



VANESSA GOSSON GADELHA DE FREITAS FORTES

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UFRN: A PERCEPÇÃO
DOS ACADÊMICOS

**Dissertação apresentada à Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em
Educação.**

**Orientadora: Profª Drª Lúcia de Araújo
Ramos Martins
Co-orientadora: Profª Drª Luzia Guacira
dos Santos Silva**

NATAL-RN

2005

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Fortes, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas.

A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos / Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes. – Natal, 2005.
243 p. il.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Lúcia de Araújo Ramos Martins

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Luzia Guacira dos Santos Silva

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Tese. 2. Deficiente visual - Tese. 3. Processo de inclusão – Tese. 4. Professor - Tese. I. Martins, Lúcia de Araújo Ramos. II. Silva, Luzia Guacira dos Santos. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 376 (81) (043.3)

VANESSA GOSSON GADELHA DE FREITAS FORTES

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UFRN: A
PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS**

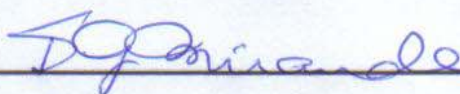
Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em

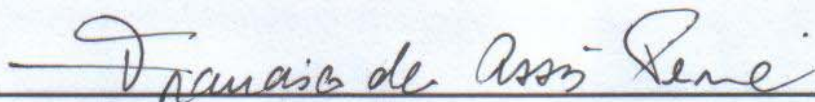
BANCA EXAMINADORA



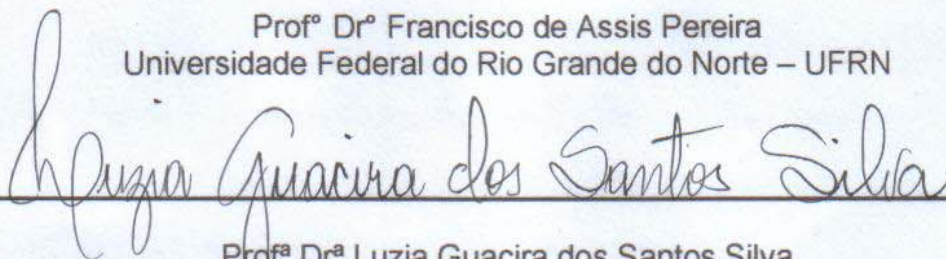
Profª Drª Lúcia de Araújo Ramos Martins (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Profª Drª Theresinha Guimarães Miranda
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Profº Drº Francisco de Assis Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Profª Drª Luzia Guacira dos Santos Silva
Secretaria Municipal de Educação – SME/RN

DEDICATÓRIA

Dedicamos esta dissertação a Deus, por todas as suas promessas cumpridas em minha vida.

A todos os alunos com deficiência visual que estão matriculados nos cursos de graduação da UFRN e que lutam pelos seus direitos de cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade um pouco mais justa.

Às professoras Lúcia de Araújo Ramos Martins e Luzia Guacira dos Santos, grandes orientadoras e colaboradoras desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Manoel Gadelha, pelo grande incentivo e apoio em meus estudos e, principalmente, pela sua dedicação em minha vida. Eu lhe amo, pai.

A minha mãe, Silvane Gosson, pela paciência em meus momentos de inquietude. Eu lhe amo.

A minha avó Terezinha, que por me amar tanto, ajudou-me a crescer e obter sucesso nas minhas atividades na vida.

Ao meu esposo André L. Fortes, presente de Deus, que me compreendeu nos momentos em que me dediquei à construção da dissertação, dando-me apoio nos momentos de aflição e me encorajando ao aperfeiçoamento profissional.

Ao Professor Doutor José Pires, pela tradução do resumo para a língua francesa.

A Katiene, Maria Karolina, Érika, Hiltnar, grandes companheiras, que me auxiliaram durante o Mestrado.

Agradeço, também, ao grande amigo Ricardo Lins, que com seu senso de humor, me descontraía nos momentos de dúvidas.

À CAPES, pelo apoio financeiro prestado durante todo o curso.

A Albanita Lins de Oliveira, bibliotecária da Biblioteca Setorial, que com dedicação realizou a revisão bibliográfica da dissertação.

Agradeço a CAP/ SEC, na pessoa de Professor Rubens Varela, pela transcrição do material em Braille presente na dissertação.

Em fim, a todos os que direta e indiretamente contribuíram para que este trabalho se tornasse uma realidade. Que Deus abençoe a cada um.

A essência para alcançarmos o que é tido como “impossível”, está na busca obstinada daquilo que elegemos como nosso ideal.

(Chico Araújo)

RESUMO

A partir das duas últimas décadas modificações substanciais vêm ocorrendo no tocante à educação das pessoas que apresentam necessidades educativas especiais. Vivenciamos a busca pela sua inclusão nos diversos níveis do ensino regular. Em decorrência deste fato, as instituições educacionais estão sendo desafiadas a mudar, adaptando-se às necessidades dos educandos e se tornando mais receptivas a todos. Isto vem proporcionando, embora de forma muito lenta, o ingresso desses discentes em níveis de ensino antes pouco cogitados, como é o caso do Ensino Superior. Nesse contexto, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte recebeu, em 2002, nos cursos de Filosofia, Economia e Ciências Sociais, alunos com deficiência visual. Diante disto, empreendemos, em 2003, uma análise sobre como vem se processando a inclusão, na universidade, de três alunos com deficiência visual, utilizando o método Estudo de Caso e, como instrumento de coleta de dados, a entrevista. Os dados coletados e analisados apontam para o fato de que a inclusão proporciona para os alunos com deficiência visual a superação de várias barreiras, como a do próprio Vestibular, assim como um crescimento acadêmico significativo, a oportunidade de se socializar e de se beneficiar com as experiências não acadêmicas, no ambiente universitário. Para os colegas, que com eles convivem mais de perto, os benefícios proporcionados envolveram a oportunidades de aprender uns com os outros, respeitando as limitações e potencialidades, apoiando e incentivando a inclusão de todos. Há o reconhecimento de que várias ações foram empreendidas no âmbito da UFRN, visando o acesso e a permanência desses alunos, porém, acreditam que muito ainda existe para ser realizado no que diz respeito: à preparação do corpo docente e funcionários; à orientação da comunidade mais ampla; a quebra de barreiras atitudinais e pedagógicas; apoio humano e material imprescindíveis ao pleno desenvolvimento desses alunos.

Palavras - Chave: Inclusão; Deficiência Visual; Universidade.

RESUME

A partir des deux dernières décennies, des changements importants ont touché l'éducation des personnes aux besoins éducatifs spéciaux. On est dans une quête permanente de leur inclusion dans les différents niveaux de l'enseignement régulier. De ce fait, les institutions éducationnelles se confrontent avec le défi du changement, devant s'adapter de plus en plus aux besoins de ces élèves et devenir plus réceptives à l'égard de tous. Malgré la lenteur de ce changement, cela favorise beaucoup l'accès des élèves à des niveaux d'enseignement que jamais on aurait supposés, tels que l'enseignement supérieur. C'est bien dans ce contexte qu'au cours de l'année 2002 des étudiants handicapés visuels ont accédé aux formations de Philosophie, Economie et Sciences Sociales de l'Université Fédérale do Rio Grande do Norte. Cela nous a motivé à conduire une analyse, au cours de 2003, pour connaître de plus près ce processus d'inclusion universitaires de trois étudiants handicapés visuels. Comme méthode nous avons utilisé l'étude de cas, et l'entretien comme instrument de collecte des données. Après l'analyse, les résultats montrent bien que l'inclusion a permis à ces étudiants de surmonter un tas de barrières, telles que l'examen d'accès à l'Université (Vestibular), outre la chance de se socialiser et d'être bénéficiaires d'expériences qui, suscités dans un milieu universitaire, vont au-delà de l'univers académique. Les collègues de ces étudiants, auprès desquels ils convivent, eux-aussi ont été les bénéficiaires, du fait qu'ils ont eu l'opportunité d'apprendre ensemble les uns avec les autres, tout en respectant leur limitations et potentialités, mais en les appuyant et en les stimulant de mieux en mieux. Il faut reconnaître que plusieurs actions au sein de l'Université envisageant l'accès et la permanence de ces étudiants ont été couronnées de succès, mais force est de dire qu'il y a aussi beaucoup de choses à faire en ce qui concerne : la préparation du corps enseignant et des fonctionnaires ; l'orientation de la communauté plus élargie ; la chute des barrières pédagogiques et attitudinales, et surtout l'appui humain et matériel indispensables au plein développement de ces étudiants.

Mots-clés : Inclusion ; handicapés visuels ; Université.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Foto 1 - Centro de convivência..... | 41 |
| Foto 2 - Reitoria da UFRN..... | 42 |
| Foto 3 - Praça Cívica..... | 42 |
| Foto 4 - Aluno com deficiência visual que frequenta o curso de Filosofia..... | 116 |
| Foto 5 - Aluno com deficiência visual que frequenta o curso de Ciências Sociais..... | 123 |
| Foto 6 - Uso de óculos especiais que ampliam o tamanho dos textos..... | 128 |
| Foto 7 - Uso de recursos ópticos para ter acesso ao conteúdo do quadro..... | 128 |
| Foto 8- Aluno com deficiência visual que frequenta o curso de Ciências Econômicas..... | 130 |
| Foto 9 – A relação com o professor após a aula..... | 154 |
| Foto 10 – Trabalho em grupo..... | 157 |
| Figura 1 - Uso da visão paracentral..... | 97 |
| Figura 2 - Visão Central..... | 98 |
| Figura 3 - Movimento dos olhos com nistagmo para uma única palavra..... | 99 |
| Figura 4 - Lentes especiais aclopadas nos óculos..... | 100 |
| Figura 5 - Lentes monoculares..... | 101 |
| Figura 6 - Cella Braille..... | 102 |
| Figura 7- Alfabeto Braille..... | 102 |
| Figura 8 - Reglete de mesa..... | 103 |

| | |
|---|-----|
| Figura 9 – Punção..... | 103 |
| Figura 10 - Escrita no Sistema Braille com uso de reglete e punção..... | 103 |
| Figura 11 - Máquina de Escrever em Braille..... | 104 |
| Figura 12 - Sorobã..... | 105 |
| Figura 13 - Relógio Braille..... | 110 |
| Figura 14 - Bengalas longas..... | 110 |
| Figura 15 - Recursos tecnológicos..... | 111 |
| | |
| Quadro 1 - Quantitativo de Sujeitos Entrevistados por Curso..... | 48 |
| Quadro 2 – Caracterização dos Colegas Pesquisados..... | 48 |
| Quadro 3 - Caracterização dos alunos com deficiência visual matriculado na UFRN..... | 49 |
| Quadro 4 - Estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula com alunos que apresentam deficiência visual..... | 107 |

LISTA DE SIGLAS

CB - Centro de Biociências

CCET - Centro de Ciências Exatas e da Terra

CCHLA - Centro de Humanas, Letras e Artes

CCS - Centro de Ciências da Saúde

CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CCTV - Circuito fechado de televisão

COMPERV- Comissão Permanente do Vestibular

CT - Centro de Tecnologia

DFIL – Departamento de Filosofia

EMBRATEL– Empresa Brasileira de Telecomunicações

ICVI - Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual

IERC - Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério de Educação e Cultura

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

OREALC - Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PNUD – Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

SEC – Secretaria de Educação e Cultura

SECD – Secretaria de Educação, Cultura e Desportos

SUESP – Subcoordenadoria de Educação Especial

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 20 |
| 1 OS PASSOS DA PESQUISA | 32 |
| 1.1 Tipologia da Pesquisa..... | 33 |
| 1.2 Procedimento de Coleta de Dados..... | 36 |
| 1.2.1 A coleta de informações por meio das entrevistas..... | 37 |
| 1.2.1.1 O procedimento utilizado..... | 38 |
| 1.3 O Contexto da Pesquisa..... | 40 |
| 1.3.1 A UFRN..... | 40 |
| 1.3.2 Os Centros Acadêmicos da UFRN..... | 43 |
| 1.4 Os sujeitos da pesquisa..... | 47 |
| 1.5 Procedimentos de análises de dados..... | 50 |
| 2 O DIREITO DA PESSOA DEFICIENTE NO ENSINO REGULAR: DO MOVIMENTO INTEGRACIONISTA AO PROCESSO DE INCLUSÃO | 52 |
| 2.1 A integração escolar..... | 53 |
| 2.2 A inclusão escolar..... | 54 |
| 2.3 Leis, decretos e declarações que respaldam a inclusão..... | 63 |
| 2.3.1 Recomendações Internacionais..... | 64 |
| 2.3.2 A Legislação Brasileira | 67 |
| 2.4 A formação do professor..... | 72 |
| 2.4.1 O professor universitário: algumas considerações sobre a sua atuação..... | 77 |

| | |
|--|------------|
| 2.5 A instituição universitária: alguns pormenores..... | 82 |
| 3. A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL..... | 93 |
| 3.1 A leitura e a escrita do deficiente visual..... | 96 |
| 3.2 O Currículo: adaptações e adequações para o ensino de pessoas com deficiência visual..... | 105 |
| 4. O DEFICIENTE VISUAL NA UFRN: AS VOZES DOS ACADÊMICOS..... | 114 |
| 4.1 Identificação..... | 116 |
| 4.2 A relação com o outro..... | 135 |
| 4.3 O Vestibular..... | 137 |
| 4.4 A Universidade..... | 144 |
| 4.4.1 A recepção na universidade..... | 144 |
| 4.4.2 A recepção no curso..... | 148 |
| 4.4.3 A UFRN: barreiras e conquistas..... | 149 |
| 4.4.4 As relações sociais na universidade..... | 154 |
| 4.4.5 A inclusão na UFRN..... | 159 |
| 4.4.6 Sugestões para aperfeiçoar o processo de inclusão na UFRN..... | 163 |
| 4.4.7 A percepção da deficiência pelo outro..... | 168 |
| 4.4.8 Ajuda durante as atividades em classe..... | 175 |
| 4.4.9 Aceitação da inclusão dos alunos com deficiência visual na universidade..... | 181 |
| 4.4.10 Atitudes percebidas pelos colegas frente à pessoa com deficiência..... | 186 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.11 Papel da universidade frente à inclusão do aluno com deficiência visual..... | 193 |
| 4.4.12 Sugestões para o aprimoramento da inclusão dos colegas com deficiência visual..... | 199 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 205 |
| REFERÊNCIAS..... | 211 |
| APÊNDICES..... | 227 |
| Apêndice A – Roteiros de entrevista realizada com os alunos que apresentam deficiência visual..... | 228 |
| Apêndice B – Roteiro de entrevista realizada com colegas..... | 229 |
| ANEXOS..... | 231 |
| Anexo A - Aviso Circular Nº 277/MEC/GM..... | 232 |
| Anexo B - Portaria nº 3.284/2003..... | 234 |
| Anexo C - Autorizações dos alunos com deficiência visual para o uso de suas fotos..... | 236 |

INTRODUÇÃO

O percurso da história do atendimento às pessoas com deficiência atravessou um longo período, desde o extermínio à atual busca pela inclusão, em decorrência da forma como tais pessoas eram percebidas pela sociedade.

Carmo (1994) afirma que, no período da Idade Antiga, existia a predominância de uma cultura primitiva, onde os povos eram nômades, sobreviviam da caça e da pesca e tinham a natureza como meio de abrigo e sobrevivência. Nesta forma de vida, tais povos não aceitavam, em seu meio... “os considerados fracos, ... aqueles que não tivessem condições de colaborar efetivamente nas atividades produtivas” (MARTINS, 1999, p.128), pois os consideravam como obstáculos para a sobrevivência dos outros membros bem-sucedidos. Nestas condições, tais pessoas eram abandonadas em ambientes áridos e perigosos, onde morriam por inanição ou por ataques de animais ferozes, ou seja, eram exterminadas por não serem produtivas.

Na civilização espartana, que se dedicava ao aperfeiçoamento do indivíduo para a “guerra, valorizando a ginástica, a dança, a estética, a perfeição do corpo, a beleza e a força” (BIANCHETTI, 1998, p.29), as pessoas que nascessem com algum problema ou deficiência eram eliminadas, pois os:

cuidados com o corpo começam com uma política de eugenia – prática de melhoramento da espécie – que recomenda abandonar as crianças deficientes ou frágeis demais e procurar fortalecer as mulheres para gerarem filhos robustos e sadios (ARANHA, 1996, p. 51).

Podemos verificar que as pessoas com deficiência eram vistas como algo que provocava desarmonia na ordem social, e, por isso, não eram consideradas como humanas, podendo ser eliminadas. No contexto da cultura grega clássica, tal fato foi apoiado por Platão e Aristóteles, pois só assim garantiriam a perpetuação do equilíbrio, em uma sociedade elitista e aristocrata. (ARANHA,1996; CAMBI,1999).

Além disso, existia entre alguns povos, certas credences religiosas que desfavoreciam especificamente os deficientes visuais, como por exemplo, a associação entre a luz e os acontecimentos felizes, bem como à inteligência. Assim, quando acontecia a ausência de brilho nos olhos (opacidade), era interpretado como uma ação das trevas. Existia nessas sociedades, também, a idéia de que a luz nascia de dentro para fora dos olhos e que as pessoas cegas, por não serem capazes de produzi-la, tornavam-se instrumentos do maligno:

O olho escuro era apenas uma das manifestações dos poderes exercidos pelo reino do mal, de maneira que o enfrentamento dessa condição, entendida como sobrenatural, confundia-se com práticas religiosas e bruxarias praticadas em feiras e mercados (GARCÍA SÁNCHEZ, 1992, apud DALL'ACQUA, 2002, p. 52).

Além dessa visão frente a pessoa com deficiência visual, existia, ainda, a crença de que possuíam o dom místico de ver o passado e o futuro, através dos olhos espirituais, vendo muito mais do que os olhos físicos permitiam ou, então, eram percebidas como capazes de superar obstáculos através de um talento nato, “como é o caso de Homero, autor de *Iliada* e *Odisséia*” (DALL’ACQUA, 2002).

Percebemos a existência de concepções diversas, em que a deficiência era entendida como um sinal de desarmonia ou obra de espíritos malignos e, em outras civilizações, como castigo divino provocado pelo pecado.

Tal entendimento acompanhou a pessoa com deficiência em diferentes épocas da história da humanidade. Por exemplo, entre os hebreus, “toda doença crônica ou deficiência física, ou qualquer outra deformação corporal simbolizava impureza ou pecado” (CARMO, 1994, p.22). Por isso, as pessoas que a apresentavam, não poderiam participar dos rituais religiosos, conforme citação, retirada do livro de Levítico, escrito por Moisés, grande legislador hebreu:

[...] o homem de qualquer família de tua linhagem que tiver deformidade corporal, não oferecerá pães ao seu Deus, nem se aproximará de seu Ministério; se for cego, se coxo, se tiver nariz pequeno ou grande, ou torcido, se tiver pé quebrado ou a mão; se for corcunda... (SILVA, apud CARMO, 1994, p.22).

Segundo Martins (1999), tais pessoas, como também leprosos e portadores de outras doenças incuráveis eram obrigados a habitar fora das cidades ou a permanecer nas estradas pedindo esmolas e sendo rejeitados pelos que por ali passavam.

Esta situação permaneceu inalterada por muito tempo, sendo os deficientes percebidos como impuros, endemoniados e desarmônicos e, por estes motivos, deveriam ser marginalizados, expulsos da sociedade.

Com o advento do Cristianismo, que propagava valores como o amor ao próximo, a compaixão aos menos afortunados, tais pessoas começam a ser vistas como “criaturas de Deus”, podendo, então, andar nas cidades sem correrem o risco de ser marginalizadas ou exterminadas (MARTINS, 1999).

Posteriormente, essas pessoas foram recolhidas em asilos, igrejas, conventos e até em hospícios, onde ficavam amontoadas e isoladas, juntamente com velhos, loucos, prostitutas, doentes, etc. “Desta forma, elas eram assistidas, ou seja, ‘protegidas’ e, ao mesmo tempo, a sociedade era poupada de conviver com seres considerados como inúteis, aberrantes ou anti-sociais” (MARTINS, 1999, p.131). Podemos observar que, nesta situação, ainda existia a predominância da marginalização das pessoas com deficiência em geral, mesmo com a visão de que eram, também, criatura de Deus.

Tal situação de menosprezo em relação às pessoas com deficiência começa a mudar somente com o aparecimento do Mercantilismo e do Capitalismo, como também com advento do Renascimento. Aos poucos, o Teocentrismo¹ é substituído pelo Antropocentrismo² envolvendo a valorização do homem enquanto ser biológico e social,

¹ Deus como centro de todas as coisas.

² Homem como centro de tudo.

fazendo com que a deficiência deixasse de ser associada ao pecado e passasse a ser considerada como uma disfunção orgânica.

Outro fator que também proporcionou esta mudança de entendimento em relação às pessoas deficientes foi a Revolução Francesa, pois, dentre os seus ideais, destacavam-se o direito de todos à educação. Por sua vez, também foram relevantes as idéias de Voltaire, que combatia a dominação, a injustiça e os excessos da igreja. Este personagem da história, por meio de suas críticas ao fanatismo, às crendices, fez com que a sociedade européia se confrontasse

[...] com tudo aquilo que, até então, havia sido o alicerce para explicar e entender a origem, a razão e existência de pessoas deficientes. Voltaire negava os milagres, a eficácia sobrenatural da oração, o destino e a crença na punição divina (DURANT, 1959, apud DALL'ACQUA, 2002, p. 52).

Juntamente com esses fatos, surgiu, também, o aumento do interesse pela pesquisa científica, da parte de diversos estudiosos, trazendo grandes avanços da área de reabilitação, pois, a partir desta época, “estudos e experiências, nesta área do conhecimento, começaram a ser realizados com relativos êxitos” (CARMO, 1994, p.25).

Diante disto, as pessoas com deficiência passam a ser percebidos como doentes, que precisam ter tratamento clínico para serem curados. Para tanto, eles eram atendidos em instituições de reabilitação, que tinham uma filosofia de trabalho baseada no assistencialismo, na filantropia e na segregação.

Em relação à possibilidade de educá-las, Martins (1999) atesta que essa interpretação médica fez com que os deficientes fossem percebidos – por muito tempo – como seres incapazes de aprender ou ineducáveis, sendo a melhor solução o seu isolamento social.

Contudo, essa visão começa a se transformar na Europa, a partir do século XVI, devido a algumas experiências significativas de educação de pessoas com deficiência. Porém, eram realizadas de forma isolada, tais como as que estão citadas a seguir, envolvendo a educação de pessoas com deficiência visual:

- Em 1254, Luís IX cria, em Paris, um asilo para atender às pessoas que ficaram cegas em consequência das Cruzadas, e, posteriormente à sua criação, outras instituições foram surgindo na Europa Ocidental;
- No século XVI, Girolinia Cardoso, médico de Pavia, na Itália, acreditou que poderia ser ensinado a leitura aos cegos, por meio do tato;
- Ainda no século XVI, Peter Pontanus Fleming, cego, e o Padre Lana Terzi escrevem livros sobre a educação dos cegos;
- No século XVIII, Jacques Bernovilli publica, na Suíça, um livro sobre o ensino de matemática para cegos;
- Valentin Hauy cria a primeira escola para cegos, no século XVIII, denominada de “Instituto Real dos Jovens Cegos”, incentivado pela própria experiência com um menino cego que encontrou mendigando pelas ruas. Nessa escola, Hauy desenvolvia um sistema de leitura em alto relevo, com letras em dígitos comuns;
- No século XIX, Louis Braille fez adaptação do código de comunicação noturna usada por militares, criando o sistema de leitura e escrita para cegos, conhecido como sistema Braille, que é utilizado até os dias atuais.

- Em 1826, o Dr. John D. Fisher visitou a escola de Valentin Haüy e decidiu construir um asilo com o objetivo de educarem cegos, em Massachusetts, Inglaterra. (MAZZOTA, 1999; BRUNO; MOTA, 2001; TELFORD; SAWREY, 1988).

Com a ampliação dessas experiências positivas, várias ações foram realizadas no sentido de oferecer educação a essas pessoas. Contudo, isso se realizava de forma diferenciada, em espaços segregativos, onde suas interações eram limitadas e, conseqüentemente, não conduziam ao desenvolvimento de suas potencialidades, e a uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, existiam dois sistemas de educação: o regular e o especial, com estruturas pedagógicas e políticas diferenciadas.

As primeiras instituições fundadas, no Brasil, para o atendimento de pessoas com deficiência, foram: Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854); o Instituto dos Surdos-Mudos (1887) e o Asilo dos Inválidos da Pátria, destinados aos ex-combatentes mutilados nas guerras em defesa da pátria (MAZZOTA, 1999; CARMO, 1994).

No que se refere à educação das pessoas com deficiência visual, as experiências educacionais, na Europa, bem como o “sucesso das novas técnicas e métodos e a credibilidade na capacidade das pessoas cegas chegam ao Brasil encarnadas em José Álvares de Azevedo ao regressar de seus estudos em Paris, no Instituto Real dos Jovens Cegos” (BRUNO; MOTA, 2001, p. 27).

A partir das experiências adquiridas nesse instituto, José Álvares de Azevedo começa a colocá-las em prática, ensinando a utilização do Sistema Braille a Adèle Sigaud, filha de Dr. Xavier Sigaud, médico do Paço. Após esta experiência de ensino, Adèle é levada à presença de D. Pedro II, pelo Dr. Sigaud e pelo Barão do Bom Retiro, a fim de apresentar as suas idéias em criar, no Brasil, um colégio

onde as pessoas cegas pudessem aprender, utilizando, também, o Sistema Braille de escrita.

Assim, foi criado, em 17 de setembro de 1854, o Imperial Instituto de Cegos, hoje, Instituto Benjamim Constant, que foi a “única instituição encarregada da educação de deficientes visuais no Brasil até 1926, quando foi inaugurado, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael” (MAZINI, 1994, p.50). Foi também a primeira instituição educacional na área, da América Latina.

Após a criação dessas instituições, outras surgiram, entre elas podemos destacar: o Instituto para Cegos “Padre Chico” em São Paulo (1928); o Instituto de Cegos da Bahia (1929); Instituto Santa Luzia, no Rio Grande do Sul (1941), Instituto de Cegos do Ceará (1943), Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas, em Mato Grosso do Sul (1957) e o Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo. Em 1946, foi inaugurada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, com o intuito de imprimir livros em Braille, sendo hoje denominada Fundação Dorina Nowill.

No Rio Grande do Norte, a primeira instituição especializada, criada em 1952, com o intuito de proporcionar a educação das pessoas com deficiência visual foi o Instituto de Cegos e Surdos-Mudos, atualmente registrada como Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte – IERC/ RN.

Apesar de existir desde 1952, o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN só iniciou o seu trabalho educacional em 1972, com a criação de uma classe para atendimento educacional a pessoas cegas e com visão subnormal, pela Secretaria de Educação do Estado. Funcionou, precariamente, num prédio emprestado, no bairro das Rocas, até que, na década de 80, foi transferido para uma sede própria, no bairro do Alecrim, em Natal/RN.

Contudo, apesar dessas iniciativas em oferecer atendimento educacional às pessoas com deficiência em geral, somente a partir de meados do século XX é que ocorreu a proliferação de instituições educacionais para esse segmento da população, porém, de forma isolada do sistema geral de ensino. (MARTINS, 1999).

Na segunda metade do século XX, o sistema educacional especializado começou, gradativamente, em todos os países, a ser questionado por parte de diversos segmentos sociais, que defendiam a igualdade de participação de todos na sociedade, inclusive na escola. Diante disso, foi reconhecida a necessidade de unificar os dois sistemas de educação e começou, pouco a pouco, a ser incentivado o ingresso da pessoa com deficiência no sistema educacional regular.

Apesar da entrada desses alunos na escola comum, para que permanecesse nesse ambiente era necessário que se adaptassem à estrutura física e pedagógica da mesma. Caso isso não ocorresse, eram encaminhados às classes especiais, ou seja, eram segregados do contato com os outros alunos da escola, reduzindo-se bastante os desafios, em relação à aprendizagem.

Diante disso, em meados da década de 90, começa a emergir um novo paradigma, o da inclusão, que defende a modificação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, respeitando as suas individualidades.

O primeiro passo para garantir a inclusão é o acesso e a permanência, de forma significativa, das pessoas com deficiência no sistema escolar, para que possam exercer, futuramente, a sua cidadania na sociedade.

Nesse contexto, as instituições de ensino estão sendo, cada vez mais, convocadas a modificar o seu olhar sobre o aluno, pois este é impar, no tocante à raça, ao sexo, às condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais, entre outros aspectos. Para tanto, necessário se faz a realização de um contínuo trabalho de

sensibilização da comunidade escolar, assim como a realização de cursos de atualização para profissionais de ensino, adaptações nas estruturas físicas e curriculares das escolas, de maneira a quebrar barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas, para impulsionar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas empreendidas.

Hoje, podemos observar que, no Brasil, está havendo uma preocupação em realizar ações, no sentido de incluir pessoas com necessidades especiais nas diversas instituições de ensino regular, tanto no âmbito governamental como particular, por força de documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, editada pela UNESCO, em 1994, e da própria legislação brasileira, envolvendo: a Constituição Federal; a Lei de Diretrizes Bases da Educação 9.394/96, que estabelece, no Art. 4º, III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; a Lei 7.853/89, que criminaliza o preconceito, em relação às pessoas com deficiência, inclusive no tocante à recusa em matriculá-las em escolas regulares.

Dessa forma, começa a existir – embora lentamente – uma maior abertura das escolas para incluir alunos com necessidades especiais, o que vem proporcionando o acesso à classe regular de educandos com deficiência ou outras necessidades especiais. Esses, dentro de suas potencialidades e possibilidades, vêm avançando educacionalmente, atingindo diversos níveis de ensino, antes não cogitados, inclusive chegando ao ensino superior e à pós-graduação.

Tal fato nos impulsionou a realizar a pesquisa ora relatada, no âmbito da Universidade Federal no Rio Grande do Norte (UFRN), pois esta recebeu, no ano de 2002, três alunos com deficiência visual, fato considerado inédito na instituição e que provocou uma mobilização, a fim de que tivessem acesso a todos os serviços

existentes na universidade.

O objetivo de nosso estudo foi o de analisar como vem se processando a inclusão das pessoas com deficiência visual na UFRN, através da percepção dos próprios alunos com deficiência visual e de seus colegas. De maneira mais específica, buscamos identificar: os apoios recebidos e as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência visual para ter acesso à UFRN, bem como durante a sua participação nos cursos de graduação freqüentados; conhecer quais as estratégias que vêm sendo utilizadas no âmbito da UFRN para favorecer a inclusão desses alunos no meio acadêmico. Para atingi-los, utilizamos o método de estudo de caso, empregando como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, que foi aplicada com os alunos que apresentam deficiência visual, como também com alguns colegas de classe.

Em relação à estrutura do trabalho, destacamos que o mesmo se organiza em quatro capítulos. No Capítulo 1, enfocamos o caminho metodológico trilhado para fins desta pesquisa, envolvendo a caracterização da pesquisa, bem como do método adotado, os procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados. Além disso, situamos, de forma sucinta, uma caracterização da UFRN, envolvendo aspectos relativos aos seus cursos e aos alunos pesquisados.

No Capítulo 2, abordamos, de forma sucinta, alguns aspectos relativos à educação da pessoa com deficiência e, em especial, com deficiência visual, apresentando aspectos referentes ao processo educacional vivenciado por essas pessoas, desde a integração até a atual fase, em que se busca a sua inclusão plena. Destacamos, ainda, a política de inclusão vigente e as leis que a respaldam, bem como aspectos referentes à formação de recursos humanos para uma atuação escolar nessa perspectiva inclusiva.

No capítulo 3, tratamos de aspectos pedagógicos específicos para atender às necessidades educacionais da pessoa com deficiência visual, pois acreditamos ser importante o conhecimento desses aspectos, como também das necessidades educacionais que tais pessoas apresentam, pois, como afirma Vygotsky (apud EVANS, 2001), tal conhecimento é um primeiro e importante passo para a inclusão.

O Capítulo 4 diz respeito à análise e discussão dos dados coletados durante as entrevistas com os sujeitos que participaram da pesquisa, constituindo-se em dois aspectos: 1) a visão do aluno com deficiência visual em relação ao seu processo inclusivo; 2) a percepção dos demais alunos em relação aos colegas com deficiência visual, bem como em relação à sua inclusão na UFRN. Além disso, registramos algumas sugestões levantadas pelos entrevistados para que o processo de inclusão, ora em desenvolvimento na universidade, possa se aperfeiçoar.

Gostaríamos de enfatizar que, devido à complexidade do assunto e ao caráter exploratório deste estudo, não temos a pretensão de esgotá-lo, mas, sim, de contribuir – a partir das reflexões levantadas durante a sua construção – para ampliar as discussões em torno da temática, na universidade, bem como para que essa possa melhor avaliar como está se processando o acesso e a permanência dos alunos com deficiência visual, em seus cursos.



1.1 Tipologia da Pesquisa

Como o nosso estudo se propôs a analisar como vem se processando a inclusão do aluno com deficiência visual no âmbito universitário, explorando algumas dimensões deste processo, optamos por realizar uma investigação qualitativa, de caráter exploratório, mediante um Estudo de Caso.

Optamos por esse enfoque qualitativo na abordagem da problemática investigada, pois buscávamos compreender a natureza de um fenômeno social, que requeria uma análise mais aprofundada sobre a percepção dos sujeitos envolvidos, bem como do ambiente social. Tal aspecto foi possibilitado por este tipo de pesquisa, uma vez que parte do

fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real o

sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito – observador é a parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Richardson (1999), por sua vez, situa que a pesquisa qualitativa caracteriza-se como uma tentativa de compreender, detalhadamente, os significados e características das situações vivenciadas pelos entrevistados, em vez de produzir medidas quantitativas de suas características ou comportamentos.

Neste sentido, podemos afirmar que a pesquisa qualitativa proporcionou a investigação de situações complexas e estritamente particulares às pessoas com deficiência visual, pois, como afirma Oliveira (1997, p. 117),

as pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresenta contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e permite, em maior grau de profundidade a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Em relação ao caráter exploratório da pesquisa, deve-se ao fato de que o tema escolhido ser ainda pouco explorado, tornando-se difícil formular hipóteses sobre o assunto estudado. Assim, por meio deste tipo de pesquisa explorativa, temos a possibilidade de oferecer uma visão geral, “de tipo aproximativo, acerca de determinado assunto” (GIL, 1994, p. 45).

Dentre os diferentes métodos possíveis de utilização em pesquisa do tipo qualitativo, optamos pelo método de Estudo de Caso, que se caracteriza

... pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (GIL, 1994, p. 72-73).

Podemos, também, conceituá-lo como um estudo empírico, onde se busca pesquisar uma problemática atual num determinado contexto. É bastante utilizado por investigadores da área social, pois consiste em

uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2003, p.33).

Por ser comparado, ainda, segundo este autor, a um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, pois o estudo de caso possibilita ao pesquisador adentrar na realidade social, o que comumente não se consegue através de uma análise estatística.

Além disso, segundo Chizzotti (1998, p. 102), o caso é “tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno, quanto para propor uma intervenção”.

Outra característica relevante do Estudo de Caso é que os dados recolhidos durante a pesquisa não necessitam ser padronizados este não exige um tempo preestabelecido, podendo durar algumas semanas ou muitos anos, dependendo do objetivo a ser atingido pelo pesquisador, das situações problema que muitas vezes surgem e, também, das descobertas inesperadas, que levarão o pesquisador a

reorganizar os resultados já analisados.

Tendo em vista que, em nosso trabalho dissertativo, objetivamos realizar um estudo sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência visual na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, acreditamos – com base nos autores mencionados – que o método Estudo de Caso apresentou-se como mais conveniente para o alcance da nossa finalidade. Para empreendê-lo, realizamos uma pesquisa de campo, utilizando como instrumento a entrevista semi-estruturada, focalizando vários aspectos desse processo inclusivo.

