



Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?

Bento Selau^{1*}, Magda Floriana Damiani² e Fabiane Adela Tonetto Costas³

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pampa, Rua Conselheiro Diana, 650, 96300-000, Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil. ²Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. ³Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: bentoselau@gmail.com

RESUMO. Este trabalho teve como objetivo analisar os obstáculos ou as dificuldades enfrentadas por cegos na educação superior, propondo algumas estratégias que podem ser empreendidas por gestores e professores para a superação desses obstáculos que dificultam a inclusão daqueles. A pesquisa ancorou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos, nos quais, inicialmente, visou-se identificar quais eram os obstáculos enfrentados pelos sujeitos que dela participaram: oito pessoas cegas, cinco do sexo masculino e três do sexo feminino. Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas e trabalhados por intermédio do processo de análise textual discursiva. Os achados mostraram a existência dos seguintes obstáculos, para os quais se propuseram possíveis estratégias de superação: 1) concernentes a aspectos institucionais, tendo como estratégia o investimento no ingresso e na permanência do aluno cego; 2) concernentes a relações com professores, tendo como estratégia a adoção de posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do estudante cego na educação superior.

Palavras-chaves: Psicologia da educação, Educação superior, Educação especial.

Blind students in higher education: what to do with possible obstacles?

ABSTRACT. This study analyzed the obstacles or difficulties faced by blind people in higher education, proposing some strategies that can be undertaken by managers and teachers to overcome such obstacles to their inclusion. The study was anchored in a qualitative approach, taking the form of case studies, which initially aimed to identify which were the obstacles faced by the research subjects: eight blind people, five male and three female. Data were collected through narrative interviews and analyzed through a discursive textual process. The findings showed the existence of the following obstacles, and possible strategies were proposed to overcome them: 1) institutional, having as a strategy investing in admission process and permanence of the blind student in the university; 2) concerning the relationships with teachers, having as a strategy the adoption of pedagogies consistent with the inclusion of blind students in higher education.

Keywords: Educational Psychology, Higher Education, Special Education.

Estudiantes ciegos en la educación superior: ¿qué hacer con los posibles obstáculos?

RESUMEN. Este trabajo tuvo como objetivo analizar los obstáculos o las dificultades enfrentados por ciegos en la educación superior, proponiendo algunas estrategias que pueden ser emprendidas por gestores y profesores para la superación de tales obstáculos que dificultan la inclusión de aquellos. La investigación se basó en un abordaje de naturaleza cualitativa, asumiendo la forma de estudios de casos, en los cuales, inicialmente, se pretendió identificar cuáles eran los obstáculos enfrentados por los sujetos que de ella participaron, a saber, ocho personas ciegas, cinco del sexo masculino y tres del sexo femenino. Los datos fueron recolectados por medio de entrevistas narrativas y trabajados por intermedio del proceso de análisis textual discursivo. Los hallazgos mostraron la existencia de los siguientes obstáculos, para los que se propusieron posibles estrategias de superación: 1) concernientes a aspectos institucionales, teniendo como estrategia o inversión en el ingreso y en la permanencia del alumno ciego; 2) concernientes a relaciones con profesores, teniendo como estrategia la adopción de posturas pedagógicas condcentes con la situación de inclusión del estudiante ciego en la educación superior.

Palabras clave: Psicología de la educación, Educación superior, Educación especial.

Introdução

A necessidade de discutir a participação de estudantes com deficiência na educação superior brasileira (Castro, 2011; Costas, 2014; Lorensi, 2014; Lavarda, 2014) e, particularmente, a inclusão de estudantes cegos¹ (Silva, 2013; Delpino, 2004; Caiado, 2003; Dias, Morais, Neto & Henrique, 2010; Masini & Bazon, 2005; Masini, Chagas & Covre, 2006; Mazzoni & Torres, 2005; Melo, 2011; Soares, 2011; Vargas, 2006; Reis, Eufrásio & Bazon, 2010; Oliveira, 2007; Pereira, 2008; Silva & Tauchen, 2012; Raposo, 2006²) supõe que esse processo não está completamente organizado nas instituições universitárias e que os docentes estão falhando em algum ponto de sua prática pedagógica. Não obstante os marcos históricos e legais voltados para a inclusão, na educação superior, de pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais (def/NEE)³ e o crescimento de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior (Brasil, 2013)⁴, por que ainda é tão complicado, para um cego, cursar uma faculdade?

