

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FRANCIRENE FABRETTI LOPES

A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:

a escolarização de um acadêmico cego à luz da Teoria Histórico-Cultural

MARINGÁ
2016

FRANCIRENE FABRETTI LOPES

A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:

a escolarização de um acadêmico cego à luz da Teoria Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco

MARINGÁ
2016

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

L864i Lopes, Francirene Fabretti
A inclusão no ensino superior : a escolarização de um acadêmico cego à luz da Teoria Histórico-Cultural / Francirene Fabretti Lopes. -- Maringá, 2016.
154 f. : il. color., figs., tabs.

OrientadorA: Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2016.

1. Inclusão - Ensino superior. 2. Deficiência visual. 3. Ensino superior - Deficiência. 4. Teoria Histórico-Cultural. 5. Defectologia. 6. Psicologia escolar. I. Barroco, Sonia Mari Shima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 370.15

GVS-003711

FRANCIRENE FABRETTI LOPES

A Inclusão no Ensino Superior: a escolarização de um acadêmico cego à luz da Teoria
Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, para o Exame de Qualificação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco

PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo

PPI/Universidade Estadual de Maringá

Primeira Avaliadora

Profa. Dra. Sonia Lopes Victor

Universidade Federal do Espírito Santo

Segunda Avaliadora

Aprovada em:

Local da defesa: Campus da Universidade Estadual de Maringá.

DEDICATÓRIAS

Primeiramente, dedico à minha orientadora, por sua compreensão, paciência e por todo aprendizado que eu adquiri nesta longa caminhada.

Ao Pedro, por sua importante contribuição nesta pesquisa, e a todos aqueles que enxergam o mundo com os olhos da alma.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Dra. Sonia Mari Shima Barroco, a quem tanto admiro por sua competência profissional, respeito e pela pessoa humana que é; pelas sábias e dedicadas orientações, e que, mesmo diante das turbulências durante a caminhada, sempre teve uma palavra de incentivo, acreditando em meu potencial;

Aos meus professores do mestrado que proporcionaram crescimento e amadurecimento profissional e pessoal;

As professoras que se dispuseram a compor a banca da qualificação e da defesa da dissertação permitindo grande colaboração em minha formação tanto acadêmica quanto humana;

A minha filha Sarah, cujo amor revigora minha energia para sempre seguir adiante;

Aos meus pais por sempre me instigarem, estimulando minha superação diária;

Ao meu irmão Fábio, que mesmo longe fisicamente, é uma inspiração de vida e de talento;

A Tânia Eliza do Propae por todo apoio durante a trajetória acadêmica;

A monitora Bruna Bacaro por sua sensibilidade e ajuda nos momentos delicados que eu estava passando em meu estado de saúde, me proporcionou segurança para ir adiante;

A inestimável amiga e irmã do coração Vilma Santos, por acompanhar e apoiar minha caminhada acadêmica desde a graduação até o presente momento;

A equipe de vigilância da UEM por me ajudarem incansavelmente nos trajetos de acessibilidade, sempre estiveram presentes me ajudando nas transferências do carro e no percurso até a sala de aula com muita boa vontade e bom humor, deixando tudo mais leve;

Aos participantes que aceitaram contribuir com esse estudo, conferindo-me confiança e credibilidade, sem os quais este trabalho não teria sido possível;

A todos os amigos e companheiros que participaram direta e indiretamente no desenvolver dessa pesquisa. Meus sinceros agradecimentos e gratidão por compartilhar comigo esse trajeto tão importante em minha vida. São muitos nomes, não irei citá-los um a um porque não quero correr o risco de esquecer o nome de alguém, mas saibam que vocês marcaram importante

apoio nessa trajetória, uns porque ajudaram na construção dessa dissertação, outros porque acompanharam lado a lado meu projeto de vida, e outros ainda porque me desafiaram a concretizá-lo.

“Aquilo que não me mata me fortalece.”

(Vygotski)

LOPES, F.F. (2016) **A Inclusão no Ensino Superior: a escolarização de um acadêmico cego à luz da teoria histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 170 f. Universidade Estadual de Maringá, Pr.