Houve, também, alguns momentos, durante a entrevista dos alunos com deficiência visual em que foram focalizadas algumas nuances de suas histórias de vida, percebidas como relevantes para uma melhor compreensão da situação vivenciada, atualmente, pelos mesmos.

1.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Ao nos remetermos ao termo coleta de dados, não o julgamos como um mero processo acumulativo e linear de informações, mas, sim, como um processo de idas e voltas, nos diferentes momentos da pesquisa, bem como um meio de interação com os sujeitos pesquisados (CHIZZOTTI, 1998).

Portanto, ao considerarmos que o presente estudo teve como finalidade analisar como vem se processando a inclusão da pessoa com deficiência visual na universidade, mais especificamente na UFRN, achamos, inicialmente, que era

necessário obter informações dos diversos membros da comunidade acadêmica como professores, colegas, alunos com deficiência visual e coordenadores, que vivenciavam essa nova situação. Optamos por utilizar, como procedimento de coleta de dados, conforme situamos anteriormente, a entrevista.

Contudo – devido ao grande número de dados levantados, para um espaço pequeno de tempo – optamos, para fins deste trabalho dissertativo, por analisar as entrevistas realizadas com os alunos com deficiência visual e seus colegas, focalizando assim o nosso olhar apenas nos acadêmicos.

Passaremos, inicialmente, a partir de próximo tópico, a detalhar alguns aspectos relativos à entrevista, que foi o nosso ponto de partida para a realização do Estudo de Caso, com o intuito de colher informações mais precisas sobre a questão investigada neste trabalho.

1.2.1 A coleta de informações por meio das entrevistas

A entrevista foi escolhida por proporcionar a obtenção

de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELTIZ et al, apud GIL, 1994, p. 113).

Tal técnica de pesquisa é considerada, por vários autores, como um instrumento de investigação social, pois possibilita um contato direto com a problemática investigada, bem como proporciona a observação e uma análise das

diferentes concepções sobre o tema escolhido.

Entre as várias formas de entrevista, escolhemos a semi-estruturada, que se desenvolve a partir de uma relação de perguntas preestabelecidas, que, contudo, não são fixas, podendo haver acréscimo de perguntas ou diminuição das mesmas, dependendo das respostas do entrevistado e do que o pesquisador quer obter nessa entrevista (MARCONI; LAKATOS, 1996; GIL, 1994).

Além disso, esse modelo de entrevista possibilita ao pesquisador, que trabalha com diferentes grupos de pessoas, melhores resultados, pois podem ser realizadas várias entrevistas com mesmo sujeito, caso seja este o objetivo do pesquisador, com o intuito de avaliar as diversas formas de respostas em diferenciados momentos (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, neste modelo de entrevista, o pesquisador tem a oportunidade de obter dos sujeitos investigados informações mais precisas e detalhadas de questões relativas à inclusão, que podem ser consideradas como difíceis de serem respondidas, pois podem acarretar a exposição de idéias preconceituosas enraizadas, ao longo do tempo, sobre a pessoa com deficiência visual.

1.2.1.1

O procedimento utilizado

As entrevistas foram realizadas baseadas em roteiros prévios (ver apêndice A e B), tendo como base as seguintes questões norteadoras, contidas no projeto de dissertação:

- Que barreiras (pedagógicas, arquitetônicas ou atitudinais) as pessoas com deficiência enfrentam no ambiente universitário?
- Quais são as soluções buscadas, pela universidade, para superar tais barreiras?
- Como os alunos com deficiência visual percebem a sua inclusão no ambiente acadêmico?
- Como é o seu relacionamento com colegas e professores, na universidade?
- Como os demais alunos percebem o seu colega com deficiência visual e sua inclusão?
- Quais as sugestões que fazem os alunos com deficiência visual e seus colegas, no sentido de aprimorar a inclusão desses alunos?

A partir destes questionamentos, elaboramos roteiros de entrevistas para serem aplicados aos alunos **com** e **sem** deficiência visual pesquisados. Estes roteiros foram constituídos de duas partes: a primeira, com questões voltadas para a identificação dos participantes; a segunda, contendo perguntas referentes ao nosso objetivo de pesquisa.

Todas as entrevistas foram realizadas no período letivo, durante os meses de maio a dezembro de 2004, em decorrência de dependermos da disponibilidade dos entrevistados, como também da busca dos mesmos em diferentes horários e setores de aula do Campus Universitário.

Em relação à aplicação da entrevista, esta ocorreu individualmente, com um tempo de duração situado entre 30 a 60 minutos, dependendo do conjunto a que pertencia o entrevistado, pois o número de perguntas variava de acordo com o grupo

específico a que pertencia cada sujeito entrevistado: alunos com deficiência visual e colegas de classe.

Assim, para marcarmos as entrevistas, entramos em contato, previamente, com os sujeitos da pesquisa, os quais decidiram os dias, os horários e os locais de acordo com suas conveniências. As entrevistas foram realizadas na própria universidade, ou, em alguns casos, nas suas residências.

Em relação à entrevista com os alunos com deficiência visual, esta ocorreu também na universidade, exceto com um dos alunos, que preferiu que fosse realizada em seu próprio ambiente de trabalho.

Salientamos, ainda, que, antes de iniciarmos a entrevista, explicitávamos os objetivos da pesquisa, bem como informávamos que os depoimentos seriam redigidos para um trabalho científico e que, portanto, seria mantido o anonimato sobre os entrevistados. Além disso, pedíamos permissão para gravarmos as suas falas e, ao término da gravação, as falas eram transcritas na íntegra.

1.3 O contexto da pesquisa

1.3.1 A UFRN

A nossa pesquisa de campo foi desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esta instituição de ensino teve a sua origem na Universidade do Rio Grande do Norte, criada a 25 de junho de 1958, através de lei estadual, e

federalizada em 18 de dezembro de 1960.

Constituiu-se, em 21 de março de 1959, ano da sua instalação enquanto instituição federal, por faculdades e escolas de nível superior já existentes em Natal, como: Farmácia, Odontologia, Direito, Medicina, Escola de Engenharia, entre outras.

Os registros no histórico da universidade declaram que, através da reforma universitária, a UFRN passou

por um processo de reorganização que marcou o fim das faculdades e a consolidação da atual estrutura, ou seja, o agrupamento de diversos departamentos que, dependendo da natureza dos cursos e disciplinas, organizaram-se em centros acadêmicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE,2004).

A atual estrutura física da UFRN começou a ser construída nos anos 70, numa área de 123 hectares, que abriga: os diversos Centros; os setores de aulas; os laboratórios; as bibliotecas; o Centro de Convivência (Foto 1), com restaurante, agências bancárias, Oficina de Tecnologia Educacional, livrarias, Núcleo e galeria de arte e agência dos correios, entre outros.



Foto 1 : Centro de Convivência
Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

Além disso, possui o prédio da Reitoria (Foto 2), onde se concentram o Gabinete do Reitor, as Pró-Reitorias e todos os setores da administração central. Existe, ainda, um local destinado para eventos, denominado Praça Cívica (Foto 3). Para o desenvolvimento de práticas esportivas, o Campus da UFRN dispõe de um parque com ginásio olímpico, campo de futebol, pista de atletismo e piscinas olímpicas, entre outros.



Foto 2: Prédio da Reitoria
Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.



Foto 3: Praça Cívica

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

1.3.2 Os Centros Acadêmicos da UFRN

A universidade é constituída pelos seguintes centros acadêmicos, envolvendo seus respectivos cursos de graduação:

- Centro de Biociências (CB): Biofísica e Farmacologia, Biologia e Genética, Bioquímica, Botânica, Ecologia e Zoologia, Fisiologia, Microbiologia e Parasitologia, Morfologia, Oceanografia e Limnologia;
- Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA): Educação, Direito, Ciências Econômicas, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Administração, Turismo e Serviço Social.
- Centro de Humanas, Letras e Artes (CCHLA): Artes, Letras, História, Geografia, Psicologia, Ciências Sociais, Filosofia, Comunicação Social, Escola de Música;
- Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET) : Estatística, Física, Geologia,

Informática, Matemática e Química;

- Centro de Tecnologia (CT): Agropecuária, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia da Produção e Têxtil, Engenharia Química e Engenharia de Materiais;
- Centro de Ciências da Saúde (CCS): Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, infectologia, Farmácia, Medicina, Odontologia, Nutrição.

Neste ambiente universitário, os cursos que têm alunos com deficiência visual matriculados são: Economia, Ciências Sociais e Filosofia. Para melhor caracterizá-los, detalharemos, alguns aspectos de cada curso.

A. ECONOMIA

O Curso de Economia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), teve origem na antiga Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais do Rio Grande do Norte - instituição particular de ensino superior. Esta faculdade foi incorporada pela UFRN, em 1970, federalizada pela Lei nº 5.702, de 14 de setembro de 1971 e reconhecida pelo Decreto nº. 79.372, de 10 de março de 1977 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004).

O departamento do referido curso tem se preocupado, nestes últimos anos, com a melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, vem desenvolvendo ações no sentido de implementar aspectos relacionados com a estrutura curricular, bem como

para melhor qualificar os seus professores.

Com relação à estrutura do curso, foram implementadas modificações no ano de 1979, com o objetivo de aprimorar a sua grade curricular, reavaliando as disciplinas que compunham os currículos mínimo e pleno. Para o desenvolvimento dessas ações, o Departamento contou com a colaboração de professores que haviam sido enviados para programas de Mestrado e Doutorado em outras instituições, bem como de novos docentes com pós-graduação contratados no final da década de 1970.

B. CIÊNCIAS SOCIAIS

O curso de Ciências Sociais confere, aos seus alunos, o título de Bacharel e Licenciado em três habilitações: Antropologia, Ciências Políticas e Sociologia.

O referido curso está envolvido com dois Departamentos Acadêmicos, que, além da oferta das disciplinas, realizam estudos e pesquisas, com temáticas próprias, como podemos observar:

- Departamento de Ciências Sociais: neste departamento, existem o Grupo de Estudos do Imaginário, do Cotidiano e do Atual, o Grupo de Estudos da Complexidade e o Núcleo de Estudos sobre o Trabalho. Além disso, desenvolvem diversos estudos através da Base de Pesquisa de Estado e Políticas Públicas e da Base de Pesquisa de Cultura, Política e Educação.
- Departamento de Antropologia: neste departamento encontram-se o Grupo de Estudos sobre a Cultura Popular, Grupo de Estudos sobre Cultura e Meio Ambiente, como também o Núcleo de Antropologia Visual. Este departamento, desenvolve,

ainda, estudos científicos através da Base de Pesquisa Cultura, Ideologia e Representações Sociais.

O corpo docente é constituído por 20 professores de Sociologia e Política, sendo 1 titular, 10 doutores, 3 doutorandos, 4 mestres e 2 especialistas. Além desses, existem 8 professores de Antropologia, destes 3 são doutores, 2 doutorandos e 3 mestres.

O curso de Ciências Sociais proporciona aos seus alunos a participação do Programa Especial de Treinamento, que tem como objetivo acompanhá-los durante o curso, oferece bolsa de estudo, orientação acadêmica e estudos semanais de assuntos específicos da área. Juntamente com este Programa Especial, o curso dispõe de Laboratório de Informática e de Laboratório de Planejamento, Pesquisa e Assessoria em Ciências Sociais – LAPA, que se encontra em fase de implantação.

Os bacharéis ou licenciados em Ciências Sociais podem atuar em diversas atividades, como ensino, pesquisa, planejamento e assessoria, tendo como campo de trabalho as Instituições Estatais, Empresas Privadas, Organizações não governamentais (OGN'S), Associações e Sindicatos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2005).

C. FILOSOFIA

O curso de Filosofia da UFRN foi criado pela Resolução nº 40/79, de 17 de abril de 1979, reconhecido pela Portaria Ministerial nº 485/86 do MEC, em 11 de

agosto de 1986. Em seguida, houve uma alteração no currículo pleno solicitado pela Resolução nº 071/87, de 19 de maio de 1987.

Assim como no curso de Ciências Econômicas, o Departamento de Filosofia tem buscado promover, desde de 1990, uma política de qualificação de seus profissionais. Nesse sentido, do total de 19 professores do curso, 09 são doutores (dos quais, 02 possuem pós-doutorado) e 03 são doutorandos, estando temporariamente afastados de suas funções para a capacitação.

Além do curso de graduação, o Departamento oferece vagas para o Curso de Especialização em diversas áreas (Filosofia, Lógica e Metodologia da Ciência, Lógica e Epistemologia, Filosofia dos Valores, etc). Atualmente, vem se concentrando na área de Metafísica, com o objetivo de ampliar a pesquisa e conseqüentemente, a produção de trabalhos monográficos sobre temas e autores fundamentais neste âmbito do saber filosófico.

No que diz respeito à extensão, o Departamento de Filosofia (DFIL) tem promovido, desde 1994, eventos e cursos nas áreas de Filosofia Antiga e Filosofia Medieval, Semanas de Filosofia, eventos de Bioética, Seminários de Lógica e Epistemologia, entre outros, onde têm sido apresentados vários trabalhos por docentes e discentes da UFRN, assim como de diversas universidades brasileiras (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004).

1.4 Os sujeitos da pesquisa

Para fins desta pesquisa, foram dezoito os sujeitos investigados, que estavam matriculados nos cursos de Ciências Sociais, Economia e Filosofia. Destes,

três apresentavam deficiência visual e quinze eram alunos da universidade, que mantinham maior interação com essas pessoas, no cotidiano dos cursos e foram por eles indicados.

| SUJEITOS | CURSOS | | |
|-------------------------------|----------|------------------|-----------|
| | Economia | Ciências Sociais | Filosofia |
| Alunos com Deficiência Visual | 1 | 1 | 1 |
| Colegas | 5 | 5 | 5 |
| TOTAL | 6 | 6 | 6 |

QUADRO 1 - Quantitativo de Sujeitos Entrevistados por Curso

Para conhecermos, de forma mais detalhada, cada um dos colegas pesquisados, situaremos alguns aspectos sobre cada um, no quadro 2 que se segue.

| COLEGAS | IDADE | SEXO | CURSO |
|---------|-------|-----------|---------------|
| Sa | 23 | Feminino | Economia |
| Fe | 21 | Masculino | Economia |
| Al | 22 | Masculino | Economia |
| Ke | 20 | Feminino | Economia |
| Re | 20 | Masculino | Economia |
| Li | 24 | Feminino | Pedagogia |
| Pa | 21 | Feminino | C. Sociais |
| Ro | 24 | Masculino | C. Sociais |
| Vi | 26 | Feminino | C. Sociais |
| Be | 25 | Feminino | C. Sociais |
| Jo | 36 | Feminino | Ed. Artística |
| Vi 2 | 23 | Feminino | Filosofia |
| An | 50 | Feminino | Filosofia |

| | | | |
|----|----|-----------|-----------|
| Ju | 45 | Feminino | Filosofia |
| Ar | 58 | Masculino | Filosofia |

QUADRO 2 – Caracterização dos Colegas Pesquisados

Analisando os dados contidos no quadro 2, vemos que: dos 15 alunos que participaram do estudo, 8 (53%) eram do sexo feminino e 7 (47%) do sexo masculino. Apenas 2 (13%) pertenciam a cursos diferentes dos que os alunos com deficiência visual freqüentavam regularmente, em decorrência de um dos alunos haver estudado durante dois períodos no curso de Ciências Sociais, e posteriormente, ter solicitado sua transferência para o curso de Pedagogia, e o outro colega, embora sendo do curso de Educação Artística, também estudava com o aluno com deficiência visual, pois estava matriculado em uma das disciplinas do seu curso. Observamos, ainda, que a idade dos entrevistados variava de 21 a 58 anos, embora 12 alunos (80%) estivessem numa faixa etária entre 21 e 36 anos, sendo, portanto, jovens e adultos.

- **Alunos com deficiência visual**

| ALUNOS | IDADE | DEFICIÊNCIA VISUAL | CURSO | ANO DE INGRESSO NA UFRN |
|--------|-------|--------------------|------------------|-------------------------|
| Fr | 52 | Cegueira | Filosofia | 2002 |
| Wi | 23 | Cegueira | Economia | 2002 |
| Ge | 22 | Visão subnormal | Ciências Sociais | 2002 |

QUADRO 3 - Caracterização dos Alunos com Deficiência Visual Matriculados na UFRN

Analisando o quadro 3, observamos que, dos três alunos com deficiência visual, dois são considerados cegos, e um é portador de visão subnormal. A idade

dos mesmos é variada, sendo o aluno matriculado no curso de Filosofia o que apresenta uma idade mais elevada - 52 anos. O ano de ingresso de todos estes alunos na universidade foi 2002.³

1.5 Procedimentos de análises de dados

Após a coleta dos dados, passamos à fase da análise e interpretação dos dados. Para fins deste trabalho, optamos por nos apoiar na proposta de análise qualitativa dos dados de entrevista, delineada por Alves e Silva (1992).

Esse tipo de análise caracteriza-se

por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem pretensão de atingir o limiar da representatividade (FERNANDES, 1991, apud ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

Esta análise que também é denominada de análise interpretativa, segundo Severino (2002 p. 56), em seu sentido restrito, corresponde a uma tomada de

posição própria a respeito das idéias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das idéias expostas, é cortejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.

³ As demais informações sobre os alunos serão detalhadas no capítulo em que são analisados os seus depoimentos obtidos através das entrevistas.

Assim, através da referida análise, o pesquisador tem a possibilidade de interpretar as falas dos sujeitos investigados, ou seja, identificar o sentido mais amplo das repostas, mediante uma ligação com outras informações anteriormente obtidas (GIL, 1994).

Ainda, segundo Alves e Silva (1992), para o pesquisador iniciar o seu trabalho precisa retomar seus pressupostos, bem como seguir três guias mestres:

- as questões advindas do seu problema de pesquisa (o que indaga, o que quer saber);
- as formulações da abordagem conceitual que adota (gerando pólos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados);
- a própria realidade sob estudo (que exige um espaço maior para mostrar suas evidências e consistências).

Enfatizam, ainda, que pesquisar por meio de uma análise qualitativa significa dizer que se

estar “apreendendo” o fenômeno dentro de todo o seu contexto e interpretando seu significado, que esses dois contatos – literatura e outros pesquisadores – são tão importantes e procurados com frequência porque através deles o estudo se insere, de fato, na área, se “atualiza” com as idéias e o pensamento do passado e do presente (ALVES;SILVA, 1992,p. 66)

Tal análise, pois, requer atenção, tempo e conhecimento crítico a respeito do tema estudado, o que representou uma grande responsabilidade para nós, enquanto pesquisadora, frente aos objetivos propostos.

2 O DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO

SO



A luta por uma educação inclusiva – proposta atual de educação para todos – vem sendo expressa através de um longo percurso de avanços e conquistas, e até mesmo, por algumas perdas de espaço, na busca de uma sociedade mais aberta à diversidade.

Segundo Matos (2003, p.12), refazer este percurso é fundamental “para que possamos compreender características do atendimento educacional voltado para pessoas com deficiência”.

Desta forma, discorreremos, a partir deste momento, sobre alguns aspectos referentes à evolução do atendimento educacional à pessoa com deficiência, partindo do movimento pela integração ao processo de inclusão educacional.

2.1 A integração escolar

A partir de meados da década de 60, surge na Suécia e Dinamarca, uma filosofia de integração educativa que serviria de base para o ensino de crianças consideradas

deficientes, as quais deveriam, dentro de suas possibilidades, ser educadas nas escolas regulares e não somente através do ensino especializado.

Essa nova abordagem baseou-se em dois princípios: o da Normalização, que visava criar um ambiente parecido com o do mundo exterior para as pessoas que estavam em instituições e o do Mainstreaming, que significava levar os alunos com deficiência a participarem, o mais possível, dos serviços educacionais disponíveis na corrente principal da vida da comunidade onde residiam.

Essa luta pela integração aumentou a partir da década de 80, com a busca – cada vez maior – dos direitos da pessoa com deficiência. Apesar das conquistas e experiências acumuladas durante esse período, algumas instituições sociais e organizações de e para pessoas com deficiência começaram a perceber que a prática de integração não era suficiente para acabar com a discriminação existente em relação aos mesmos, como também não proporcionava uma verdadeira participação na sociedade, com igualdade de oportunidades. Isso não foi alcançado, porque o movimento pela integração tinha como objetivo principal inserir o portador de deficiência na sociedade e na escola, desde que ele estivesse, de alguma forma, capacitado para superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes (MARTINS, 1999; MANTOAN, 1997).

Esse movimento, no entanto, parece não ter exigido muito da sociedade e da escola no que diz respeito às adaptações físicas, às modificações em suas atitudes e nos procedimentos pedagógicos, porém, exigia mais dos alunos, que teriam que se moldar ao mundo considerado normal ou ser dele excluído (SASSAKI, 1997).

2.2 A inclusão escolar

Analisando a situação vivenciada, até então, pelas pessoas com deficiência, alguns estudiosos, em muitos países, inspirados no lema do Ano Internacional das Pessoas Deficientes – Participação Plena e Igualdade – vivenciado em 1981, começaram a tomar conhecimento e a discutir sobre a necessidade de ser mudado o enfoque em relação a esse segmento social. Nesta perspectiva, observaram que, para que a pessoa com deficiência realmente pudessem ter participação total e igualdade de oportunidades, seria necessário não se pensar tanto em adaptá-las à sociedade e, sim, adaptar a sociedade às mesmas. Surge, então, um novo paradigma: o da inclusão, que vem sendo discutido em diversos setores da sociedade, inclusive na educação.

Apesar de ser um paradigma difundido, principalmente a partir da década de 90 do século XX, a inclusão, num sentido amplo, já vinha sendo discutida desde a Idade Moderna, quando a educação – influenciada pelo racionalismo e o cientificismo – começou a passar por transformações metodológicas, ocorrendo ênfase nas experiências e na compreensão dos elementos que compõem a natureza e a sociedade (ARANHA, 1996).

Na formação de uma escola voltada para a compreensão do mundo, e não apenas, das palavras, vários personagens estavam empenhados em discutir qual seria um método mais apropriado para se atingir tal objetivo, e um deles foi João Amós Comênio (1592-1670).

Comênios produziu uma obra célebre da educação, a **Didática Magna**, onde defendia a alteração do papel da escola, que antes era destinada apenas a uma fração da sociedade – a elite, sendo os métodos que adotava enfadonhos e abstratos, a ponto de transformá-las em locais não prazerosos para a aprendizagem.

Ele, então, propõe um modelo de escola que ensine **tudo a todos**. Ela seria um lugar para

[...] os ideais da sapiência, da honestidade e da piedade; a educação se realiza com a máxima delicadeza e doçura, sem nenhuma severidade e coerção; a cultura dispensada é verdadeira e sólida, não aparente nem superficial, e tampouco cansativa (CAMBI, 1999, p. 288).

Quando Comênios se refere a ensinar tudo para todos, significava que não devia haver nenhum tipo de discriminação, nem de raça, nem de classe social. Acrescentamos, ainda, que neste princípio havia uma semente da inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que, na escola proposta por Comênios, não havia espaço para atitudes preconceituosas, todos tinham direitos a aprender aspectos significativos do conhecimento para a prática da vida cotidiana.

Observamos, pois, que a inclusão não é algo inédito, que surgiu apenas no século XX, que muito tempo antes, os teóricos da educação já procuravam promover uma mudança substancial numa sociedade totalmente exclusivista e normativa, onde a ordem era o princípio da perpetuação da homogeneidade.

- **O conceito de Inclusão**

A partir do final do século XX, o paradigma da inclusão vem, gradativamente, impulsionando a sociedade a garantir o princípio democrático de educação para todos, através do qual as pessoas, quer sejam negras, brancas,

estrangeiras, homens, mulheres, ricas, pobres, deficientes ou não, têm os seus direitos garantidos.

Embora esses direitos sejam reconhecidos, muitas instituições, tanto no âmbito educacional como social, desconhecem o que vem a ser, verdadeiramente, a inclusão, praticando, assim, o que chamamos de integração, excluindo, indiretamente, aqueles que não corresponderam ao padrão estabelecido pela sociedade. Diante disso, consideramos importante levantar alguns conceitos sobre a inclusão, com base em diversos autores que vêm pesquisando esta temática.

Segundo Matos (2003), o paradigma da inclusão enfatiza a igualdade de oportunidades, para todos, inclusive para as pessoas com deficiência, que podem desfrutar dos diversos ambientes sociais, tanto no âmbito físico, como social (serviços, atividades, informações, documentações, lazer, entre outros).

Neste sentido, a sociedade é desafiada a rever as suas práticas discriminadoras, bem como a promover a participação efetiva de todos nas diversas áreas.

A esse respeito, Sasaki (1997, p. 41) afirma que

a inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Podemos perceber que o processo de inclusão não está restrito apenas à sociedade, que deve se dispor para receber as pessoas com deficiência, mas que também estas pessoas precisam se preparar para assumir as suas funções na sociedade. Nesta perspectiva, qualquer vestígio paternalista que venha a ser ainda enfatizado pela sociedade, para tornar a pessoa com deficiência uma receptora de

favores, deve ser desmistificada, pois esta começa a ser percebida enquanto um sujeito ativo, ímpar, dotado de potencialidades, capacidades e limitações.

Em relação à inclusão no âmbito educacional, esta também prima pelo respeito às particularidades dos alunos, bem como

representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade (MITTLER, 2003, p. 36).

Portanto, quando a escola tem a oportunidade de conviver com a diversidade, as barreiras atitudinais, arquitetônicas, físicas, começam a ser, aos poucos, quebradas.

Através da educação inclusiva existe uma procura maior de diversas formas para garantir a acessibilidade e o

[...] apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola. (CARVALHO, 2004, p. 72).

Desta forma, quando nos remetemos à educação inclusiva, atentamos para o fato de que a escola precisa oferecer condições necessárias para atender à individualidade de seus alunos, visando seu pleno desenvolvimento, bem como o exercício de sua cidadania. Assim, o ensino inclusivo é considerado como

a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK,S; STAINBACK, W. 1999, p.22).

Necessário se faz, portanto, primar pela qualidade do ensino através de proposições didáticas significativas, contextualizadas, que correspondam às necessidades dos alunos, que alimentem neles o gosto e a capacidade de adquirir novos conhecimentos – “aprender a aprender”, sem o que não se consegue nenhum progresso.

Num outro olhar, a inclusão não se remete, apenas, à prática em sala de aula, mas, também, a um processo de reelaboração e de reestruturação das instituições escolares em geral, a fim de proporcionar o acesso de todos os alunos às possibilidades e oportunidades educacionais e sociais oferecidas.

Segundo Mittler (2003, p. 25), o objetivo desta reformulação visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos em

[...] todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar a todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias lingüísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão.

Vários são os princípios que norteiam essa educação para todos, dos quais destacamos: todos têm direito a uma educação de qualidade; o ser humano possui características peculiares, próprias de sua condição total; os projetos, os currículos,

os sistemas devem considerar a diversidade das características individuais de cada aluno; a escola deve se preparar para receber os alunos, sem distinção.

À escola inclusiva cabe valorizar a diversidade, quebrando os possíveis rótulos, bem como ter o compromisso de oferecer apoio para todos os alunos obterem êxito, levando em consideração as suas diversidades e suas dificuldades, a fim de superá-las.

A inclusão diz respeito, também, segundo Carvalho (2004, p. 60 e 61), à luta:

- a) pela universalização da educação, isto é, para que todas as escolas acolham todos os alunos oferecendo-lhes educação de qualidade;
- b) pela matrícula dos alunos com deficiência nas turmas ditas regulares lhes sejam asseguradas práticas pedagógicas e todas as modalidades de suporte que permitam a remoção de barreiras para a sua aprendizagem e para a sua participação;
- c) por uma rede de ajuda e apoio a alunos que apresentem necessidades especiais, seus pais e professores;
- d) pela formação inicial e continuada dos professores [..];
- e) para que as classes especiais não mais sejam criadas ou mantidas, como até então, para atender ao fracasso escolar [..];
- f) 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 e que, por direito de cidadania, fazem jus à matrícula na escola, para aprender.

Defendendo o acesso de todos ao ensino regular, portanto, não podemos desconsiderar a grande contribuição dada pelas instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência. Não queremos, com isso, defender o atendimento educacional, prioritariamente, nessas instituições, mas, sim, um novo olhar, uma nova função para o trabalho realizado por elas. Frente a isto, poderiam agir em parceria com os sistemas de ensino, oferecendo-lhes apoio quanto à formação continuada de seus profissionais para atuar com as pessoas com

deficiência, bem como disponibilizar, em outro horário, depois da aula, o atendimento especializado para atender às necessidades mais significativas desses indivíduos.

Assim, ao nos remetermos à inclusão, precisamos estar cientes que é necessário uma reavaliação do sistema educacional, reesignificando os papéis desempenhados por cada profissional, por cada instituição de ensino, bem como das políticas de educação e de formação de professores.

Consideramos, ainda, que a inclusão, além de promover uma constante reavaliação do sistema educacional, em vários níveis, traz também, diversos benefícios. Segundo Stainback, S e Stainback, W (1999, p. 22),

[...] são incentivos múltiplos para todos os envolvidos com as escolas. Todos os alunos, professores e a sociedade em geral. Dessa forma, a inclusão não somente beneficia o aluno, como também a todos os envolvidos com a educação.

Como, portanto, esses benefícios se apresentam? Detalhemos um pouco mais essa questão, na perspectiva de cada segmento citado acima:

Os benefícios trazidos para todos os alunos envolvem: oportunidades de aprender uns com os outros, respeitando às limitações de seus colegas e ajudando-se mutuamente, aprendendo atitudes, valores e habilidades necessárias para apoiar a inclusão de todos os cidadãos. Além disso, os alunos aprendem a ser mais sensíveis, a compreender, a aceitar e a crescer, confortavelmente, com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares.

Nas palavras de Carvalho (2004, p.27), a vivência numa classe heterogênea, proporciona aos alunos a oportunidade de “conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de solidariedade [...]”.

Para os alunos com deficiência, esse contato com outras pessoas, com outra realidade, proporcionará um crescimento acadêmico significativo, aprenderão a socializar-se e, também, se beneficiarão com experiências não acadêmicas no ambiente escolar regular. Portanto, as “pessoas com deficiência ficam preparadas para a vida na comunidade quando são incluídas nas escolas e nas salas de aula” (STAINBACK,S; STAINBACK, W. 1999, p. 22).

Diante disso, podemos observar que há uma troca de experiências, de conhecimento e um crescimento no tocante ao respeito às diferenças. Quando ao contato dos alunos deficientes com os colegas considerados dentro dos padrões normais, em todos os níveis de ensino, eles crescem enquanto seres humanos e enquanto cidadãos, assim como os outros aprendem a lidar, com mais naturalidade, com a diversidade humana. (CARVALHO, 2004).

Aos professores, a inclusão – quando bem conduzida – proporciona a oportunidade de planejar em cooperação com a equipe escolar, trocando experiências positivas, que facilitam a aprendizagem dos alunos, e, também, a melhoria em suas habilidades profissionais. Um outro benefício seria a busca de aperfeiçoar a sua prática, através de cursos de capacitação, com vistas a superar seus desafios e limites, bem como atender às propostas da educação do século XXI, estabelecidos pela UNESCO: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver junto (DELORS, 1996 apud CARVALHO, 2004).

Para a sociedade, o ensino inclusivo tem um valor social da igualdade, onde as diferenças são respeitadas e aceitas, o preconceito é, aos poucos, quebrado,

“pois quando as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos, quando se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana” (STAINBACK,S; STAINBACK, W 1999, p. 27). Portanto, vemos que a inclusão, para a sociedade, é essencial, pois dela poderá nascer uma comunidade mais ética, bem como moral e legalmente mais justa.

Essa nova forma de atender às pessoas com deficiência apóia-se em teóricos como Vygostsky, “quando enfatiza o papel indispensável que os professores (assim como adultos e crianças) desempenham ao mediar o mundo para a criança” (EVANS, 1994, p.72).

Em suma, ao falarmos sobre a inclusão, precisamos nos conscientizar 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.

2.3 Leis, decretos e declarações que respaldam a inclusão

A defesa da sociedade em relação a uma educação de qualidade para todos, impulsionou a realização de conferências mundiais, das quais resultaram recomendações, visando ações efetivas para promover a inclusão num mundo globalizante.

Além disso, os países elaboraram leis, decretos, entre outros documentos, para defender o direito dos deficientes, bem como de outras minorias excluídas, de exercerem a sua cidadania, e de terem acesso aos diversos serviços existentes.

A seguir, destacaremos, os principais documentos e recomendações, tanto em nível internacional como nacional, que respaldam a inclusão.

2.3.1 Recomendações internacionais

No que tange às recomendações internacionais, podemos destacar, com base em Carvalho (1997), os seguintes documentos:

- **Declaração de Cuenca (1981) - resultado de um Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial, realizado no Equador, que foi promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e pela Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC).**

Dentre várias recomendações, a Declaração de Cuenca defende a melhoria dos serviços oferecidos, através da capacitação dos recursos humanos e das avaliações dos planos educacionais, como também das eliminações de barreiras físicas e atitudinais em relação às pessoas com deficiência. Além disso, apóia a sua participação nos processos de decisões a seu respeito, o que muitas vezes ainda é algo pouco praticado, como se estas pessoas fossem incapazes de opinar sobre seus interesses e necessidades.

- **Declaração de Sunderberg (1981) - surgiu como um resultado da Conferência Mundial sobre as Ações e Estratégias para a Educação, Prevenção e Integração dos**

impedidos, na Espanha, em 1981, ano eleito pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que teve como consequência uma maior estímulo para cumprir os direitos destas pessoas à educação, à saúde e ao trabalho.

Com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Sunderberg, defende em seus artigos:

Art. 1º - Todas as pessoas deficientes poderão exercer seu direito fundamental de pleno acesso à educação, formação, cultura e informação.

Art. 2º - Os governos e as organizações nacionais e internacionais deverão assegurar, efetivamente, uma participação tão plena quanto possível às pessoas deficientes, prestando-lhes apoio econômico e colocando em prática as medidas destinadas à satisfação de suas necessidades educacionais e de atenção sanitária.

Art. 6º - Os programas, em matéria de educação e de cultura, deverão ser formulados com o objetivo de integrar as pessoas deficientes ao trabalho e à vida.

Art. 12º - Todos os projetos de urbanismo, meio ambiente e assentamentos humanos, deverão ser concebidos com vistas a facilitar a integração e a participação das pessoas deficientes em todas as atividades da comunidade, em especial as de educação e cultura. (apud CARVALHO, 1997, p. 36).

Podemos perceber a ênfase dessa Declaração na igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, bem como o incentivo da participação de todos, inclusive do governo, na garantia dos seus direitos, valorizando-as como pessoas e como cidadãos ativos na sociedade.

- **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - fruto da reunião realizada na Tailândia, no ano de 1990 sob a gerência do fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Defende, em seus artigos, os seguintes pressupostos:**

Art. 1º - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem;

Art. 2º - expansão do enfoque da educação para todos, indo além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais;

Art. 3º - universalização do acesso à educação e promoção da equidade;

Art. 5º - ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica calcando-os na diversidade, complexidade e no caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos;

Art. 7º - fortalecimento de alianças entre as autoridades responsáveis pela educação, nos níveis nacional, estadual e municipal;

Art. 8º - desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio nos setores social, cultural, e econômicos;

Art 9º - mobilização de recursos financeiros, humanos, públicos, privados ou voluntários;

Art. 10º - fortalecimento da solidariedade internacional. (CARVALHO, 1997, p.41 e 42).

- **Declaração de Santiago: fruto da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental, promovido pela UNESCO/ OREALC, durante o ano de 1993, apresenta, como princípio básico, a educação como um bem de consumo e, por isso, todos devem ter acesso a ela para que o país possa se desenvolver (CARVALHO,1997).**

- **Normas Uniformes sobre Igualdade de Oportunidades para pessoas com Incapacidades: foram criadas, durante a 85º Sessão Plenária da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 1993. Dentre as medidas defendidas nessas Normas, destacamos:**

- a) a garantia de acesso de todos às diversas esferas da sociedade;**

- b) o acesso à educação nos níveis primário, secundário e superior como parte integrante do ensino. (CARVALHO, 1997).**

- **Declaração de Salamanca** - decorrente de uma reunião realizada em 1994, na Espanha, com a participação de 87 países, defende, como princípio, a educação ministrada na escola inclusiva, ou seja, na escola aberta a todos os educandos.