A discussão que segue não tem a intenção de buscar respostas para tal questionamento. Neste texto, pretende-se, objetivamente, analisar os obstáculos ou as dificuldades enfrentadas por cegos na educação superior, propondo-se algumas estratégias que podem ser empreendidas por gestores e professores para a superação de tais obstáculos que dificultam a inclusão daqueles. O debate acerca da inclusão de estudantes cegos na educação superior implica uma revisão da literatura voltada para alguns aspectos relacionados ao objetivo deste trabalho, mais especificamente, para os obstáculos encontrados por esses sujeitos no decorrer da graduação. Os estudos, abordados na sequência, identificaram alguns desses obstáculos com os quais esses alunos se defrontaram na educação superior. Tais obstáculos foram classificados em dois grupos: a) atitudinais, que dizem respeito à maneira discriminatória com que o aluno cego é visto e tratado por professores e colegas; à falta de interesse em relação ao trabalho pedagógico, voltado ao estudante cego; e à insegurança na relação pessoal com o deficiente visual; e b) arquitetônicos, ou seja, relativos a barreiras físicas.

Grupo a): obstáculos atitudinais - os resultados de pesquisas, apresentados por Delpino (2004), Mazzoni e Torres (2005), Nuernberg (2009), Caiado (2003) e Masini e Bazon (2005), indicaram que um dos principais obstáculos atitudinais com os quais o estudante cego se defronta, ao entrar na universidade, relaciona-se 'à maneira discriminatória com que ele é visto e tratado por muitos de seus professores e/ou colegas de sala de aula'. Para Mazzoni e Torres (2005), o escasso conhecimento por parte de colegas e de professores sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência visual contribui para a formação de falsos conceitos e gera essas atitudes e crenças discriminatórias. Esse conhecimento diminuto em relação a esses estudantes começa, justamente, pelas próprias especificidades que cada sujeito apresenta em função da visão: a deficiência visual pode-se apresentar como cegueira (na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção ótica) ou baixa visão (acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção ótica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores), o que demanda tecnologias assistivas distintas (Brasil, 2004).

Segundo Nuernberg (2009), atitudes preconceituosas, provenientes de professores e alunos videntes, referem-se à negação de que seja possível um aluno cego aprender corretamente os conteúdos científicos de determinada área para, posteriormente, exercer a profissão para a qual foi certificado; à crença de que o cego é inseguro, fraco, dependente, indefeso, o que gera atitudes de superproteção por parte dos colegas ou professores (ou o contrário, a minimização das dificuldades daquele, o que implica a não oferta de auxílio em diferentes situações); à crença em um 'normalcentrismo', ou seja, na ideia de que, para exercer uma profissão, a pessoa deva estar em plenas condições físicas.

Barton (1998) afirma que a maneira de as pessoas se relacionarem com o deficiente (incluído o cego) é influenciada, basicamente, por dois fatores: suas experiências passadas, referentes a esse tipo de relações, e a forma como definem (e encaram) a deficiência. Segundo o autor, os deficientes são alvo de uma variedade de reações ofensivas, tais como espanto, horror, medo, ansiedade, hostilidade, desconfiança, lástima, exagerada proteção ou paternalismo. Todas essas manifestações expressam as definições e os conceitos que determinados indivíduos possuem sobre os sujeitos cegos e podem repercutir, de maneira discriminatória, na relação que estabelecem com tais sujeitos.

¹ O termo cego, utilizado neste estudo, está de acordo com o exposto pela legislação brasileira (Brasil, 2004).

² Para citar apenas alguns estudos.

³ Diferentes conceitos não são sinônimos do exposto, tal como apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: "[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (Brasil, 2008, p. 14; Costas & Tambara, 2013).

⁴ As matrículas de estudantes com deficiência passaram de 5.078 no ano de 2003 para 29.034, em 2013, o que indica um crescimento de 572% neste período (Ciantelli, 2015).

‘A falta de interesse de alguns docentes pelo trabalho pedagógico com o aluno cego’ também é outro obstáculo atitudinal na educação superior. A pesquisa de Masini e Bazon (2005) apontou que a falta de preparo e de interesse de alguns docentes, relativa ao ensino desse grupo de estudantes, na educação superior, pode comprometer, decisivamente, a formação científica destes e, conseqüentemente, sua futura participação no mundo do trabalho. Segundo Rodrigues (2004), muitas das dificuldades para a obtenção de sucesso por parte do estudante com deficiência, na universidade situam-se no nível das representações negativas que os docentes têm a respeito da maneira como os alunos poderão atuar no campo profissional após o término do curso superior.

Nuernberg (2009) indica que existe ‘insegurança por parte de alguns professores acerca da maneira de se relacionar com o aluno cego’. Essa insegurança é traduzida, por exemplo, em fatos como estes: professores não conversam com ele; não leem em voz alta ou ditam o conteúdo, que é escrito na lousa, no decorrer das aulas; não tentam desenvolver sua sensibilidade, de modo a identificar as necessidades do estudante cego. A pesquisa de Selau, Hammes e Damiani (2015) também relata esse tipo de comportamento, por parte de alguns professores de estudantes cegos da educação superior, e entende que a insegurança docente é um tipo de preconceito. Os autores argumentam, ainda, que o tipo de atuação docente, recém-descrito, viola direitos humanos desses estudantes cegos:

[e]ntende-se que o princípio da valorização das diferenças e das diversidades é, mais uma vez, violado, bem como o princípio da igualdade de direitos, este último expressando a necessidade de condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos (Selau et al., 2015, p. 111).