RESUMO

A presente dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI) da Universidade Estadual de Maringá, sob a Área de Concentração Constituição do Sujeito e Historicidade e Linha de Pesquisa 3 – Processos Educativos e Práticas Sociais. Tem como objetivo conhecer o processo de inclusão que vem sendo desenvolvido em uma universidade pública, considerando-se o contido na legislação e nas políticas públicas, e, aprofundar nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Defectologia de L. S. Vigotski, tomando por base o processo de humanização, sobretudo em pessoas com deficiência visual. O problema implica a indagação: Como a política de inclusão é observada em uma IES, atentando-se para a deficiência visual? Sua realização justifica-se ante a crescente demanda de acessibilidade da pessoa com deficiência ao ensino superior, levando em conta que se trata de direito adquirido; à luta pela inserção da inclusão e da aprendizagem a contento em diferentes níveis de ensino, e, ainda, perante as situações reais e aos percalços da necessidade de professores e demais mediadores estarem preparados para o ensino inclusivo. A metodologia abrange duas vertentes, sendo que, a primeira refere-se à investigação bibliográfica e a segunda consiste em uma pesquisa de campo, que contou com aplicação de entrevistas semidirigidas. Essa vertente também contou com observações em sala de aula com vistas à identificação das características do processo de inclusão e das habilidades de estudo e sociais referentes ao aluno cego. Os resultados apontam a distância entre o que apregoam a legislação e as políticas públicas, e as condições reais da prática institucional desenvolvida no que diz respeito ao processo de inclusão do acadêmico cego no ensino superior. Recuperamos, com o mesmo, a sua história de vida e escolar, que decorreu em meio a muitas dificuldades, que foram sendo superadas na medida em que o aluno passa de uma situação de abandono para uma situação atual de busca de maior controle sobre sua própria vida. Isso não implica o sucesso escolar, como se possa pensar, mas em exercitar-se em papéis sociais mais definidos e valorizados na sociedade. Concluímos que a biografia singular se compõe ante as condições objetivas de vida do sujeito, com intrínseca relação com a classe social à qual pertence. Daí entendermos ser necessário resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, bem como, resgatar as possibilidades criativas e emancipatórias. No entanto, se por um lado essa transformação está para além das salas de aula, pois exige uma completa reestruturação social, também é necessário o investimento na mudança de concepção do corpo docente e do alunado da IES em foco em relação às condições essenciais para que o ensino seja efetivo e a aprendizagem ocorra. A mudança cultural da instituição é o longo caminho a ser trilhado, em paralelo com um trabalho mais individualizado de apoio ao acadêmico cego. Esse processo demanda envolvimento da Psicologia Escolar aliada a um trabalho pedagógico direcionado.

Palavras-chave: Inclusão no Ensino Superior, Deficiência Visual, Teoria Histórico-Cultural, Defectologia, Psicologia Escolar.

LOPES, F.F. (2016) **Inclusion in Higher Education: the schooling of a blind academic in light of the historical- cultural theory**. Master Thesis, Graduate Program in Psychology, 170 p.State University of Maringa, Pr.

ABSTRACT

This research is linked to the Program of Graduate Studies in Psychology (PPI) at the State University of Maringa , in the field of Concentration, Constitution of self and historicity, and Line Search 3 - Educational Processes and Social Practices. It aims to know the process of inclusion that has been developed in a public university, considering the applicable legislation and public policies, and also to get deep in the study of historical-cultural psychology and defectology L. S. Vygotsky, considering the process of humanization, especially in people with visual impairment. The problem involves the question: How the policy of inclusion is observed or opposed in a Public university, paying attention to visual impairment? Its realization is justified at the growing demand for accessibility of a person with disabilities to get a higher education, and it is a vested right; there is a struggle for inclusion and satisfactory learning, in different levels of inclusive education. The methodology covers two parts; the first refers to the bibliographical research and the second consists of a field survey, which included the application of semi-structured interviews. This aspect also included observations in the classroom in order to identify the characteristics of the inclusion process, and also to verify the social and study skills of the blind student. The results indicate the distance between the hawking legislation and public policies, and the actual conditions of institutional practice developed referring to the blind academic inclusion process in higher education. Going through his life and school story, held in the midst of many difficulties, however he overcame it to the extent that he passed from the situation of abandonment to a current situation of seeking greater control over his own life. This does not imply academic success, as one might think, but work out in most defined social roles and valued in society. We conclude that the unique biography is composed before the objective conditions of life of the selfhood, with intrinsic relationship with the social class to which he belongs. Hence we understand to be necessary to rescue the structural meaning of education and its relationship to the work, as well as rescue the creative and emancipatory possibilities. However, if on the one hand this transformation is beyond the classrooms, since it requires a complete social restructuring, it is also necessary investment in changing conception of the faculty of IES in focus, in relation to the essential conditions for teaching effectively in order for learning occurs. Cultural change of the institution is the long way to go in parallel with a more individualized work in support of blind academic. This process requires involvement of School Psychology combined with directed pedagogical work.

Keywords: Inclusion in Higher Education; School Psychology; Visual impairment; Historical-Cultural Psychology; Defectology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Marcos legais da Educação Especial.....	28
Tabela 2: Participantes da Pesquisa.....	74
Tabela 3: Categorias a serem analisadas	116

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CEP - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

PHC - Teoria Histórico-Cultural

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PPI - Programa de Pós-Graduação em Psicologia

PROPAE - Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio a Excepcionalidade

PROPEs - Programa de Pesquisa e Estudos na Área de Surdez

SEED - Secretaria do Estado e da Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