Preceitua que:

as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de minorias

lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (...). O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que possuam deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todo se sociedades integradoras (BRASIL, 1994, p. 18).

Esta proposta de não exclusão, de aceitação das diferenças está relacionada com a rejeição de qualquer prática discriminativa, pois a prática do preconceito “ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. (FREIRE, 1996, p. 36).

2.3.2 A Legislação Brasileira:

Em relação ao Brasil, dentre as bases legais que procuram garantir a igualdade de oportunidades para todos, podemos destacar:

- **Constituição da República Federativa de 1988** - que prevê em seu capítulo III, Art. 206, Inciso I, a ministração da educação, com base no princípio de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (NATAL, 1992).

Destaca, ainda, os seguintes aspectos, no:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino;

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à

saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º. - O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo aos seguintes critérios:

II - Criação de programas de prevenção e atendimento especializados para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação de acesso aos bens e serviços, com eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

§ 2º. - a Lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (NATAL, 1992, p. 10).

Assim, cabe ao Estado promover ações que garantam o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência, para proporcionar a sua participação efetiva na sociedade. Através dessa inclusão, as barreiras atitudinais, como preconceitos e discriminações, aos poucos, começam a ser quebradas, bem como os obstáculos físicos e arquitetônicos são derrubados.

• **A Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989** - reforça a necessidade de incluir os alunos com deficiência nos sistemas gerais de ensino, pois, em seu artigo 8, destaca que é crime, punível como reclusão de 1 (um) ano a 4 (quatro) anos e multa:

I - Recusar, suspender, procrastinar, cancelar, ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (NATAL, 1992, p. 13).

Portanto, podemos perceber que é uma séria forma de discriminação a escola não receber, em seu espaço educacional, os alunos com deficiência, pois está negando a eles o direito à educação no ambiente comum a todas as demais pessoas.

• **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96)** - entre vários outros aspectos referidos nesta lei, destacamos os direitos reservados às pessoas com necessidades especiais, que se encontram no Capítulo V, Artigo 58, nos seguintes parágrafos:

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

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (apud CARVALHO, 1997, p. 93).

A respeito do § 1º, podemos destacar que, apesar de garantir o apoio especializado, na instituição de ensino regular, para os alunos que apresentam deficiência, o uso da expressão “quando necessário”, demonstra que o Estado desconsidera as questões que são inerentes a esses alunos: as suas peculiaridades, bem como que há necessidade, em alguns casos, de um apoio especializado permanente. Podemos citar, como exemplo, que, para incluir nas instituições de ensino regular o deficiente visual é preciso – considerando o tipo de deficiência visual apresentada pelo aluno – providenciar texto e livros em Braille, textos ampliados, fitas gravadas, entre outras adaptações. (CAIADO, 2003).

Portanto, podemos inferir que esse serviço de apoio precisa ser

disponibilizado de forma sistemática para que se possam empreender ações que proporcionem uma efetiva inclusão dessas pessoas no sistema de ensino, e não apenas emergencialmente, como recomenda a LDB.

Em relação ao § 2º, a inclusão fica condicionada às peculiaridades e possibilidades das pessoas que apresentam deficiência, negando-lhes o direito universal à educação nas instituições regulares.

Segundo Caiado (2003), o Estado tem obrigação de fornecer as condições necessárias para que todas as crianças e jovens, em idade escolar, tenham direito a freqüentar as instituições de ensino regular e permaneçam nela. Porém, não é importante permanecer na escola, mas dela participar de forma produtiva.

Em seu Artigo 59, acrescenta, ainda, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender as suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (DAVIES, 2004, p. 161).

Assim, ao receber os alunos com deficiência, é necessário que a instituição de ensino regular promova meios para que os mesmos possam participar das atividades em classe e fora dela, ou seja, não se deve inseri-lo apenas fisicamente, mas, sim, incluí-los na dinâmica existente em sala de aula, fazendo as adaptações necessárias para que a inclusão seja efetivada.

Contudo, Flesch (2003, p. 62) afirma que vários aspectos levantados não

são observados na realidade vivenciada pela instituição de ensino, deixando em “aberto necessidades existentes, como o apoio de técnicos e a preparação do professor do ensino regular para trabalhar com a educação integrada”.

Assim, mesmo com todo o respaldo legal, o atendimento educacional às pessoas com deficiência ainda é bem aquém do que seria necessário e está mais centrado nas escolas especializadas, assim como no ensino fundamental.

Um dos grandes entraves diz respeito à formação do educador para atuação em classes inclusivas, que, desde 1988, vem sendo objeto de discussões no campo da educação, conforme afirma a UNESCO. Em seu relatório sobre os serviços educacionais, destaca a importância da preparação do professor, pois a:

[...] qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência depende da qualidade da formação. Esta deverá ser parte integrante dos planos nacionais, onde contemplam os requisitos dessa formação... (apud BAUMEL, 2003, p. 28).

Diante disso, consideramos relevante apresentar aspectos referentes à formação do professor para atuar em classe inclusiva. Contudo, gostaríamos de enfatizar que, pela complexidade do assunto, situaremos, apenas, algumas breves considerações sobre as novas exigências de formação do profissional da educação, tendo por base as considerações de autores como Masetto (1998), González (2002), entre outros.

2.4 A formação do professor

O movimento em prol da inclusão acarreta muitas implicações para a instituição de ensino e, em especial, para os professores, que necessitam buscar desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos. Para tanto, é preciso que se invista, como vimos no tópico anterior, na formação desses profissionais para atuar adequadamente frente à diversidade de seu alunado.

A esse respeito, Mittler (2003) destaca que, para se assegurar uma formação que proporcione uma compreensão básica sobre a inclusão e suas implicações pedagógicas, é preciso fazer um investimento a longo prazo, ou seja, considerar que essa formação é um processo que passa por várias etapas, começando pela formação inicial, e que se estende ao longo do exercício profissional do educador, através da formação continuada.

Apesar de serem diferentes, em suas essências, existe uma conexão entre essas duas fases da formação do professor, uma vez que “[...] não podemos desejar que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas entendê-la como primeira fase de um processo, longo e diferenciado, de desenvolvimento profissional” (MATOS, 1989 apud GONZÁLEZ, 2002, p. 245).

Em outras palavras, durante a formação inicial, os futuros professores deveriam receber informações básicas que os preparassem para compreender melhor a diversidade humana, que propiciassem a derrubada de barreiras atitudinais existentes, bem como que os preparassem para desenvolver estratégias pedagógicas, com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Posteriormente, seria dada continuidade à sua formação, completando as informações recebidas, proporcionando oportunidades para uma reflexão sistemática

da prática, com vistas ao aprimoramento da sua atuação em sala de aula regular, em todos os níveis de ensino.

Para compreendermos, um pouco mais sobre a formação inicial e a formação continuada, apresentaremos alguns aspectos referentes às suas características.

González (2002) destaca a necessidade de uma formação inicial voltada para o modelo de professor reflexivo, capaz de: analisar a sua prática; dar respostas aos diversos problemas; criar estratégias de ensino para todos, de modo que sejam superadas as desigualdades e, ao mesmo tempo, estimulada a diversidade latente nos sujeitos. Portanto, para que o professor atenda às exigências educacionais atuais, precisa – antes de tudo – ser um educador, ter o seu olhar focalizado nas especificidades e no desenvolvimento de seus alunos.

Assim, diante dessa nova postura profissional, a proposta de formação precisa priorizar a relação teoria-prática-reflexão, construindo no futuro professor a capacidade de analisar as suas práticas em sala de aula. Para tanto, deve prover um currículo instrucional interrelacionado com outras experiências profissionais, que, sistematicamente, o capacite para entender como os vários grupos de seres humanos se desenvolvem nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos (ALTET, 2001; GONZÁLEZ, 2002).

No que diz respeito à formação do professor para atuar com pessoas que apresentam deficiência, González (2002) destaca a existência de duas vertentes: a de categorias e a de não-categorias. A primeira corresponde à formação a partir da deficiência do aluno, resultando em titulações ou especializações nas limitações do mesmo. A segunda, baseada na vertente de não-categorias, centra a sua atenção

em todos os alunos e, portanto, o professor deve possuir um conhecimento básico sobre as necessidades dos alunos em geral, entre os quais os que apresentam deficiência.

Na perspectiva da formação não-categórica, os programas de formação se caracterizam em proporcionar conhecimentos que desenvolvam competências nos professores para atuar com a diversidade, como por exemplo: capacidade social e pessoal para o manejo da aula, a relação com os pais e o trabalho em equipe; conhecimento de estratégias de ensino que atendam à diversidade do alunado, bem como informações sobre os temas a serem estudados, como organizá-los e transmiti-los.

A formação inicial precisa ter por objetivo o fornecimento, aos futuros profissionais, de conhecimentos gerais sobre educação e suas especificidades⁴, que possibilitem a oferta de respostas mais adequadas às individualidades dos alunos com necessidades educativas especiais⁵, bem como dos considerados dentro dos padrões da normalidade.

Contudo, em relação a esse tipo de formação, Adams e colaboradores (apud GONZÁLEZ, 2002, p.246) destacam que existe uma grande distância entre o conhecimento e as habilidades que os profissionais precisariam ter e as que possuem, bem como que “os programas de formação inicial não introduziram mudanças qualitativas suficientes para preparar os professores frente aos novos desafios”, especialmente o de educar pessoas com deficiência, havendo necessidade de reformulação nos cursos de formação.

⁴ Especificidades - seriam as áreas da educação, por exemplo: educação especial, educação de jovens e adultos, etc.

⁵ Consideramos alunos com necessidades educativas especiais aqueles que apresentam deficiência, dificuldade acentuada de aprendizagem, problemas de conduta, problemas sociais e psicológicos.

No tocante à formação continuada, o Informe Warnock (1978, 1987 apud GONZÁLEZ, 2002, p. 253), afirma ser esta necessária a fim de possibilitar uma educação adequada aos alunos com deficiência. Para tanto, propõe a realização de:

1. Cursos breves para todos os professores envolvidos na atenção a alunos necessidades educativas especiais.
2. Cursos de um ano, em turno integral, ou seu equivalente em meio turno.
3. Cursos breves avançados.

Parrilha (1992 apud GONZÁLEZ, 2002, p. 253) afirma que o significado da formação continuada pode responder a uma função tripla:

- Função de especialização: dirigida a professores que se especializam na atenção a alunos com necessidades educativas especiais
- Função atualização de conhecimentos: dirigida à melhoria e atualização dos conhecimentos dos professores nas questões mais relevantes da educação especial.
- Função de aprofundamento e desenvolvimento: dirigidos a professores de educação especial, de apoio e profissionais não-docentes vinculados à integração (assessores, membros de equipe psicopedagógicas, etc.) interessados no grau superior de especialização.

A respeito da formação continuada, Carvalho (2004, p. 159), afirma que o significado e o sentido dessa formação, não se restringe – apesar de serem necessários – apenas, aos cursos oferecidos aos professores, a fim de se atualizarem, mas que a “experiência mostra que se tornam insuficientes se não

houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar”.

No eixo da formação continuada encontra-se, portanto, a formação do pensamento prático reflexivo, que busca desenvolver nos professores a compreensão, a interpretação e a reflexão das demandas educativas, sociais e culturais de uma escola para todos, que considere a complexidade e a heterogeneidade que se encontra numa sala de aula.

Portanto, nessa perspectiva, a formação continuada volta-se para formar um professor crítico, que tem a possibilidade de analisar e refletir, juntamente com a equipe escolar, sobre as suas próprias práticas, buscando melhorá-la ou transformá-la.

2.4.1 O professor universitário: algumas considerações sobre a sua atuação

Para atuar como profissional do Ensino Superior, o professor ingressar na instituição através de concurso público que exige do docente titulação, compatível com o nível de exigência da seleção, além de conhecimento da área de ensino e experiência.

Pimenta e Anastasiou (2002, p 142) destacam que essa ênfase no conhecimento da área de atuação, traz consigo a concepção de que para ser professor universitário é necessário, apenas, o domínio do conteúdo “para reunir, em

si, condições suficientes para ser dele um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula”. Em outras palavras, os autores afirmam que não existe – muitas vezes – uma preocupação efetiva com o conhecimento pedagógico desse profissional, para atuar numa instituição de ensino.

Tal fato tem a sua origem nos primórdios da criação da universidade brasileira, que foi influenciada por diversos modelos de universidade, entre eles o modelo francês da universidade napoleônica, deixando como legado cultural a formação do profissional para exercer uma função num determinado campo de trabalho, bem como o currículo seriado, programas fechados com disciplinas que estavam interligadas com o desenvolvimento de uma determinada capacidade do aluno para exercer uma função na sociedade (MASETTO, 1998).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), ainda permanecem algumas nuances desse modelo nos dias atuais, mesmo depois com a introdução da disciplina “Metodologia do Ensino Superior”, nos cursos de Pós-graduação. O professor continua, muitas vezes, a ser apenas um conhecedor do conteúdo de sua área, pois se acredita que quem domina a disciplina, sabe ensinar ⁶. Assim, ainda, o ensinar é confundido apenas com a ministração de aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto, dominado por aquele que estava ensinando, bem como a demonstração pelo mesmo, na prática, sobre como se fazia determinada atividade (MASETTO, 1998).

Nessa perspectiva, a relação professor – aluno se realiza da seguinte forma: centralização na figura de um professor que sabe e conhece, que transmite o seu conhecimento para um aluno que supostamente não sabe e não conhece. Em outras

⁶ Concepção que existia no início da criação das universidades.

palavras, não existe, em algumas situações, uma preocupação com a aprendizagem desse aluno, e, conseqüentemente, com sua formação cidadã. Este é visto, em muitos casos, apenas como um receptor e reproduzidor de informações acadêmicas.

Contudo, segundo Cunha (1999), com os avanços tecnológicos, este professor começa a não ser considerado como a única fonte de informações, pois as mesmas estão disponíveis também nos arquivos, disquetes, CDROMs, Internet, home pages, entre outras fontes.

Diante disso, como também das transformações políticas, sociais e econômicas, muitos professores começaram a perceber que a docência, assim como a pesquisa, exige outras competências além do domínio do conteúdo da própria disciplina. Quais seriam, então, essas competências para docência no 3º grau?

Masetto (1998) afirma que as competências necessárias para atuação nesse nível de ensino estão voltadas para:

1) **Competência em uma determinada área de conhecimento:** volta-se para o domínio básico numa área e experiência profissional, adquiridos em cursos de pós-graduação. Além disso, exige-se desse profissional de educação a atualização de seus conhecimentos e suas práticas através de participação em eventos científicos, bem como o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas com o objetivo de construir e reconstruir os conteúdos da área que leciona.

2) **Domínio na área pedagógica:** essa competência está voltada para o domínio do processo de ensino-aprendizagem, que abrange, no mínimo, quatro grandes eixos: o conceito de ensino-aprendizagem; o professor como construtor e gestor do currículo; a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno e a

teoria e a prática da tecnologia educacional.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, destaca que o objetivo principal da prática em sala de aula de um professor deve ser a aprendizagem de seus alunos. Para tanto, o docente necessita conhecer quais são os princípios básicos da aprendizagem, bem como desenvolver os seus alunos, tanto no aspecto intelectual como social e afetivo.

Contudo, os professores das universidades, comumente, estão mais preocupados com a aquisição de conhecimento por parte de seus alunos, não consideram o desenvolvimento de habilidades humanas e de valores, pois acreditam ser responsabilidade dos níveis de ensino anteriores ao 3º grau.

Acreditamos que tal visão precisa ser modificada, que a formação do professor universitário tem que ser reformulada, priorizando não somente o conhecimento específico de sua área de ensino, mas visando também, torná-lo um profissional da “aprendizagem”, que efetivamente se comprometa com o seu aluno.

Segundo Zabalza (2004, p. 169), esse compromisso com a aprendizagem do discente, traz consigo o papel do professor universitário como facilitador,

fazendo o que estiver ao seu alcance para que os alunos tenham acesso intelectual aos conteúdos e as práticas da disciplina. Por isso, fala-se tanto em atualmente sobre a “dupla competência” dos bons professores: a competência científica, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes.

Portanto, para ser professor, em qualquer nível de ensino, é preciso considerar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, buscando para tanto alternativas pedagógicas que impulsionem os seus crescimentos acadêmicos.

Nessa perspectiva de formação pedagógica, o professor universitário começa a ter uma visão diferenciada da prática docente. Assim, quando recebe alunos com deficiência, que tem sido considerada uma situação nova, que o desafia a buscar caminhos para superar as suas dificuldades – que surgem, na maioria das vezes, devido ao desconhecimento das “especificidades, das estruturas de apoio e dos recursos que essa demanda pode requerer” (MOREIRA, 2003, p.92) – procurará alternativas para que esse aluno com deficiência tenha as mesmas oportunidades que os demais alunos.

Assim, para poder atender às necessidades desses alunos, o professor – além da formação inicial – necessita de uma formação continuada, onde poderá ter a oportunidade de rever a sua prática em sala de aula, analisá-la e reestruturá-la para realizar adaptações que proporcionem também o acesso das pessoas com deficiência, entre as quais as que apresentam deficiência visual aos conhecimentos discutidos em sala de aula.

Quanto ao eixo que situa o professor como construtor e gestor do currículo, Masetto (1998) situa que este deve considerar que o currículo abrange, entre outros aspectos, a aprendizagem de habilidades, como trabalhar em equipe, pesquisar, fazer relatórios. Além disso, ao elaborar o currículo de uma disciplina, precisa estar atento à atualização do conhecimento, à pesquisa, à cooperação, bem como às adaptações necessárias para atender as especificidades do aluno que apresenta deficiência.

No tocante a relação professor-aluno e aluno-aluno, destaca que nessas relações é preciso que o docente estimule uma atitude de parceria, de coresponsabilidade entre os alunos, bem como que utilize estratégias pedagógicas em sala da aula que facilitem a participação de todos como “adultos que podem se co-

responsabilizar por seu período de formação profissional” (MASETTO, 1998, p. 22).

Em relação à competência para dominar a tecnologia educacional, afirma que o profissional da educação precisa saber usar as novas tecnologias relacionadas à informática, que abrange o computador, a Internet, entre outros, que se tornaram instrumentos complementares no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, para alunos que apresentam deficiência visual.

3) Competência para o exercício da dimensão política na docência universitária: esta competência está relacionada com o ser cidadão do professor, que participa da construção da história de sua nação. Desta forma, o professor que tem essa visão política, investe na formação de seu aluno, averiguando o que necessita aprender para atuar como cidadão crítico e ativo na sociedade.

Podemos perceber que, para ser professor universitário, é preciso não somente o domínio do conteúdo da disciplina, mas também do processo de ensino-aprendizagem. A fim de desenvolver esse conhecimento pedagógico no professor universitário, tornando-o um profissional preocupado com o desenvolvimento de seus alunos, é importante realizar uma formação que considere esse processo.

Além disso, ao receber alunos com deficiência, é necessário que o professor de ensino superior tenha orientações básicas sobre como atuar com os mesmos, que seja acompanhado durante o desenvolvimento das disciplinas face as dificuldades porventura enfrentadas, bem como que procure realizar uma constante reflexão e transformação de sua prática em sala de aula, considerando a diversidade de seu alunado.

2.5 A instituição universitária: alguns pormenores

Com o intuito de compreendermos as diversas situações vivenciadas pelos alunos com deficiência visual, no Ensino Superior, no âmbito da UFRN, apresentaremos – de forma sucinta – as especificidades, de forma geral, da instituição universitária.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), tomando como base a LDB 94/96, existem diversos tipos de instituições de ensino superior: as universidades, as faculdades integradas e os institutos ou escolas superiores, e estas possuem características específicas que as tornam diferentes, como também elementos comuns, que as qualificam como instituições de ensino superior.

Assim, o que seria uma universidade? O que a caracteriza? Qual o seu papel na inclusão? Que tipos de profissionais atuam nesse sistema de ensino?

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.

A LDB, também reforça, em seus artigos 43 a 57, que a finalidade principal do ensino superior volta-se para: o desenvolvimento da produção científica e do espírito reflexivo; a formação de diplomados nas diversas áreas de conhecimento humano; o incentivo à pesquisa e investigação científica; o estímulo à divulgação dos trabalhos científicos em eventos; a promoção da extensão.

Diante desse contexto de produção e reflexão do conhecimento, a fim de capacitar profissionais para atuar na sociedade, Morin (apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 162), compreende que a universidade...

conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incube de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la.

Assim, a universidade é um instrumento de conservação de valores, de reflexão de conhecimento, sendo também produtora de desenvolvimento científico, cultural e econômico da sociedade, através do ensino, da pesquisa e da extensão.

O que veria a ser a pesquisa? Ao longo do tempo, a universidade teve por missão desenvolver e transmitir o saber humano acumulado, o que vinha sendo realizado com maestria. Contudo, segundo Wanderley (2003, p.37), devido às grandes transformações sociais, essa instituição vê-se obrigada a ampliar esses conhecimentos, “produzir novos saberes, e o meio privilegiado foi a pesquisa”.

Com um maior desenvolvimento econômico, vem à necessidade de profissionais que tenham acesso a conhecimentos mais voltados para a prática. É nesse contexto que a pesquisa torna-se veículo de confronto entre teoria e prática, bem como de produção científica que seria utilizada pela sociedade, com o objetivo de avanço econômico e tecnológico.

Diante disso, a comunidade universitária, com o objetivo de ampliar conhecimentos e descobertas científicas, uniu o ensino à pesquisa. Podemos constatar essa finalidade na Resolução 006/2002, da UFRN, que afirma, em seus artigos:

Art.49. A pesquisa tem como objetivo produzir, criticar e difundir conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, associando-se ao ensino e à extensão.

Art. 50. Cabe à universidade assegurar o desenvolvimento da pesquisa e da produção acadêmica, respeitando a liberdade científica, artística e cultural, e consignando em seu orçamento recursos para esse fim. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004).

No que diz respeito à Extensão, esta tem como finalidade proporcionar o acesso ao conhecimento a um maior número de pessoas, bem como prestar serviço à comunidade em que ela se encontra inserida.

No Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a Resolução de nº 006/2002, em seu artigo 51, decreta que “a extensão tem como objetivo intensificar relações transformadoras entre universidade e a sociedade, por meio de um processo educativo, cultural, científico e artístico”. Além disso, acrescenta em seu artigo 52, que é obrigação da instituição referida, destinar orçamentos para esse fim.

Quanto ao funcionamento da instituição de ensino superior, esta se organiza, geralmente, através de Centros e Departamentos, que contém os cursos de graduação e suas respectivas coordenações e chefias. Em relação à matrícula das disciplinas, esta é feita por semestre, por meio de créditos. Além disso, a universidade oferece diversos cursos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado), o vestibular classificatório, entre outros aspectos.

Vimos, até o momento, a estrutura de funcionamento da universidade e sua função, mas qual seria o papel da universidade dentro do contexto da inclusão de pessoas com deficiência?

A universidade foi instituída, ao longo dos tempos, como uma instituição

formadora de pensadores, bem como de profissionais para atuar em diversas áreas na 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 nas escolas regulares.

Segundo Glat e Pletsch (2004, p. 4), essa contribuição está voltada para a formação e capacitação de professores e profissionais da educação, bem como na produção de “conhecimento por meio de pesquisas e projetos que validem e disseminem ações educativas bem sucedidas, que atendam esta nova proposta”.

Assim, através de suas funções, a universidade pode ser uma mola propulsora para criar situações que possibilitem a prática significativa da inclusão, até mesmo em seu próprio meio acadêmico.

A primeira contribuição da universidade, neste sentido, diz respeito à 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 necessidades educacionais especiais.

O grande desafio da universidade, portanto, é o de “formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimento, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana” (GLAT; PLETSCH, 2004, p. 5).

A segunda atuação é referente à produção de conhecimento através da pesquisa. Nesta área, vários e valiosos trabalhos científicos têm sido elaborados em nosso país, como também têm contribuído para oferecer dados concernentes à inclusão. Segundo Glat e Pletsch (2004), poucos trabalhos têm demonstrado o que

fazer para incluir no cotidiano escolar, alunos com necessidades especiais, pois o próprio sistema educacional não possui uma prática significativa de inclusão, oferecendo aos pesquisadores, apenas, a integração ou inserção desses alunos na escola. A resposta para superar essa situação, volta-se para uma ação efetiva, por parte dos estudiosos, com a finalidade de elaborar métodos e técnicas que possam contribuir e fazer a inclusão no cotidiano da escola.

Destacamos que, no âmbito da UFRN, foram realizadas, com sucesso, algumas pesquisas visando a análise da ação empreendida em escolas regulares com educandos que apresentam deficiência diversas, que, mesmo tendo trazido contribuições valiosas para o aprimoramento do processo inclusivo, estão centralizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Em relação à extensão, a universidade pode desempenhar papel fundamental no assessoramento às escolas através de projetos de educação inclusiva com vista à atualização de seus professores. É, importante, também, orientar a própria comunidade universitária (docentes, alunos, funcionários, administradores), possibilitando-lhe o acesso a informações básicas sobre as pessoas com deficiência e sua inclusão, de forma a se tornarem, posteriormente, agentes multiplicadores desse processo.

Além disso, acreditamos que a instituição de ensino superior pode contribuir para a prática efetiva da inclusão através da sua própria vivência no atendimento às necessidades de seus alunos, tanto daqueles considerados normais, quanto dos que apresentam algum tipo de deficiência, não considerando esses alunos como “um no grupo”, ou seja, na comunidade universitária, mas, sim, propiciando-lhes condições para que, efetivamente, sejam parte integrante do grupo, ou seja, dessa comunidade universitária.

– **Respaldo legal para a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior**

As pessoas com deficiência têm garantido, hoje, o acesso à universidade – o que, sem dúvida, se constitui num avanço efetivo – porém enfrentam diversas barreiras no processo de acesso e permanência, com qualidade, no ensino superior.

No tocante à superação das inúmeras barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, entre outras, que se sobrepunham ao acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior, reivindicações de pais e alunos se fizeram soar para que fossem cumpridas as normas de acessibilidade a esse nível de ensino.

Em atendimento a essas reivindicações, foi que o Ministério da Educação (MEC), regulamentou avisos, decretos e portarias que têm como objetivo garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior. Em 1996, o MEC estabeleceu o Aviso Circular Nº 277/MEC/GM (Brasília, 08 de maio de 1996), que apresenta os ajustes necessários para que os alunos com deficiência possam realizar o exame Vestibular. Afirma, ainda, que esses ajustes ocorrem em três diferentes momentos do processo de seleção:

- na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular.
- no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;

- no momento da correção de provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 2004).

Em relação à realização da prova do exame Vestibular, o referido Aviso Circular situa, no caso de pessoas com deficiência visual, o uso de provas orais e/ou em Braille, com a utilização de Sorobã, máquina de datilografia, o sistema DosVox⁷ acoplado ao computador e, no caso de pessoas com visão subnormal, sugerem que sejam utilizados textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais, de acordo com a necessidade do candidato (Anexo A).

Além desse documento, foi promulgado o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que reforça, em seu artigo 27, a questão da necessidade de adaptações das provas do exame Vestibular:

Art. 27 As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. (SILVA, 2004, p.92).

Também foi criada a Portaria nº 1679, de 2 de dezembro de 1999, que, posteriormente, foi substituída pela Portaria de nº 3.284/2003, (Vide Anexo B), que dispõe sobre os requisitos de permanência das pessoas com deficiência ao ensino superior, entre outras determinações. A portaria de nº 3.284/2003 descreve, no que concerne aos alunos com deficiência visual, as seguintes condições para a permanência dessas pessoas nos cursos superiores:

⁷ Serão detalhados no próximo capítulo.

II – No que concerne aos discentes com deficiência visual, o compromisso formal da instituição, no caso vir a ser solicitada, e até que o aluno conclua o curso:

a) de manter sala de apoio equipada como máquina datilográfica braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopadora que amplie os 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;

b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

Analisando este texto, observamos que a ressalva – “caso seja” – retira da universidade a responsabilidade em garantir e prover, antecipadamente, a todos os alunos, o direito e os meios de acesso e permanência no meio acadêmico.

Através do Aviso Circular nº 277/1996, há uma recomendação às instituições de ensino superior quanto ao desenvolvimento de estratégias para assegurar a permanência dessas pessoas na academia:

Por oportuno, espero que essa instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos.

O princípio de equidade, aqui referendado – o de ter o direito ao ensino superior – encontra-se respaldado no Estatuto da UFRN, seção I, artigo 3, que detalha os objetivos e princípios dessa instituição:

IX – da democratização da educação no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso e à socialização de seus benefícios;

XI – do compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente.

Além dessas recomendações legais, o Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (apud ANDES, 2003,p.30), acrescenta a necessidade de uma universidade que prime pela qualidade, baseando-se nos seguintes princípios:

- a) ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos;
- b) autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial;
- c) democratização interna e liberdade de organização;
- d) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e de condições de trabalhos dos docentes.

Portanto, o cumprimento de tais leis e documentos legais podem vir a contribuir para que a inclusão da pessoa com deficiência aconteça, de formas mais significativas, favorecendo assim a construção de uma sociedade mais aberta à diversidade, onde se respeite a diferença, proporcionando o exercício de cidadania a todos os indivíduos.

As palavras de Caiado (2003, p.31) reforçam tal afirmação, ao destacar que na “legislação atual, a pessoa deficiente ganhou o status de cidadã. Hoje, olha-se para ela como alguém com direitos e capacidades. Resta o movimento social avançar ao patamar da conquista desses direitos”.

No que concerne à UFRN, campo privilegiado de nosso estudo, esta tem realizado – com base nesses documentos – algumas adaptações e aquisições de equipamentos objetivando o acesso e à permanência dos alunos com deficiência visual, como por exemplo: acréscimo do tempo para os alunos com deficiência visual, durante o exame vestibular; elaboração de provas em Braille, aquisição de impressora Braille e disponibilização de alguns monitores para auxiliar aqueles alunos nas leituras dos textos trabalhados em sala de aula, como também das questões das provas.(ALMEIDA; SILVA, 2004).



Como vimos no capítulo anterior, a discussão sobre a inclusão, nos últimos anos, tem se intensificando, delegando às instituições de ensino regular, a responsabilidade de construir uma sociedade mais aberta às diferenças. Com vistas a facilitar esta inclusão, necessário se faz o conhecimento das especificidades educacionais das pessoas com deficiência, em particular – no caso deste estudo – daquelas que apresentam deficiência visual. Assim, neste capítulo, discutiremos alguns aspectos que podem favorecer uma melhor compreensão sobre a pessoa com deficiência visual e sua educação.

• **Conceito de deficiência visual**

Em todas as sociedades, a visão tem sido considerada um sentido primordial, pois, através dele, temos a oportunidade de vivenciar diversas experiências, obtidas de forma imediata, constante e completa. Além disso, a visão tem um papel fundamental na representação do mundo em que vivemos, como também das pessoas com quem convivemos.

Nesta perspectiva, detalharemos alguns pontos relativos à deficiência visual, envolvendo a cegueira e a visão subnormal.

O primeiro caso envolve, conforme Martín e Ramírez (2003, p. 40), desde a “total ausência a simples percepção de luz”, e o segundo caso implica na existência de

resíduo visual que permite a orientação à luz e à percepção de massas, facilitando de forma considerável o deslocamento e a apreensão do mundo exterior. Visão de perto insuficiente para a vida escolar e profissional (MARTÍN; RAMÍREZ, 2003, p. 42).

Nestes dois casos, a pessoa com deficiência visual adquire o conhecimento de mundo e constrói sua subjetividade através dos sentidos remanescentes – tato, audição, paladar, além da convencionalidade da leitura e escrita, via Sistema de leitura e escrita Braille, ou de equipamentos informatizados, assim como através de recursos didáticos ampliados ou adaptados, de recursos ópticos como lupas, telelupas, entre outros.

É, portanto, possível considerar que a pessoa com deficiência visual não representa apenas uma pessoa que sofreu a perda da visão, mas uma pessoa que, como qualquer outra, busca alternativas para aprender, para produzir, para se realizar plenamente enquanto sujeito e cidadão. Assim, pode exercer sua autonomia e independência, fortalecendo suas relações sociais, desenvolvendo sua afetividade numa sociedade onde, comumente, a pessoa com deficiência está sujeita a variadas atitudes preconceituosas e, eventualmente, segregadoras e restritivas à sua participação social.

Nesse mundo em que a visão é primordial, a pessoa com deficiência possui certas desvantagens, principalmente, no que tange à educação, pois é neste momento que ela precisará de certas habilidades para poder executar as tarefas de classe e, uma delas, é a leitura e a escrita.

3.1 A leitura e a escrita do deficiente visual

Segundo Ariza, Madorrán e Cabrillana (2003), as pessoas com baixa visão ou visão subnormal foram consideradas, por muito tempo, como cegas, sobretudo em relação à alfabetização e, por isso, tinham que aprender a utilizar o sistema Braille. Contudo, especialistas começaram a questionar tal procedimento, e analisaram a possibilidade de iniciar tais pessoas no ensino da leitura e da escrita à tinta, pois perceberam que, na educação, os alunos com visão subnormal podem utilizar o resquício de visão que possuem.

Afirmam, ainda, que não devemos nos deter na capacidade visual de tais pessoas a partir da acuidade visual⁸, mas, sim, do funcionamento visual, ou seja, como podem usar o resquício de visão que possuem, ou então, outros sentidos que podem favorecer o acesso à leitura e à escrita, como, por exemplo, o tato.

Mas, para melhor observarmos o funcionamento visual de uma pessoa com visão subnormal, é importante termos algumas informações sobre os tipos de lesões existentes, e que técnicas precisam aprender para realizar uma leitura e uma escrita eficiente, de acordo com as suas capacidades.

A primeira classificação diz respeito aos alunos com problemas no campo visual⁹, na região periférica. Tais pessoas possuem uma diminuição da visão na zona central da retina¹⁰ ou na mácula¹¹, que os impede de ver um texto que está em

⁸ Corresponde aquilo que se vê a uma certa distância (Martín, 2003).

⁹ O espaço pelo qual os objetos podem ser vistos, enquanto o olhar permanece fixo num determinado ponto (Martín, 2003).

¹⁰ É um órgão que faz parte do globo ocular, que se destina a receber imagens visuais, decodificá-las parcialmente e transferi-las para o cérebro (Martín, 2003).

sua frente.

Diante disso, precisam ser estimuladas a fixar os olhos, de tal forma, que a imagem fique por cima ou por baixo do escotoma¹², pois a imagem formada na periferia da retina é menos nítida que no centro (mácula) e, por isso, devem aprender a encontrar o menor ângulo de fixação possível (ARIZA; MADORRÁN; CABRILLANA, 2003), como podemos observar na figura 1 abaixo:

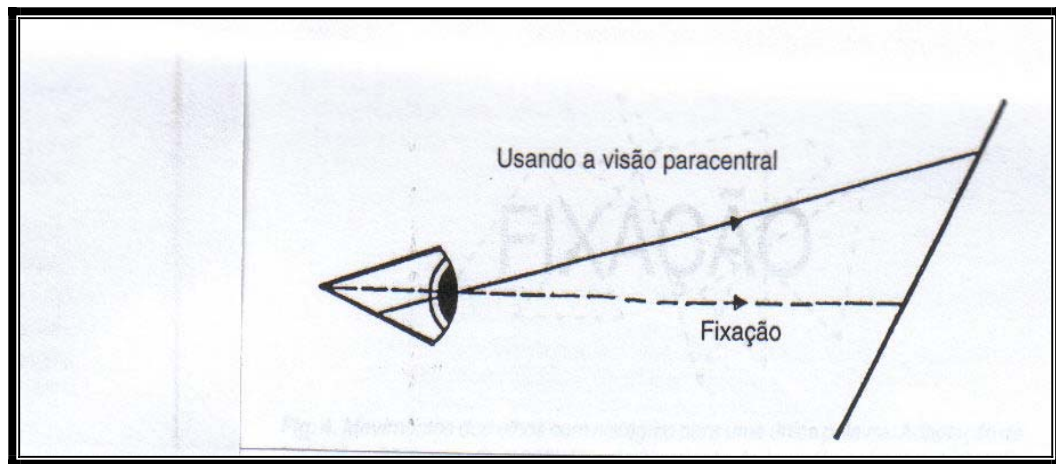


Figura 1: Uso da visão paracentral. Elevando ou abaixando os olhos, o texto chegará a uma parte útil da retina. Adaptação de Inde, K. e Backman, O. (1988 apud MARTÍN; BUENO, 2003, p, 211).