Grupo b): obstáculos arquitetônicos – muitas das dificuldades encontradas pelos estudantes cegos no ambiente universitário estão, também, ligadas à ‘falta de adequação física destes espaços para aqueles que possuem uma limitação sensorial’. Os ambientes universitários privilegiam o acesso das pessoas que têm a capacidade de ver quase ou totalmente intacta. Os obstáculos arquitetônicos são representados por barreiras físicas que impedem o deslocamento seguro do aluno cego, pelas dependências da instituição universitária. Os resultados das investigações de Dias et al. (2010), Delpino (2004), Mazzoni e Torres (2005) e Masini e Bazon (2005) indicaram algumas dessas principais barreiras: desníveis nas calçadas, objetos móveis e imóveis deixados em locais inapropriados (bancos, motocicletas etc.), desrespeito às faixas de pedestres

por motoristas de automóveis e ciclistas dentro do campus etc.

Apresentada a revisão da literatura acerca dos obstáculos enfrentados pelos cegos no curso da educação superior, que dialogou com os dados desta pesquisa, na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos que a guiaram, seus achados bem como uma discussão a eles referente. Por fim, são tecidas algumas considerações finais sobre o tema.

Procedimentos metodológicos

Este estudo ancorou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos (Bogdan & Biklen, 1994; Lüdke & André, 1986). Os participantes⁵ foram oito sujeitos cegos, cinco do sexo masculino (SM) e três do sexo feminino (SF), assim descritos: sujeitos do sexo masculino: SM1 – tem graduação em ciências sociais jurídicas (1999), exerce a profissão de advogado e reside em Pelotas/RS; SM2 – com graduação em letras (1995), exercia (faleceu após a coleta de dados) a profissão de professor e residia em Pelotas/RS; SM3 – graduado em fisioterapia (1983) e letras (1994), exerce a profissão de fisioterapeuta e reside em Curitiba/PR; SM4 – formado em ciências da computação (2006), é analista de suporte e reside em Porto Alegre/RS; SM5 – graduado em fisioterapia (1984), atua na profissão e reside em Porto Alegre/RS; sujeitos do sexo feminino: SF1 – licenciada em letras/inglês (2009), trabalha como professora e mora em Porto Alegre/RS; SF2 – licenciada em história (2005), atua como assistente administrativo e reside em Porto Alegre/RS; SF3 – formada em pedagogia (2011), é professora e reside em Porto Alegre/RS.

Os critérios de seleção desses participantes foram os seguintes: (1) ser cego; (2) ser egresso da educação superior; (3) ter disponibilidade para participar da pesquisa. Os sujeitos foram localizados por meio da rede de colaboração dos pesquisadores.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas com os sujeitos. Essa ferramenta metodológica foi considerada crucial para este trabalho, uma vez que propiciou o mapeamento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação de vida (Bauer & Gaskell, 2002). Além disso, a entrevista tem sido utilizada em diversas pesquisas voltadas a sujeitos cegos, dentre elas: as de Bazon (2009), Oliveira (2007), Raposo (2006), Delpino (2004), Caiado (2003) e Oliveira (2003).

⁵ Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os dados foram trabalhados por meio do processo de análise textual discursiva, proposto por Moraes (2003). Os achados foram organizados em duas grandes categorias, descritas na sequência.

Achados e discussão

Os achados mostraram a existência de outros obstáculos para os sujeitos desta pesquisa, diferentes daqueles discutidos na introdução (obstáculos atitudinais; obstáculos arquitetônicos), relativos à inclusão dos cegos no ensino superior. Esses obstáculos, divididos em subcategorias, foram tratados e discutidos em interlocução com possíveis estratégias para sua superação, que poderiam ser adotadas, na universidade, por gestores e professores. Para cada obstáculo ou dificuldade, tomados em forma geral, foi pensada uma estratégia geral. As categorias que definem dificuldades e estratégias são: 1) dificuldades concernentes a aspectos institucionais. Estratégia: investimento no ingresso e na permanência do aluno cego; 2) dificuldades concernentes a relações com professores. Estratégia: posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do estudante cego.

Categoria 1) dificuldades concernentes a aspectos institucionais. Estratégia: investimento no ingresso e na permanência do aluno cego

Subcategoria 1.1 – dificuldades no processo de ingresso. Estratégia: constante avaliação dessa ação

Quando entrevistados, os sujeitos da pesquisa indicaram que os problemas relativos à inclusão do cego na educação superior começam antes mesmo do início das aulas, ou seja, no exame de seleção (vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio - Enem). Dentre as dificuldades apontadas, foram destacadas: a falta do material em braille, a realização de provas orais com a presença do leitor⁶, dentre outras. Quanto a esta última dificuldade, foi expresso o seguinte, por um dos sujeitos da pesquisa:

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

⁶ Pessoa que, à época, foi designada pela instituição para ler cada uma das questões, com as alternativas de resposta, bem como para anotar a dada pelo candidato cego.