THC – Teoria Histórico-Cultural

UEM – Universidade Estadual de Maringá

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 SOCIEDADE CAPITALISTA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
1.1 Exclusão versus inclusão na sociedade contemporânea	21
1.2 Políticas da inclusão educacional	26
1.2.1 A inclusão nas Instituições de Ensino Superior	27
1.3 A inclusão de aluno cego no ensino superior: especificidades e desafios	34
2 VIGOTSKI E A HUMANIZAÇÃO DA PESSOA CEGA: desenvolvimento do psiquismo e o processo de compensação	39
2.1 A humanização e o desenvolvimento psíquico à luz da Teoria Histórico cultural ...	39
2.2 A importância da cultura e da educação escolar como a gênese social das funções psicológicas superiores.....	47
2.3 O processo de aprendizagem e o desenvolvimento do cego	51
2.4 Contribuições de Vigotski: fundamentos da defectologia e o processo de compensação.....	58
3 DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS E DOS DADOS COLETADOS	65
3.1 Participantes	69
3.2 Dos dados levantados	70
3.2.1 Entrevista com Pedro: recuperando a história de vida e das aprendizagens	70
3.2.2 Entrevista com a monitora especial: a busca por uma nova prática	79
3.2.3 Entrevistas com os professores: identificação e superação de limites	84
3.2.4 Interação e habilidade social: relatos das observações em sala de aula	96
4 ANÁLISE E DISCUSÃO DOS DADOS COLETADOS	100
4.1 Inclusão e o ensino superior	101
4.1.1 O preparo da universidade para receber os alunos de atendimento especial e a inclusão como direito de cidadão adquirido	101
4.1.2 Inclusão afetada pela defasagem de conteúdo do aluno	103

4.1.3 Política de inclusão como promoção da IES	107
4.2 Inclusão e os aspectos positivos e negativos sobre a formação de alunos com atendimento especial	109
4.2.1 Experiência nova e qualificação de infraestrutura	109
4.2.2 Inclusão como cidadania	111
4.3 Inclusão e a formação docente	113
4.3.1 Formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva	113
4.3.2 Propostas	116
4.4 Inclusão e a experiência em dar aula para um aluno cego	119
4.4.1 Relatos de experiências e comparações com outro aluno	119
4.4.2 Questionamento sobre o futuro e a carreira de docente do Pedro	122
4.5 Inclusão e as adaptações didáticas metodológicas	124
4.5.1 Interação entre o professor e o aluno.....	124
4.5.2 Desafios a serem superados	126
4.6 Inclusão e a mediação entre o professor e o aluno cego	128
4.6.1 Sentimentos dos participantes	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICES.....	144

INTRODUÇÃO

A pesquisa exposta possui justificativas pessoais, acadêmicas e sociais. Do âmbito pessoal, o nosso interesse como pesquisadora foi em estudar sobre o desenvolvimento humano voltado para a Educação Especial, o que começou há alguns anos, após um incidente pessoal. Em 2006 recebemos um diagnóstico de tumor intramedular e fiz uma cirurgia na medula espinal para a retirada de um tumor benigno. Desde então ficaram sequelas permanentes nos membros inferiores, com perda de força e equilíbrio, quando começamos a usar a cadeira de rodas para locomoção. Durante esse processo de reabilitação, conhecemos pessoas com vários tipos de deficiências. Passamos a conviver com pessoas rotuladas negativamente de “excepcionais”. Com maior aproximação, pudemos observar que de “excepcionais” elas tinham a maneira corajosa de enfrentarem a vida, e não necessariamente a limitação física.

A partir dessa experiência de vida, pudemos estar atentos ao quanto é recorrente o impedimento que se impõe àqueles que têm deficiência ou alguma necessidade especial, e o quanto há por se fazer na cotidianidade institucional, bem como no plano da avaliação e ajustes das políticas públicas. Ante essa constatação, decidimos buscar a continuidade do nosso processo formativo acadêmico-profissional, o que tem implicado em luta e enfrentamento de situações onde imperam a falta de informação e de conhecimento, por parte da sociedade, a respeito da existência dos inúmeros modos de desenvolvimento humano – que não deveriam ser taxados de excepcionais.

Acreditamos que cada um de nós tem potencial para conquistar o seu espaço e realizar os seus sonhos. Sendo assim, por meio da pesquisa aqui relatada buscamos mostrar a importância do processo de superação de um aluno cego, e, também, expor a relevância da educação escolar, para que se proporcione um ensino a contento, que se adiante ao desenvolvimento e possibilite a compensação da deficiência por meio da apropriação da cultura e de instrumentos culturais, num processo contínuo de formação do gênero humano.

No contexto da formação humana, precisamos considerar o modo como a nossa sociedade é organizada e como se desenvolve. Precisamos compreender como o modo de produção capitalista interfere em nossa subjetividade, como ela nos leva à alienação. Por esse prisma, aprofundaremos primeiramente sobre o nosso objeto de estudo e as interfaces da inclusão versus exclusão. Tal apontamento remete ao entendimento de que a deficiência biológica deve ser enfrentada pela compensação social, algo fundamental para o estudo a

respeito do atendimento educacional a um acadêmico cego em uma Instituição de Ensino Superior (IES).

As justificativas acadêmicas e sociais se apresentam ao considerarmos que essa temática é candente, visto a demanda de se promover a inclusão no Ensino Superior, preconizada por documentos que citaremos adiante. Ante o exposto, entendemos que a Psicologia possa acompanhar como as pessoas com deficiência são diretamente impactadas, ou não, pela proposta de inclusão nesse nível de ensino.

Atendo-nos a isso, destacamos que Pedro¹ ingressou na universidade em 2012 e vem sendo acompanhado pelo Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais - Propae, por meio de adaptação de materiais² e de monitoria especial³. O referido aluno foi perdendo a visão de forma constante e gradativa, sendo diagnosticado com retinose pigmentada, ou seja, conviveu com esse fato ao longo da sua vida, chegando à cegueira. Devido à sua especificidade de aluno cego, o mesmo foi apresentado ao programa Dosvox. Trata-se de um programa de computador que é instalado no Windows, possui muitas ferramentas e é destinada à pessoa cega. Pedro, atualmente, é graduando em História e em seus estudos utiliza o recurso Dosvox, além do apoio do programa Propae oferecido pela universidade.