O segundo tipo de classificação das lesões da pessoa com visão subnormal se direciona ao caso dos alunos com problemas no campo visual, na região central. Neste caso, os alunos apresentam um dano na periferia da retina, contudo, possuem

¹¹ É a extensão vascular da retina, corresponde à membrana amarela, que, por possuir uma grande concentração de cones (órgão terminal da visão que transforma as ondas luminosas, que passam pela retina em impulsos que, posteriormente, são transportados pelos nervos ópticos ao cérebro), constitui a região da visão nítida (Martín, 2003).

¹² Área, dentro do campo visual, em que a visão está prejudicada, circundada por zona em que a visão é normal ou menos perturbada (FERREIRA, 1999, p.800).

a visão central útil para ler e escrever, mas, apesar disso, o campo visual permite apenas ver um pequeno número de letras em cada campo de fixação, talvez só uma parte de uma palavra (ARIZA; MADORRÁN; CABRILLANA, 2003), como podemos ver na figura 2 a seguir:



Figura 2: Visão Central. Adaptação de Inde , K. e Backman, O. (1988 apud MARTÍN; BUENO, 2003, p 212).

Para facilitar a utilização da visão central que tais alunos possuem, Inde e Backman (apud ARIZA; MADORRÁN; CABRILLANA, 2003, p. 212) aconselham dois tipos de treinamento de leitura:

1. aprender a mover os olhos às distâncias curtas, simultaneamente, parando com mais frequência enquanto lê cada linha do texto;
2. aprender a manter os olhos estáticos enquanto move o texto em direção à visão residual.

Existe, também, os alunos com problemas de mobilidade ocular (nistagmo), que é a ausência do controle de movimentos dos olhos, provocando dificuldades na fixação, exploração, da leitura e da escrita, como podemos observar na figura 3 abaixo:



FIGURA 3: Movimento dos olhos com nistagmo para uma única palavra. Adaptação de Inde, K. e Backman, O. (apud MARTÍN;BUENO, 2003).

O último grupo de alunos com baixa visão diz respeito àqueles que apresentam problemas de acuidade visual. Os discentes que se enquadram neste caso podem ler e escrever normalmente, porém apresentam visão turva, podendo ser compensada com o uso de instrumentos ópticos ou outros instrumentos que ampliem a imagem do objeto.

Podemos ver, diante do que discurremos, que, para tais alunos – por terem lesões na visão – a tarefa de ler e escrever torna-se mais difícil, mas não impossível, pois, como afirma Ariza, Madorrán e Cabrillana (2003, p. 213), a forma de

minimizar tal problema será reforçar o preparo da etapa de educação infantil, concentrando nela maior quantidade de atividades de pré-leitura e pré-escrita. Isso permitirá que a criança com baixa visão chegue a atingir essa técnica ao mesmo tempo que os outros.

Assim, ao proporcionarmos a esses alunos a oportunidade de aperfeiçoar as suas potencialidades, eles podem avançar em seus estudos e superar as suas limitações. Para proporcionar tal situação o professor precisa conhecer alguns auxílios de leitura e escrita à tinta que são utilizados para os alunos com visão subnormal, já que, para o cego, o processo de leitura e escrita se dará através do Braille.

Os auxílios de que as pessoas com visão subnormal necessitam, estão divididos em dois grupos: 1) os materiais específicos e alguns elementos relacionados com o contexto do ambiente; 2) as técnicas ou exercícios de treinamento.

Considerando o contexto de ensino universitário, procuramos nos deter no primeiro grupo de auxílio.

Existem dois tipos de materiais: os ópticos e não ópticos¹³. Os primeiros têm como função aumentar a ampliação da imagem, proporcionando maior acuidade visual. Existem auxílios para longe ou para perto, tais como lupas, microscópio, telelupa, como podemos observar nas figuras 4 e 5, a seguir:



Figura 4: Lentes especiais acopladas nos óculos. Fonte: www.civiam.com.br,2004.

¹³ Serão detalhados no tópico dedicado a recursos didáticos.



Telelupa monocular



Lupa de mesa



Lupa de bolso

Figura 5: lentes monoculares. Fonte: www.civiam.com.br,2004.

O segundo tipo – os não ópticos – abrange os materiais ou as condições do meio de trabalho que proporcionam o acesso à leitura e à escrita, como iluminação, contraste das letras, carteira inclinada, mesa de prancha, marcadores, lápis de ponta grossa, cadernos pautados, máquina de escrever convencional, entre outros.

A utilização de alguns desses auxílios pode vir a facilitar o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual na universidade, pois lhes proporciona o acesso aos conteúdos, de uma forma mais significativa.

Quanto ao acesso do indivíduo cego à leitura e a escrita, este se processa através do Sistema de leitura e escrita Braille, como também dos sistemas computadorizados.

O Sistema Braille de leitura e escrita é composto por 6 pontos, que são agrupados em duas filas verticais, com três pontos em cada fila (Figura 6). A combinação desses pontos forma 63 caracteres, que simbolizam as letras do alfabeto convencional (Figura 7) e suas variações como os acentos, a pontuação, os números, os símbolos matemáticos e químicos e, até, as notas musicais. Para os cegos poderem ler números ou partituras musicais, por exemplo, basta que se acrescente, antes do sinal de 6 pontos, um sinal de número ou de música. (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 2003; BRUNO; MOTA, 2001).

A numeração da
cela Braille.

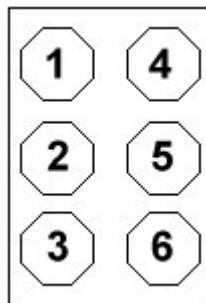


Figura 6: Cella Braille.
Fonte: Sociedade de Assistência ao Cego, 2004.

ALFABETO BRAILLE

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | |
| A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M |
| | | | | | | | | | | | | |
| N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z |

Figura 7: Alfabeto Braille. Fonte: Sociedade de Assistência ao Cego, 2004.

Para escrever manualmente o Braille, utiliza-se uma reglete (Figura 8) e um punção (Figura 9) ou máquina de escrever em Braille (Figura 11). As regletes atuais possuem modelos de mesa ou de bolso, consistindo, essencialmente, de duas placas de metal ou plástico, fixas de um lado com dobradiças, de modo a permitir a introdução do papel.

A escrita na reglete (figura 10) inicia-se da direita para a esquerda, na seqüência normal de letras ou símbolos. Já a leitura é realizada da esquerda para a

direita. Conhecendo-se a numeração dos pontos, correspondentes a cada símbolo, torna-se fácil tanto a leitura quanto a escrita feita em reglete.



FIGURA 8: Reglete de mesa
Fonte: Sociedade de Assistência ao Cego, 2004.

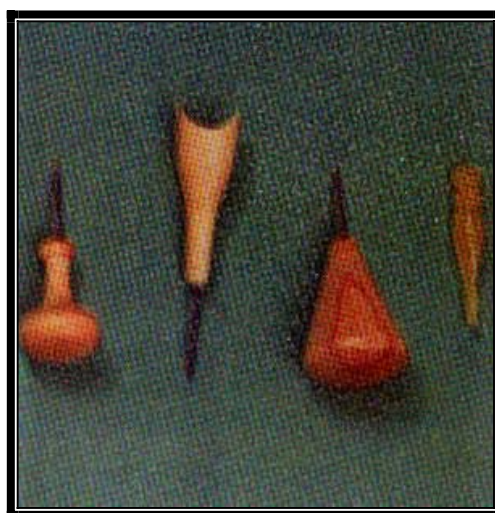


Figura 9: Punção Fonte: BRUNO e MOTA (2001, p.78).

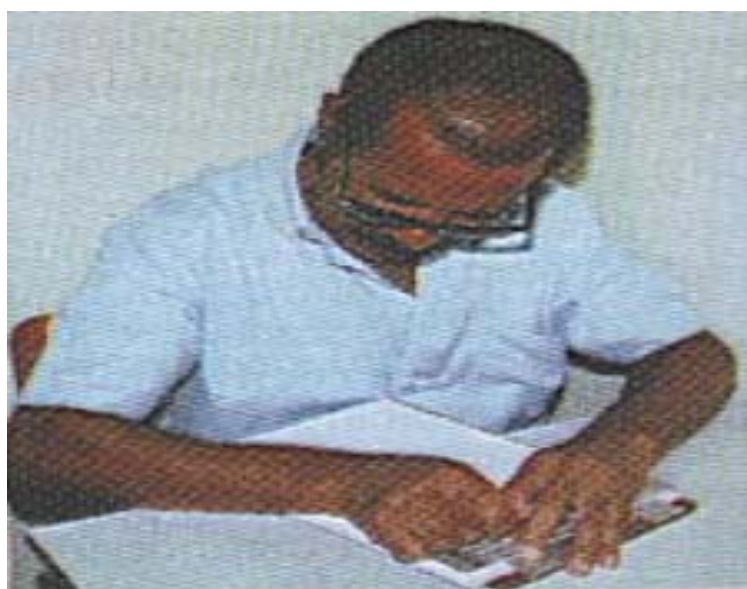


Figura 10: Escrita no Sistema Braille com uso de reglete e punção
Fonte: Bruno e Mota (2000, p. 42).

As máquinas de datilografia Braille possuem sete teclas, onde cada uma corresponde a um ponto e ao espaço (figura 11). A escrita Braille é produzida da

esquerda para a direita, podendo o texto ser lido sem a retirada do papel da máquina de datilografia Braille. A primeira máquina foi inventada por Frank H. Hall, em 1892, nos Estados Unidos da América (Sociedade de Assistência ao Cego, 2004).



Figura 11: Máquina de escrever em Braille.
Fonte: Sociedade de Assistência ao Cego, 2004

Para a realização de operações matemáticas é utilizado, entre outros instrumentos, o sorobã (Figura 12), aparelho de cálculo composto por 21 eixos, divididos em duas partes por uma régua. Essa régua separa a parte mais larga do aparelho, onde cada eixo tem quatro rodinhas móveis. Os números são lidos e as operações são realizadas colocando-se as rodinhas junto à régua, sendo que cada rodinha da parte mais larga possui valor um e as da parte mais estreita possuem valor cinco cada uma.

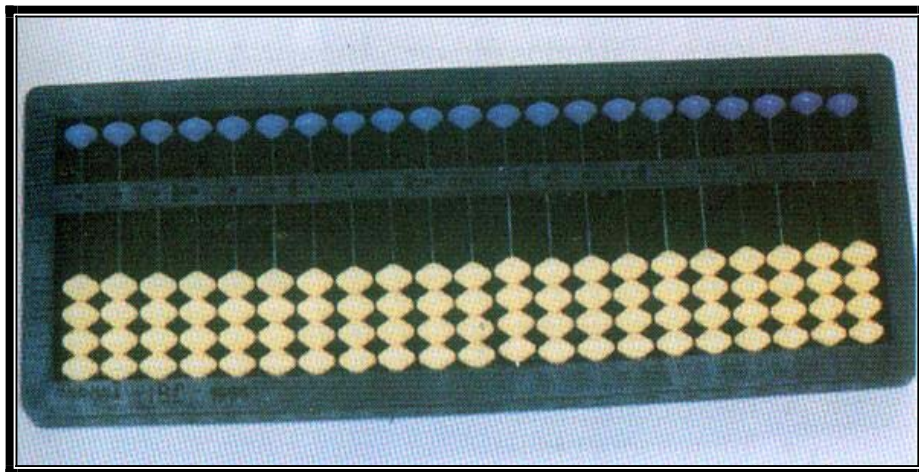


Figura 12: Sorobã. Fonte: Bruno e Mota (2001 p.77).

3.2 O Currículo: adaptações e adequações para o ensino de pessoas com deficiência visual

Outro aspecto que facilita a inclusão do aluno com deficiência visual, em todos os níveis de ensino, diz respeito ao currículo adaptado que, segundo Martín, Gaspar e Gonzáles (2003), tem como objetivo principal proporcionar o acesso de todas as pessoas a uma cultura comum. E, para que isso ocorra, é necessário estabelecer uma conexão entre a compreensividade do currículo e a diversidade do alunado, ou seja, ao discutir, planejar, elaborar um currículo é necessário considerar a “variedade de situações, necessidades especiais, demanda social, etc, que possam se apresentar” (MARTÍN; GASPARGONZÁLES, 2003 p. 264).

Para tais autores, essa adaptação curricular consiste

na modificação, ou, na sua ausência, na provisão de elementos e recursos materiais necessários, e na adequação de salas de aula e centros educacionais que respondam aos alunos com necessidades educativas especiais e tornem possível a superação das suas limitações físicas e sensoriais (MARTÍN; GASPAR; GONZÁLES, 2003, P. 269).

Analisando o conceito citado, compreendemos que é preciso considerar o novo contexto da educação, numa estrutura social, cultural, econômica e política, que vem passando por evoluções que requerem, também, dos sistemas educacionais maior flexibilidade e capacidade de adaptação às novas necessidades dos alunos. Logo, requer-se a elaboração de currículos que atendam à diversidade existente no interior da instituição de ensino, redefinindo papéis, apoiando-se em bases teóricas que valorizam a aprendizagem colaborativa, que concebam a inter e a transdisciplinariedade das áreas de conhecimento, evitando, assim, o planejamento, a organização, a estruturação de suas ações apenas em função dos imperativos momentâneos da conjuntura econômica ou dos princípios filosóficos que estão em voga.

No caso do contexto da nossa pesquisa (a universidade), o currículo necessita considerar os seguintes aspectos específicos, de ordem organizacional, metodológica e técnica, a fim de que possa proporcionar uma aprendizagem mais significativa do aluno com deficiência visual:

a) Aspectos Organizacionais

Este elemento específico do currículo adaptado refere-se à organização da instituição de ensino para receber o deficiente visual, abrangendo a disposição do espaço e a localização do aluno na sala.

O primeiro diz respeito ao reconhecimento, pela pessoa deficiente visual, dos diferentes ambientes que compõem a instituição educativa, que precisa ocorrer, num primeiro momento, com a ajuda de uma pessoa vidente.

Tal aspecto é importante ser considerado no planejamento da instituição, pois possibilitará que a pessoa com deficiência tenha o direito garantido de ir e vir, sem depender, totalmente, de outras pessoas, como podemos perceber no depoimento de uma aluna cega que vivenciou a situação de inclusão numa universidade particular:

- [...] o maior problema é a estrutura arquitetônica da PUC-Campinas, que é horrível, não há referência nenhuma naquele Pátio dos Leões. Meu pai, até hoje, entra comigo porque não há pontos de referência [...] (EMMANUELE, apud CAIADO, 2003, p. 67).

Assim, quando é informado ao aluno com deficiência visual a respeito como se organiza a estrutura física da universidade, e quando esta, por sua vez, realiza as sinalizações necessárias para favorecer o seu ir e vir naquele espaço, é proporcionado ao mesmo maior independência de acesso aos diversos ambientes que necessite frequentar.

b) Aspectos metodológicos e técnicos

Ao ingressar na instituição de ensino regular o deficiente visual pode, em alguns casos, causar desequilíbrio em sua estrutura, principalmente na atuação pedagógica do professor frente a esse aluno. Contudo, através de uma orientação inicial, e, principalmente, da vivência em sala de aula, ele irá perceber que não existe necessidade de ser organizada uma aula diferenciada para esse aluno, mas que há um conjunto de estratégias que podem ser utilizadas com o propósito de facilitar o bom aprendizado, como podemos observar no quadro a seguir, elaborado a partir de sugestões de Martín, Gaspar e Gonzáles (2003)

| | |
|---------------------------------|--|
| Ministração das aulas | As explicações desenvolvidas durante as aulas não são diferentes das que são dadas aos outros alunos. Deve-se procurar, contudo, desenvolver aulas descritivas e concretas, e se houver algo escrito no quadro negro, descrevê-lo de forma oral. |
| Localidade | Para orientar os deficientes visuais quanto à localização dos objetos, usar referências do tipo: à esquerda, à direita, encima, embaixo. |
| Aulas utilizando imagens | O professor deve adaptar as informações visuais explicando-as por meio da oralidade, do tato, do olfato, etc. |
| Outras informações | <ol style="list-style-type: none">1. A aula precisa estar aberta ao uso do sistema de escrita e leitura Braille, para tanto é imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre tal sistema, ou que o aluno tenha o apoio de alguém que possa transcrever, previamente, os textos a serem utilizados em classe para o Braille.2. Um importante meio para anotação das aulas para o deficiente visual é o gravador, que permite o recolhimento de todos os dados pelo aluno, levando-os para casa a fim de transcrevê-los. |

Quadro 4: Estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula com alunos que apresentam deficiência visual.

Além disso, Bruno e Mota (2001), sugerem aos professores algumas

medidas que, também, facilitam o ensino do aluno com deficiência visual:

- Identificar-se quando for conversar com o aluno que apresenta deficiência visual;
- lembrar que a leitura e a escrita utilizando o sistema Braille são mais lentas, requerendo mais tempo do aluno;
- orientar o aluno que apresenta visão subnormal para sentar em um espaço que não receba luz de frente;
- quando possível, gravar as aulas;
- se necessário, oferecer ajuda, se não souber como, pedir explicações ao próprio aluno ou a um profissional especializado;
- nunca dizer “ali”, “aqui”, porém descrever o lugar exato dos objetos, utilizando expressões, como: a sua frente, em baixo de, entre outros.

Acrescentamos, também, que o professor precisa antecipar os textos ou os livros que serão trabalhados em sala de aula, para que o aluno com deficiência visual possa solicitar a um setor responsável, como por exemplo uma sala de recursos¹⁴, a transcrição para o Braille, ou pedir para alguém gravar ou ler, antecipadamente, para ele, possibilitando que faça anotações em Braille.

Junto a essa ação, o docente pode procurar solicitar e incentivar a cooperação entre os alunos, por meio de trabalhos em grupos e em dupla.

De uma forma geral, podemos destacar que, para o aluno com deficiência visual ter acesso aos conteúdos desenvolvidos em classe, requer-se a adoção de

¹⁴ Ambiente com equipamentos (computadores, impressora Braille, entre outros), materiais e recursos pedagógicos específicos para o aluno com deficiência visual.

estratégias metodológicas que estimulem os demais sentidos e desenvolvam as suas potencialidades. Necessário se faz, para tanto, o planejamento de aulas mais dinâmicas, concretas, fazendo uso também de recursos que possibilitam uma maior autonomia desse aluno.

Além desses recursos utilizados no ensino para a pessoa cega, existem outros auxílios, como: calculadora sonora; relógio Braille (figura 13); bengalas longas (figura 14); entre outros, que são relevantes tanto na aprendizagem, como no cotidiano da vida de cada aluno.



Figura 13: Relógio Braille

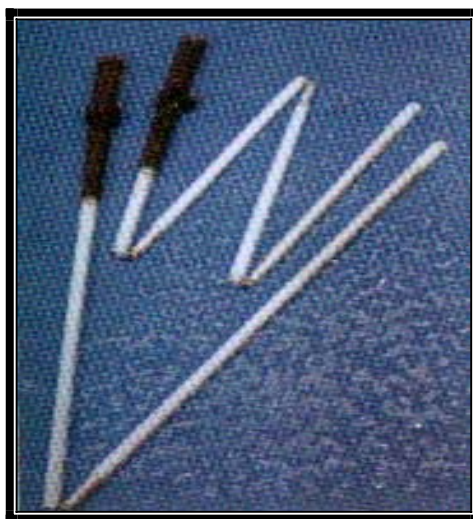


Figura 14: Bengalas longas

Fonte: Bruno e Mota, 2001, p. 78 e 79

Além desses recursos apresentados, existem outros tipos, que são mais sofisticados, pois envolvem alta tecnologia, os quais são denominados de adaptações tiflotécnicas (figura 15)

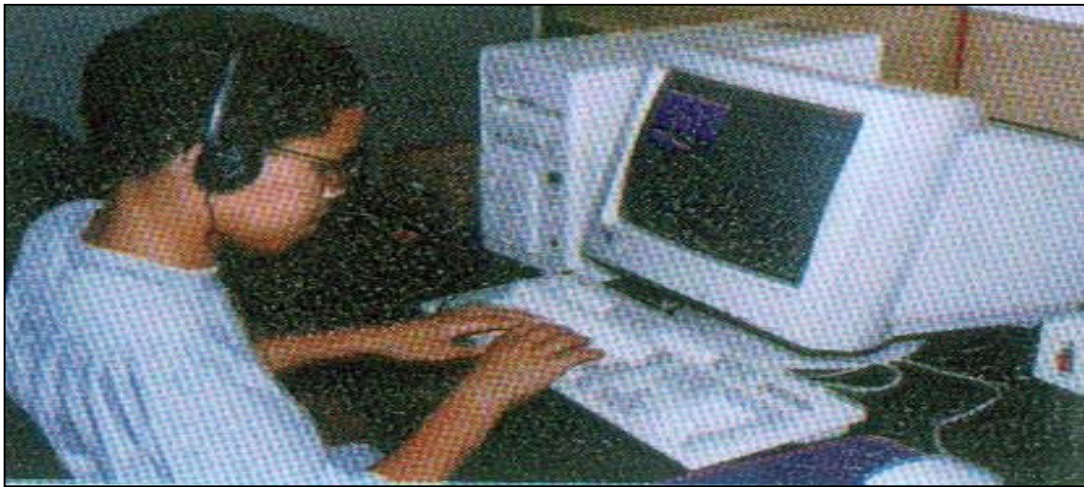


Figura 15: Recursos tecnológicos. Fonte: Bruno e Mota (2001,74).

A Tiflotecnologia diz respeito aos equipamentos e softwares específicos que previnam, compensem, atenuem ou neutralizem as desvantagens das pessoas com deficiência visual (CAPARRÓS, 2003). Dentre os equipamentos, ligados às novas tecnologias, que são do interesse das pessoas deficientes visuais, destacamos:

- Voz sintética - Transmite oralmente a informação que está no computador;
- Linha ou terminal Braille - Equipamento eletrônico ligado ao computador por cabo;
- NoteTaker Braille - Equipamento portátil que permite escrever com teclas Braille, ouvir e/ou ler o que se escreveu, armazenar informação, descarregar a informação para o computador e ser ligado a uma impressora a tinta ou Braille para imprimir o que se pretenda.
- Impressoras Braille - Imprimem em Braille, um texto escrito no computador em caracteres normais.

- Scanners - Permitem a digitalização de texto e imagens, isto é, transforma-os em informação que podem ser lidas, transcritas e alteradas no computador, para o Braille.
- OCR - Software de reconhecimento de caracteres que transforma a imagem digitalizada pelo *scanner* em texto editável.
- Circuito fechado de televisão (CCTV) - Permite ler, com um grande leque de escolha de grau de ampliação, cor e tipo de fundo, texto manuscrito ou impresso, ver imagens, objetos ou pequenos animais, escrever e realizar tarefas minuciosas. Pode estar equipado com uma câmara apenas para visão de perto ou ter uma 2ª câmara apontada para longe.
- Leitores de tela - Para utilizar o computador os deficientes visuais utilizam os recursos de softwares leitores de tela que, junto com sintetizadores de voz, "lêem" o conteúdo da tela de um computador.
- Virtual Vision - Virtual Vision 2.0 é o programa desenvolvido pela empresa brasileira Micropower® que permite aos deficientes visuais utilizar o ambiente Windows , seus aplicativos Office, e navegar pela Internet com o Internet Explorer.
- Dosvox - O Dosvox é um sistema de aplicativos ou programas, que roda em modo DOS, e permite que o usuário execute tarefas como edição e leitura de textos, use ferramentas como calculadora e agenda com o recurso de voz sintetizada e tenha momentos de lazer com os diversos jogos que acompanham o programa. O programa fala através de um sintetizador de som de baixo custo. (CAPARRÓS, 2003; BRUNO; MOTA, 2001).

Todas as orientações e materiais aqui expostos visam contribuir para o processo de aquisição de conhecimento por pessoas cegas ou de visão subnormal, além de lhes possibilitar o acesso aos serviços oferecidos pela sociedade, com mais autonomia e independência.

4 O DEFICIENTE VISUAL NA UFRN: AS VOZES DOS ACADÊMICOS



No presente capítulo apresentaremos as análises dos depoimentos dos alunos com deficiência visual que chegaram à UFRN, buscando entender a percepção que têm sobre a sua inclusão no contexto da universidade. Consideramos importante ouvi-los, visto que estes – mais do que quaisquer outras pessoas – conhecem as barreiras que enfrentaram e ainda enfrentam, bem como o que tem sido realizado, na UFRN, para que elas sejam superadas.

Além disso, iremos analisar como os seus colegas os vêem e como compreender sua inclusão na universidade, uma vez que estes também podem ser agentes facilitadores deste processo no âmbito acadêmico.

Discorreremos, inicialmente, sobre os resultados referentes aos alunos que se encontram matriculados nos seguintes cursos: Filosofia, Ciências Sociais e Economia. Cada aluno será identificado pelas duas primeiras letras de seus nomes, para que as suas identidades sejam preservadas.

Antes de abordarmos os aspectos referentes à inclusão desses alunos com deficiência visual, na universidade, iremos situar alguns aspectos de suas vidas escolares em etapas anteriores, pois acreditamos que as experiências vivenciadas durante essa fase muito contribuíram para o desempenho que apresentam atualmente.

4.1 Identificação dos alunos envolvidos na pesquisa

- **O ALUNO DO CURSO DE FILOSOFIA**

O aluno **Fr** tem, atualmente, 51 anos, é casado, pai de uma filha e trabalha na Empresa Brasileira de Telecomunicações – EMBRATEL. Está matriculado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mais especificamente no curso de Filosofia, fazendo, por ocasião da pesquisa, o 6º período do citado curso.



Foto 4: Aluno com deficiência visual que frequenta o curso de Filosofia, em situação de aula.

O referido aluno perdeu a visão aos 11 de idade, devido ao Glaucoma congênito¹⁵. Neste período, destaca o total apoio da mãe que, na época, era professora primária. Segundo ele, esta

¹⁵ Doença caracterizada pelo aumento exagerado da pressão intra-ocular, que provoca além de dores, em muitos casos, perdas irreversíveis da visão.

- [...] me levava pra escola onde lecionava, e me sentava nas primeiras carteiras, ali próximo dela. Então o que eu enxergava dava para ler e escrever a letra comum, mas quando não conseguia ver o que estava escrito no quadro, então ela ia lendo o que estava escrevendo. [...] Então, esse foi o meu primeiro momento importante da minha educação, [...] pois na segunda série foi impedido de freqüentar a escola devido à falta de visão.

Como podemos ler, nas entrelinhas do discurso do aluno, a perda da visão traz tanto para quem perde, quanto para a família, mudanças de ordem estrutural e atitudinal, que podem impulsionar os envolvidos a aprender a lidar com reações adversas à deficiência, bem como a buscar meios de inserção no mundo físico e social.

Assim, o primeiro contato dessa pessoa com a sua deficiência será através da reação da sua familiar. Em alguns casos, a família pode se sentir culpada e não saber como agir frente à deficiência do filho chegando, algumas vezes, a menosprezar a sua necessidade de desenvolvimento, não lhe dando o apoio devido. No entanto outras, por apresentarem uma estabilidade emocional maior, poderão proporcionar – com mais facilidade – o processo de ajustamento da pessoa com deficiência visual à nova realidade, como parece ter sido o caso da família de **Fr** As famílias com essa característica poderão, segundo VASH, (1988) se sair bem de uma situação difícil, tendo ou não soluções intelectuais elevadas.

Referindo-se, também, a esse aspecto da importância da influência do outro no desenvolvimento da pessoa com deficiência, Cobo, Rodríguez e Bueno (2003, p. 128) afirmam que quando a criança cega percebe que o adulto (familiar ou professores), acredita no que faz, estimulando-a realizar atividades com mais obstinação, proporcionam o desenvolvimento de ações para superar os obstáculos. Entre outras palavras “[...] o estímulo contínuo e o elogio ao trabalho bem feito

ajudam a criança a ser constante na perseguição de uma meta” (COBO; RODRIGUEZ; BUENO, 2003, p. 128).

Em outras palavras, o apoio da família é fundamental para que a pessoa com deficiência possa enfrentar esse novo estilo de vida, como foi o caso de **Fr** vivenciando as experiências que, em seu meio, pode adquirir.

Assim, percebemos, portanto, que o apoio de sua mãe fez com que **Fr** enfrentasse o seu novo contexto, bem como que continuasse a estudar, apesar de ser, posteriormente, impedido de ingressar na 2ª série do Ensino Fundamental, pois perdera totalmente a visão. Era inconcebível, então, que um aluno cego pudesse freqüentar uma classe regular e, na época, ainda não havia um atendimento educacional especializado na área, no Rio Grande do Norte. Tal fato fez com que **Fr** ficasse dez anos sem estudar. Durante este período foi incentivado pela família a se dedicar à música, mais especificamente a aprender a tocar instrumentos de corda.

Na década de 70, com a criação de uma escola, no então, Instituto de Cegos e Surdos Mudos, existente no bairro das Rocas, em Natal/RN – hoje denominado de Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos – IERC – **Fr** teve a oportunidade de aprender o sistema de leitura e escrita em Braille, como também de ter acesso a atendimentos específicos de reabilitação, nas áreas de Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária e Música. Além disso, pode freqüentar o atendimento educacional até a 4ª série, com os devidos recursos pedagógicos e com a orientação de profissionais especializados.

Tal período, segundo o próprio aluno, proporcionou-lhe mais independência, pois,

-[...] antes do IERC, eu não saía de casa sozinho, era sempre levado pelas mãos da minha família. Isso era uma dependência que me causava uma profunda tristeza. Então, depois que eu entrei no IERC, comecei a andar sozinho, descobrir o mundo, mais à vontade,

sob o meu comando, sob a direção da minha consciência. Passei, também, a viajar sozinho [...].

Podemos perceber que, além da família, a instituição especializada ofereceu elementos importantes que favoreceram uma maior autonomia, no sentido de poder tomar as suas próprias decisões, bem como de ir e vir sem depender, totalmente, de outras pessoas. Essa situação está bastante clara na fala de **Fr**, quando afirma:

- [...] depois do instituto, eu visitei 8 capitais do Brasil, viajando sozinho. Então, foi um período de libertação.

A questão da possibilidade de ter independência, proporciona à pessoa com deficiência visual a quebra de alguns sentimentos de inferioridade e de incapacidade que surgem, principalmente, da falta de autonomia e, conseqüentemente, da sua total necessidade de proteção (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO,2003).

A escolaridade no IERC/ RN proporcionou a **Fr**, posteriormente, condições para ingressar, em 1977, no Centro de Estudos Supletivo Felipe Guerra, em Natal/ RN, o que lhe foi garantido pela legislação vigente.

No entanto, segundo o mesmo, ocorreram dificuldades inerentes à falta de preparação de recursos humanos para utilização de alguns equipamentos imprescindíveis para o ensino e aprendizagem, em algumas áreas, como foi o caso da aprendizagem da Matemática:

- [...] Quando eu tive que pagar matemática nas últimas séries do primeiro grau (5ª a 8ª séries), tive que usar um aparelho chamado de Sorobã. No tocante a esse aparelho não tinha em Natal um orientador que dominasse a maneira de operar esse aparelho. Eu

precisava pagar matemática, então eu procurei informações por aí afora e consegui a possibilidade de fazer um curso sobre as técnicas desse aparelho, em Belo Horizonte. Então, eu me arvorei (aventurei) a viajar sozinho mesmo, consegui alguma verba do Estado, com amigos consegui passagens ida e volta, foi de ônibus mesmo. Foi uma jornada que eu reputo como uma das mais significativas para o meu crescimento pessoal, porque eu fui sozinho. Quando eu precisava de alguma coisa eu pedia para um e outro. Mesmo sem conhecer ninguém, dividi um quarto com quatro pessoas numa pensão.

O esforço pessoal e o apoio recebido foram, portanto, decisivos para que **Fr** superasse barreiras iniciais, no que diz respeito à ausência, até então, de profissionais qualificados para a utilização de equipamentos específicos.

Segundo **Fr**, no seu período de escolaridade no Centro de Estudos Supletivo Felipe Guerra (CES) – que correspondeu à atual 2ª fase do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio – diversos fatores fizeram com que tivesse oportunidades de acesso ao conhecimento, tais como: a criatividade de alguns professores e a atenção significativa, sem protecionismo que prestavam; o apoio da família; o auxílio de professores itinerantes¹⁶, que se responsabilizavam pelo reforço na sua aprendizagem e pela transcrição do material instrucional e das avaliações para o Braille.

Os professores do referido centro utilizavam várias estratégias, que, na sua opinião favoreceram o seu desenvolvimento:

- [...] improvisação de idéias imaginárias para que eu tivesse entendimento de gráficos, figuras geométricas, eles pegavam nas minhas mãos e desenhavam uma esfera, uma meia lua... assim, eles pegavam meu dedo indicador colocavam em cima do birô, e saíam desenhando para que eu pudesse mentalizar a idéia daquela figura

¹⁶ Professores especializados, ligados à Subcoordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SUESP- SEC / RN) que se deslocavam a várias escolas orientando os professores e alunos, bem como transcrevendo todo o material instrucional para o Braille.

geométrica, do gráfico. Eles utilizavam, às vezes, coisas de competência da SUESP¹⁷, faziam colagem em auto-relevo, cordão, palitos de picolé, fósforo, qualquer coisa que eles pudessem colocar em cima de uma base para que eu pudesse perceber a idéia da figura, do gráfico. Havia toda uma atitude artesanal para que agente pudesse se envolver, eram muito receptivos.

Diante disso, vemos que a inclusão do aluno cego no CES Felipe Guerra, não só o favoreceu, como também aos professores que se beneficiaram através da busca de alternativas criativas e práticas, quando tentavam encontrar estratégias de ensino e instrumentos facilitadores da aprendizagem do aluno. Acreditamos que havia, também, uma procura em aperfeiçoar sua prática, que lhe era proporcionado por meio de cursos de capacitação, visando à superação de desafios e limites.

Mesmo com essas ações significativas, **Fr** enfrentou dificuldades com relação ao acesso a apostilas e à realização de provas em Braille, como podemos observar em seu discurso:

- No início a SUESP começou a emitir essa apostila em Braille, mas devido a grande demanda de serviço, ela não tava dando mais conta, e atrasava muito. Então eu resolvi tomar uma atitude diferente. Eu levava a apostila para casa e alguém da minha família lia para mim no gravador, e quando eu tinha tempo eu ouvia a fita.
- [...] e as próprias avaliações, mesmo, pois a SUESP, às vezes, não entregava a prova em Braille no tempo disponível, e o professor se dispunha em ler a prova para mim para que dissesse a resposta para ele na hora, e fizesse a correção. Mas eram dificuldades que íamos superando e administrando.

Podemos perceber, em seu depoimento que, mesmo se deparando com

¹⁷ Subcoordenadoria de Educação Especial, órgão responsável em oferecer apoio a pessoa com deficiência.

obstáculos, no que diz respeito ao acesso a materiais em Braille, Fr tinha o apoio da família, que lia e gravava para ele as apostilas quando necessário, evidenciando a importância deste apoio prestado.