A estratégia proposta para o enfrentamento dessa dificuldade refere-se à necessidade de o cego realizar o exame vestibular ou o Enem em condições de equidade com os demais concorrentes. Para que isso se concretize, será necessária uma reestruturação do processo de ingresso. Para que tal processo contemple as condições de equidade, acredita-se que a estratégia deveria envolver duas ações por parte dos gestores da instituição de ensino superior: primeira, procurar o candidato cego para um diálogo referente à elaboração e aplicação da prova, em tempo hábil. Essa conversa se refere aos instrumentos que poderiam ser disponibilizados ao candidato, ao formato da prova bem como ao tempo que seria disponibilizado para que o cego a realizasse (Brasil, 1999)⁷. A segunda refere-se à necessidade de uma constante avaliação dos métodos de seleção de pessoas com deficiência visual, especialmente com relação à aplicação da prova por leitores, modelo de adaptação que gerou diferentes críticas, tal como se observa em outro trecho do depoimento de SF1: “[...] e por isso eu não gostei muito já do vestibular: eu fiquei nervosa, ter que fazer uma redação ditada, com leitores despreparados”. Uma capacitação dos leitores, se a ajuda destes for opção dos candidatos, durante a realização do processo de seleção, é algo que parece ser necessário.

Subcategoria 1.2 – ‘invisibilidade’ dos alunos cegos. Estratégia: identificação desses alunos na instituição

A permanência do estudante cego implica a adoção de diferentes propostas que lhe oportunizem a realização da educação superior com boa qualidade. Estratégias de permanência começam com o reconhecimento da presença desse aluno na universidade. Os sujeitos SM4 e SF2, por exemplo, relataram que muitas das dificuldades que sentiram poderiam ser diminuídas se a instituição universitária tivesse total conhecimento da sua presença em suas instalações. Alegam que, muitas vezes, sentiam-se ‘quase como invisíveis’ (SF2), dada a falta de atendimento necessário.

Identificar a presença dos alunos cegos que estão matriculados na universidade é uma iniciativa necessária para que uma instituição universitária os possa incluir. Barbosa e Fumes (2010) destacam que o gestor e/ou coordenador de curso exercem papel fundamental na estrutura das instituições de ensino superior e nos projetos de inclusão dos cursos aos quais estão ligados. Os autores apontam que, nesse processo de identificação, cabe a esses gestores a

⁷ De acordo com o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamenta o processo seletivo para ingresso em cursos de instituições de ensino superior, estas devem oferecer adaptações e tempo adicional para a realização de provas e apoios, quando solicitados pelo candidato.

tarrafa de fazer contato com os alunos e buscar conhecimento sobre as suas necessidades específicas, uma vez que cada aluno é único em suas capacidades e dificuldades.

Lavarda (2014) investigou as ações voltadas à permanência de estudantes com deficiência (cegos aí incluídos) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), entrevistando os coordenadores de cursos presenciais de graduação. O autor concluiu que há problemas na forma como esses coordenadores são informados pela instituição sobre a presença de alunos def/NEE em seus cursos. Assim, sugere que a instituição pense e elabore, com o seu Núcleo de Acessibilidade, um instrumento padrão de informação aos coordenadores de curso, voltado a identificar os alunos ingressos pela Ação Afirmativa 'B'⁸. Tal instrumento deve prever alternativas de acolhimento e permanência de alunos com NEE.

Subcategoria 1.3 – falta de recursos específicos.

Estratégia: aquisição de instrumental tecnológico e material adaptado

A permanência do cego está ligada, também, à possibilidade de realizar todo o curso dispondo dos recursos tecnológicos e material adaptado – na sala de aula e em salas de recursos, tal como sugerem SF1, SF2 e SF3 – condizentes com a sua realidade perceptiva (Oka & Nassif, 2010; Raposo, 2006; Mortimer, 2010; Nuernberg, 2009; Masini et al., 2006). Todos os participantes ressaltaram a ausência de diferentes recursos de acessibilidade para cegos durante a realização de seu curso superior, o que representou um problema. O relato da participante SF3 ilustra esse fato: “A minha expectativa era grande porque a universidade era, para mim, um sonho. Mas aí começaram os empecilhos: a primeira disciplina que eu tive em 2006 foi Comunicação e Expressão. Sabe quando chegou o livro em braille? Em 2008”. Segundo SF3, instrumentos tecnológicos e material adaptado não representam nenhum tipo de ‘luxo’; são elementos básicos em uma universidade “[...] recursos físicos, tudo o que se relaciona à acessibilidade, material impresso em braille, computadores etc., isso tudo é básico” (SF3).