Conforme Barroco (2007), o sujeito cego não precisa apenas de orientação e mobilidade para ter desenvoltura no campus acadêmico, precisa ter acessibilidade ao conhecimento, o que requer adequações em seus materiais e no modo como o conteúdo lhe é ensinado. Isso se faz fundamental, pois, todo o seu psiquismo é organizado a partir da ausência da visão. O modo de apropriar-se do espaço geográfico, de estabelecer relações topológicas com o mundo, como se relaciona com seus pares e com a sociedade em geral, entre outros aspectos, orienta o desenvolvimento do seu psiquismo e da sua personalidade para dada direção.

Ante o apresentado, a presente pesquisa direciona-se ao estudo da inclusão do aluno cego no ensino superior, considerando-se as políticas educacionais referentes e as leis vigentes e a prática desenvolvida em tal IES, à luz da Teoria Histórico-Cultural (THC). Estamos no século XXI, quando a educação básica já é universalizada no Brasil e em muitos

¹ Nome fictício atribuído pela pesquisadora ao aluno cego que participou da pesquisa empírica.

² A adaptação de material é realizada com a digitalização dos textos para o computador. Desse modo o aluno cego pode usar o programa Dosvox para obter a leitura e o estudo dos materiais.

³ A monitoria especial acontece no Propae com a presença de um bolsista monitor e de um aluno com deficiência. Ambos trabalham juntos de modo que os acadêmicos possam acompanhar as aulas. O acompanhamento se dá realizando a elaboração de textos, trabalhos, fichamentos com a finalidade de atender a demanda do processo acadêmico do aluno cego.

países, contudo, percebemos que ainda há muito por se fazer para o alcance de um atendimento educacional de qualidade em todos os níveis de ensino, de modo a assegurar a todos a apropriação do conhecimento. Neste início de século, têm-se intensificado os questionamentos acerca da diversidade humana e da igualdade social, devido à grande massa de excluídos que foi se constituindo ao longo da história da humanidade.

Dentre outros autores, Mészáros (1981), estudioso marxista que tem apresentado na contramão de uma leitura ingênua do mundo atual, entende que sob as condições de uma crise estrutural do capital, seus conteúdos destrutivos aparecem em cena trazendo uma vingança, ativando o espectro de uma incontabilidade total do capital que prefigura a autodestruição, tanto do sistema reprodutivo social como da humanidade em geral. Para Barroco (2007), nesta fase em que se tornam mais agudas as contradições do processo de reprodução do capital, não se pode falar de propostas de inclusão social e escolar sem atentar para aquilo que provoca a exacerbação da exclusão. Não se pode falar de superação dos limites da própria deficiência sem entender que ela só se realiza de tal ou qual forma em um dado contexto societário. Dentro desse contexto, é preciso compreender a lógica que faz emergir esta luta, lançando luzes sobre os desdobramentos do sistema capitalista que comanda nossa sociedade. A autora alerta que o discurso da inclusão social e escolar ganha visibilidade no Brasil ao se apresentar em forma de lutas sociais. A inclusão encontra sua defesa na própria luta pelos direitos humanos e na concepção jurídica e política de igualdade frente à exacerbação das contradições próprias ao capitalismo.

Sustentando essa visão, Leher (2012) descreve que a questão que se apresenta aos pesquisadores não se trata apenas de incluir ou excluir, mas, de se perceber a educação como um processo de objetivação na qual o homem se constitui enquanto sujeito social. Não está em jogo apenas as matrículas no ensino superior e nos demais níveis de ensino, mas a própria possibilidade de desenvolvimento do que é propriamente humano nos sujeitos matriculados e que precisam ter condições de terminalidade em suas formações. Pela Teoria Histórico-Cultural a apropriação do saber historicamente construído é indispensável para que o sujeito forme e desenvolva funções psicológicas do modo mais avançado possível, alcançando estágios superiores, que são dominadas pela consciência.

Vigotski (2001) revela a intrínseca relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Por este autor, quanto mais ensino, mais aprendizagem; e quanto mais aprendizagem, mais se movimenta o desenvolvimento dos sujeitos. Isto leva ao entendimento de que o déficit biológico que um cego apresenta, não o impede necessariamente de aprender e de se

desenvolver. Antes, ele pode ser alvo de mediações que almejem o processo de compensação social. A compensação, para Vygotski (1997), é um processo que posiciona adequadamente o papel da educação e o seu domínio ou influência sobre todo o percurso do desenvolvimento. Isto é, o autor propõe um reposicionamento do fator biológico. Vygotsky e Luria (1996) indicam que ao nascer o sujeito conta com um equipamento biológico tendo ou não deficiência. Depois, em sua incursão no mundo social, esse primeiro equipamento biológico será submetido às mediações sócio históricas, levando a um reequipamento cultural.

Diante do contexto exposto, ao descrevermos as particularidades em questão, achamos relevante classificar os termos que envolvem a deficiência visual para o melhor esclarecimento sobre o problema da pesquisa. Conforme a definição divulgada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura – Br (Programa, 2001), por deficiência visual entende-se a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, variando de acordo com o nível ou acuidade visual. A baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. Além disso, a perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada por fatores ambientais inadequados. A cegueira é a perda total da visão até a ausência de projeção de luz.