Além disso, vemos que, durante as provas, o professor utilizava outra estratégia para superar a falta da prova em Braille: lia as questões das provas. Tais ações, hoje referendadas em documentos oficiais, como portarias e avisos, referidos no capítulo 2, reforçam a relevância, para o docente da oportunidade de conviver com a diversidade. Esta convivência possibilita ao professor perceber que esses alunos têm o mesmo direito que os demais, de se desenvolverem como cidadão, e, portanto, é necessário que busque estratégias para ajudá-los a construir o conhecimento, sem exceção (CARVALHO, 2000).

- **O ALUNO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

O **Ge** apresenta visão subnormal¹⁸, é solteiro, tem 22 anos e mora com a mãe e seu irmão, em Natal/RN. Assim como o aluno Fr, Ge adquiriu a sua deficiência na infância, ocasionada por um tumor no cérebro, que só foi descoberto quando tinha 9

¹⁸ Em seu caso, apresenta problemas de acuidade visual, mais especificamente visão turva. Contudo pode ter acesso a leitura e a escrita através de instrumentos ópticos ou outros que ampliem a imagem do texto.

anos de idade, embora alguns especialistas acreditassem que Ge tivesse o tumor desde os 2 anos de idade. Durante o período do estudo de caso, encontrava-se matriculado no curso de Ciências Sociais, no 6º período.



Foto 5 : Aluno com deficiência visual que frequenta o curso de Ciências Sociais

Em sua vida escolar **Ge** afirma que recebeu acompanhamento especializado com o objetivo de contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social:

- Eu tive acesso, ainda em criança, quando eu fazia o Jardim de Infância, e também chamado o Ensino Fundamental, eu tive uma orientação com uma pedagoga, mas não me recordo qual era a especialidade e a área de atuação, mas eu frequentava um instituto que trabalhava com a psicomotricidade. Mas, posteriormente quando eu estava com 7 anos de idade, eu comecei a realizar um tratamento psicomotor, na clínica Neoropsicopedagógica, com a Dr^a Wildenisia de Lima, e continuo até hoje.

Ao mesmo tempo em que freqüentou a instituição que lhe oferecia um atendimento especializado, o aluno encontrava-se matriculado numa escola regular, o Complexo Educacional Henrique Castriciano (1989 a 1999). Este Complexo, segundo **Ge**, procurou oferecer-lhe várias formas de acessibilidade e de apoio, de modo a assegurar e a garantir não apenas o seu ingresso, mas também a sua permanência bem sucedida na escola. O mesmo situa que algumas adaptações de materiais foram empreendidas, a fim de favorecer o seu desenvolvimento escolar:

- O meu desenvolvimento foi favorecido pelo auxílio que eu tive da coordenação, inclusive da Lúcia, dos professores que eu tive, assim como de Albertina, Ana Lúcia, Fabíola. Nesse período foi recomendado aos professores, que fossem tiradas as cópias ampliadas dos livros para que eu pudesse acompanhar e ter acesso à leitura.

Vemos, assim, que **Ge** teve o apoio de professores, que foram orientados pela coordenadora, para ampliarem textos dos livros trabalhados em classe, o que nos remete às orientações existentes atualmente, em documentos oficiais relativos ao ensino de alunos com deficiência visual.

Como em todo processo de inclusão, a escola passa por determinados obstáculos, que, ao longo do tempo, são analisados e superados, quando ocorre um empenho nesse sentido, principalmente, através de cursos de capacitação para os profissionais que atuam diretamente junto ao aluno com deficiência. Assim, durante a sua permanência nessa escola, **Ge** enfrentou dificuldade quanto a sua aprendizagem, como também em relação a algumas adaptações realizadas pelos professores, que, indiretamente, prejudicou o seu desenvolvimento na escrita cursiva, e que ainda hoje o afeta:

- Eu percebi, durante esse período, que eu tinha um pouco de dificuldade no aprendizado da Matemática, e, às vezes, de acompanhar as aulas, em virtude de minha limitação visual e no meu método de trabalhar, que era um pouco diferente. Por exemplo, enquanto os colegas tinham hábito de escrever o que o professor colocava no quadro, eu já não tinha, porque se usava cópia e atividades orais. As provas eram, às vezes, de forma escrita e, outras vezes, de forma oral. [...] A partir daí eu comecei a observar que eu não tinha condições de acompanhar o que o professor ditava em sala de aula. (Ge).

Observamos que, mesmo com a tentativa em buscar, através de ações pontuais, atender a algumas necessidades desse aluno, bem como considerando todo o arcabouço de informações já existentes em livros e documentos do MEC disponibilizados nas Secretarias de Educação e nas escolas, ainda persistiam, na referida escola, práticas educacionais mais tradicionais. Havia a percepção do ensino e da aprendizagem enquanto atos mecânicos, descontextualizados, estanques, que desconsideravam as especificidades e necessidades de cada indivíduo.

Apesar de ter enfrentado essas dificuldades, Ge teve o apoio de professores de reforço¹⁹, que lecionavam na própria escola em outras séries, e que tinham o ensinamento anteriormente, como também de alguns colegas que se prontificavam a escrever o que estava sendo escrito no quadro e repassar para ele. Não havia, portanto, um incentivo que fizesse suas próprias anotações das aulas.

Diante disso, acreditamos que a escola, mesmo que de forma experimental e, até limitada, tentava oferecer condições para que esse aluno tivesse seus direitos garantidos.

¹⁹ Gostaríamos de destacar, que segundo o próprio aluno, esse reforço era oferecido desde o Ensino Infantil, se estendendo até o início do Ensino Médio, na própria instituição. Posteriormente, no segundo semestre do referido período, Ge ingressa num centro de aulas particulares localizado perto de sua casa. E, além disso, em algumas ocasiões tinha acompanhamento particular das disciplinas em sua residência.

Após o término do Ensino Fundamental, **Ge**, ingressa no Ensino Médio, na mesma instituição que freqüentou durante o Ensino Fundamental.

Durante essa fase, Ge, além de ter o auxílio dos professores, freqüentava aulas de reforço, a fim de amenizar as suas dificuldades com as atividades inerentes às disciplinas de Matemática, Biologia, Química e Física.

Alguns autores afirmam que essa dificuldade ocorre porque, por exemplo, na disciplina de Química, existem fórmulas e estruturas químicas que, se forem representadas em um só plano, podem causar problemas de interpretação para as pessoas com deficiência visual.

No caso de **Ge**, podemos acrescentar, que pelo fato de utilizar uma lupa para ver o que está escrito no quadro – que permite uma visão fragmentada do texto escrito ou objeto – tornava-se um pouco mais difícil compreender a estrutura, como um todo, de uma fórmula química.

No que diz respeito à Matemática, Bruno e Mota (2001, p. 23) afirmam que o uso apenas da exposição oral, sem a experiência concreta e significativa do aluno com o assunto estudado, “tenderá a desenvolver em qualquer educando uma atitude desfavorável à assimilação e compreensão do conteúdo desenvolvido”.

Contudo, ao questioná-los sobre o porque das dificuldades nessas disciplinas, Ge afirma ser esta decorrente de uma questão de não identificação com as matérias, e não por causa da sua limitação visual.

Além do apoio dos professores, o aluno teve acessos a recursos ópticos,²⁰ que facilitaram a sua autonomia em sala de aula, como por exemplo, na realização

das atividades inerentes às disciplinas, como também em outras situações vivenciadas em sala de aula. Assim, esses auxílios voltavam-se para o uso de óculos especiais (Foto 6) que

- [...] ampliam, um pouco o tamanho da letra, e esses eu levava para a escola e utilizo ainda hoje. E, também, o uso de auxílio de telulupas, a qual me possibilitava identificar a letra no quadro, mas assim eu tentei escrever o que o professor colocava no quadro, mas não conseguia acompanhar, e eu cheguei a ter o auxílio da telulupa, e também, em casa eu tinha o auxílio de um aparelho que tinha condições de aumentar o tamanho da letra, muito mais que os óculos especiais e a telulupa.



Foto 6 : Uso de óculos especiais que ampliam os textos.

Tais recursos são utilizados por Ge até hoje, favorecendo a sua aprendizagem.

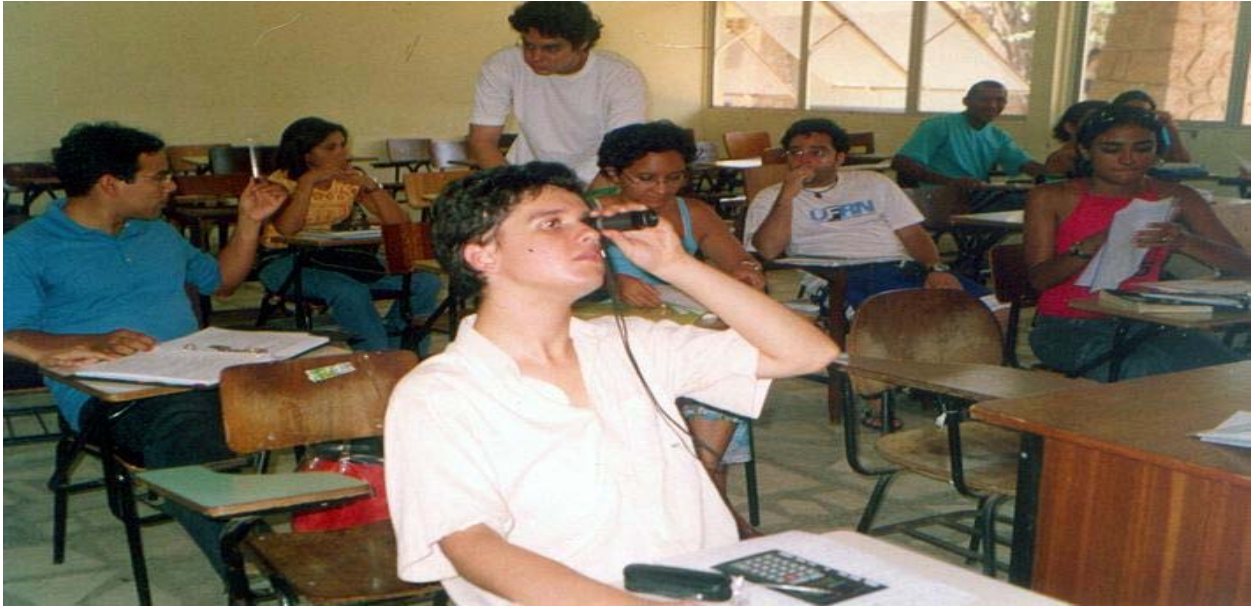


Foto 7: Uso de recursos ópticos para ter acesso ao conteúdo do quadro.

Apesar do apoio recebido e da utilização desses recursos ópticos, que facilitavam o seu acesso ao conteúdo das disciplinas, o aluno enfrentou dificuldades para acompanhar o grande número de disciplinas, existentes no Ensino Médio, bem como o ritmo de estudos exigidos em classe.

Com o objetivo de amenizar essas dificuldades, os professores davam um prazo a mais para entrega dos trabalhos, repetiam o conteúdo quando solicitado pelo aluno, bem como realizavam as provas oralmente, pois percebiam a dificuldade de **Ge** em escrever.

Assim, podemos inferir que existiram vários fatores que contribuíram para a sua permanência, de forma significativa em classe, como por exemplo, o apoio docente e à aceitação e a colaboração da família, que tinha um bom poder aquisitivo, o que favoreceu a aquisição de recursos ópticos adequados.

- **O ALUNO DO CURSO DE ECONOMIA**

Este aluno, que será chamado de **Wi**, no período em que fizemos a pesquisa de campo estava no 6º período do referido curso, era solteiro e residia em Ceará-Mirim. Adquiriu a cegueira total aos 8 anos de idade, em decorrência de uma doença então desconhecida, que o fez parar de estudar durante dois anos, para fazer tratamento como podemos ver em depoimento:

[...] eu parei para fazer tratamento, pois, antes de perdê-la (a visão), totalmente, eu tive uma iniciação de conjuntivite alérgica, e depois foi detectada a ovite. Essa doença foi detectada, e eu passei um ano em tratamento, aos 7 anos de idade, que se prolongou durante todo o ano de 90, no Hilton Rocha. Foi quando se detectou que eu não poderia mais reaver a visão.



Foto 8: Aluno com deficiência visual que frequenta o curso de Economia

Posteriormente, em 1991, **Wi** passou por duas pequenas cirurgias para retirar algumas verrugas que surgiram em seu nariz. Tal fato fez com que ficasse em casa, sem estudar, de uma maneira injustificada. Além disso, a falta de informações dos pais com relação ao trabalho educacional e de reabilitação do filho, também contribuíram para essa fase de inatividade.

Contudo, algum tempo depois procuraram obter informações sobre a possibilidade de atendimento para o seu filho, em Natal, e descobriram a existência do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos - IERC, no bairro do Alecrim. A partir deste momento, Wi voltou a estudar.

Esse ingresso no IERC contribuiu para que Wi se desenvolvesse tanto intelectual, como socialmente e, também, para que superasse a concepção que possuía de que a deficiência era sinônimo de incapacidade e para evitar que se

tornasse uma pessoa depressiva:

- [...] esse período foi também importante porque [...] evitou coisas que pudessem dar margem à depressão, a problemas psicológicos, porque quando você não interage com ninguém, você fica à mercê da depressão, de um sentimento de marginalização de si próprio, porque esse fator psicológico é muito importante.

Nessa instituição teve a oportunidade de estudar e de conviver com outras pessoas que tinham uma deficiência visual, percebendo, assim, que realizavam as mesmas atividades que as outras pessoas consideradas normais, com o apoio de recursos educativos especiais.

O ingresso de **Wi** no IERC, portanto, proporcionou-lhe a superação de possíveis problemas psicológicos, que podem ser decorrentes de uma concepção de autonegação, ou seja, um sentimento existente na pessoa que adquire uma deficiência, e por isso acredita que sua vida estará... “destinada a não ter mais qualquer sentido” (RIBAS, 1998).

A convivência no instituto foi

- [...] importante, também, porque me motivou a conviver com pessoas com a mesma problemática, e que percebi que dava para prosseguir. A partir do momento que você tem essa convicção, você começa a desenvolver as suas idéias. Isso é o ponto de partida, foi o impulso inicial para que eu pudesse estar aqui, na UFRN, hoje. Então esse período foi importante, neste sentido, de reafirmação dos meus laços com o mundo.

Desta forma, o contato com outras pessoas que vivenciaram a mesma situação e venceram alguns obstáculos, através da aquisição de técnicas de reabilitação que lhes possibilitaram maior independência, fez com que o referido aluno acreditasse que podia realizar várias atividades do cotidiano e prosseguisse, em seus estudos na busca do conhecimento. Transpôs, assim, a sua própria barreira: não acreditar que podia vencer os obstáculos, e conseguiu estabelecer vínculos sociais.

Pouco a pouco, a nova identidade desse aluno começou a ser construída, a partir da presença do outro ou do grupo social, que se torna um referencial por onde o indivíduo cria e ajusta a sua identidade pessoal (GLAT, 1989).

Atribuímos essa mudança de concepção, por parte do aluno pesquisado, à aceitação de sua deficiência visual, que teve como resultado uma maior liberdade para enfrentar a vida, com o melhor de sua capacidade. Esse enfrentamento envolveu

a capacidade de tirar melhor proveito possível do que possui e organizar a vida segundo as próprias habilidades. A pessoa privada da visão enfrenta a situação aprendendo a ler em Braille, aprendendo a datilografar e aprendendo a utilizar uma bengala ou cão guia. Adquire todas as técnicas que lhe são facultadas. Investiga e se utiliza de todas as facilidades educacionais e sociais disponíveis, não deixa de levar em conta suas dificuldades (o que equivaleria à negação) e nem tão pouco se deixa esmagar por elas (TELFORD e SAWREY, 1988, p.85 e 86).

Desta forma, quando a pessoa com deficiência visual aprende a ler em Braille, a usar a bengala, ou outras técnicas que possibilitou a sua autonomia, tem a oportunidade de explorar o mundo e de se desenvolver com as novas experiências.

Posteriormente, após o término da 4ª série, do Ensino Fundamental, **Wi** se matriculou em uma escola próxima a sua casa, a Santa Ágda, para freqüentar da 5ª a 8ª séries.

De acordo com o seu depoimento, durante a sua permanência nesta escola,

Wi utilizou pouco o sistema Braille, o que acarretou uma certa resistência ao uso do Braille, como método único de leitura e escrita. Assim, por causa da ênfase na oralidade e na audição, como meios de comunicação e aprendizado em sala de aula, esse aluno formulava melhor as idéias através dos sentidos da audição e fala.

Wi, durante esse período teve acesso, também, ao serviço de itinerância oferecido pela SUESP/ SECD, no IERC/ RN, para receber reforço de professores especializados nas diversas disciplinas:

- [...] eu tinha dificuldade de vir ao IERC, para ter esse serviço, que era um apoio para os deficientes nos deveres. Eles me ajudaram, mas como morava longe, eu tive mais acesso às atividades por meio da audição.

A não freqüência às atividades de apoio oferecidas ao aluno no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN, dificultou o desenvolvimento da leitura e da escrita, através do Braille, e isso também foi sentido, inclusive, em etapas posteriores quando precisou fazer uso deste sistema.

Após o término do Ensino Fundamenta, **Wi** iniciou o Ensino Médio no Colégio e Curso Hipócrates, em Natal/RN, e permaneceu nessa instituição no período de 1999 a 2001. Segundo ele, este período foi proveitoso, pois

- [...] a partir daí eu aprendi a desenvolver a questão intelectual, até porque eu tenho acesso a uma estrutura mais ligada ao vestibular. [...] Com relação às dificuldade em sala de aula, eu achei bem mais fácil, porque como não havia tanta questão de trabalho, era mais questão de prova, então, o fato de estar em sala de aula já era suficiente para não precisar de ledor. Eu usava a audição e fazia as anotações em Braille.

Então, durante esse período, percebemos que Wi teve a oportunidade de ter acesso a conhecimentos acadêmicos específicos voltados para o Exame Vestibular, o que lhe proporcionou, de forma significativa, uma possível maturidade científica, melhores condições para realizar as provas do Vestibular e obter êxito.

Mesmo com esses fatores que favoreceram o seu desenvolvimento acadêmico, o aluno enfrentou dificuldades no sentido de não ter acesso a materiais e a provas em Braille, pois estas eram em grande quantidade e os docentes especializados não tinham tempo suficiente para transcrevê-las.

Após a identificação de cada um dos sujeitos pesquisados, passaremos a abordar algumas informações, de maneira conjunta, relativas à sua relação com os colegas durante o ensino fundamental e médio, até o seu acesso à universidade.

4.2 A RELAÇÃO COM O OUTRO

Durante o período escolar, o contato, a interação com os colegas, em classe regular, tanto no Ensino Fundamental e Médio, contribuiu para que muitas barreiras atitudinais fossem quebradas, como também para que surgisse um sentimento de solidariedade entre eles.

Tal fato pode ser visto nas falas de dois dos alunos pesquisados, quando se

referem às atividades realizadas em sala de aula e também em ambientes extraclasse, nos quais o apoio recebido foi essencial, tanto no que diz respeito à aquisição do conhecimento, quanto à socialização com seus pares:

- [...] com relação ao auxílio que eu tive por parte dos colegas desde o início, na 1º série, até o Ensino Médio, aonde alguns chegavam a escrever para mim o que o professor escrevia no quadro, e escreviam muitas vezes nas folhas de cadernos deles, e depois passava para mim. Me auxiliaram muito, colaboraram muito comigo. (Ge)

Podemos perceber na fala de **Ge**, que havia uma preocupação clara, da parte de muitos companheiros de classe em ajudá-lo a vencer as suas limitações, bem como em torná-lo aceito em seu meio como mais um aluno no conjunto dos demais, e não como “alguém diferente”.

Em relação a **Wi**, ele afirma que

- [...] sempre tive muitos colegas, sempre tentei ser sociável, me aproximar das pessoas para não formar “panelinhas”. (Wi)

Verificamos, assim, em ambas as falas, que existia um esforço de ambos os lados: dos colegas e dos próprios educandos que apresentavam deficiência visual, no sentido de favorecer a sua socialização.

Diante disso, vemos que a inclusão não só beneficiou os colegas considerados dentro dos padrões da normalidade, pois se tornaram mais solidários com a diversidade humana, mas também o aluno com deficiência visual, uma vez que lhe proporcionou um significativo crescimento no tocante à aprendizagem, como também lhe ofereceu a oportunidade de se socializar.

A esse respeito Stainback, S; Stainback, W. (1999, p. 22) destacam que as “pessoas com deficiência ficam preparadas para a vida na comunidade quando são incluídas nas escolas e nas salas de aula”, de uma maneira mais efetiva do que os que são educados em ambientes segregados.

Com relação ao aluno **Fr**, pudemos constatar, através de seu depoimento, que durante o Ensino Médio não teve muitos colegas, pois as aulas eram individuais em decorrência de estudar num Centro de Estudo Supletivo, onde se adotava este tipo de metodologia:

- [...] você pegava a apostila, levava para casa para estudar, se tivesse uma dúvida, marcava uma audiência, entre aspas, com um professor da disciplina para tirar a dúvida.

Embora favorecido pelo atendimento individualizado, **Fr** não foi beneficiado pela interação rica que, possivelmente, seria propiciada a ele, através da participação em classe regular, com outros colegas. Mesmo assim, é uma pessoa comunicativa, que logo consegue interagir com aqueles que o cercam.

4.3 O VESTIBULAR

Ao longo da vida escolar desses alunos observamos que, apesar do enfrentamento de diversas barreiras, tiveram apoio de várias pessoas e das instituições escolares onde estudavam, tendo assim acesso às atividades desenvolvidas em sala de aula. Esse apoio em muito contribuiu para que os alunos

com deficiência visual ultrapassassem os obstáculos e conquistassem o direito de realizar o exame vestibular na UFRN.

Diante dessas experiências, portanto, tais pessoas tiveram a oportunidade de se confrontar com a realidade e aprender a buscar os seus direitos, entre os quais os que lhes garantissem oportunidades iguais de acesso à universidade.

A partir desse momento, apresentaremos alguns aspectos relatados pelos alunos pesquisados frente ao exame Vestibular, como também em relação ao processo de escolha do curso de graduação, que para os mesmos representava o caminho para uma nova etapa em suas vidas: a futura entrada no mundo do trabalho.

• O direito garantido

Devido as grandes lutas por parte das pessoas com deficiência, bem como das que estavam envolvidas com a causa, foram elaborados – como vimos no capítulo 2 – diversos documentos legais, para garantir o acesso dessas pessoas a diversos ambientes da sociedade, inclusive à universidade.

Contudo, apesar dessas recomendações, alguns dos alunos pesquisados não conseguiram obter êxito nos primeiros vestibulares realizados devido – entre outros fatores – à inadequação do tempo para a realização das provas. Mas, apesar disso, continuaram lutando em prol de seus direitos. Com o apoio de seus pais e do IERC/ RN, entraram com uma petição junto à Comissão Permanente do Vestibular – COMPERV/ UFRN – órgão responsável pela realização do Exame Vestibular, requerendo algumas mudanças no processo, como podemos observar em suas falas:

- [...] no terceiro ano que eu prestei vestibular, em 2001, a minha mãe teve uma idéia, e chegou para mim e disse que fosse pleiteado, também, que eu tivesse um período maior para fazer a prova [...] . (Ge)

- Este tempo de uma hora a mais foi um pleito meu, por que quando eu fiz o primeiro vestibular, por experiência, em Psicologia em 1998 para 1999, eu não conseguia chegar na segunda prova, pois existiam duas provas: objetivas, mais subjetivas, então eu fazia uma objetiva, depois a subjetiva, e quando passava para a segunda prova objetiva, não conseguia terminar. Então eu consultei outros colegas, que faziam da mesma forma que eu, e com eles acontecia a mesma coisa. Então, eu, através do IERC, fizemos uma petição à COMPERV para que tivéssemos um acréscimo de tempo, sugerimos uma hora. Eles questionaram, e o principal argumento que eu levantei durante uma reunião, e que não tiveram condições de retrucar foi:

“se você põem os olhos no papel para ver a figura, você vê no mesmo instante a figura como um todo, o deficiente visual quando põe as mãos num papel pra ver uma figura em alto-relevo, ele tem que tatear a folha de cima a baixo, de lado a lado , porque as mãos dele não alcançam a folha inteira de uma vez só, e a sensibilidade está nas pontas dos dedos... Então, é impossível você querer competir o tempo de uma pessoa que está vendo, que vê tudo num mesmo segundo, para uma pessoa que vai ver com as pontas dos dedos, e que, para isso, ele tem que caminhar pelo papel. É uma diferença tal, de segundos para minutos, então é uma disputa desigual, se vocês tiverem algo que tenha condições de rebater o que eu estou dizendo...” (Fr)

- [...] a questão da prova do vestibular, eu não queria fazer em Braille, solicitei prova oral, mas me negaram. Eu tive dificuldade terrível, pois há tempo que não fazia provas em Braille, e o único benefício que tivemos foi o aumento da hora da prova, para uma hora a mais (Wi).

Como percebemos, mesmo com as recomendações encaminhadas às universidades através do Aviso Circular nº 277/96, estas pessoas tiveram que lutar para ter a oportunidade de realizar as provas de forma mais compatível com as suas condições, conseguindo alargar o tempo para a realização das provas, em mais uma hora.

Além disso, um dos alunos que apresentava visão subnormal, logrou, também por meio de petições, algumas adaptações para realizar as provas:

- [...] meu pai fez um requerimento, onde foi reivindicado, além das questões do monitor para mim, a ampliação da prova, uma sala separada, e também o direito de utilizar o aparelho que iria facilitar a leitura para mim. Ele pleiteou, também, um tempo a mais para realizar as provas. (Ge)

Suas reivindicações foram atendidas, fazendo valer o que já se encontrava garantido por lei e, com isso, **Ge** obteve êxito nessa etapa tão relevante para todo jovem e, em especial, para alguém que – em decorrência de sua limitação visual – enfrentava uma barreira maior que os demais.

Diante disso, vemos que as pessoas com deficiência, quando orientados e apoiados, têm levado as suas necessidades a diversos órgãos governamentais, vários níveis da organização social, que, pouco a pouco, vêm fazendo esforços no sentido de assegurar, de alguma forma, que essas necessidades sejam satisfeitas de um modo mais eficiente. Assim, podemos observar, que a sociedade – mesmo tardiamente – está procurando reconhecer “a validade da reivindicação de que as pessoas que compartilham as necessidades estão particularmente qualificadas para planejar as formas de satisfazê-las” (VASH, 1988, p.61).

- **A escolha do curso**

Muitos jovens passam por momentos angustiantes durante a escolha do curso para prestar Vestibular, pois tal fato é decisivo em suas vidas, em decorrência de constituir o primeiro passo para uma futura inserção no mercado de trabalho. Por

essa fase de decisão também passaram os alunos com deficiência, que afirmaram ter feito a escolha do curso devido a diversos fatores, como:

- [...] o que motivou a escolha do curso de Ciências Sociais foi o fato de que eu sempre gostei das disciplinas de história e geografia, e Ciências Sociais está muito vinculado a essas matérias, principalmente, história. Também escolhi o curso porque eu gostava de estudar sociologia e compreender melhor a sociedade, o que acontece no mundo, ter uma visão crítica dos fatos, perceber o que está por trás das coisas. (Ge)

- [...] por já ter ouvido falar sobre o curso, e por gostar muito de matemática, foi por isso que escolhi o curso de Ciências Econômicas. (Wi).

- [...] o curso de Filosofia sempre me atraiu, por que é um curso que leva você a refletir mais sobre as coisas, aquilo que é macro, você não precisa encontrar respostas, é um curso que você está sempre com questionamentos, ele não visa dar respostas, você pode encontrar uma saída para aquele questionamento, mas já vem outra questão. Isso para mim é muito bonito, muito completo. (Fr).

Diante das falas dos alunos, observamos que os motivos da escolha dos cursos volta-se para afinidade com a proposta central dos cursos: **Ge** escolheu o curso de Ciências Sociais porque trabalha com conteúdos que oferecem subsídios para compreender, de forma mais significativa, a sociedade; **Wi** optou por Economia, pelo fato de gostar de disciplinas que envolvem cálculo matemático e por, nesse curso está área ser privilegiada; **Fr** escolheu o curso de Filosofia, pois buscava responder às incógnitas existente na sociedade, bem como compreendê-las.

Desta forma, percebemos que, assim como todas as outras pessoas, esses alunos também possuem sentimentos, desejos, interesses, opiniões próprias, dúvidas, qualidades e limitações. A visão de inferioridade frente a essas pessoas, assim como a expectativa de que se comportem de acordo com essa visão, é algo que precisa ser abolido em nossa sociedade. Antes de tudo, precisam ser vistos

como pessoas.

- **As reações frente à aprovação no Vestibular**

Muitas percepções presentes, em diversos momentos da história da humanidade, foram perpetuadas frente às pessoas com deficiência, tanto no que diz respeito à incapacidade, como aos dotes que apresentam, “que são ditados tanto pelas tarefas que a cultura exige ou espera de seus membros e pelo significado que atribui aos desvios das normas, quanto pelos fatos objetivos da excepcionalidade” (TELFORD; SAWREY, 1988, p. 26). Em outras palavras, as pessoas são rotuladas de capazes ou incapazes diante das ações que podem ser realizadas em determinada sociedade.

Contudo, existe uma atribuição negativa que predomina em relação às pessoas com deficiência, pois são comumente entendidas como improdutivas, incapacitadas, dignas de caridade, devendo, portanto, ser excluídas dos vários sistemas educacionais.

Tal visão continua, ainda hoje, embutida em várias concepções frente à pessoa com deficiência. Assim, quando um indivíduo adquire a deficiência, vem à tona essa percepção de incapacidade e muitos desistem de lutar para garantir os seus direitos, enquanto que outros, não. Mesmo esses que lutam e conseguem transpor várias barreiras, muitas vezes não acreditam que poderiam realizar tais ações, e se surpreendem quando obtém sucesso diante de uma situação vivenciada.

Portanto, consideramos importante conhecer quais foram às reações dos alunos pesquisados frente à aprovação no Vestibular:

- [...] foi uma alegria imensa, pois eu pensava que não iria passar na UFRN por causa desse pragmatismo, por causa dessa coisa de ninguém ter passado e, depois, o nível da prova objetiva estava difícil. Assim, foi mais uma surpresa do que uma concretização de um trabalho. [...] Foi uma alegria ter subvertido a minha própria descrença sobre mim mesmo (Wi).

Podemos perceber que, para **Wi**, ter passado no Vestibular lhe trouxe muita alegria, pois não acreditava que pudesse ser aprovado, devido à dificuldade enfrentada durante a realização das provas em Braille, principalmente porque não tinha muita habilidade com o uso desse sistema de escrita, bem como em decorrência da sua descrença em relação a possibilidade de uma pessoa com deficiência visual vencer a barreira do Vestibular e ingressar num curso universitário, algo nunca visto na realidade do Rio Grande do Norte.

Para **Ge**, também foi um motivo de alegria e satisfação obter êxito no Vestibular, pois era algo que almejava há algum tempo, e tal fato fez com que superasse as dificuldades enfrentadas e ingressasse num curso superior:

- [...] quando eu passei foi uma reação de satisfação, de alegria, porque algo que estava desejando já algum tempo. Eu estava alegre, inclusive porque eu tinha percebido, em geral, que tinha feito boas provas (Ge).

Já para **Fr**, ter sido aprovado no Exame vestibular foi considerado uma vitória, não só para ele, mas também para as demais pessoas com deficiência visual, que

assim podem acreditar – tendo como exemplo a sua conquista – na possibilidade de frequentar, também, um curso universitário:

- [...] Foi uma vitória muito grande, importante, e eu não associo apenas a uma realização pessoal, pois eu sempre digo que eu gostaria que outros companheiros deficientes visuais tivessem sido incentivados por esse feito, não só meu, mas também dos outros que entraram comigo. Que observassem essa possibilidade, pois já que alguns conseguiram outros também podem conseguir. Para mim, foi um resultado significativo, pessoalmente, até também para o lado familiar, pois mostrei para aos meus filhos que eles deviam se esforçar para chegar aonde eu cheguei [...]. (Fr).

Assim, observamos, de acordo com os depoimentos, a alegria pela vitória alcançada, passando no vestibular numa universidade pública, onde a concorrência e o nível de exigência são maiores. Era, pois, algo que para eles constituía-se em um grande obstáculo a ser transposto, e tal fato – que trazia satisfação pessoal e surpresa – também se tornava fator de estímulo e de perseverança para outras pessoas com deficiência visual, que, semelhantemente, podem aprofundar conhecimentos no sentido de chegar à universidade, de acordo com suas possibilidades e potencialidades.

4.4 A UNIVERSIDADE

A partir deste momento, passaremos a discutir e a analisar, primeiramente, sob a ótica dos alunos com deficiência visual, como está o seu processo de inclusão na universidade, o que ela desenvolveu para que estes tivessem acesso aos diversos serviços oferecidos, bem como aos conteúdos ministrados em sala de aula.

Além disso, veremos as percepções de seus colegas frente à inclusão, como também em relação à pessoa com deficiência visual, pois isto pode influenciá-los na forma de agir frente às mesmas.

4.4.1 A recepção na Universidade

Vivemos em uma sociedade em que, comumente se apregoa que tudo deve ser organizado, homogêneo, em ordem, e em que cada pessoa deve ser solidária com a outra. Priorizamos o equilíbrio social, físico, emocional e, quando isto é quebrado devido à entrada de um membro diferente, o progresso desejado é aparentemente impedido. Assim, este membro diferente é colocado à margem para não prejudicar o andamento “equilibrado” da sociedade.

Diante disso, como reagiu a universidade ao receber, em seu quadro de alunos, pessoas com deficiência visual?

Para receber essas pessoas, para atender às suas necessidades, bem como para informar à comunidade acadêmica como agir frente às mesmas, a universidade constituiu uma comissão, por iniciativa da Pró-Reitora Acadêmica Prof^a Dr^a Maria Doninha de Almeida. A comissão foi formada pelos professores Markus Figueira da Silva (Departamento de Filosofia), Maria Doninha de Almeida (PROGRAD), Lúcia de Araújo Ramos Martins (Departamento de Educação), Nostradamos de Medeiros Lins, Nazineide Brito (CERES – Caicó) e Edson Camilo de Gouveia.

Tal comissão tinha como objetivo elaborar diretrizes para o atendimento

educacional da pessoa com deficiência, na UFRN, refletindo, mais especificamente sobre as que apresentavam deficiência visual, pelo fato de estarem ingressando nesta instituição pessoas com necessidades especiais.

Uma das atividades planejadas e desenvolvidas por esta comissão foi o I Seminário de Inclusão na UFRN. Nesse seminário foram abordados temas considerados de importância para a orientação inicial da comunidade acadêmica, tais como: A universidade e o portador de deficiência visual, ministrada pelo Professor Doutor Francisco José de Lima (UFPE); Educação Inclusiva sob a responsabilidade da Professora Doutora Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN); Estratégia de ensino com alunos deficientes visuais - Professora Maria do Socorro Souza Torres (IERC-RN); Cegueira como uma visão diferente: o desafio da inclusão - Professora Doutoranda Joana Belarmino de Souza (UFPB); A informática como uma ferramenta de apoio à educação inclusiva - Professora Doutoranda Andréia dos Santos Rodrigues (UFRN), Prof^a Ana Lourdes Carvalho Bosi (Fundação Bradesco-RN) Ivo Ramalho (Fundação Bradesco – SP), Professor José Alfredo de Aguiar Filho (SEC-RN) e Professor Rubem Varela de Oliveira (SEC-RN). (SILVA, 2004).

Apesar do esforço envidado pela UFRN para a realização do evento, destacamos, que houve participação de um pequeno número de professores dos cursos de graduação em que se encontravam matriculados os alunos com deficiência visual, dificultando, assim, na maioria das disciplinas cursadas, a transmissão pelo professor e o acesso ao conhecimento ministrado pelos alunos devido à falta de informação e de interesse por parte de alguns professores.