A tecnologia de suporte e a adaptação de materiais devem ser pensadas pelos gestores da universidade antes de o aluno começar as aulas, uma vez que é dever da instituição munir o estudante com tais equipamentos. A portaria nº 3.284 (Brasil, 2003), por exemplo, exige alguns requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos e

credenciamento de instituições. Para deficientes visuais, essa portaria estabelece a necessidade de se manter uma sala de apoio com equipamentos braille, computador com sistema de síntese de voz bem como “[...] gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador”. A portaria ainda cita a obrigação de a instituição adotar um “[...] plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braille (sic) e de fitas sonoras para uso didático”. Também, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância (Brasil, 2015) – cria uma série de requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência.

Raposo (2006) identificou que as tecnologias disponibilizadas para os estudantes cegos participantes da educação superior facilitam a aprendizagem destes. De acordo com a pesquisadora, a utilização de recursos tecnológicos favorece a independência dos estudantes e se mostra como meio de acesso rápido à informação. Hurst (1998) chama a atenção para a importância de que, aos universitários cegos, seja disponibilizado o material teórico no formato que desejarem. Segundo o autor, alguns estudantes farão opção pelo material impresso em braille, outros optarão por material previamente gravado, ou mesmo digitalizado.

Subcategoria 1.4 – falta de apoio nos diferentes ambientes fora da sala de aula. Estratégia: reorganização da biblioteca e das equipes de apoio

Diferentes dificuldades podem ser encontradas pelos estudantes cegos também em vários espaços, na universidade, fora da sala de aula. Entre esses espaços destacam-se as bibliotecas e secretarias. SF1 narrou um fato referente à sua dificuldade de acessar o material na biblioteca de sua universidade:

Os colegas podiam chegar à biblioteca, olhar e folhear os livros, olhar as imagens. Perfeito: eu não tinha esse recurso, não tinha livros disponíveis que eu pudesse ler e eu não tinha o que fazer. E isso é uma pobreza na educação, no acesso à informação. Eu acho que é importante, que ajudaria muito os cegos aproveitar todos os recursos (SF1).

O depoimento mostra a enorme barreira que um estudante com deficiência visual pode encontrar quando necessita acessar o acervo de uma biblioteca universitária. Nuernberg (2009), Raposo (2006) e Masini et al. (2006) destacam que importante auxílio logístico pode ser dado ao cego pelas equipes de apoio na universidade (tais como aquelas ligadas à biblioteca ou às salas de recursos). Os pesquisadores argumentam que o auxílio desses serviços é

⁸ Refere-se a cotas para def/NEE. Na UFSM, todos os cursos devem destinar 5% de suas vagas a pessoas com def/NEE.

fundamental para a consolidação das ações do programa de promoção da acessibilidade e apoio para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula. Masini et al. (2006) apontam, ainda, que um ambiente que possa oferecer serviço de apoio (como transcrição dos materiais em braille etc.) é fundamental para o processo de inclusão na educação superior, pois boa parte dos professores não conhece o sistema braille ou o funcionamento do instrumental tecnológico específico, tal como impressoras braille.

Subcategoria 1.5 – falta de cuidado com o aprendizado dos conceitos científicos. Estratégia: leitura do perfil do profissional do egresso no projeto pedagógico do curso

Os sujeitos destacaram que dificuldades foram encontradas pelo fato de alguns professores não acreditarem na capacidade de aprendizagem dos estudantes cegos. Essa descrença foi considerada, pelos participantes, um elemento que influenciou sua formação, já que, ao não crer na possibilidade de aprendizagem do sujeito, o professor não elabora estratégias de ensino adequadas a tal aprendizagem.

A participante SF3 fez o seguinte relato: “Eu fui lá para aprender a ser professora, mas não parecia o que ela queria para mim [...]”. Sua narrativa destaca, basicamente, dois aspectos: o primeiro é o seu interesse em aprender os conteúdos que se constituem em pré-requisitos para ser professora – mostrando sua consciência acerca dos conhecimentos científicos necessários para exercer, com boa qualidade, a profissão que escolheu; o segundo é a descrença de sua professora quanto à concretização de tal aprendizagem pela estudante.

O cuidado com a permanência do cego na instituição de ensino superior inclui a elaboração de um projeto pedagógico (em cada curso) que esteja voltado para o aprendizado dos conhecimentos científicos por todos os estudantes. É da alçada da universidade a tarefa de acompanhar as situações pedagógicas que fundamentam os mais diferentes cursos, na tentativa de proporcionar aos alunos um ambiente adequado para a aprendizagem. Assim, crê-se que as ações que poderiam ser colocadas em movimento, para o desenvolvimento de um projeto pedagógico voltado para o aprendizado dos conhecimentos científicos, pelos cegos, deveriam ser levadas a cabo em dois níveis: (1) o do projeto pedagógico do curso; (2) o das situações pedagógicas na sala de aula (que será abordado no decorrer da categoria 2).