As autoras Bruno e Mota (2001) enfatizam as características e o processo de educativo de pessoas com baixa visão e cegas. Segundo elas, as pessoas com baixa visão apresentam condições de indicar projeção de luz até o grau máximo, em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho. O processo educativo se desenvolverá, principalmente, por intermédios visuais, com a utilização de recursos específicos. Para as pessoas cegas, que apresentam ausência total de visão até a perda da projeção de luz, destacam que o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille, como principal meio de comunicação escrita (Bruno; Mota, 2001).

A cegueira, por ser a perda de um dos sentidos considerados mais úteis no relacionamento do homem com o mundo, é tida como uma deficiência grave, que requer atendimento médico e educação ou reeducação específica. O problema que impede a visão pode ser relacionado às estruturas transparentes do olho, como ocorre com as cataratas e a opacidade da córnea; na retina, como a degeneração macular e a retinose pigmentária; ao nervo óptico, como a provocada pelo glaucoma ou diabetes; ao córtex, causado por lesões (Barroco, 2007, p.338).

A privação da visão congênita pode ser influenciada por vários fatores, como: má formação ocular ou cerebral, decorrentes de toxoplasmose, sífilis, rubéola ou perda, parcial ou total, transitória ou permanente da mesma decorrente de doenças sistêmicas (arteriosclerose, diabetes, nefrite, moléstias do sistema nervoso central, deficiências nutricionais graves); infecciosas (tracoma, sífilis); traumas oculares; e outras (glaucoma, catarata, miopia maligna). A visão das cores é a primeira sensação visual a ser comprometida e a última a ser recuperada em processos patológicos provocados por estas causas. Há diversas modalidades específicas de cegueira que afetam o sistema nervoso, como: a cegueira nervosa, associada às lesões das vias ópticas; a cegueira cortical, decorrente de lesões nos lóbulos occipitais, situação na qual o aparelho visual pode ser íntegro (Barroco, 2007).

Ao relatarmos vários aspectos causadores da cegueira, voltamos à teoria que fundamenta essa pesquisa com vistas ao desenvolvimento e à superação dos limites biológicos pela pessoa cega. Segundo Vygotski (1997), a cegueira não é impedimento, em si mesma, ao desenvolvimento. A limitação biológica e sensorial, própria à cegueira ou à baixa visão adquirida ou de nascimento, pré-linguística e pós-linguística, não impede o alcance de estágios mais desenvolvidos do psiquismo das funções psicológicas superiores. O que tem papel determinante, para tanto, são as mediações cotidianas e educacionais. Vygotski (1997) discorre que a cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais de suas funções, reestrutura e forma organicamente a psique do homem. Por conseguinte, a cegueira não é somente uma deficiência, mas sim, uma força impulsionadora ao desenvolvimento, por mais paradoxo que isso soe.

Vygotski (1997) afirma que na psique do homem cego se originam as tendências de superação da cegueira, assim como, as tentativas de conquistar uma posição social em meio a cegos e a videntes. Além disso, geralmente encontramos no cego um desenvolvimento de memória mais elevado em comparação com os videntes, pois ele depende muito dessa função psicológica. As emoções, os sentimentos, e os demais processos da psique do cego estão subordinados à tendência de compensar a cegueira, explicaremos esses processos no decorrer da dissertação. Diante dessas considerações teóricas, podemos compreender que o funcionamento do aparato psíquico do cego apresenta suas peculiaridades de modo muito significativo em comparação com os videntes.

Frente à contemporaneidade, o desafio da educação consiste em buscar uma proposta de política pública, pela qual, todos possam participar de um mesmo processo de ensino e de aprendizagem de forma que a educação seja de fato inclusiva, respeitando a diversidade de desenvolvimento humano e contribuindo para que a sociedade seja compreendida e mantida

considerando a coletividade. É necessário ressaltarmos que o ensino superior, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), conta com a criação, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem por objetivo analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Conforme o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Brasil, 2012), o processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O SINAES reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. Isso é importante porque aspectos da inclusão neste nível de ensino são impactados e, ao mesmo tempo, são capturados pelo SINAES. Para o Governo Federal, as IES assumem um papel significativo na proposta de educação inclusiva, pois “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil, 1998). Ao direcionarmos nosso estudo para a escolarização do aluno com deficiência visual no ensino superior na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, adentramos na sua educabilidade, na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento compreendendo-o na sua totalidade.

A inclusão perpassa os diferentes níveis e modalidades de ensino chegando até a universidade. Nesta, é preciso considerar as concepções atuais sobre inclusão e a permanência de estudantes com qualidade e dignidade, tendo que se preocupar com a adequação de instalações físicas, com os processos de avaliação, com a formação do corpo docente, com os projetos curriculares, enfim, com as organizações administrativa e pedagógica da instituição. A proposta da educação especial sob os parâmetros da inclusão não é tarefa de uma só pessoa, mas sim, constitui-se em uma criação social. Contudo, para compreendê-la e intervir, em acordo com ela, é necessário ter elementos teóricos e históricos que permitam a análise, a síntese e a generalização, possibilitando buscar por uma sociedade menos desigual nas potencialidades reais de humanização.