A UFRN, também, procurou intensificar ações no sentido de promover a inclusão mais significativa das pessoas com deficiência, de uma maneira geral, entre as quais, podemos destacar:

- a) quebra de barreiras arquitetônicas para facilitar o ir e vir e a vivência das pessoas com deficiência física na UFRN, como por exemplo, a construção de rampas e de banheiros adaptados;
- b) acesso às provas do exame Vestibular, por meio das seguintes adaptações: ampliação do tempo das provas, disponibilização de escrevente, bem como a gravação de respostas em K-7, entre outras estratégias, de acordo com a necessidade do aluno;
- c) treinamento de monitores, através do Departamento de Informática, para manusear os materiais específicos para pessoas com deficiência visual;
- d) criação de um espaço na Biblioteca Central Zila Mamede, denominado Biblioteca Inclusiva, dispendo de: um computador com o programa de DOSVOX, um scanner e uma impressora em Braille.
- e) destinação de bolsistas para assessorar o aluno com deficiência visual no uso de recurso de informática existentes;
- f) gravação de alguns conteúdos de algumas disciplinas do departamento de Filosofia, em fita K-7 e CD;
- g) treinamento para o pessoal da Biblioteca Central no atendimento as pessoas com deficiência visual, através da observação e visita ao Instituto de Cegos de Natal. (ALMEIDA ; SILVA, 2004).

Existe, ainda, a possibilidade dos professores obterem orientação pedagógica através da Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, ligada ao Departamento de Educação. Esta vem promovendo cursos de atualização e eventos de extensão (Seminários, Ciclo de Palestras, Oficinas), com

vistas a discutir questões voltadas para a inclusão do deficiente, no âmbito educacional e social, bem como vem realizando, desde sua criação em 1998, investigações sobre a inclusão vivenciada nas escolas regulares, que são consubstanciadas nas teses, dissertações, monografias e relatórios de pesquisa nesta área de educação.

Através dessas ações, podemos inferir que a universidade tem buscado investir tempo, recursos e esforços para que a educação inclusiva deixe de ser apenas um mero aspecto garantido por lei, e passe a ser uma realidade no sistema de educação em todos os níveis de ensino (MARTINS, 2004). Muito, porém, ainda tem que ser empreendido, refletido, avaliado nessa perspectiva.

4.4.2 A recepção no curso

Dentre outras ações desenvolvidas na UFRN, antes do início das aulas, situamos a orientação aos coordenadores de curso, através do seminário realizado pela Pró-Reitoria Acadêmica, sobre como atender às necessidades desses alunos, bem como o oferecimento de subsídios teórico-práticos para os professores, embora mínimos, com relação a esses novos discentes. Conforme afirma Stainback, S; Stainback, W (1999), a definição das ações a serem desenvolvidas pela instituição

de ensino e a orientação aos educadores são passos importantes para que os alunos sejam bem recebidos e apoiados no ambiente acadêmico.

Diante desse contexto, os três alunos que são alvo deste estudo afirmaram que, assim que ingressaram no curso, tiveram apoio da coordenação, que se prontificou a ouvir as suas dificuldades, bem como a procurar soluções para superá-las ou amenizá-las. Isso pode ser observado em suas falas, ao afirmarem:

- [...] ele disse o que eu precisasse, ele na medida do possível ajudaria. Era aberto, qualquer dúvida poderia falar com ele [...]. (Wi)
- [...] Fui bem recebido pelos funcionários do departamento, pelos professores e pelos colegas [...] (Ge).
- [...] Recebi apoio de Marcos, o coordenador do curso, que presidia uma comissão voltada para a inclusão, ele tentou ver quais eram as necessidades, reuniu-se conosco pra ver quais eram os caminhos que seriam utilizados. (Fr).

Tais depoimentos evidenciaram que ocorreu um esforço dos coordenadores dos cursos, no sentido de acolher bem os alunos com deficiência visual no ambiente acadêmico, incentivando a sua inclusão e apoiando-os, dentro de suas possibilidades. Também ficou claro que o apoio humano recebido é considerado pelos alunos um aspecto positivo e minimizador das dificuldades que porventura viesse a surgir.

4.4.3 A UFRN: barreiras e conquistas

Depois de terem vencido o obstáculo do vestibular, chegou o momento de vivenciarem o que o ensino superior tinha a lhes oferecer. Assim, no primeiro dia de aula, como vimos no tópico anterior, receberam apoio do coordenador, para auxiliá-los em alguma dificuldade que viessem a enfrentar. Além disso, foram providenciados alguns bolsistas – a pedido dos alunos – para escanear ou ler os textos trabalhados pelo professor em classe, de acordo com a solicitação do aluno com deficiência visual:

- [...] a partir do segundo semestre, eu solicitei um bolsista para me ajudar na questão da leitura dos textos, após as aulas, no período da tarde [...] (Ge).

- [...] o departamento disponibilizou um bolsista para me acompanhar de acordo com as necessidades que eu ia tendo. A gente ia avaliando como superar essas necessidades. Então, a universidade adquiriu uma impressora Braille, e esse bolsista pega os textos que preciso ter acesso, escaneia, e fica na memória do computador. Aí ele dá o comando para que a impressora Braille possa imprimir os textos, este bolsista não tem necessidade de saber o Braille, mas tem que ter conhecimento de informática. Então, quando o texto está escaniado, a pessoa só precisa saber que comando utilizar para que saia o texto em Braille. (Fr).

Assim, inicialmente, o bolsista teve um papel preponderante: possibilitar o acesso do aluno com deficiência visual ao conteúdo dos textos, que seriam ministrados e discutidos em sala de aula. Para tanto, esses bolsistas, após as aulas, exerciam a função de leitores dos textos apresentados pelos alunos com deficiência visual, como também faziam a transcrição para o Braille, utilizando o computador e o scanner.

Atualmente, porém, dos três alunos com deficiência que, inicialmente, tinham apoio de bolsistas, apenas Fr continua a utilizar esse recurso. Os outros dois os dispensaram, pois se tornou inviável para eles esta ajuda, porque o apoio

disponibilizado era no turno inverso ao que estavam matriculados e tinham que dispor de mais tempo para se deslocar novamente até a universidade, a fim de receber o atendimento específico. A respeito disso salienta um graduando:

- [...] eu solicitei um bolsista no segundo período e fiquei até o início do terceiro período. Mas eu vi que ficava inviável, não estava adiantando muito, pois tinha que desprender um pouco mais de tempo para me deslocar à universidade e depois para casa. (Ge).

Também apontam outras dificuldades enfrentadas em classe, no que diz respeito à prática docente, bem como aos materiais e apoios disponibilizados:

- [...] as maiores dificuldades foram com relação ao bolsista para me ajudar, e para ler as questões da prova (Wi)

- [...] eu sou o último que pegar o texto, porque quando o professor fornece o texto, eu passo para o bolsista, e este me entrega. Quando isto acontece, meus colegas já têm lido os textos. Então, quando eu vou ter acesso aos textos, a aula já tem passado o assunto, é como se eu tivesse tido acesso, superficialmente, ao conteúdo do texto oferecido pelo professor [...] (Fr)

- [...] como eu falei, a dificuldade de acesso a materiais em Braille, os professores meio perdidos, ainda hoje. O professor universitário é diferente do Ensino Fundamental, eles não têm didáticas, não se preocupam como fazer, é diferente no Ensino Médio, que já tiveram experiência. A dificuldade maior é a falta de uma pessoa para ler [...] (Wi).

- [...] eu percebo uma certa satisfação em ter um aluno deficiente em sala de aula, mas percebo também um despreparo para a questão da maneira de se comunicar. É inconcebível que um professor, tendo consciência da presença de um deficiente visual em sala de aula faça gestos sem falar, ele pode até gesticular, mas ele tem que narrar o que está fazendo. Existe boa vontade, eles têm orgulho de serem mestres de um deficiente visual em suas disciplinas, mas estão despreparados, precisam fazer uma reciclagem do que é necessário para que a comunicação flua eficientemente entre o aluno deficiente visual, o professor e os outros alunos. (Fr)

Assim, apesar da universidade, representada pelos departamentos, terem disponibilizado bolsistas para apoiar os alunos com deficiência visual, estes vêm enfrentando dificuldades durante o curso, que correspondem, principalmente, à: falta de antecipação, por parte dos professores, dos textos que serão discutidos em classe, bem como o seu despreparo para atuar pedagogicamente frente às pessoas com deficiência visual; ausência de materiais em Braille, pois houve problema, inicialmente, com a impressora, que não tinha o papel adequado para imprimir os textos; a falta de uma pessoa para ler os textos, uma vez que os bolsistas solicitados para apoiar esses alunos, por trabalharem, também, em Bases de Pesquisas dos Departamentos, onde os cursos estão vinculados, nem sempre estavam disponíveis quando solicitados, em virtude das várias tarefas por eles assumidas.

Em suas falas, os sujeitos apontam as dificuldades inerentes ao acesso a materiais escritos que são trabalhados nas classes, porém, o que está mais evidente é o despreparo de alguns docentes no trato com a diversidade do alunado. Apesar das orientações iniciais através dos coordenadores e do seminário realizado – no qual poucos docentes participaram, e, em alguns momentos, pelos próprios alunos com deficiência visual, esquecem a importância da expressão oral para essas pessoas. Desconhecem, portanto, que para eles, “a palavra do outro nomeia-lhe o mundo real, inserem no tecido ideológico das relações. Assim, a palavra humaniza o homem” (VYGOTSKY apud CAIADO, 2003, p. 119).

O citado despreparo do professor universitário, possivelmente, pode decorrer, entre outros aspectos, da não exigência, por parte das Instituições de Ensino Superior – IES, de que esse profissional possua maior aprofundamento didático-

pedagógico, um conhecimento pedagógico básico, requerendo do mesmo, muitas vezes, apenas, um domínio da área em que irá lecionar, pois acreditam que, pelo fato de saber um determinado conteúdo, possuem capacidades “inatas” de ensinar.

Masetto (1998) diz que essa situação era inquestionável, até bem pouco tempo atrás, pois a concepção de ensinar estava voltada para desenvolver grandes aulas expositivas ou palestras, bem como para demonstrar, na prática, como fazia uma determinada experiência. Contudo, segundo o referido autor, apesar do predomínio, em algumas instituições, dessa concepção, alguns professores começaram a se conscientizar de que a docência exigia determinadas competências, como conhecer os alunos, vê-los como centro do processo de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos.

Mas, mesmo com essa nova concepção de ensino, são poucos os docentes que têm a iniciativa de buscar reavaliar as suas práticas, sendo, portanto, necessário – para os que já estão atuando – que haja uma orientação em processo, que lhes proporcione condições de analisar a sua prática, dar respostas aos diversos problemas, criar estratégias e “combinar um ensino para todos, [...] com as diferenças individuais, de modo que sejam superadas as desigualdades, mas, ao mesmo tempo, que seja estimulada a diversidade latente nos sujeitos”. (REFORMA EDUCACIONAL, 1989, p. 209 apud GONZÁLEZ, 2002, p. 242).

Além desses aspectos citados, um dos alunos apontou para o fato de que o acesso à Internet pelos acadêmicos com deficiência visual não tem sido possível, pois o programa próprio para isto – Virtual Vision – ainda não foi disponibilizado pela universidade:

- [...] com relação à Internet, eu fiz até um curso obrigatório. Mas eu não cheguei a acessar a Internet, porque não tinha o programa voltado para facilitar o acesso, que é o Virtual Vision, que foi inclusive apresentado durante o seminário. Eu fiz o curso com o

mini-vox, acessado pela professora através da Internet, pois não tinha o DOSVOX. (Ge).

Mesmo diante do depoimento do aluno, que situa a necessidade efetiva para maior acesso ao conhecimento, não podemos deixar de reconhecer que a UFRN, também enfrenta – como a maioria das instituições públicas de ensino superior do país – grandes dificuldades financeiras, em várias áreas, que muitas vezes repercutem na aprendizagem dos alunos.

Diante de tudo que foi até então discutido, é relevante situar que, a universidade – buscando superar suas dificuldades – precisa continuar a desenvolver estratégias que facilitem a inclusão significativa desses alunos, como por exemplo, a provisão, mais consistente, de recursos materiais, pedagógicos e humanos, para que possa garantir o acesso, o ingresso e a permanência com qualidade do aluno, na instituição, como também possibilitar a efetivação das respostas educativas num ambiente em que a diversidade humana é predominante.

4.4.4 As relações sociais na universidade

- **A relação professor – aluno**



Foto 9: A relação com o professor após a aula

Mesmo com o despreparo dos professores em atender às especificidades desses alunos, evidenciam-se, nos seus depoimentos, que alguns docentes procuravam – de uma forma até humilde – obter informações dos próprios discentes com deficiência visual sobre as possíveis adaptações a serem realizadas, de forma a atender às suas necessidades educativas. Face a isso, concediam um tempo maior de entrega para trabalhos, ofereciam maiores explicações sobre o conteúdo quando solicitado, conforme detalham os sujeitos investigados:

-[...] os professores, em geral, têm sido atenciosos comigo. Toda vez que eu peço para explicar, eles tem explicado, como também aos demais colegas (Ge).

- [...] alguns revelavam que não tinham tido experiência, ainda, e pediram a mim mesmo que qualquer problema eu comunicasse a eles o que estava ocorrendo. (Fr).

- [...] Eles antecipam os textos. Dão o programa que tem a bibliografia e indicam a seqüência dos textos [...] Sempre procuram me perguntar quando não sabem o que fazer. (Wi).

Tais procedimentos evidenciaram a preocupação de alguns professores em atender às necessidades do aluno com deficiência visual, a fim de que pudesse ter as mesmas oportunidades educacionais oferecidas ao restante da classe.

Assim, diante da busca do professor em aperfeiçoar a sua prática, vemos que a inclusão despertou, em alguns docentes, a necessidade de mudança de atitudes frente às diferenças individuais, bem como os impulsionou a rever metodologias utilizadas, que antes visavam apenas o ensino do aluno tido como “padrão”.

Diante desse novo contexto educacional, onde se exige do professor uma atuação pedagógica efetiva diante da diversidade do alunado, há necessidade de – uma formação continuada, a fim de que possam possibilitar uma educação mais adequada a todos os alunos, inclusive àqueles com deficiência. Para tanto, seria preciso: “cursos breves para todos os professores envolvidos na atenção [...] aos alunos com deficiência, cursos de um ano ou cursos breves avançados”. (WARNOCK, 1978, 1987 apud GONZÁLEZ, 2002, p. 253).

Destacamos, porém, que somente este tipo de capacitação não proporciona uma inclusão significativa, pois existem processos excludentes que podem ser identificados e que os professores, muitas vezes, não conseguem resolvê-los sozinhos, precisam estar se “articulando, trocando idéias e sentimentos, compartilhando experiências, escrevendo e divulgando... acertos e... equívocos”. (CARVALHO, 2004, p. 36).

Em outras palavras, é preciso incentivar o professor universitário a sair das “quatro paredes”, da solidão da prática de sala de aula, para compartilhar, discutir, buscar caminhos em parcerias com outros elementos da comunidade acadêmica.

- **A relação aluno com deficiência visual com seus colegas**

Outro fator que facilita a inclusão é a interação entre as pessoas com deficiência e seus colegas, pois sempre precisamos uns dos outros. As amizades construídas no ambiente universitário, ajudam às mesmas a serem [...] “membros ativos e protegidos da comunidade. As amizades ajudam a garantir que fazer parte da comunidade – em vez de apenas estar na comunidade – é uma realidade” (STRULLY, J; STRULLY, C. 1999, p. 183).



Foto 10: Trabalho em grupo

Diante disso, consideramos importante perguntar aos alunos com deficiência visual como era a sua relação com os colegas e vice-versa.

Para **Ge**, a convivência com outros colegas trouxe a oportunidade de vivenciar novas experiências, que proporcionou um maior desenvolvimento social, emocional e cognitivo, bem como os seus colegas têm a possibilidade de se relacionar, no cotidiano acadêmico, com alguém que apresenta deficiência, passando a respeitá-los como sujeito capaz de aprender como os demais:

- [...] comecei a perceber, no início do primeiro período do curso, ainda, no início do primeiro período, a importância do aluno da universidade criar vínculos de amigos, de colegas, porque já fizemos muitas atividades em grupo. O fato da pessoa conhecer certa gama, quantidade de pessoas, isso ajuda muito a pessoa a ir se entrosando, conhecendo melhor os outros. Isso ajuda muito para que a pessoa tenha por quem optar quando fazer as atividades [...] (Ge).

Para **Wi**, existe uma interação entre ele e seus colegas, ocorre uma relação de troca: Wi ajuda os seus colegas, quando necessitam, tirando dúvidas no tocante a certos conteúdos e estes, por sua vez, o ajudam nos momentos em que precisa:

- [...] e quanto aos colegas, eu tenho vários amigos, agente se interage muito bem, faço até um trabalho de monitoria nos estudos. [...] eu não tive problemas. (Wi).

Percebemos, portanto, que a inclusão possibilita trocas de experiências, onde todos aprendem: a pessoa com deficiência visual tem a oportunidade de aprender e apropriar-se do real através da palavra, da comunicação com o outro.

Os colegas, por sua vez, podem aprender a ser mais solidários, cooperativos, bem como aprender e vivenciar novas experiências, novos conhecimentos com as pessoas que apresentam deficiência visual.

Em relação a **Fr**, ele afirma que

- [...] no início, as pessoas se mostram um pouco encabuladas, mas com o andamento do trabalho, eles percebem que há uma reciprocidade, porque de início eles achavam que só fossem dar e não receber nada (Fr).

Podemos percebermos que alguns colegas, inicialmente, se mostraram inibidos, porque a sua presença pode ter causado uma certa preocupação com relação a como agiriam junto a uma pessoa que não tem o sentido da visão. O desconhecimento fazia levantar uma barreira inicial, mas que, segundo o referido aluno, com o tempo, foi sendo superada. Observam que, hoje, existe uma relação de reciprocidade, onde eles o ajudam quando necessita, e **Fr** também colabora com os colegas durante as atividades, tanto em classe, como extraclasse.

CARVALHO (2004, p. 45) assevera que esse convívio com a pessoa que apresenta deficiência é importante porque, mesmo sendo “[...] estimulado para garantir direitos ou para ‘aparar’ arestas, é sempre oportuno e necessário, pois, no mínimo permite que se construam vínculos, levando-nos a ver o outro em nós mesmos e vice-versa”.

Assim, nesse processo inclusivo, os alunos da universidade têm a oportunidade de se relacionar mais intimamente com os colegas com deficiência, fazendo com que, gradativamente, cheguem à “simpatia, compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais [...] como também se tornem menos evasivos [...] em relação à sua incapacidade, de tal maneira que algo semelhante a uma rotina diária de normalização pode-se desenvolver” (GOFFMAN, 1975, p. 61e 62).

Em outras palavras, o contato com a diversidade torna-se algo rotineiro, comum. Nesse contexto, todos se aceitam mais facilmente como pessoas diferentes,

vendo-as como seres importantes, únicos, formando assim, de maneira mais consciente, esta “colcha de retalhos” que é a sociedade.

4.4.5 A inclusão na UFRN

Temos discorrido sobre os vários benefícios da inclusão, tanto para a universidade e os seus profissionais, quanto para os alunos com deficiência e seus colegas. Vimos que a inclusão possibilita, pouco a pouco, a quebra das barreiras, sejam elas arquitetônicas ou atitudinais, bem como incentiva os profissionais que convivem diretamente com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais a buscarem recursos pedagógicos para atuar num ambiente onde a diversidade possa ser considerada como algo inerente à sociedade e, em especial, ao contexto educacional.

Além disso, ao considerarmos que esse ambiente educacional necessita continuar a buscar uma identidade cada vez mais inclusiva, precisamos estimular a criação de um ambiente acolhedor, bem como desenvolver, na comunidade acadêmica uma filosofia baseada na igualdade de oportunidades para todos. Tal filosofia deve objetivar, efetivamente, que a universidade busque “acolher todos os seus alunos sem distinguir condições físicas, intelectuais, econômicas ou sociais, sem, no entanto, abstrair as diferenças que dão unidade ao conjunto de sua comunidade” (ALMEIDA; SILVA, 2004, p. 16).

Desta forma, consideramos importante analisar, sob o olhar do próprio aluno com deficiência, as ações realizadas pela universidade pesquisada para proporcionar a sua inclusão de uma forma significativa. Então, perguntamos aos

alunos incluídos como eles analisam o papel da universidade, diante da sua inclusão.

Para um dos alunos, a inclusão na universidade possibilita

- [...] que as pessoas adquiram novos conhecimentos, porque o deficiente visual utiliza outros sentidos, e que são mais aguçados do que os outros²¹, e, em contrapartida, a pessoa dita normal pode contribuir para que o deficiente visual tenha uma participação mais socializada no contexto, assim, todos saem ganhando [...] (Fr).

Portanto, para **Fr** a inclusão proporciona a quebra de certos esteriótipos, de preconceitos, bem como contribui para construir uma convivência baseada no respeito às diferenças, na cooperação e na socialização de todos na comunidade universitária e, “assim todos saem ganhando” (Fr).

Desta forma, a universidade abre espaço para que isso aconteça, mas, segundo o referido aluno, bem como os demais colegas com deficiência visual, a UFRN ainda precisa se aperfeiçoar para que a inclusão ocorra de forma mais significativa, como podemos observar em suas falas:

- [...] a universidade, com relação ao meu caso e dos demais colegas, ela não se adequou no momento devido, no início do período. Sei que isso não é culpa dos funcionários, é em virtude da dificuldade de recursos, que ficaram aquém no período que se mais precisava [...] Deveria criar uma metodologia que se adequasse as nossas necessidades. Essa metodologia deveria consistir na criação de um tempo maior para fazer as provas, para entregar os trabalhos, não para nos privilegiar, mas por causa da nossa limitação²².(Ge)

²¹ É importante salientar que, para que os sentidos da audição, tato e olfato estejam desenvolvidos nas pessoas com deficiência visual, a fim de que possam ter interação com o mundo, é preciso um trabalho de reabilitação que estimule aqueles sentidos.

²² No caso do referido aluno, segundo o seu próprio depoimento, não existia, por parte dos professores, um tempo maior para a entrega de trabalhos. Já com relação aos outros alunos com

Verificamos que a universidade, para **Ge**, não se adaptou logo durante o primeiro semestre, que, segundo ele, era o período em que havia necessidade de adequações, como um tempo maior para se fazer às provas e os trabalhos. Tal fato deve-se, principalmente, à falta de informação dos professores a respeito das especificidades da pessoa com visão subnormal²³, que – mesmo apresentando um resíduo visual, permitindo-lhe ter noções das formas, cores e massas – necessita de um tempo maior para a realização das atividades, pois utiliza algumas adaptações visuais ou equipamentos, como letras aumentadas, lupas, contraste de luz, para executar os seus trabalhos acadêmicos. Portanto, requerem um período maior de tempo para fazer as atividades solicitadas pelos professores.

Para **Wi** e **Fr**, a universidade não estava preparada, previamente, para recebê-los e, portanto, realizou ações imediatistas como aquisição de impressora Braille, que, posteriormente, não foi utilizada devido à existência de alguns problemas simples, como a falta de material de consumo para operá-la. Para solucionar o problema, providenciaram bolsistas para lerem os textos, contudo, segundo **Wi**, o número era insuficiente para atender à demanda de textos trabalhados em sala de aula.

Além dessas questões, segundo **Fr**, em decorrência da situação ter sido inesperada para os que fazem a UFRN, não houve uma orientação sistemática aos professores sobre como atuar com as pessoas que apresentam deficiência visual, como podemos observar em suas falas:

deficiência visual, os docentes concediam um prazo maior para a realização e entrega das atividades. (Ver depoimento no tópico 6.3.3.1 - A relação professor-aluno).

²³ Que é o caso de **Ge**.

- [...] dentro da universidade, eu observo que não havia uma preparação prévia, porque ela não tinha recebido esse tipo de aluno, aí teve que adquirir uma impressora, teve problema com a impressora. A questão do bolsista, não tinha bolsistas suficientes para atender a nossa necessidade. [...] Vejo que a universidade foi pega meio de surpresa, e como estamos sendo os pioneiros, enfrentamos mais dificuldades do que aqueles que virão depois. (Wi)

- [...] uma universidade inclusiva seria aquela que estaria preparada, com impressora Braille, com material pronto para ser utilizado, mas - acima de tudo - ela deveria ser preventiva, pois a partir do momento da entrada dessas pessoas deficientes, previamente, ela deveria antecipar os textos para que não houvesse desigualdade de tempo entre nós e os outros alunos. (Fr).

Portanto, mesmo a UFRN²⁴ tendo feito as adaptações que, sob a sua perspectiva, seriam imprescindíveis para proporcionar a inclusão desses alunos, percebemos que estas não conseguiram corresponder, significativamente, às reais necessidades apresentadas pelos discentes com deficiência visual. Estes ainda enfrentam várias barreiras que dificultam a permanência nos cursos de graduação, embora – no caso de Wi – haja o reconhecimento do pouco tempo que a referida instituição de ensino superior teve para se adaptar à nova realidade. Para este aluno, os deficientes visuais que vierem posteriormente terão menos dificuldades, pois o processo de inclusão estará mais aperfeiçoado.

4.4.6 Sugestões para aperfeiçoar o processo de inclusão na UFRN

²⁴ Rever o tópico 4.4.1 A recepção na Universidade.

Com o intuito de tornar o ambiente universitário mais rico e com possibilidades de avançar e se aperfeiçoar no tocante ao processo de inclusão, solicitamos aos alunos que fornecessem algumas sugestões, a partir de suas vivências. Assim, de uma forma geral, as sugestões voltavam-se para:

- **Informação prévia aos professores de que terão alunos com deficiência e, também, orientação para que pudessem fazer as adaptações necessárias, antes de iniciar a ministração da disciplina:**

- [...] necessidade de o professor saber, antecipadamente, que terá um aluno portador de necessidades especiais, para que ele possa fazer algumas adaptações, pois isso ajudará na interação dele com o aluno. (Ge).

- [...] Para os professores, pedagogicamente, teria que ter uma capacitação para atuar melhor com o deficiente. (Wi)

Assim, para **Ge**, é preciso que o professor tenha conhecimento prévio de que terá um aluno com deficiência visual em sua sala de aula, para que possa desenvolver estratégias que facilitem o seu acesso aos conteúdos das várias disciplinas, bem como que ações precisam ser realizadas para que possa interagir, significativamente, com esse aluno.

Nessa perspectiva, o professor que tem a oportunidade de conviver com uma pessoa que apresenta deficiência começa a ser um elemento facilitador, ou não, da integração dessa pessoa com os seus colegas, pois segundo Fabiana²⁵ (apud CAIADO, p. 94)

²⁵ Fabiana é uma pessoa que apresenta deficiência visual, é formada em Psicologia na UNICAMP. Esta fala foi extraída da entrevista cedida a Caiado, que também realizou pesquisa com alunos que apresentam deficiência, percorrendo as suas vidas escolares e universitárias.

[...] ele pode promover, positiva ou negativamente essa integração, conforme a sua conduta em classe e a forma de se referir ao aluno deficiente. Pois, se o professor vai deixando claro para a classe que o deficiente não pode fazer uma série de coisas, a classe também pode ir estabelecendo essa conduta de que o deficiente é inferior. Cabe ao professor ir mostrando à classe, principalmente com alunos mais jovens, que o aluno deficiente é capaz de realizar os trabalhos na medida das limitações dele, assim como cada aluno realiza seus trabalhos na medida de sua limitação. Eu acho que o professor tem esse papel.

Neste sentido, concordamos com os entrevistados quando apontam a necessidade de orientação sistemática aos seus professores. Contudo ressaltamos que a UFRN, através da Pró-Reitoria de Graduação, deu um passo significativo nesta direção, realizando – como situamos anteriormente – um seminário sobre inclusão para atualização do seu corpo docente, porém, poucos foram os profissionais que compareceram às palestras ministradas. Por sua vez, a Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, ligada ao Departamento de Educação, vem realizando, sistematicamente, seminários, ciclos de palestra e debates sobre Educação Inclusiva, mas – embora atraindo a atenção de discentes e profissionais da comunidade – não ocorreu uma significativa participação de professores dos cursos pesquisados.

De igual modo, os alunos destacam ainda a importância dos professores serem orientados para possibilitarem a antecipação dos textos, de acordo com a conveniência do aluno: em Braille, pela Internet, em disquete, ou outra forma de acesso:

- [...] acho que a universidade ao saber da entrada dessas pessoas deficientes previamente, ela devia chegar para os professores de cada disciplina: “Olhe, nós vamos ter um aluno cego para a disciplina, me passe os textos para quando começar as aulas, ele possa já receber em Braille”, era para ser assim. Porque quando recebemos em tinta, igual aos meus colegas, daqui que esse texto

seja transformado em Braille, ou para um disquete, a aula já tem passado, não fica de um todo perdido, porque vou fazer um trabalho, uma prova, tenho um texto para estudar, mas, paralelamente à aula, eu não posso acompanhar. (Fr).

Verificamos, que existe uma ênfase, por parte desse aluno a respeito da necessidade de orientação aos professores, quanto à entrega dos textos a serem estudados em classe, com certa antecedência. Isto envolveria um planejamento mais detalhado de cada professor e da universidade, também, no que diz respeito a um sistema de apoio para transcrição dos mesmos para o Braille ou a sua gravação em CD ou fita cassete que pode ser adquirido pelo aluno com deficiência visual. No segundo caso, esta tarefa poderia ser desempenhada, também, por alguém da família, desde que o texto fosse recebido algum tempo de antecedência (por exemplo, de uma semana para outra).

• **Disponibilização de recursos materiais e humanos:**

- [...] disponibilizar computadores, na biblioteca com programas de acesso ao portador de necessidades especiais para que pudesse ver a bibliografia. Tenho contado com o auxílio de bibliotecários, que conhecem o meu caso, que vêm no computador o livro que eu preciso. Mas deveria ter um computador com o programa com a lista dos livros para nós mesmos procurarmos (Ge).

- [...] a questão para nós, aqui mesmo, é ter uma pessoa que nos ajude durante as provas. [...] Precisa oferecer uma melhor estrutura para o deficiente, como: Braille, programas de computador mais avançados. (Wi)

Podemos observar que, para esses alunos, a universidade precisa dispor de computadores com programas específicos para a pessoa com deficiência visual, que sejam mais avançados, possibilitando aos mesmos o acesso às informações de que precisam. Destacam, também, a necessidade de: aquisição e transcrição de materiais para o Braille; provisão de um monitor para auxiliá-los durante as provas escritas.

A esse respeito, Rodrigues (2003) afirma que, para que a instituição de ensino possa se adequar às necessidades dos alunos com deficiência, é preciso que desenvolva estratégias, como por exemplo, a provisão de recursos físicos, pedagógicos, didáticos e humanos, bem como o desenvolvimento profissional de seus professores.

• Orientação da comunidade acadêmica a fim de quebrar algumas dúvidas de comunicação em relação à pessoa com deficiência visual:

- [...] No primeiro ano que entramos a gente encontrava pessoas na universidade que se assustavam com a nossa presença, então essas pessoas até fugiam da gente com medo, talvez, de levarem uma bengalada, ou com medo de não ser conveniente conosco. Então eu acrescento um ponto, aqui, fundamental: que as pessoas da universidade, elas não tenham nenhum receio de ter uma comunicação livre com uma pessoa com deficiência visual, porque disso ela pode aprender muito e pode contribuir para qualquer necessidade que o deficiente visual venha a ter. [...] Então o fundamental, que eu deixo aqui como advertência, é que as pessoas não evitem o contato conosco, procure cada vez mais... Sempre que alguém me ajuda a chegar à parada de ônibus eu digo: “Sempre que me encontrar fale comigo” eu gosto de ampliar o meu leque de amizades. (Fr)

Vemos que, para Fr, existe um sentimento de medo por parte das pessoas, quando se deparam com um deficiente visual de se aproximarem. Tal fato decorre, muitas vezes, do desconhecimento, da falta de informação das pessoas sobre como agir frente uma pessoa com deficiência visual. E o desconhecido, nas palavras de Amaral (1994, p.24), pode ser pensado “[...] como a mão que empunhando uma lupa, direciona-a de forma a aumentar desmesuradamente o vazio. E esse todo é profundamente ameaçador e, repetindo, gerador de medo”.

Assim, podemos inferir, a importância de dirimir dúvidas existentes e informar à comunidade acadêmica (aos professores, coordenadores, funcionários, alunos, entre outros), sobre como agir frente à pessoa com deficiência visual, pois “no momento em que há clareza em relação à deficiência e suas implicações, o que é mistério, rótulo e pena se transforma em possibilidade concreta de trabalho inclusivo” (FLESCHE, 2003, p. 55).

4.4.7 A percepção da deficiência pelo outro

A fim de aprofundamos as informações sobre a inclusão dos alunos com deficiência visual, optamos por entrevistar alguns colegas que com eles convivem, os quais testemunham a sua situação vivenciada pelos mesmos na universidade.

A partir desse momento, portanto, iremos apresentar alguns aspectos considerados relevantes, face às questões respondidas por quinze colegas, que – com exceção de dois – estudavam com esses alunos desde o início do curso.

Ao longo da vida, defrontamo-nos com a ideologia de que a sociedade deve ser sempre organizada, homogênea, equilibrada e harmônica. Assim, a sociedade nos impõe quais os atributos que devem ser considerados como modelos ideais, sem que algumas manifestações diversas desses atributos – como cor dos olhos, dos cabelos, estatura – crie impactos sobre a percepção do outro. “Diferenças como essas são tidas como “normais” ou comuns e, geralmente, não interferem nas relações interpessoais e nem geram estigmas” (CARVALHO, 2004, p. 39).

No entanto, não estamos comumente aptos para conviver com a verdadeira realidade: os seres humanos são bem diferentes uns dos outros, cada segmento da sociedade é diversificado, tem diferentes funções, que possibilitam a organização mais equilibrada do todo.

Tal situação de não perceber a diversidade como algo comum, inerente ao ser humano, mesmo aquelas diferenças consideradas mais significativas, pode provocar diversas reações como:

- a) sentimentos de compaixão, com manifestações de piedade, de caridade, de tolerância, seja porque o diferente é cego ou tem outras deficiências;
- b) atitudes filantrópicas e assistencialistas, que pouco ou nada oferecem em termos de condições de emancipação e independência das pessoas com deficiência (CARVALHO, 2004).

No entanto, é bastante evidenciado que, quando a diferença existente em uma pessoa diz respeito à superdotação, esta causa admiração. Contudo, “quando nos deparamos com pessoas deficientes, que são mais diferentes, já que possuem sinais ou seqüelas mais notáveis” (RIBAS, 1998, p. 13), a reação mais comum é a de

estigmatizá-las, pois são consideradas fora dos padrões preestabelecidos pela sociedade.

Desta forma, achamos importante perguntar aos colegas dos alunos com deficiência visual, qual a percepção que tinham sobre eles, pois essa percepção poderá facilitar ou prejudicar a inclusão desses alunos no ambiente universitário.

Os depoimentos coletados serão situados a seguir, a partir de alguns aspectos-chave evidenciados nas falas dos entrevistados, que reforçam (ou não) determinados esteriótipos²⁶ existentes na sociedade.

- **Indivíduo igual aos demais**

Para a colega Ke, o aluno com deficiência visual existente em sua classe é percebido como alguém que não difere dos demais. Tal percepção pode ser constatada no seguinte depoimento:

- Eu acho que Wi é igual a todos, uma pessoa excelente como amigo, dentro da universidade ele é um dos meus melhores amigos [...] sempre que eu preciso, ele me ajuda (Ke).

Em outras palavras, seu colega **Wi** é percebido como uma pessoa, como qualquer outra, mesmo que a sociedade o veja como alguém “diferente”. Ke percebe que ele está sempre disponível para colaborar nas atividades empreendidas, para auxiliá-la, no que for possível. Evidencia, ainda, que deficiência, não é um fator

²⁶ Amaral (1994), afirma que o esteriótipo é um julgamento qualitativo, advindo de um preconceito (o deficiente é mal).

impeditivo para que vínculos de amizades sejam construídos no cotidiano da universidade.