O ponto central do projeto pedagógico de um curso superior, para o qual os docentes se devem voltar, para pensar e elaborar estratégias que facilitem o aprendizado do aluno cego, é o ‘perfil do

profissional egresso’ (1). Esse perfil deve indicar uma consistente formação com articulação entre teoria e prática, ao longo do curso, com o intuito de habilitar o futuro profissional para o trabalho. Os professores e gestores do curso devem seguir esse projeto e estar cientes do perfil do egresso para poder auxiliar o aluno, seja ele cego ou não, a tornar-se apto para a atuação profissional. As adaptações do material pedagógico, do equipamento tecnológico, dos recursos físicos, da comunicação devem ser buscadas pelos gestores institucionais e proporcionadas pelos professores, para mediar o aprendizado dos conteúdos científicos por parte de todos os estudantes.

Chahini e Silva (2009, p. 1) ressaltam que a inclusão na educação superior não representa concessão de privilégios para os estudantes com deficiência, mas a promoção da equiparação de oportunidades, para que todas as pessoas sejam “[...] incluídas na sociedade como cidadãs plenas de direitos para o desenvolvimento de suas potencialidades”. Guimarães e Aragão (2010, p. 2) chamam a atenção para a necessidade de essas instituições realizarem adaptações para atuar frente à diversidade dos alunos, garantindo o acesso, a permanência e, fundamentalmente, a aprendizagem de todos. As autoras citam que “[...] o ingresso das pessoas com deficiência, por si só, não caracteriza a sua inclusão no ambiente acadêmico e social, bem como que estes consigam chegar à terminalidade de seus estudos”.

As situações pedagógicas na sala de aula (2) serão abordadas na sequência, quando se apresenta a categoria 2.

Categoria 2) dificuldades concernentes a relações com os professores. Estratégia: posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do estudante cego

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

Quando o professor tem, entre seus alunos, um cego, necessita adotar algumas estratégias pedagógicas condizentes para a superação dos obstáculos que possam existir. Muitas dessas posturas são diferentes daquelas que adotaria se houvesse, na sala de aula, somente alunos videntes. A didática adotada pelo docente deve estar em

harmonia com a incapacidade visual do aluno e, ao mesmo tempo, envolver todos os demais estudantes. Com base na análise realizada, sugerem-se algumas posturas pedagógicas como estratégias:

1^a: a preparação pedagógica para o atendimento a alunos cegos e videntes, coletivamente, começa pela reflexão sobre as concepções que se tem a respeito da cegueira (Barton, 1998; Delpino, 2004; Mazzoni e Torres, 2005; Nuernberg, 2009; Caiado, 2003; Masini e Bazon, 2005). Segundo SM3, as concepções que determinados professores têm em relação ao cego, muitas vezes, interferem no processo de ensino:

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

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

2^a: dialogar com o aluno cego sobre as possíveis formas de estabelecer a relação professor-conteúdo-aluno, previamente ao ensino dos conteúdos (Bazon, 2009; Dias et al., 2010; Barton, 1998; Masini e Bazon, 2005; Nuernberg, 2009). Esse diálogo pode ser fundamental como potencializador da compreensão dos conceitos científicos que serão trabalhados em aula, na medida em que o professor se 'abrir' ante as expectativas do seu aluno, relativas ao formato da apresentação desses conceitos.

3^a: alargar o prazo de entrega de trabalhos. A atividade do professor, em sala de aula em que há um estudante com cegueira, também envolve planejamento, para que esse estudante tenha um tempo maior para entregar os seus trabalhos. Essa sugestão está prevista pelo decreto n.º 3.298/1999, art. 27 (Brasil, 1999).

4^a: mediar a relação do cego com os demais estudantes, oportunizando a realização de trabalhos em grupo (Vygotski, 1997; Selau, 2013). Esse tipo de atividade implica diferentes ganhos para todos os alunos: faz com que eles se relacionem entre si; promove debates, consolidando os conhecimentos internalizados e favorecendo a ocorrência de boas aprendizagens (Vygotski, 1998). Há um efeito recíproco entre trabalhar em grupo e relacionar-se bem com os pares (Selau, 2013).

5^a: elaborar avaliações em formatos condizentes com as possibilidades do cego (Oliveira, 2003; Masini e Bazon, 2005; Caiado, 2003) é de vital importância. Além de se pensar no modelo de instrumento (se no formato braille, no computador etc.), deve ser disponibilizado um tempo maior para que o sujeito possa realizar a prova, já que ele poderá demorar mais na leitura e escrita, dependendo do instrumento que estiver utilizando (computador, braille etc.).

6^a: incentivar o aluno cego a concluir a educação superior, alertando-o sobre a importância dessa conclusão para o seu futuro profissional e pessoal. O incentivo do professor pode gerar no estudante a conscientização sobre essa importância, já que a palavra, nas interações sociais, pode despertar a conscientização da necessidade, gerando a vontade de sua realização (Vygotski, 1995; Selau, 2013).