A metodologia utilizada foi condizente à pesquisa bibliográfica e à pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica refere-se ao estudo dos escritos de Lev Semiónovich Vigotski⁴ (1896–1934) no âmbito da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humano e,

⁴A grafia deste nome pode se apresentar de diferentes formas. Aqui, adotaremos esta, a não ser em caso de citação ou referência, quando empregaremos o modo em questão.

ainda, da então denominada Defectologia⁵ e das suas contribuições para a educação especial atual. Com base nesses fundamentos, atentamo-nos aos estudos da Defectologia Soviética a respeito do processo da humanização de pessoas com deficiência, sobretudo da pessoa cega. Os autores dessa escola teorizaram sobre quanto o desenvolvimento humano depende de mediações instrumentais dos pares mais desenvolvidos, e quanto o conjunto do saber aprendido e dominado passam a ser matéria prima para novas elaborações.

Para a pesquisa de campo foram realizadas observações dentro da sala de aula, pelas quais obtivemos elementos para maior compreensão de como se dá a inclusão nesse ambiente e, posteriormente, foram realizadas as entrevistas. Os participantes da aplicação das entrevistas caracterizam-se em três categorias. A primeira são os professores junto aos quais objetivamos levantar as concepções sobre a inclusão de modo geral e sobre as mediações estabelecidas junto ao aluno, de modo mais específico. A segunda categoria é representada pelo aluno cego, com o qual recuperamos sua história de vida e de como se deu a sua escolarização. A terceira categoria envolve a monitora especial, com a qual investigamos como são realizadas as intervenções voltadas aos fins acadêmicos. Por fim, os dados coletados foram analisados e com a pesquisa realizada, envolvendo investigações bibliográficas e de campo, esperamos colaborar na compreensão a respeito dos limites encontrados e na discussão de alternativas possíveis, de forma a diminuir a distância entre o idealizado e o praticado.

⁵Conforme Barroco (2007) trata-se de um termo utilizado por Vigotski e outros autores soviéticos no início do século XX, referindo-se à área de estudos teóricos e de intervenção relativa ao que hoje se conhece como Educação Especial. Não há uma tradução adequada em português, assim, manteremos o termo traduzido do espanhol.

1 SOCIEDADE CAPITALISTA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção contemplamos o objetivo de apresentar parte d Legislação e das Políticas Públicas que prevê o atendimento educacional aos deficientes no ensino superior, para que, posteriormente, possamos contrastar à prática desenvolvida em uma IES. Também, buscamos compreender o processo de exclusão e inclusão próprio da sociedade capitalista que orienta as relações sociais de modo a influenciar a educação escolar. Consideramos, em dada direção, que as mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais são decorrentes das transformações ocorridas na base material. Por fim, iremos expor os desafios do aluno cego frente à instituição de ensino superior.

Esta seção justifica-se ante a crescente pressão social e a demanda real de acessibilidade da pessoa com deficiência ao ensino superior, tanto que as avaliações de cursos de graduação têm isso como critério de pontuação, e a derivada necessidade de sistematização/regulamentação de política de inclusão, de fato, nas IES.

1.1 Exclusão versus inclusão na sociedade contemporânea

Vivemos em uma sociedade capitalista, e ela tem como característica fundamental a elaboração crescente de saberes e a criação de muitos produtos materiais, simbólicos e culturais. Para o alcance dessa produtividade, ela se pauta na exploração do homem pelo homem. Assim, se por um lado há uma crescente riqueza sendo produzida pela humanidade nos dias atuais, ao mesmo tempo, se dá uma forma subalternizada de relações sociais à qual o indivíduo é submetido – o que já se constitui como uma forma peculiar de exclusão. Tal peculiaridade se expressa pela existência de classes sociais, sendo que as pessoas se diferenciam e se vinculam a essas classes conforme os critérios de serem detentoras dos meios de produção, do conhecimento, da matéria prima, e/ou dos produtos criados; serem detentoras da força de trabalho que é vendida e explorada, através da extração de sua mais-valia, enquanto fonte de subsistência.

O conceito de inclusão e exclusão também pode referir-se a maior ou menor dependência de instituições públicas aos rendimentos, ao valor dos rendimentos, à qualificação ou desqualificação social, à presença ou ausência de bens materiais, à solidez ou

degradação moral, à posse ou desapossamento da terra e ativos, à discriminação/aceitação, à violência maior ou menor, às condições de nacionalidade, raça, etnia, ou a opções e modos de vida. Percebemos, então, que a aplicação desses conceitos não dá conta da problemática em questão, tamanha sua complexidade. Ou seja, não podemos concordar com a noção de que o problema da exclusão e inclusão e todos os elementos que o circunda pode ser resolvido simplesmente a partir de medidas setoriais e segmentadas como se faz, por exemplo, com as pessoas com deficiências, os idosos, dentre outros (Demo, 2005).