A proximidade física, em classe e em atividades extra-classe, vem sendo considerada por alguns autores, como é o caso de Bishop, Jubala, Stainback, S Stainback, W (1999), como uma variável fundamental no estabelecimento de amizades entre alunos com e sem deficiência, o que é reforçado no depoimento anteriormente citado.

- **Pessoa que supera as expectativas**

Em diversas falas dos entrevistados percebemos a ênfase existente no aspecto cognitivo do colega com deficiência visual. No imaginário dos mesmos, este colega se torna alguém que, mesmo possuindo limitações, estas não são tão levadas em consideração, por causa de suas conquistas.

- Fr é uma pessoa que supera as expectativas, apesar dele não ter a visão, ele consegue superar isso [...] ele não deixa a desejar, consegue estar no nível das outras pessoas que não têm esse problema (Vi 2).

Evidencia-se, a admiração pelo colega com deficiência visual durante as atividades em classe, muitas vezes consideradas difíceis para a maioria dos alunos. Isto é algo que, antes da convivência em classe, era percebido como praticamente impossível, em decorrência da visão existente sobre essas pessoas, principalmente, entre aquelas que, como Ar e An, têm uma idade mais avançada.

- Eu vejo Fr com muito respeito e admiração muito grande, porque pelo fato de sua cegueira, ele consegue acompanhar as aulas, e com um aproveitamento excepcional. Isso me deixa realmente pasmo, porque para uma pessoa com todos os sentidos isso já é complicado, para uma pessoa com uma perda de visão grave, acompanhar como ele acompanha, é extraordinário! (Ar).

Eu acho fantástico! Fr para mim é um exemplo. A capacidade que ele tem de superar as dificuldades é enorme [...] (An).

Esse tipo de concepção surge da visão de que as pessoas com limitações não podem realizar certas ações corriqueiras, porque são comumente percebidas como incapazes. Assim, quando esta pessoa com deficiência “alcança realizações proporcionais à uma pessoa normal, a despeito de seu déficit, é percebida como uma super-compensação” (Telford e Sawrey, 1988, p. 23). Em outras palavras, ao agir normalmente, ou até mesmo de uma maneira superior, é como se tivesse compensando ou supercompensando a sua inferioridade, tornando-se um sujeito extraordinário ou heróico.

Em seus depoimentos, outros sujeitos entrevistados frisam não apenas o desempenho intelectual evidenciado pelo colega com deficiência visual, mas também destacam a sociabilidade como uma característica do mesmo:

- Wi é uma pessoa disposta, estudiosa. Em relação a sua deficiência visual, ele desenvolveu muito a inteligência, e consegue se relacionar bem (Re)

- [...] eu vejo Wi como uma pessoa muito sociável, até diferente de nós mesmos que não temos deficiência, porque ele é uma pessoa muito inteligente, absorve o conteúdo muito rápido, ele consegue absorver as coisas com uma facilidade tremenda, e, assim, eu acho que ele se torna excepcional, eu acho que ele consegue transpor as dificuldades da deficiência dele até certo ponto, onde isso mantém

um equilíbrio com as pessoas [...] (Fi)

Apesar de ressaltarem as qualidades dos colegas com deficiência visual, observamos que não atentam para o fato de que, como qualquer outro ser humano, ele possui qualidades individuais, únicas, podendo avançar, ter vitórias ou derrotas, aprender com facilidade ou ter dificuldades em certas disciplinas, como qualquer aluno.

- **Indivíduos com limitações, mas normais**

Alguns colegas, no entanto, consideram os colegas com deficiência visual como pessoas dentro dos padrões normalidade, embora reconhecendo que apresentam limitações.

- Eu vejo Ge como uma pessoa, que apesar de suas limitações, para mim é considerada como uma pessoa normal (Li).

- Eu vejo Wi como uma pessoa especial, uma pessoa normal, tem sua deficiência, por outro lado é eficiente em outras coisas (Al).

- Eu vejo Ge como uma pessoa comum, só que ele tem limitações (Ro).

- Como uma pessoa normal, claro que ele precisa de ajuda. Ge é da minha turma desde o primeiro período, e eu sempre procurei ajudá-lo, e sou bem próxima a ele (Vi).

Diante disso, podemos inferir que tais sujeitos têm “a coragem de olhar de frente para a diferença, a deficiência” (AMARAL, 1994, p. 45), atentando para o fato de que aqueles que a apresentam são seres humanos, e, como tais, dotados de limitações, potencialidades e características individuais. Percebem que, como qualquer outro, o colega com deficiência visual precisa de apoio em algumas áreas para poder avançar, de se sentir parte efetiva do grupo em que está inserido.

- **Indivíduos diferentes/ com limitações**

Outros colegas, evidenciam, em suas falas, a dificuldade que o aluno com deficiência visual apresenta nas atividades acadêmicas, sem contudo atentar para o seu bom desempenho, em vários aspectos, como é o caso da entrevistada, que afirmou, em relação a Ge:

- Eu o vejo a partir de suas dificuldades. Eu noto muito, em sala de aula, as dificuldades que ele tem, principalmente, com relação à leitura [...] (Bi)

Esta colega centra o seu olhar nas dificuldades enfrentadas por Ge, que por apresentar visão subnormal, tem certas limitações. Esquece, porém de observar as suas potencialidades e os avanços apresentados.

Face aos depoimentos citados, observamos a existência de diversas maneiras de perceber a pessoa com deficiência: como alguém extraordinário, normal e com maiores dificuldades ou limitações.

Apesar dessa visão diversificada frente a essas pessoas, a convivência vem proporcionando para muitos a quebra de atitudes preconceituosas, pois, como afirmam Stainback,S e Stainback,W (1999), a inclusão traz vários benefícios para todos os alunos, que envolvem: oportunidades de aprender uns com os outros, respeitando as limitações de cada um e se ajudando mutuamente; aprendizagem de atitudes, valores e habilidades necessárias para apoiar a inclusão de todos cidadãos.

4.4.8 Ajuda durante as atividades em classe

Observamos – como situamos anteriormente – que a convivência com estes alunos tem proporcionado, mesmo que lentamente, a quebra de esteriótipos, bem como vem estimulando ações de solidariedade e de companheirismo por parte dos colegas.

Percebemos que, quando requisitados e, às vezes, até espontaneamente, esses ajudavam os seus companheiros de classe a fazer algumas atividades que, sozinhos, não conseguiriam realizar com sucesso. Os auxílios ministrados aos colegas com deficiência visual voltavam-se, principalmente, para:

- **Ditar ou copiar o conteúdo do quadro:**

Diante da metodologia adotada pelo professor e da especificidade de algumas disciplinas, as ajudas são de registrar ou expressar o que está sendo detalhado através do quadro de giz:

- [...] Wi pede para ditar as coisas que a professora está escrevendo no quadro [...] (Sa)

- [...] Quando é uma disciplina de cálculo; Wi pede para a gente copiar; dizer o que está sendo feito [...] (Al).

- [...] o máximo que eu faço é tentar ajudá-lo (Wi) quando não consegue acompanhar o que estava sendo escrito no quadro, então, eu copiava para ele depois escrever. (Ke)

- [...] nos momentos em que os professores escreviam no quadro, não só eu, como também os outros colegas, copiavam a atividade para Ge. (Li).

- [...] quando a professora está copiando no quadro, e Fr não consegue absorver completamente tudo o que ela fala, ele pede para eu copiar e, depois, eu leio para ele. (Jo)

- [...] Fr pede para anotar alguma coisa que foi comentada pelo professor, e ele perdeu, e para anotar o que está escrito no quadro. (Ju).

Podemos observar que os colegas copiam ou ditam o conteúdo ministrado em sala de aula, facilitando, assim, o acesso dos alunos com deficiência visual ao conhecimento que está escrito no quadro.

Assim, também realizam ações que contribuem para suprir determinadas lacunas na ministração dos conteúdos, pelos professores.

- **Levar para outros ambientes da universidade:**

Muitas vezes há necessidade, em decorrência da grande extensão do campus universitário da UFRN, de receberem ajuda para se deslocar a vários lugares (salas de aula, biblioteca, ponto de ônibus, lanchonetes, entre outros),. Essas colaborações são comumente realizadas por colegas, pois existem barreiras que dificultam o seu ir e vir.

- [...] pede ajuda para levá-lo a outras salas quando vai ter aula em outro lugar, como na F1; para levar à biblioteca. (Sa)

- [...] quando ele quer ir ao ponto de ônibus, eu vou com ele [...] Para ir à Ceará-Mirim, eu vou com ele no mesmo ônibus e volto; quando ele quer lancha, eu vou com ele.
(Fe).

- [...] ele pede para a gente ir com ele, lancha. (Al).

- [...] Eu, também, o acompanhava para ir a lanchonete, ao ponto de ônibus, à sala de informática (Ke).

- [...] Ajudo no dia-a-dia dele, quando vai pegar o ônibus eu fico olhando o número, porque ele tem dificuldade. (Vi)

O deslocamento dos alunos com deficiência visual demanda um conhecimento prévio de determinados locais, que, muitas vezes, estão distantes do convívio que têm, cotidianamente, em classe e em atividades extraclasse.

• Para ler os textos, colaborar nos momentos de estudo, auxiliar durante as provas e outras atividades do cotidiano acadêmico:

Podemos observar, que, na falta de monitores para ler os textos, colegas tornam-se leitores, como também contribuem para o seu desenvolvimento acadêmico e dos alunos com deficiência visual, através de discussões de textos científicos mais complexos, possibilitando trocas significativas, dado à objetividade apresentada pelos alunos com deficiência visual, conforme depoimentos, na interpretação de conteúdos ministrados.

- [...] quando Wi quer estudar, ler algum livro, e eu disponho de tempo, eu leio para ele, e acho que basicamente é isso. (Fe).

- [...] a gente sempre se interage, como por exemplo, na leitura de textos, pois os professores usam muito o texto filosófico. (Vi 2).

- [...] Só para tirar dúvidas sobre qual seria o próximo texto, ou então, eu perguntava o que Ge entendia sobre o texto, e ele me dizia uma frase simples, ou um desenvolvimento bem objetivo. (Ro).

Além disso, observamos que a ausência de monitor em classe é suprida pelo apoio dos colegas, durante a realização de avaliações escritas, contribuindo para que possa desempenhar suas tarefas no mesmo tempo dos demais.

- [...] Por exemplo, em uma disciplina de Contabilidade, o professor me solicitou para fazer a prova com Wi. (Ke).

Há, também, apoio em atividades simples, porém relevantes para o bom desempenho em tarefas acadêmicas.

- [...] A questão do xerox, eu pego e olho a moeda e digo o valor a Ge. (Vi).

- **Informar aos professores as adaptações necessárias:**

Muitas vezes, os colegas – por conhecerem mais de perto as dificuldades daqueles que apresentam déficits visuais, como é o caso do acadêmico com visão subnormal (Ge), têm mais facilidade de se aproximar dos professores, lembrando de alguns detalhes, como sejam: alertando-os para a necessidade de ampliação dos tipos escritos da prova, ou, no caso de isto não ser possível de imediato, realizar a avaliação em outra ocasião, de uma forma mais individualizada.

- [...] Eu falo sempre para os professores para eles fazerem as provas com letra grande, ou então para fazer a prova outro dia, só ele e o professor, como professor achar melhor. (Vi).

- **Outras atividades**

O convívio com esses alunos com deficiência visual, proporciona um ambiente de cooperação, por meio de várias ações empreendidas, das mais complexas às mais simples. Por exemplo, ao assinar o nome dos discentes com deficiência visual, vêm garantindo, aos mesmos o registro da sua presença na lista de chamada do professor.

- [...] Só com relação a colocar o nome na lista de presença. (Be).

– Para assinar a chamada [...] (Ju)

No entanto, os alunos com deficiência visual poderiam responder oralmente a chamada, se o professor assim procedesse, ou ser ajudados a, por si só, assinarem a listagem, evitando assim a superproteção. Segundo Amaral (1994,p.32), esta atitude, também fruto do desconhecimento, “desvitaliza o ‘protegido’, deslocando o eixo vital do outro para si”.

Em outras atividades, a atitude de colaboração também se faz presente, ao procurarem localizar, por exemplo, uma carteira mais propícia para o colega.

- [...] Ajuda para localizar a cadeira que Fr mais gosta de sentar, que possibilita realizar a atividade. Caso não exista, procuro uma cadeira com a mesa na frente, em outra sala [...] (An).

Vemos, assim, que esta aluna (An), preocupa-se em facilitar o acesso do seu colega ao conteúdo, pois, como geralmente as cadeiras existentes em classe são de apenas um braço, o que dificulta o manuseio pelo aluno com deficiência visual do seu material para escrever em Braille (reglete e punção), busca em outro ambiente o equipamento que lhe é mais adequado (a carteira convencional, do tipo mesa).

Podemos observar que, a partir da convivência, os colegas passam a ser solidários com os alunos que apresentam deficiência visual, ajudando-os em atividades que consideram não poderem realizar sozinhos.

4.4.9 Aceitação da inclusão dos alunos com deficiência visual na universidade

Muitas das barreiras vivenciadas pelas pessoas com deficiência decorrem das atitudes do outro, que o exclui, dependendo das suas experiências, dos valores que lhes foram transmitidos, entre outros aspectos.

Diante disso, consideramos relevante questionarmos os colegas sobre as suas opiniões em relação à participação de seus companheiros com deficiência visual no ambiente universitário, pois – diante das suas concepções – podem contribuir ou não para que a inclusão dos mesmos se torne mais significativa.

Todos os entrevistados afirmam que concordam com a inclusão dessas pessoas na universidade, salientando diversos motivos para isto. Destacamos algumas expressões chave do discurso desses sujeitos:

- **Pessoas iguais com direitos iguais:**

Podemos observar, que alguns entrevistados, como é o caso de A1, concordam com a inclusão, pois a considera como um direito a ser garantido a todos, sem distinção de qualquer espécie, em decorrência do fato de todos serem

iguais perante a lei:

- [...] porque são pessoas iguais , como a gente, apenas tem uma deficiência, mas é uma pessoa igual, tem os mesmos direitos. (Al).

Em outras palavras, Al considera que cada pessoa, independentemente de ser deficiente ou não, tem direito a conviver e a ter acesso a todas as oportunidades possíveis para o seu desenvolvimento. A esse respeito Telford e Sawrey (1988, p. 47), atestam que todos têm direito

à dignidade, à cortesia, ao respeito e aos meios possíveis máximos para que desenvolva qualquer potencial que disponha, não porque isso a torne um ser mais produtivo e uma pessoa mais aceitável socialmente, mas porque esses são seus direitos de nascimento como ser humano.

- **Pessoas normais:**

De igual modo, destacam a importância de serem vistos como quaisquer outros:

- [...] Ele é uma pessoa normal, não é porque ele é cego que ele vai ser excluído, não! Até porque lá na sala tem outro aluno que é deficiente físico, e eu também ajudo, eu empresto apostila, tiro xerox para ele. Eu o trato com a maior normalidade. (Sa).

[...] Sim. Porque elas são normais, a diferença é que eu vejo com os olhos e eles com o tato, mas, às vezes, até mais que a gente. (Ju).

A noção de normalidade referida nessas falas tem profunda correlação com o papel de cidadãos ativos, pertencentes a uma comunidade. Portanto, precisam estar participando de um contexto maior de atividades, dentro da universidade, fazendo uso dos sentidos remanescentes e contando com o apoio dos companheiros de classe, quando necessário.

- **Não pode haver exclusão:**

Outro motivo apresentado pelos entrevistados tem profunda correlação com a visão da universidade como um espaço público, onde todos podem participar, sem exceção.

- [...] Porque a universidade é um lugar para todos, não cabe a exclusão, quer seja por causa de uma deficiência, cor, religião. Eles merecem, se estudou, passou, a vaga é dele (Ke).

- [...] Porque não dar oportunidades é a mesma coisa de discriminá-la. (Re).

Verificamos, que para esses sujeitos, a não garantia de oportunidades iguais a todos os alunos seria percebida como uma prática discriminatória e, por isso, a universidade – que afirma, em seus estatutos, a garantia da participação de todos na comunidade acadêmica – não poderia assumir atitudes que tivesse como consequência a exclusão social de alguns.

De igual modo, a participação em cursos superiores, abre espaço para uma inserção no mercado de trabalho, para a melhoria da sua auto-estima e para uma vida social mais produtiva.

- [...] porque apesar das suas limitações, eles merecem ter o espaço deles, e principalmente, no que diz respeito ao mercado de trabalho.(Li).

- [...] Porque eu acho que todas as pessoas devem estar na universidade, pois elas só tem uma deficiência, que perfeitamente é superada, desenvolve outras habilidades, eu acho. Ter uma deficiência não devem excluí-los de forma alguma socialmente, pelo que ele vai se tornar um ser humano mais feliz e todos ao redor dele, certamente, serão mais felizes (An).

- **Oportunidades iguais para pessoas muito capazes:**

Alguns entrevistados defendem a idéia da participação de pessoas com deficiência que apresentam melhores capacidades intelectuais na universidade, ao afirmarem:

- [...] porque eu acho que tem, vamos chamar assim, gênios que ainda não tiveram a oportunidade de chegar aqui, justamente por um preconceito de uma sociedade que acha que essas pessoas são deficientes, elas têm que estar separadas dos outros.(Pa).

- [...] Porque eu tenho um pensamento muito democrático, e penso que essa pessoa deve ter as mesmas oportunidades que as minhas, porque eu não vejo nenhuma diferença, acho que a capacidade mental é que está presente e não uma deficiência física .(Ro).

Nas falas de Pa e Ro, a ênfase dada é, portanto, na capacidade cognitiva dos alunos com deficiência, o que demonstra uma visão de que os colegas com deficiência visual só estão na UFRN porque são pessoas muito bem dotadas intelectualmente (“gênios”), o que, porém não é algo convencional. Devemos atentar, no entanto, para o fato de que tais pessoas possuem potencialidades e dificuldades, que as conduzem para o sucesso ou não de suas ações, não sendo necessariamente, indivíduos superdotados.

- **A mesma capacidade:**

Alguns entrevistados afirmam aceitar a inclusão dos colegas com deficiência visual, pois os consideram capazes de aprender como os demais alunos, sem, no entanto, deixar de atentar para o déficit apresentado pelos alunos no aspecto sensorial.

- [...] Porque essas pessoas, apesar da deficiência, tem toda capacidade como qualquer outra pessoa. Agora, tem que ser dada as condições especiais, a partir da deficiência que ele porta (Be).

- [...] Porque eles têm a mesma capacidade que a nossa, só que eles tem uma deficiência. (Jo)

- [...] Sem sombra de dúvida é uma iniciativa grandiosa da universidade dar espaço a essas pessoas, porque elas tendo um tipo de deficiência, não quer dizer que ele não possa alcançar o conhecimento, buscar o saber. (Vi 2).

- [...] porque, na realidade pela presença de Fr em sala de aula, pelas suas intervenções, pelo seu nível de aproveitamento, eu não tenho dúvida de que realmente essas pessoas têm uma capacidade de superação extraordinária. (Ar).

Podemos perceber, que mesmo considerando os seus colegas com deficiência visual capazes de avançar na aprendizagem, no ambiente acadêmico, um dos alunos destaca que, isso só ocorrerá desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas pela instituição de ensino.

4.4.10 Atitudes percebidas pelos colegas frente à pessoa com deficiência

As ações frente às pessoas com deficiência não acontecem de forma casual. Existe sempre uma concepção que direciona as atitudes com relação ao ser humano considerado “diferente”. Para compreendermos melhor, tomemos como exemplo o indivíduo com deficiência visual que, ao buscar se integrar na sociedade, se depara com um mundo feito para aqueles que podem ver: a educação vale-se de recursos áudio-visuais; os meios de comunicação usam a linguagem não-verbal para atrair consumidores; o mercado de trabalho procura pessoas “perfeitas” para que possam ser instrumentos de marketing de suas empresas, entre outras situações sociais que privilegiam a visão como meio de interação. Assim, aqueles que não se enquadram nesse contexto visual, tendem a ser segregados ou excluídos do convívio em sociedade.

Mesmo diante desse contexto, ações têm sido realizadas no sentido de abolir a exclusão social. Contudo, a herança cultural de que o “diferente” dos padrões preestabelecidos não tem capacidades e nem possibilidades de estar no mesmo ambiente em que os considerados normais, traz consigo uma repulsa inconsciente, que leva a atitudes de afastamento, alienação ou dificuldade de convívio (VEIGA,

1983).

Isto acarretará, na vida da pessoa com deficiência, barreiras muito mais difíceis de serem transpostas, pois não são manifestadas diretamente, mas indiretamente, através de atitudes de discriminação, “tidas como “necessárias” para a segurança ou convivência das pessoas em geral” (VASH, 1988, p. 32).

Diante disso, tornou-se necessário conhecermos a visão que os entrevistados têm sobre as atitudes tomadas pelos professores e pelos outros colegas para com os alunos que apresentam deficiência visual, visto que podem dificultar ou promover uma inclusão mais significativa, na universidade.

Tais informações foram analisadas a partir dos depoimentos dos colegas entrevistados, que declararam a existência das seguintes posturas em relação à pessoa com deficiência visual:

- **Atitude Normal**

A normalidade frente a estes alunos decorre do nível de relacionamento estabelecido com ele, embora o espanto inicial e a curiosidade despertada diante de sua presença no meio acadêmico – frutos do desconhecimento – seja algo comum e tenha acontecido também na UFRN.

- [...] Normal, não como espanto, mesmo que exista isso no início, mas depois é superado. (Re).

- [...] Normal. Só que tem pessoas que são curiosas, perguntam como ele consegue escrever, absorver o que o professor passa, e também, as pessoas são solidárias, gostam de ajudar com relação a chegar a um local.(Jo)

A atitude de apoio da parte de alguns professores também serve de incentivo aos demais, principalmente aos colegas.

- [...] Normal. Absolutamente normal. Vejo muito carinho, preocupação dos professores no sentido de fornecer material para ele, de atendê-lo. Tem professores que até se penitenciam: “puxa Chico não deu tempo”, então eles têm toda uma preocupação. (An).

Essa situação de normalidade pode ocorrer, também, segundo Goffman (1975), porque as pessoas com deficiência tendem a criar estratégias para quebrar a distância e o tratamento precavido que podem a vir receber, chegando a um plano mais pessoal, onde a sua deficiência deixa de ser um fato decisivo, e as pessoas ao seu redor, aos poucos, serão menos evasivas em relação a sua limitação, de tal forma que a sua presença passa a ser algo rotineiro, comum.

- [...] Todo mundo se relaciona normalmente com Wi, tudo mundo conversa com ele. Tudo mundo o trata super bem, até porque ele é uma pessoa muito legal, não é uma pessoa chata, trata bem todo mundo, conversa com todo mundo. (Sa).

- **Respeito**

Alguns entrevistados afirmam que houve outras formas de agir em relação ao colega com deficiência visual, que estavam voltadas para o respeito, que envolveram a admiração por esta pessoa, enquanto alguém que está na universidade e que participa das atividades acadêmicas, como qualquer outro aluno:

- [...] Olha, eu vejo só muito respeito, não há com relação a Fr nada de diferente na sala de aula, ele participa das aulas como se fosse um aluno qualquer, sem nenhum problema, sem nenhum tratamento especial (Ar).

- [...] Até hoje, o que eu venho percebendo que todo mundo tem respeito muito grande com Ge, só que, algumas vezes, alguns professores, caso muito raro, que achavam que ele estava muito lento pelo próprio problema dele, não compreendiam bem. Algumas pessoas não chegavam a ter contato com ele, uma amizade mais intensa, acho que por receio. (Pa).

Contudo, vemos, na fala de Pa, que – apesar deste aluno inspirar respeito na maioria daqueles que com ele convivem – nem todos compreendem as suas verdadeiras necessidades e muitos ainda se esquivam de um contato mais próximo com ele. Portanto, para superar essas barreiras, necessário se faz uma orientação efetiva e sistemática aos professores, aos funcionários e aos estudantes, através de palestras, de conversas informais, de filmes ou outras formas de transmissão de informações sobre como se relacionar e atuar com estes alunos.

- **Solidariedade**

A inclusão da pessoa com deficiência visual, num ambiente que é, comumente, bastante individualista – onde cada um tem que dar conta de si mesmo, a fim de se preparar para o mercado competitivo que, na prática, só escolhe os mais fortes – proporciona o desenvolvimento de várias atitudes visando ajudar à pessoa com deficiência a: conquistar ganhos que, muitas vezes, são difíceis de serem adquiridos sozinhos; descobrir características em comuns com os outros.

Em relação aos companheiros de classe ocorre: uma ação mais consciente baseada em valores como igualdade e superação da segregação; oportunidade de defesa de alguém que é, comumente tratado de forma injusta pela sociedade; o incentivo ao desenvolvimento de habilidades voltadas para a resolução cooperativa de problemas; aprendizagem sobre formas de se relacionar com as diferenças em sala de aula (O' BRIEN, 1999).

No contexto estudado, observamos algumas situações em que essas práticas ocorreram, conforme situam alguns sujeitos investigados:

- [...] As pessoas que eu conheço têm receptividade e há um certo desejo que Fr alcance o desenvolvimento intelectual. As pessoas gostam dele, até o admiram, pois ele é músico. (Vi 2).

- [...] as pessoas são solidárias, gostam de ajudar Fr com relação a chegar a um local. (Jo).

- [...] Os professores tentam ajudar Ge, por exemplo, nas provas que estão em tamanho 12, eu vejo os professores escrevendo a mão, com letra maior para que ele possa ler a questão e responder. Os colegas sempre estão ajudando, assinando a lista, perguntando se ele viu o que estava escrito no quadro (Be).

– [...] Os professores tentam colaborar com Ge quando eu falo sobre as provas. Agora, alguns colegas são mais próximos a ele do que outros [...]. (Vi).

– [...] Por parte de colegas, eles procuravam fazer com que Ge ficasse enturmado, sempre eu ouvia o pessoal elogiá-lo, que apesar

da limitação, ele teve coragem de estar na universidade, buscando conhecimento. Por parte de professores, alguns demonstravam ter conhecimento do problema, e tentavam ajudá-lo da maneira que podiam. (Li).

- [...] Em termos de colega, pelo menos na nossa turma, não percebi nenhum tipo de preconceito, tem muitos professores que elogiam a nossa turma por tratar Wi igual, por não excluí-lo em nada. Com relação aos professores, também, os professores já vêm orientados pela coordenação de que vão ter aluno com deficiência, muitos, ainda, ficam por desejar, dão atenção a ele, mas às vezes copiam as coisas, e a gente tem ficar ao lado dele dizendo, porque esquecem de falar o que está no quadro. Em geral, o relacionamento é ótimo. (Al)

Vemos, nos depoimentos de colegas Vi2, Jo, Be e Vi, que as atitudes dos demais colegas em relação aos alunos com deficiência visual, voltam-se para a solidariedade, pois se preocupam que tenham acesso aos diversos ambientes da instituição, como também ao conteúdo que está no quadro, ao texto das avaliações a fim de que possam ter as mesmas oportunidades que todos os demais possuem.

Apesar de que, na fala de Li, observamos que a entrada desse aluno era algo causava admiração, pois mesmo sendo deficiente, ele teve a coragem de ingressar na universidade. Esse depoimento reforça, mais uma vez, a idéia já discutida anteriormente, de que ainda existem raízes, em alguns acadêmicos, da concepção de que as pessoas com deficiência não são capazes (de estudar, de avançar em sua aprendizagem, de frequentar os mesmo ambientes que os demais, entre outros aspectos) e, quando alcançam patamares antes não previstos, são considerados como “heróis”.

Nos depoimentos de Be, Li e Al, podemos constatar que as atitudes apresentadas por alguns professores frente aos seus alunos com deficiência eram

de efetiva preocupação para que tivessem acesso às atividades desenvolvidas em sala de aula, e, para tanto, tentavam ajudá-los de várias formas, quando necessário. Contudo, segundo AI, muitos professores não conseguiam atender às necessidades dos seus alunos com deficiência visual, pois esqueciam de determinadas especificidades inerentes aos mesmos e, para superar esse obstáculo, os colegas os ajudavam em sala de aula.

Podemos observar, assim, que a inclusão, vem proporcionando – embora lentamente – a interação entre as pessoas com deficiência, seus colegas e professores, bem como vai possibilitando, a criação de um ambiente em que a prática da solidariedade, da empatia, da alteridade, torna-se algo rotineiro e salutar para todos.

- **Repulsa Inicial**

Glat (1989), afirma que o contato com o “diferente”, com o que rompe as normas, pode causar medo inicial, porque ameaça a nossa estabilidade e nos obriga a mudar a nossa maneira de ser com a pessoa com deficiência. Mas, com o convívio, estes medos começam a ser quebrados, dando lugar a outros sentimentos, como solidariedade e companheirismo:

-[...] No começo, como eu entrei com ele, as pessoas estranharam, como agir, como ensiná-lo da melhor forma possível para que ele aprenda? Por exemplo, as questões de gráfico, ele não consegue visualizar o gráfico. Mas, com o tempo as pessoas foram vendo que isso não era dificuldade, era tanto que os professores, como na disciplina de Metodologia da Ciência Econômica, o professor fez no

braço dele, com o giz, um gráfico para ele entender onde começava o traçado. Outro professor comprou material concreto para fazer os gráficos. E acredito que, hoje em dia, os colegas não o vêem como antes, mas como uma pessoa que está se superando cada vez mais, apesar dos obstáculos na universidade, ele está sempre mostrando que está aqui por merecer. (Ke).

Vemos, assim, que a inclusão embora cause um estranhamento inicial que é normal, frente ao considerado “diferente”, proporciona, com o passar do tempo e com a convivência, um novo tipo de crescimento, voltado para práticas sociais mais igualitárias e mais humanas, bem como para novas práticas pedagógicas. Os professores têm a oportunidade de reestruturar as suas ações, de inovar a metodologia usada para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual, e conseqüentemente, também daqueles que não são deficientes.

Têm dessa forma, maior oportunidade de conviver com a diversidade, e como conseqüência, serão mais capazes “de criar novas formas de ver o mundo, uns apoiando aos outros, num processo de parceria” (FLESCH, 2003, p. 53).

4.4.11 O PAPEL DA UNIVERSIDADE FRENTE À INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Além dessas questões, nós procuramos saber qual era, na visão dos colegas, o verdadeiro papel da universidade frente à inclusão da pessoa com deficiência visual. Para eles, a instituição pesquisada, mesmo com todos os esforços envidados para incluí-los de forma mais significativa, ainda carece de atender a algumas necessidades, pois não dispõem de recursos essenciais para facilitar o acesso aos conteúdos das disciplinas, como podemos evidenciar em seus depoimentos:

- **Não dispõem de atendimento especializado**

Podemos perceber, nas falas de alguns alunos (Fe e Ro), que mesmo apoiando a inclusão dos alunos com deficiência visual na universidade, estes defendem a existência de um atendimento específico, com professores exclusivo para atender às necessidades dos seus colegas, o que está um tanto distante da realidade da instituição universitária.

- [...] A universidade está tentando transpor essas barreiras, tentando resolver esses problemas, só que ela não chega ao nível adequado a essas pessoas. Então ele sente dificuldade nesse sentido, e acho, realmente, que essa é uma dificuldade das pessoas com deficiência. A universidade não tem estrutura como salas adequadas, aulas dedicadas especificamente para essas pessoas, com professores que auxiliem a ele, com bolsistas que também auxiliem, com computadores específicos para essas pessoas, livros em Braille. (Fe).

- [...] Eu acho que um aluno como Ge deveria ter uma pessoa ou um professor orientador, já desde o primeiro período, acompanhando ele, ou então o próprio chefe de departamento ou coordenação deveria estar fazendo isso, já que ele tem uma deficiência visual, para estar a par do que está acontecendo. (Ro).

Dentro da proposta de inclusão, sabemos que a instituição precisa se preparar melhor para receber para atuar com a diversidade de seu alunado e que, simultaneamente, os alunos com deficiência visual devem também se preparar para assumir seu papel na comunidade universitária, sem superproteção. No entanto, ao inseri-lo num ambiente separado, estaremos negando a eles o direito de aprender, de enriquecer as suas experiência através do convívio com diferentes grupos de pessoas, bem como a oportunidade de propiciar – com sua participação nas

atividades empreendidas no curso – um ambiente mais aberto às diferenças.

Na visão de outro colega, a UFRN não oferece a estes colegas o atendimento que, em sua opinião, deveria ser prestado:

- [...] é um problema, está muito carente. [...] Assim, em relação a não ter o Braille, deveria ter um sistema em Braille, xerox em Braille que pudesse fornecer livros em Braille, e isso não tem. É preciso ele pedir para outra pessoa ler para ele. Eu acho que a universidade deveria proporcionar uma maior independência. Se tivesse uma pessoa lada a lado com ele, que orientasse ele, tipo uma psicóloga, vendo o que ele está precisando. (A1).

No depoimento destacado acima, evidenciam-se vestígios da visão médico-pedagógica de atendimento, onde a pessoa com deficiência necessita, de forma obrigatória, de profissionais especializados para acompanhá-la. Contudo, esse tipo de ação não corresponde ao processo inclusivo que a universidade vivencia, atualmente, que está – mesmo que aos poucos – proporcionando uma mudança de atitudes e de metodologia, adaptações e, principalmente, reavaliações das práticas pedagógicas por alguns docentes universitários.

- **Faltam modificações adequadas nos aspectos pedagógicos e materiais**

Vemos, nos depoimentos de alguns alunos, que consideram que a universidade, em alguns aspectos, tem uma atitude de negligência em relação à pessoa com deficiência visual, principalmente no que tange ao acesso à mesma, destacando a necessidade de aumentar o horário de realização das provas do Exame Vestibular. Situam, também, que esta não vem provendo os cursos com materiais em Braille e de programas adaptados para auxiliar mais os alunos com

deficiência visual na sua aprendizagem.

- [...] Eu acho que a universidade, ainda, não abriu as portas para essas pessoas, não existe uma certa preocupação da universidade. Há poucos dias, eu estive no Instituto de Cegos, e ouvi um depoimento de uma menina que prestou o vestibular, e que, pelo fato de ter deficiência visual, eles só tem uma hora a mais para realizar as provas, então, como tem que ler o Braille, ela tem uma dificuldade maior que a gente pensa, porque a medida que a gente lê o texto, nós logo vemos o que está errado, mas eles não, têm que voltar ao texto. Então, se proporciona o texto em Braille, mas e o tempo? A universidade não está tendo preocupação nesse sentido. (Li).

- [...] Eu vejo uma atitude de negligência, pois as ajudas que eu vejo, são por parte dos alunos e professores. Mas a universidade não está nem aí, é o que parece. (Be).

- [...] O papel da universidade é de extrema importância, mas acredito que deveria haver uma maior abertura para o aprendizado, porque, por exemplo, ele não tem acesso a material em Braille, livros em Braille que possam auxiliá-lo no aprendizado, porque ele depende muito de alguém para ler a matéria, e quando não existe uma pessoa disponível, ele não pode estudar [...] (Ke).

- [...] Até o momento eu não vejo coerência com relação ao material e à avaliação. (Re).

- [...] Eu acho que a universidade não está preparada para receber esse tipo desse aluno, no caso de Ge, que ele foi pagar uma disciplina “Introdução a informática”, ele não pagou, porque não tinha o programa adaptado. Então ela precisa melhorar com relação a isso. (Vi).

- [...] Falta material, o professor tem boa vontade, mas alguns têm dificuldade, quando escreve no quadro, não falam (Jo).

Contudo, gostaríamos de destacar que, apesar de Li apontar para o fato da universidade não ter concedido um tempo suficiente para que as pessoas com deficiência visual pudessem realizar as provas, adequadamente, os depoimentos

dos próprios alunos com deficiência visual²⁷ comprovam, que com a ampliação de uma hora no tempo destinado às provas do Vestibular, conforme foi recomendado pela Portaria nº 1679/1999²⁸, já contribuíram muito para a aprovação dos três alunos com deficiência visual na UFRN.