Considerações finais

Destaca-se, por fim, que as propostas de estratégias para a superação das barreiras e inclusão de cegos nas universidades brasileiras, apresentadas neste trabalho, devem estar amarradas à necessidade de uma definição sobre as políticas de acessibilidade e inclusão educacional desse grupo de alunos. Essas políticas devem ir além do programa Incluir, do Ministério da Educação (MEC), devem ser desenvolvidas, por cada universidade, políticas institucionais de educação inclusiva, com metas e características próprias, que proponham articular toda a comunidade acadêmica, firmando um compromisso com a proposta inclusiva e, de fato, pensando e repensando suas ações nesse âmbito.

A presença dos obstáculos, recém-descritos, é uma evidência de que a permanência do cego na educação superior é complicada por influência de professores e/ou gestores. As pesquisas de Vargas (2006) e Masini e Bazon (2005), todavia, indicaram que não são somente os atores citados aqueles que podem oferecer resistência à inclusão do cego: os próprios estudantes cegos podem desencadear situações que implicam dificuldades para a realização de seus estudos. Vargas (2006) relata que os estudantes cegos que frequentavam uma disciplina que ministrava, também participantes de sua pesquisa, manifestaram sua insatisfação por terem que constituir grupos de estudo com alunos de outra turma que não a sua. Masini e Bazon (2005) apontaram que determinadas atitudes e certos comportamentos, tais como não gostar de estudar, insegurança, afinidade apenas com pessoas com deficiência visual, problemas em aceitar a deficiência e com a comunicação social, implicam aumento na

dificuldade de realização da educação superior por esses estudantes.

Provavelmente, por esses motivos, todos os participantes desta pesquisa consideraram que a inclusão do cego nas instituições de ensino superior também depende do próprio sujeito. Assim, declararam que o estudante cego precisa ter iniciativa para estudar em uma universidade. Para os sujeitos, isso significa realizar diferentes ações que possam ser úteis para o cumprimento das atividades do cotidiano, tais como aperfeiçoar a comunicação com os demais; cobrar da universidade a provisão de estrutura adequada para a sua participação na educação superior; estudar, sozinho ou em grupos de colegas, para além do horário das aulas.

Não se espera, por um lado, que as sugestões, anteriormente descritas, sirvam como um receituário, como se fossem as únicas estratégias para a implementação da proposta de inclusão de alunos cegos na universidade: elas se referem aos posicionamentos que emergiram das análises da expressão dos entrevistados e da revisão teórica. Outras atitudes a serem tomadas pelos professores, que visem facilitar a inclusão e o aprendizado desses estudantes no ambiente universitário, poderão ser pensadas. Considera-se que a exposição dessas sugestões, todavia, é de grande relevância para colaborar com o estabelecimento de estratégias de inclusão dos cegos no ensino superior, uma vez que elas servem para divulgar a opinião de deficientes visuais que passaram por essa etapa da escolarização, concluindo-a.

Agradecimento

Os autores agradecem ao Dr. Adriano Henrique Nuernberg (professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina), por sua leitura atenta, comentários e sugestões para melhorar a qualidade do trabalho.

Referências

- Barbosa, M. O., & Fumes, N. L. F. (2010). A percepção de gestores sobre o processo de inclusão de discentes com deficiência na educação superior. In *Anais do 4º Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais* (p. 1-11). Natal, RN.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. In L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (p. 19-33). Madrid, ES: Ediciones Morata.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bazon, F. V. M. (2009). *As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, PT: Porto Editora.
- Brasil. (1999, 21 de dezembro). Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- Brasil. (2004, 3 de dezembro). Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2003, 11 de novembro). 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 12, seção 1. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Censo da educação superior: resumo técnico*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: presencial e a distância*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Seesp. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF.
- Caiado, K. R. M. (2003). *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Castro, S. F. (2011). *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Chahini, T. H. C., & Silva, S. M. M. (2009). As dificuldades para o acesso e permanência de alunos com deficiência física nas instituições de educação superior de São Luís do Maranhão. In *Anais do 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*. João Pessoa, PB.
- Ciantelli, A. P. C. (2015). *Estudantes com deficiência na universidade: as contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP.