A inclusão está ligada à noção de cidadania plena e atrelada à emancipação, e ao fim da sociedade de classes, em que os indivíduos poderiam desfrutar da cidadania, na medida em que não são incluídos ou excluídos por terem ou não bens, por terem ou não direitos. Ou ainda, como bem colocado por Demo (2005), a inclusão social tornou-se palavra fácil, cujas práticas tendem a ser o reverso. Facilmente aceitamos como inclusão social a inclusão na margem. Os pobres estão ‘dentro’, mas ‘dentro’ lá na margem, quase caindo fora do sistema. Continuam marginalizados. O que mudou foi à maquiagem da pobreza. Entretanto, para compreendermos a dialética da inclusão versus exclusão, partimos do ponto de vista que no contexto da exclusão se configura o ideário de inclusão escolar na contemporaneidade. A inclusão escolar caracteriza-se em a escola/universidade receber os alunos com deficiências e adaptar o currículo de forma funcional oferecendo ao mesmo um aprendizado a contento, de maneira que o aluno se sinta incluído nessa esfera escolar e educacional.

Frente a estas teorizações, é relevante considerar que as relações humanas se dão em acordo com a base material, ou seja, nossa sociedade foi organizada no modo de produção capitalista, de forma que o individualismo e a competição tonificam as relações humanas. Essas relações produzem a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões pré-estabelecidos pelo sistema capitalista, as quais são excluídas e marginalizadas pela sociedade.

Destarte, a educação atrelada ao modelo econômico vigente assume a tarefa de formar homens para o trabalho, ensinando-lhes valores, princípios, atitudes e comportamentos que reproduzem e sustentam a nossa sociedade capitalista (Chauí, 1999). Nela, o homem é instigado a ser competitivo, a ser o melhor e a se qualificar para o trabalho, com o intuito claro de vencer, de modo que, a pessoa que não alcança o mercado produtivo com eficiência e competência é considerada pelo sistema como incapaz, desqualificada ou até incompetente, sendo condenada à exclusão (Marx, 1987)⁶.

⁶ Marx (1987), na obra *A Ideologia Alemã*, concebe a história como o resultado dos meios em que os homens transformam a natureza e a si próprios pelo trabalho e as subsequentes transformações das relações e dos modos

Nesta conjuntura, mediante Chauí (1999), a escola aparece como uma instituição que possui a função de garantir e defender os ideais de uma sociedade democrática e capitalista, na qual todos têm o direito à educação. Contudo, a defesa da educação para todos e da igualdade de direitos, isoladamente, não promove a inclusão. Buscar a igualdade ignorando as diferenças historicamente geradas apenas promove as desigualdades, conseqüentemente, formando a exclusão. A escola precisa, assim como a sociedade, compreender a deficiência para poder oferecer suporte tanto para uma quanto para as muitas limitações próprias de cada deficiência e de cada pessoa. Assim sendo, concordamos com o entendimento de Barroco (2007, p. 188) “o processo de exclusão é muito mais amplo que o âmbito educacional; refere-se a uma lógica maior, a uma determinada dinâmica de totalidade; ou seja, antes de ser especial, e escolar, a exclusão é social”. O sistema capitalista cria instituições como a escola, em outras palavras, a escola contribui para o funcionamento e manutenção do modo de produção capitalista que reproduz sua lógica.

Chauí (1999) expõe que as condições materiais do capitalismo são apresentadas pelo regime de acumulação do capital para satisfazer um determinado imaginário social, que tem como finalidade, entre outras, justificar como racionais as condições materiais do capitalismo atual, bem como legitimar como certas tais condições e assim ter a capacidade de dissimulá-las. Assim, a autora referida, em *Escritos sobre a Universidade*, descreve que as tecnologias eletrônicas, a diminuição dos estoques, a velocidade na qualificação, a desqualificação da mão-de-obra, a aceleração da produção, do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação, corresponde a um imaginário social que busca justificá-las como racionais, legitimá-las como corretas e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas da exploração e dominação. Dessa forma, a ideologia pós-moderna corresponde a uma forma de vida determinada pela insegurança e violência institucionalizada pelo mercado, ou seja, a ideologia pós-moderna configura-se como a paixão pelo efêmero e pelas imagens que dependem da circulação das mercadorias e do consumo. De fato, as novas tecnologias deram origem a um tipo novo de publicidade e marketing, no qual não se vendem e compram mercadorias, mas o símbolo delas, isto é, vendem-se e compram-se imagens que, por serem efêmeras, precisam ser substituídas rapidamente. Assim, o paradigma do consumo tornou-se o mercado da moda, veloz, efêmero e descartável.

de produção, e a interferência constante dos homens neste processo, ainda, Marx define que a superação do atraso intelectual anda de mãos dadas com as revoluções das condições históricas.

Sob essa ótica, entendemos que a educação é uma forte ferramenta do capital⁷, para manter e sustentar seu sistema, bem como para “impor” ao imaginário do ser humano que este modo de produção o beneficiou, e que as crises e os problemas vividos pela humanidade são decorrentes da ineficiência do Estado, e não do capitalismo⁸. O capitalismo visa o lucro. Contudo, para manter “encoberta” a exploração do trabalhador cria-se o imaginário social citado por Chauí (2001). O processo de *alienação*, a partir da divisão do trabalho, faz com que os homens percebam as relações sociais como naturais, como dadas e não como um processo histórico construído, passível de superação.