Em relação ao depoimento de Be, acreditamos que a mesma desconhece as primeiras ações realizadas pela universidade, em 2002, com o objetivo de assegurar a permanência, com qualidade, dos alunos com deficiência visual nos cursos e na própria universidade. A UFRN não negligenciou seu papel diante da presença destes alunos na comunidade universitária, contudo, precisa continuar a buscar alternativas, a propor caminhos para aperfeiçoar o processo de inclusão, ora em desenvolvimento.

Apesar de alguns afirmarem que a universidade está aquém das verdadeiras necessidades desses alunos com deficiência visual, outros afirmam que a instituição referida, mesmo com todas as dificuldades, vem atendendo, às necessidades desses alunos, precisando, algumas vezes apenas de pequenos ajustes para facilitar a sua inclusão:

- [...] Sinceramente, as universidades dão total condição, ao nível de material, mesmo estando sucateada, e encontra muita dificuldade.[...] (Ro).

- [...] Eu acho perfeito. A universidade está de parabéns, eu acho que cada dia mais ele terá que se preparar para isso: incluir pessoas com deficiência, porque essas pessoas são normais no sentido que elas tem direito como cidadão a tudo que elas podem desenvolver (An).

- [...] Eu acho glorioso, ela ter aberto esse espaço para essas pessoas, e espero que só cresça, pois acho que os direitos são iguais (Ju).

²⁷ Situados no tópico 5.3.1 O direito garantido, na página 148, deste trabalho.

²⁸ Rever detalhe das recomendações da citada portaria no capítulo 2.

Assim, para os referidos alunos, a UFRN, mesmo com todas as dificuldades que enfrenta, enquanto instituição pública, no tocante à provisão de recursos didáticos, vem possibilitando a inclusão dos colegas com deficiência visual. Alguns afirmam que a universidade tem sido um canal de oportunidades para essas pessoas, pois abriram as suas portas para que pudessem ter as mesmas oportunidades de se desenvolver enquanto cidadãos.

Observamos, que a universidade, na visão desses alunos, é um canal de inclusão social, e que está atendendo – dentro de suas limitações – aos direitos desses alunos de participarem e serem membros ativos da comunidade acadêmica, contribuindo, assim, para poderem futuramente competir no mercado de trabalho, como os demais alunos egressos da instituição.

- **Faltam outros tipos de adaptações**

Ainda analisando a situação do aluno com deficiência visual na universidade, alguns destacam aspectos que dizem respeito também a outras pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente no ponto de vista arquitetônico e físico:

- [...] Eu acho que, dependendo da deficiência da pessoa, a universidade em todo o país, não tem estrutura. Por exemplo, tem gente que anda em cadeira de rodas, mas a estrutura própria da universidade, não oferece possibilidades de se locomoverem facilmente, de ter acesso às salas, aos banheiros. (Pa)

- [...] Eu acho que, na realidade, a universidade, não só precisa incentivar o ingresso e a participação desse aluno com facilidade. Por exemplo, umas das coisas que eu acho problemático é que Fr anda de ônibus, a universidade é escura, às vezes ele chega e tem que ir sozinho, por vias nem sempre conservadas, sem identificação em Braille, sem companhia. Eu acho que deveria ter um apoio!

Chico, na universidade, é considerado e tratado exatamente igual às pessoas que tem todas as condições sensoriais. (Ar).

Segundo os depoimentos acima, podemos observar que, para os colegas, existem problemas em relação à estrutura física da UFRN que não tem placas informativas em Braille e, também, que não se encontra preservada. Gostaríamos de destacar, porém, que embora a colaboração entre os pares deva ser estimulada, a instituição de ensino superior não pode atuar de forma superprotetora.

4.4.12 Sugestões para o aprimoramento da inclusão dos colegas com deficiência visual

Diante das dificuldades apresentadas anteriormente, perguntamos que sugestões os colegas faziam para que fossem superadas tais barreiras, a fim de que a inclusão ocorresse de forma mais significativa. Assim, as sugestões se voltam, mais significativamente, para:

- **Uso de materiais tecnológicos específicos, como computador com o programa Virtual Vision, entre outros recursos adaptados:**

- [...] Eu acho que poderia ter mais recursos, como por exemplo: o computador que ele tem no trabalho dele, com o Virtual Vision, e que aqui não tem. Então, eu acho que a universidade teria que dar

prioridade para ele, já que o admitiram como um aluno igual aos outros. (Ar)

- [...] Eu acho que poderia ter mais recursos, como por exemplo: o computador que ele usa no trabalho dele, com o Virtual Vision, e que aqui não tem (Ju).

- [...] Poderia dispor de equipamentos tecnológicos que pudesse ser usado por esses alunos (Vi).

- [...] Possibilitar uma hora²⁹ a mais no vestibular e o uso, também, de novas técnicas, tecnologias que possibilitem o uso da audição. (Li).

Nas suas falas os alunos sugerem, que a universidade não dispunha de recursos tecnológicos mais avançados para atender às necessidades dos seus colegas com deficiência visual. Contudo, a UFRN, como todas as demais instituições federais de ensino superior, dependem de investimentos financeiros provenientes da União, e esta, segundo Ferreira e Ferreira (2004), não tem se preocupado, de forma mais sistemática, em prover tais recursos, de maneira a garantir a inclusão dessas pessoas no ensino superior. Isto contraria, portanto, o que é determinado pela Declaração de Sunberg (1981), baseada na Declaração dos Direitos Humanos (1948), quando estabelece:

Art.2º- o governo e as organizações nacionais e internacionais deverão assegurar, efetivamente, uma participação tão plena quanto possível às pessoas deficientes [...].

De igual modo, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no

²⁹ Este acréscimo de tempo foi concedido desde o ano 2000.

Capítulo III, Art 206, destaca que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

• **Capacitação dos professores e funcionários:**

Destacam-se, também, a necessidade de realizar uma formação sistemática dos professores e funcionários, com o intuito de fornecer conhecimento básico sobre como atender aos alunos que apresentam deficiência visual, em todos os ambientes da instituição de ensino superior.

- [...] Poderia, também, orientar melhor os professores para atender as necessidades dos alunos. (Ar).

- [...] Eu acho que a universidade teria que oferecer mais treinamento aos professores, funcionários para receber essas pessoas com deficiência, pois a universidade não está preparada. (Jo).

- [...] Acho que a capacitação de professores e o uso de mais tecnologias para que possa ter acesso ao material (Ro).

- [...] Acho que a capacitação de professores e oferecimento de estrutura e espaço físico.(Pa).

A preparação dos recursos humanos em geral é imprescindível para propiciar não apenas a inserção física, mas a efetiva inclusão desses alunos. Reforçando esta afirmativa, Flesch (2003, p. 60) destaca que se faz necessário promover uma “formação adequada para que o aluno possa encontrar, não apenas o espaço físico para ser acomodado, mas, que receba a formação e atenção, necessárias ao desenvolvimento integral”.

- **Providenciar material em Braille e metodologias diferenciadas:**

Os alunos destacam, mais uma vez, a necessidade de provisão de materiais em Braille, como por exemplo, livros e apostilas e, apontam para a provisão de um professor especialista para apoiar o aluno com deficiência visual, face às suas necessidades.

- [...] Eu acho que é uma coisa nova e que precisa avançar, e para tanto necessita realizar trabalhos como o seu, de questionar pedagogicamente e procurar soluções, e junto com esse trabalho teórico, um trabalho prático de fomento de estrutura, na prática, de conseguir textos para cada tipo de deficiência, no caso de Fr, em Braille. (Vi 2)

- [...] Adaptações na metodologia, como fornecer apostilas em Braille e professores especializados (Re).

Apesar da importância de prover esses materiais adaptados, a transcrição dos textos para o Braille demanda tempo e investimento. Assim, para que tal ação possa ser realizada com mais eficiência, seria necessário o treinamento de pessoal para o uso adequado dos equipamentos ou o estabelecimento de um convênio com instituições especializadas, que dispõem de recursos humanos e técnicos, de maneira a facilitar a transcrição dos livros e materiais instrucionais para o Braille, em tempo hábil.

Em relação ao apoio de professores especializados, Caiado (2003, p. 24) enfatiza que as instituições de ensino precisam de professores especializados para oferecer “apoio pedagógico ao aluno e acompanhamento efetivo aos demais

profissionais...” Assim, ao apresentarmos a necessidade do apoio desse profissional, precisamos considerar, que a sua função é de orientar e apoiar o professor e o aluno, e não de ser um professor de reforço, que atue, especificamente, apenas com o discente que apresenta deficiência, como muitas vezes ocorre durante o ensino fundamental e médio.

- **Acesso e utilização de materiais em vários ambientes da universidade:**

Há sugestões direcionadas, principalmente, à melhoria das condições de ir e vir em ambientes tidos como muito importantes para qualquer acadêmico, como é o caso da biblioteca central, que condensa a maior parte dos títulos disponíveis na universidade:

- [...] Assim... na biblioteca é muito difícil o acesso para ele, pois descer aquele monte de escada não é agradável, além disso deveria dispor de livros em Braille para ele. A xerox: para tirar xerox tem que passar para o Braille. Devia ter alguma coisa que facilitasse. Há necessidade de mudar essa situação (Sa).

Ao destacar a situação de acesso e utilização da Biblioteca Zila Mamede, observa a existência de inúmeras barreiras arquitetônicas, como também a inexistência de bibliografia em Braille e de materiais transcritos para o Braille. Sugerimos, portanto, a formação de um acervo com livros, apostilas, revistas, entre outros.

Diante desse depoimento, podemos observar que, assim como a inclusão

está – pouco a pouco – se aperfeiçoando nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, o mesmo está ocorrendo dentro das universidades, pois estas, cada vez mais, estará sendo buscadas por alunos com deficiência. Portanto, terão que se modificar para atender às necessidades desse novo grupo, deixando de olhar os seus alunos, de uma forma geral, como um grupo homogêneo, padronizados, para vê-los como pessoas com condição e necessidades específicas.

Entendemos que as ações que foram sugeridas, voltadas para proporcionar a inclusão de pessoas com deficiência visual, representam, também, uma forma de estimular a organização da instituição, “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” (MOREIA, 2003, p. 92).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo as pessoas com deficiência – entre as quais as que apresentam deficiência visual – foram percebidas como indivíduos diferentes e, por isso, recebiam atendimento educacional diverso dos demais, de cunho segregado.

Atualmente, graças aos avanços científicos e educacionais, bem como em decorrência da luta pela igualdade de oportunidades para todos, nas diversas esferas sociais, tais pessoas começam, de maneira gradativa, a ser inseridas na sociedade e a ter garantidos os direitos que estão previstos na legislação vigente.

Um desses direitos assegurados, mas ainda não totalmente garantido, é o de ter acesso a um ensino de qualidade, em ambiente comum às demais pessoas. Reconhece-se, hoje, que é responsabilidade da instituição escolar adaptar-se para encontrar respostas para as necessidades educacionais dos alunos, em todos os níveis de ensino, inclusive no superior.

Ao analisarmos como vem se processando a inclusão de alunos com deficiência visual em três cursos da UFRN, a partir do estudo de caso realizado, algumas considerações são feitas no tocante a esse processo.

Contudo, sabemos que a investigação deste tema não se esgota neste momento, ao finalizarmos nossa pesquisa de caráter experimental, pois requer uma continuidade de estudos, com vistas ao seu aprofundamento. Considerando o pouco tempo em que vem ocorrendo a inclusão de pessoas com deficiência visual na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, apenas conseguimos vislumbrar alguns aspectos. Assinalamos, portanto, que a intenção deste trabalho foi a de contribuir com algumas reflexões em torno da temática da inclusão da pessoa com deficiência visual na universidade, visando oferecer alguns subsídios para o seu aprimoramento e para estudos futuros neste campo educacional.

Como a temática é abrangente, optamos por focalizar o nosso olhar na percepção dos principais interessados: os próprios alunos com deficiência visual. Vimos, também, o que alguns colegas, que com estes compartilham mais de perto do cotidiano universitário, pensam a respeito dessa inclusão.

Nas respostas dos alunos com deficiência visual pesquisados, pudemos constatar que enfrentaram, durante os primeiros vestibulares, diversas dificuldades que impossibilitaram a disputar as vagas nos cursos, com as mesmas condições dos demais alunos. Contudo, com o apoio recebido de profissionais do Ensino Médio e após lutas e reivindicações (que lhes garantiram algumas adequações necessárias para a realização das provas), conseguiram ter acesso à universidade.

Percebemos que, ao ingressarem nos cursos escolhidos, foi essencial o apoio recebido da parte dos coordenadores de cursos, que se disponibilizaram para resolver possíveis problemas que fossem surgindo. Isso evidencia sensibilidade e também que tais profissionais foram orientados sobre como lidar com a pessoa com deficiência visual. Tal orientação foi fruto da ação da Pró-Reitoria de Graduação, sob a direção da Professora Maria Doninha de Almeida que, entre outras atividades, criou uma comissão para estudar a situação desses alunos e propor algumas alternativas de ação na UFRN, entre as quais a realização do I Seminário de Inclusão na Universidade.

Este evento teve por objetivo orientar chefes de departamento, coordenadores, professores, funcionários e acadêmicos sobre como atender às necessidades desses alunos, no aspecto pedagógico. Contudo, poucos professores e demais membros da comunidade universitária participaram do evento, sem que conheçamos os motivos.

No que diz respeito aos docentes, foi salientado pelos alunos com deficiência visual que alguns, mesmos sem terem recebido orientações mais sistemáticas, demonstravam interesse em aprender como lhes ensinar, bem como procuravam desenvolver algumas estratégias, em sala de aula, para que tivessem acesso ao conteúdo ministrado. Apesar do interesse evidenciado, necessário se faz um

investimento sério no tocante à formação continuada desses profissionais.

Quanto aos colegas, alguns, inicialmente, afirmam que se mostraram inibidos, porque a presença dos alunos com deficiência visual causou uma certa estranheza e preocupação com relação a como agiriam junto a uma pessoa que não tem o sentido da visão. Porém, segundo os próprios alunos com deficiência visual, tal situação começou a mudar com a convivência. Observaram que, gradativamente, passou a existir uma relação de reciprocidade, onde os colegas os ajudavam quando necessitavam e os alunos que apresentavam deficiência visual também colaboravam durante as diversas atividades, em classe e extra-classe.

Isto nos faz refletir a respeito do fato de que o contato com o aluno que apresenta diferença/ deficiência proporciona – mesmo que lentamente – uma mudança na maneira de perceber e de agir frente a essas pessoas. Pouco a pouco, passam a respeitá-las enquanto sujeitos, que são únicos em suas características e potencialidades, vendo-os também como participantes do ambiente universitário, que têm muito a contribuir e a receber do grupo.

Apesar desses aspectos positivos vivenciados pelos estudantes com deficiência visual, estes também destacam barreiras existentes que, muitas vezes dificultam a sua permanência, com qualidade, no ambiente universitário.

Essas barreiras dizem respeito, principalmente, a:

- atitudes inadequadas por parte de alguns docentes, discentes e funcionários, que são fruto do desconhecimento existente sobre esses alunos e suas condições, as quais dificultam ou impossibilitam a equiparação de oportunidades entre todos os alunos, ferindo, assim, o princípio legal básico;

- falta de orientação sistemática aos docentes e funcionários, a fim de que os mesmo possam desempenhar as suas funções, de forma a atender adequadamente às necessidades de todos os alunos;

- falta de provimento, em tempo hábil, dos materiais instrucionais necessários aos alunos com deficiência visual, para que possam acompanhar, de forma mais adequada, as aulas.

- inexistência de programas de computador e softwares que possibilitem ao aluno com deficiência visual maior autonomia na busca de fontes de pesquisa.

Observamos, ainda, que, no contexto da UFRN, há um delineamento de políticas nesse sentido, como vimos nos documentos existentes e, também, nas ações – ainda que isoladas, de alguns departamentos, bases de pesquisa³⁰ e grupos de trabalho – no sentido de discutir a questão do acesso, ingresso e permanência, com qualidade, desses alunos e de vários outros que apresentam necessidades especiais diversas na instituição de ensino superior.

Esses alunos, embora reconheçam o esforço desenvolvido pela UFRN, situam que a universidade precisa se empenhar, cada vez mais, para atender às reais necessidades de todos os alunos, sem exceção.

A fim de aprimorar o atual processo de inclusão na UFRN, sugerem algumas medidas, visando a garantia de uma participação mais significativa na comunidade acadêmica, que são:

- informação prévia aos professores de que terão alunos com deficiência, para possibilitar a busca de condições para a realização das adaptações que se fizerem necessárias;

³⁰ Como é o caso da Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, ligada ao Departamento de Educação, que sistematicamente tem empreendido investigações, cursos e eventos voltados para a inclusão educacional.

- realização de cursos de capacitação inicial dos professores sobre como atuar pedagogicamente com alunos que apresentam deficiência visual;
- disponibilização de recursos materiais e humanos para suprir necessidades específicas de aprendizagem;
- conscientização da comunidade acadêmica a fim de dirimir dúvidas a respeito da comunicação com pessoas que apresentam deficiência visual.

Ao nos remetermos aos dados obtidos durante a análise das respostas dos colegas desses alunos, podemos perceber que, mesmo com diferentes percepções frente aos discentes com deficiência visual, todos buscam ajudá-los nas atividades, quando necessitam, bem como concordam plenamente com a sua inclusão na universidade.

Ao concordarem com a inclusão das pessoas com deficiência visual e por estarem em contato direto com os mesmos, também acreditam que a universidade precisa: ter um olhar mais direcionado às necessidades específicas daqueles alunos, proporcionando materiais e equipamentos adaptados; capacitar melhor os professores e funcionários; possibilitar maior facilidade de ir e vir desses alunos nos vários ambientes do campus, eliminando ou reduzindo as barreiras físicas ainda existentes.

Portanto, diante do exposto, acreditamos que a universidade, como uma instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão, precisa buscar, cada vez mais, agir com qualidade e responsabilidade diante da inclusão – em geral – de alunos com deficiência. Para tanto, é importante criar, na UFRN, uma política consistente que garanta – de maneira significativa e não paliativa – o acesso e a permanência, de forma satisfatória, das pessoas com deficiência nos cursos acadêmicos.

Nesse sentido, necessário se faz conhecer as verdadeiras dificuldades desses alunos e buscar, com auxílio de entidades especializadas na área, estratégias para superá-las.

Salientamos, porém, que a inclusão não pode se restringir apenas a um momento educativo, envolve um continuum de ações. É importante que as Instituições de Ensino Superior estejam em freqüente busca de caminhos para atender às necessidades de todos os alunos. Isto pode ser realizado de várias formas, entre as quais podemos citar: disponibilizando materiais em Braille ou em tipos ampliados que precisam para ter acesso aos conteúdos ministrados; orientando os seus profissionais e preparando os futuros licenciados sobre como atender adequadamente às especificidades dos discentes; buscando estratégias e metodologias adequadas para atendê-los; incentivando situações de interação entre todos os alunos.

Desta forma, nesse processo, os integrantes da comunidade universitária se beneficiarão, contribuindo, também, para que as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo possam “[...] ser repensadas na direção dos quatro pilares da educação do século XXI propostos pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto” (DELORS, 1996 apud CARVALHO, 2004, p 28).

REFERÊNCIAS

ALFABETO Braille. Disponível em: <<http://www.sac.org.br>>. Acesso em: 6. fev.2005.

ALMEIDA, Maria Doninha de. ; SILVA, Markus Figueira da. A universidade Federal do Rio Grande do Norte e o portador de necessidade educacional especial. In: Silva, Markus Figueira da (Org). Educação Inclusiva: uma visão diferente. 2. ed. Natal: EDUFERN, 2004.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopol; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Zélia Maria Biasoli; SILVA, Maria Helena G.F. da. Análise qualitativa de dados de entrevistas: uma proposta. Paidéia. Ribeirão Preto, n.2, Fev./ jul. 1992.

AMARAL, Lígia Assumpção. Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editora, 1995.

AMARAL, Lígia Assumpção. Pensar a diferença/ deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.

ARIZA, Carmem Arjona; MODORRÁN, Adoración González ; CABRILLANA, José Romero. A leitura e a escrita no deficiente visual grave. In: MARTÍN, Manuel Bueno;

BUENO, Salvador Toro (Coords). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; CASTRO, Adriano Monterio de. Materiais e Recursos de Ensino para deficientes visuais. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri ; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.) **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. Formação de Professores: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri ; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.) **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BIANCHETTI, Lúcio (Org). **Um olhar sobre a diferença**. São Paulo: Papyrus, 1998.

BISHOP, Katryn D; JUBALA, Kimberlee, A; STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. Promovendo Amizades. STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Grafia Química Braille para o uso no Brasil: versão preliminar**. Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. AVISO CIRCULAR nº 277. Brasília, 1996. Disponível em: < [http:// www.ufrn.br](http://www.ufrn.br)>. Acesso em 06 out. 2004.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria dos direitos da Cidadania. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da (Coords.), **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**, vol 2. fasc. 4 - A escolarização do aluno com deficiência visual. Brasília: MEC, SES, 2001. (Série Atualidades Pedagógicas;6).

Cadernos ANDES, n.2 (1981). Florianópolis: Andes, 1981.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados: PUC, 2003.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPARRÓS, José Antonio España. Tiflotecnologia. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coords). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003.

CARMO, Apolônio A. **Deficiência física: a sociedade Brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro:

WVA, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERQUEIRA, Jonir B; FERREIRA, Elise de M. B. Recursos Didáticos na Educação Especial. **Revista Benjamin Constant**, ano 6, n. 15, p.24-28. Rio de Janeiro: 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COBO, Ana Delgado; RODRÍGUEZ, Manuel Gutiérrez; BUENO, Salvador Toro. Personalidade e auto-imagem do cego. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coords). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003.

COIMBRA, Ivanê Dantas. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador: EDUFBA, 2003.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

CONDE, Antonio João Menescal. **Definindo a Cegueira e a Deficiência Visual**.

Disponível em www.cesec.org.br/deficiencia/cegueira.

CUNHA, Maria Isabel da. Universidade e Pesquisa: Ensaio do Futuro. In: TRINDADE, V; FAZENDO, I. LINHARES, C. (Orgs). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo grande, MS: UFMS, 1999.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão**. São Paulo: UNESP, 2002.

DAVIES, Nicholas. **Legislação Educacional Federal Básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

EVANS, Peter. Algumas implicações da obra de Vygostsky na educação especial. In: DANIELS, Harry (org.). **Vygostsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papirus: Frôntis, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

FLESCH, Seli. **A inclusão do portador de deficiência visual no sistema de ensino regular**: desafios e perspectivas. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, 82 p. (Série Conhecimento. Teses e Dissertações; 21).

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração e pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. **Cego**: uma visão que você precisa ter. Rio de Janeiro, 1981. 11p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, dez. 2004.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a você**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de Melo. **Docência universitária**: conceitos internalizados e competências construídas pelos professores. Teresina: EDUFPI, 2002.

LEMOS, Edílson Ribeiro. **Educação de Excepcionais**: Evolução Histórica e Desenvolvimento no Brasil. Tese (Livre docência). Universidade Federal: Fluminense, 1981.

LENTEs especiais aclopadas nos óculos. Disponível em: <<http://www.civiam.com.br>> Acesso em 01 jun. 2005.

LENTEs monoculares. Disponível em: <<http://www.civiam.com.br>> Acesso em 01 jun. 2005.

LINS, Nostradamos de Medeiros. A inclusão como conquista de lugar simbólico. In: Silva, Markus Figueira da (Org). Educação Inclusiva: uma visão diferente. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Ègler. (Org). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Ègler. **Integração X Inclusão: escola (de qualidade) para todos.** Disponível em: <<http://www.lite.fol.unicamp.br/papet/eps14/texto5.htm>> Acesso em 30 jul. 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas,1996.

MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coords). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos.** São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003.

MARTÍN, Manuel Bueno; RAMÍREZ, Francisco. Ruiz. Visão Subnormal. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coords). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos.** São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003.

MARTÍN, Vicente Gómez; GASPARG, Josefa Martín; GONZÁLES, José Pablo Sánchez. O acesso ao currículo: Adaptações Curriculares. In: MARTÍN, Manuel Bueno e BUENO, Salvador Toro (Coords). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos.** São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003.

MARTÍN, Vicente Gómez; GASPAR, Josefa Martín; GONZÁLES, José Pablo Sánchez. O material na didática do deficiente visual. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coords). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/ deficiência sob uma ótica histórica. Revista Educação em Questão, n. 8/9, 1999.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Da educação especial à inclusiva: um longo caminhar. In: Silva, Markus Figueira da (Org). Educação Inclusiva: uma visão diferente. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004.

MASETTO, Marcos. Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998 (Coleção Práxis).

MATOS, Simone Rocha. Educação, cidadania e exclusão à luz da Educação Especial – retrato da teoria e da vivência. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 9, 26. p.12-19, 2003.

MAZINI, Elcie F. Salzano. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados. Brasília: CORDE,1994.

MAZZONI, Alberto Angel e TORRES, Elisabeth Fátima. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 11, n 30. p.10-17, 2005.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: CORTEZ, 1999.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTILHA, Rita de Cássia Letto; GASPARETTO, Maira Elisabete Rodrigues Freire; NOBRES, Maria Inês Rubo de Souza. Deficiência Visual e inclusão escolar. In: PALHARES, Marina Silveira; MARIS, Simone. **Escola Inclusiva.** São Carlos: EDFSCAR, 2002.

MORAES, Luciana Barbosa de; SILVA, Luísa de Marilac de Castro; FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. A educação do Deficiente Visual. Trabalho apresentado para a disciplina Educação Especial.

MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.) **Educação Especial:** do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

NATAL, Prefeitura de Conselho Municipal dos Direitos da Mulher e das Minorias.

Manual das Leis que beneficiam as pessoas portadoras de deficiência. Natal, 1992.

O' BRIEN, John; O' BRIEN, Connie Lyle. A inclusão como força para a renovação da escola. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1999.

OLIVEIRA, S.L. **Tratado de metodologia científica.** São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, Rubens Varela de. **A informática como facilitadora do processo educacional de pessoas com deficiência visual.** Monografia (graduação em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

PALHARES, Marina Silveira; MARIS, Simone. **Escola Inclusiva.** São Carlos: EDFSCAR, 2002.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: USP, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodríguez. O Sistema Braille. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (coordenadores). **Deficiência Visual:** Aspectos Psicoevolutivos e Educativos. São

Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003.

RIBAS, João Batista Cintra. **O que são pessoas deficientes?** São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos).

RICHARDSON, Roberto Tarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais e apoio e complementos educativos no cotidiano do professor.** Porto: Porto Editora, 1996.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva e a declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. **Revista Integração**, São Paulo: 2000.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **A educação do deficiente visual.** Natal: DEPED/UFRN, 2001.

SILVA, Markus Figueira da (Org). Educação Inclusiva: **uma visão diferente**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004.

SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AO CEGO. Ceta Braille. Disponível em: < [http://www.sac.org.br/ Sistema Braille](http://www.sac.org.br/Sistema%20Braille)>. Acesso em: 15 abr. 2004.

SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AO CEGO. Alfabeto Braille. Disponível em:< [http://www.sac.org.br/ Sistema Braille](http://www.sac.org.br/Sistema%20Braille)>. Acesso em: 15 abr. 2004.

SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AO CEGO. Reglete de Mesa. Disponível em:< [http://www.sac.org.br/ Sistema Braille](http://www.sac.org.br/Sistema%20Braille)>. Acesso em: 15 abr. 2004.

SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AO CEGO. Máquina de Escrever. Disponível em:< [http://www.sac.org.br/ Sistema Braille](http://www.sac.org.br/Sistema%20Braille)>. Acesso em: 15 abr. 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1999.

STRULLY, Jeffrey L.; STRULLY, Cindy . As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1999.

TELFORD, Charles; SAWREY, James. **O indivíduo excepcional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Centros**. Disponível em: < [http:// www.ufrn.br](http://www.ufrn.br)>. Acesso em: 26 dez. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Centro de Convivência**. Disponível em: < [http:// www.ufrn.br/histórico](http://www.ufrn.br/histórico)>. Acesso em: 26 dez. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Ciências Sociais**. Disponível em: < [http:// www.nexuoline.com.br/ccs](http://www.nexuoline.com.br/ccs). Acesso em: 26 jun. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Estatuto** da UFRN. Disponível em: < [http:// www.ufrn.br](http://www.ufrn.br)>. Acesso em: 6 out. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Economia**. Disponível em: < [http:// www.ufrn.br/ccsa](http://www.ufrn.br/ccsa)>. Acesso em: 3 set. 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Filosofia**. Disponível em: < [http:// www.ufrn.br/ccsa](http://www.ufrn.br/ccsa)>. Acesso em: 12 dez. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Histórico da universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Disponível em: < <http://>

www.ufrn.br>. Acesso em: 26 dez. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Legislação**. Disponível em: < [http:// www.ufrn.br/Legislação](http://www.ufrn.br/Legislação)>. Acesso em: 26 dez. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Prédio da Reitoria**. Disponível em: < [http:// www.ufrn.br/histórico](http://www.ufrn.br/histórico)>. Acesso em: 26 dez. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Praça Cívica**. Disponível em: < [http:// www.ufrn.br/histórico](http://www.ufrn.br/histórico)>. Acesso em: 26 dez. 2004.

VASH, Carolyn L. **Enfrentando a deficiência**: a manifestação, a psicologia e a reabilitação. São Paulo: Pioneira, 1988.

VEIGA, J. Espínola. **O que é ser cego**: a situação dos cegos em todo o mundo corajosamente esquadrinhada e esclarecida por um cego de 75 anos, com mais de 50 consagrados ao problema da cegueira. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos; 91).

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

**Apêndice A – Roteiros de entrevista realizada com os alunos que apresentam
deficiência visual**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM O ALUNO QUE APRESENTA DEFICIÊNCIA VISUAL

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome:

TELEFONE: _____

CURSO: _____ PERÍODO: _____

CAUSA: _____

IDADE EM QUE SE TORNOU DEFICIENTE VISUAL: _____

II. ESCOLARIZAÇÃO EM NÍVEL FUNDAMENTAL E MÉDIO

1. Antes e durante a sua escolarização, a que tipo de atendimento de reabilitação você teve acesso? Aonde? Com que idade?
2. Quando iniciou os seus estudos?
3. Onde e em que período cursou o Ensino Fundamental?
4. Como você analisa esse período escolar? Que fatores, em sua opinião, favoreceram o seu desenvolvimento durante este período?
5. Como era o seu relacionamento com os colegas?
6. Situe dificuldades enfrentadas neste período.
7. Onde e em que período cursou o ensino médio?
8. Como você analisa esse período escolar? Que fatores favoreceram o seu desenvolvimento neste período?

9. Como era o seu relacionamento com os colegas?

10. Situe dificuldades enfrentadas neste período.

11. O que significou para você ter acesso ao concurso vestibular?

12. O que o motivou para a escolha deste curso?

13. Quando foi se inscrever no Vestibular, você sabia que tinha alguns direitos especiais, como por exemplo, um tempo maior para realizar as provas, transcrição para o Braille, ajuda de um monitor?

() sim () não

14. No período da prova do Vestibular, teve algum tipo de adaptação para realizar a prova? Quais?

15. Quais as dificuldades enfrentadas durante o vestibular?

16. Qual foi a sua reação por ocasião da aprovação no vestibular?

III. ESCOLARIZAÇÃO EM NÍVEL ENSINO SUPERIOR

1. Como foi a sua chegada ao curso
2. Você recebeu algum tipo de apoio? Qual? De quem?
3. Como você se sente, atualmente, como aluno do curso?
4. Como os professores do seu curso reagiram a sua presença? Como atuam com você em classe?
5. Como você interage com os seus professores?
6. Como você interage com os colegas?
7. Quais os locais e serviços da UFRN você não tem acesso e por quê?
8. Que tipo de apoio possui para ter garantida uma participação mais efetiva em sala de aula?
9. Como você analisa o papel da UFRN diante da inclusão de alunos com deficiência visual?
10. Que sugestões você faz para que a inclusão na UFRN se aprimore cada vez mais?
11. Situe outros comentários considerados relevantes.

Apêndice B- Roteiro de entrevista realizada com colegas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM ENTREVISTA COM OS COLEGAS

I. IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

CURSO: _____

PERÍODO:_____

IDADE:_____

II – PERCEPÇÃO SOBRE O COLEGA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E SUA INCLUSÃO

1. Como você vê o seu colega com deficiência visual?
2. Este colega já precisou de sua ajuda?
3. Em que momentos essa ajuda aconteceu?
4. Você concorda com a inclusão de pessoas com deficiência visual na universidade?
5. Em caso afirmativo ou negativo, por quê?
6. Que tipo de atitudes você percebeu, por parte de colegas e professores, frente ao seu colega com deficiência visual?
7. Como você analisa o papel da universidade na inclusão das pessoas com deficiência visual?
8. Que sugestões você faz para que a universidade se aprimore, no sentido de incluir pessoas com deficiência visual?

ANEXOS

Anexo A- Aviso Circular nº 277/Mec/Gm (Brasília, 08 de maio de 1996)

Magnífico Reitor

A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico.

É importante, por isto, registrar o esforço que as Instituições de Ensino Superior – IES empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau.

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior.

É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto dos pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES.

A prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias já utilizadas necessitam de ajustes para que possam atender a todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado.

Segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção:

- na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
- no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.

Transmito a Vossa Magnificência, para conhecimento dessa Instituição, sugestões visando facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau, encaminhadas que foram a este Ministério:

- instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
- utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/ reduzida;
- utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/ Braille, DOS VOX adaptado ao computador.
- colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação.
- adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
- utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas.

Por oportuno, espero que essa Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos.

Em anexo, encaminho cópia da Portaria nº 1793/94 e do documento "Sugestões de Estratégias", como orientação ao trabalho dessa Instituição, referente à matéria.

Estou certo, Senhor Reitor, do empenho de Vossa Magnificência no sentido de continuar oferecendo condições aos deficientes para que possam enfrentar o vestibular com maior segurança. Assim, estaremos prestando mais um serviço educacional à comunidade.

Atenciosamente,

PAULO RENATO SOUZA

Anexo B - Portaria nº 3.284, de 7 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.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, resolve

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Art 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

§ 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:

I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, réguas de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva.

§ 2º A aplicação do requisito da alínea "a" do inciso III do parágrafo anterior, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas a este Ministério, fica condicionada à criação dos cargos correspondentes e à realização regular de seu provimento.

Art. 3º A Secretaria de Educação Superior, com suporte técnico da Secretaria de Educação Especial tomará, no prazo de noventa dias contados da vigência das normas aqui estabelecidas, as medidas necessárias à incorporação dos requisitos definidos na forma desta Portaria aos instrumentos de avaliação das condições de oferta de cursos superiores.

Art.4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, publicada no D.O.U. de 3 de dezembro de 1999, Seção 1E, pág. 20.

RUBEM FONSECA FILHO

(DOU Nº 219, 11/11/2003, SEÇÃO 1, P. 12)

Anexo C – Autorização dos alunos com deficiência visual para o uso de suas fotos

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que autorizo a Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes a utilizar, em sua dissertação de Mestrado, bem como em eventos e publicações científicas, alguns depoimentos e fotos de situações de classe e extra classe em que me faço presente.

Natal, 24 de agosto de 2005

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que autorizo a Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes a utilizar, em sua dissertação de Mestrado, bem como em eventos e publicações científicas, alguns depoimentos e fotos de situações de classe e extra-classe em que me faço presente.

Natal, 24 de agosto de 2005

Willame Gledson e Silva

Willame Gledson e Silva

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que autorizo a Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes a utilizar, em sua dissertação de Mestrado, bem como em eventos e publicações científicas, alguns depoimentos e fotos de situações de classe e extra-classe em que me faço presente.

Natal, 24 de agosto de 2005

Francisco das Chagas de Araújo

Francisco das Chagas de Araújo