- Costas, F. A. T. (2014). Acesso, acessibilidade e inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior. In T. M. Z. Piczkowski & M. I. Naujorks (Orgs.), *Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos* (p. 45-72). Chapecó, SC: Argos.
- Costas, F. A. T., & Tambara, K. G. (2013). A nova política nacional de educação especial no Brasil e suas decorrências para o atendimento de alunos com transtornos de aprendizagem. In *Atas do 12º Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia* (p. 423-438). Braga, PT.
- Delpino, M. (2004). *Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no curso superior* (Dissertação de Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- Dias, E. M., Moraes, F. A., Neto, J. F., & Henrique, M. G. (2010). Desafios e possibilidades do educando com deficiência visual no ensino superior: experiências vivenciadas na Universidade do Estado do Rio grande do Norte/UERN. In *Anais do 4º Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais* (p. 1-12). Natal, RN.
- Guimarães, C. F., & Aragão, A. L. A. (2010). Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal-RN. In *Anais do 4º Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais* (p. 1-11). Natal, RN.
- Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. In L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (p. 139-158). Madrid, ES: Ediciones Morata.
- Lavarda, E. S. (2014). *O currículo e a inclusão na educação superior: ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Lorensi, V. M. (2014). *A inclusão educacional e educação superior: realidade e perspectivas na educação à distância* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Masini, E. F. S., & Bazon, F. V. M. (2005). A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior. In *Anais da 28ª Reunião Anual* (p. 1-22). Caxambu, MG.
- Masini, E. F. S., Chagas, P. A. C., & Covre, T. K. M. (2006). Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. *Revista Benjamin Constant*, 12(34), 13-26.
- Mazzoni, A. A., & Torres, E. F. (2005). A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. *Revista Benjamin Constant*, 11(30), 10-17.
- Melo, I. S. C. (2011). *Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211.
- Mortimer, R. (2010). Recursos de informática para a pessoa com deficiência visual. In M. W. Sampaio, M. A. O. Haddad, H. A. C. Filho, & M. O. C. Siauyls. *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão* (p. 221-231). Rio de Janeiro, RJ: Cultura Médica.
- Nuernberg, A. H. (2009). Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In A. A. Anache, & L. R. Silva (Orgs.), *Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia* (p. 153-166). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Oka, C. M., & Nassif, M. C. M. (2010). Recursos escolares para o aluno com cegueira. In M. W. Sampaio, M. A. O. Haddad, H. A. C. Filho, & M. O. C. Siauyls. *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão* (p. 389-414). Rio de Janeiro, RJ: Cultura Médica.
- Oliveira, E. T. G. (2003). *Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Oliveira, L. C. P. (2007). *Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Pereira, M. M. (2008). Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Ponto de Vista*, (10), 19-38.
- Raposo, P. N. (2006). *O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Reis, M. X., Eufrásio, D. A., & Bazon, F. V. M. (2010). A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, 26(01), 111-130.
- Rodrigues, D. (2004). A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Cadernos de Educação Especial*, 23. Recuperado de: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp>
- Selau, B. (2013). *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- Selau, B., Hammes, L. J., & Damiani, M. F. (2015). Direitos humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(2), 103-116.
- Silva, A. N. O., & Tauchen, G. (2012). Políticas públicas, espaços e lugares: as questões de pertencimento de deficientes visuais à educação superior. *Revista Benjamin Constant*, (53), 1-10.
- Silva, L. G. S. (2013). Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In F. R. L. V. Melo, (Org.),

- Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais* (p. 57-82). Natal, RN: EDUFERN.
- Soares, A. C. S. (2011). *A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Vargas, G. M. S. (2006). A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina prática pedagógica: prática de ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. *Ponto de Vista*, (8), 131-138.
- Vygotski, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1995). Dominio de la propia conducta. In L. S. Vygotski. *Problemas del desarrollo de la psique* (Obras Escogidas, p. 285-302). Madrid, ES: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997). *Fundamentos de defectología* (Obras Escogidas, p. 213-234). Madrid, ES: Visor.

Received on August 17, 2015.

Accepted on September 27, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Bento Selau da Silva Júnior: Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista IPA (1999), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2013). Atualmente é professor da Universidade Federal do Pampa, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área da Psicologia da Educação, com ênfase em defectologia de Vygotski.
E-mail: bentoselau@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5792-0284>

Magda Floriana Damiani: Bacharel em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (RS), Mestre em Psicologia Educacional e Doutora em Educação pela Universidade de Londres (Inglaterra), realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Siegen (Alemanha). Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS), tendo atuado principalmente no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação / Mestrado e Doutorado. Foi bolsista de produtividade do CNPq.
E-mail: flodamiani@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-3904-8856>

Fabiane Adela Tonetto Costas: Pedagoga- Hab Séries Iniciais e Mat. Pedagógicas pela Universidade Federal de Santa Maria (1990). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1996). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Pós-Doutorado pela Universidade do Minho, Portugal(2014). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UFSM, na Linha de Pesquisa em Educação Especial. Membro do Conselho Consultivo da Revista Educação Especial (UFSM). Pesquisa e realiza estudos na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Psicopedagogia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Psicologia da Educação, Formação de Conceitos, Jogo e Formação de Professores.Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva -GEPEIN
E-mail: fabicostas@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-3698-2782>

NOTA:

Todos os autores foram responsáveis pela concepção ou delineamento ou ainda análise e interpretação dos dados, ou ambos; redação do manuscrito ou sua revisão crítica do conteúdo; e, aprovação da versão final a ser publicada.