O revolucionário socialista Karl Marx faz uma análise concreta das relações capitalistas, que resulta na obra *O Capital*. A palavra ideologia quase desaparece nos textos, mas fica sempre a compreensão de que, se algumas ideias deformam a realidade ou a invertem, é porque a realidade está representada de cabeça para baixo. Explica que essa relação entre consciência invertida e realidade invertida se dá pela mediação no nível das aparências. Esta esfera de formas fenomenais, por sua vez, é dada pelo funcionamento do mercado e pela concorrência nas sociedades capitalistas. A ideologia oculta o caráter contraditório do padrão essencial oculto, concentrando o foco nas relações econômicas no modo como elas aparecem superficialmente. O mundo das aparências, constituído pela esfera da circulação, não só gera formas econômicas de ideologias, mas é um paraíso dos direitos onde reinam a liberdade, a igualdade e a prosperidade (Bottomore, 2001, p. 185).

Diante esse contexto, Barroco (2007, p.42) descreve que “os problemas da humanidade não seriam apenas as ideias errôneas, mas, também, as contradições sociais reais que produzem essas ideias e se escondem por detrás das mesmas”. Ou seja, enquanto os homens não resolvem tais contradições, tendem a projetá-las nas formas ideológicas da consciência, em soluções espirituais e ou discursivas, que ocultam ou disfarçam o caráter de tais contradições. A distorção ideológica serve justamente para a reprodução dessas contradições e, assim, favorece a classe dominante. Explicam que as distorções ideológicas não são vencidas apenas pela crítica, sendo necessária sua resolução prática.

⁷ Vale aqui destacar que, conforme Bottomore (2001), Marx revela em sua análise, que a acumulação do capital constitui o imperativo mais importante, ou a força motriz, da sociedade burguesa. A pressão sobre os capitalistas se processa por meio do mecanismo da concorrência. Como o capital é o *valor* que se expande a si mesmo, seu valor deve, pelo menos, ser preservado.

⁸ Ainda em acordo com Bottomore (2001), Marx tendo examinado as leis do desenvolvimento da produção do capital, volta sua atenção para o processo pelo qual o capitalismo se afirmou historicamente. A sua compreensão geral do capitalismo se consiste da categoria *modo de produção*, pois é preciso ter conhecimento de como um conjunto de relações de produção entre classes se transforma em outro: em particular, o que faz com que uma classe despossuída (isto é, desprovida da propriedade de seus meios de produção) de trabalhadores assalariados, o *proletariado*, entre em confronto com uma classe de capitalistas que monopolizam os meios de produção.

Silva (2015) descreve que no texto *Psicologia Concreta do Homem*⁹ encontrou o termo *ideologia* mais próximo a um sentido de funções e valores de ideias na formação da consciência em cada etapa histórica do comportamento e nos sistemas psicológicos, sem delinear abertamente uma conotação crítica e negativa. Vigotski oferece uma ênfase à consciência individual quando esta se diferencia das suas determinações mais gerais, e supera o estado de *cópia do social*, isto é, desenvolve de fato uma personalidade, no sentido de que se distancia e ao mesmo tempo advém das relações sociais que o constituíram. Com essas constatações, podemos afirmar que a ideologia seria um dos componentes da mediação do psiquismo individual com a realidade social, ou seja, um sistema de ideias e conceitos que realizam funções com determinados valores e moldam a consciência individual por meio de mecanismos pelos quais significa e dá sentido, organizando assim, as ideias que recorrem para mover-se no mundo, tomar decisões, compreender e agir na realidade.

A ideologia é uma palavra que se une ao quadro conceitual de Vigotski, para indicar a atividade do homem mediada pela linguagem, que como consciência histórica, também se difere em diversos sistemas conceituais dominantes em cada época, em que cada individualidade se molda e se confronta mais que se limitam à sua natureza estrutural biológica. Este atribui à psique um estatuto de dependência com as relações sociais tanto em sua gênese, quanto no desenvolvimento individual e no campo de ação sem, no entanto, encerrar este problema em um determinismo. Antes, preconiza a transformação social pelas vias concretas que constituíam o homem, suas relações sociais mediadas pelo trabalho, pela realidade socioeconômica, classes, família, cultura, diversas formas ideológicas dependentes, ligadas diretamente às relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e em última análise, pelo conjunto da humanidade (Silva, 2015, p. 92).

Sob aos referenciais teóricos citados, é importante citarmos a respeito da constituição da formação humana. Para tanto, Duarte (1993) aponta que individualidade e sociedade não são opostas, mas intrínsecas, pois mesmo a individualidade é constituída socialmente. No entanto, na educação escolar essa intencionalidade deve ser clara, visando transmitir os conhecimentos historicamente construídos aos alunos. Fora dessa intencionalidade, parece-nos que a escola adere francamente à ideologia pós-moderna e favorece a alienação. Para Barroco (2007) é preciso compreender a lógica que faz emergir nossa luta pelo enfrentamento das condições geradoras da alienação e do esvaziamento ou empobrecimento do homem, da sua não realização como homem cultural e livre, em prol da criação e do suprimento de novas necessidades. “Compreender a lógica da luta se refere a um assinalamento fundamental da

⁹ Conforme Silva (2015) trata-se de um texto escrito por Vigotski que não foi finalizado para publicação. Portanto, demandou um trabalho de reconstrução de abreviaturas e de decifração dos apontamentos.

teoria vigotskiana: o desenvolvimento da capacidade de prospecção como característica do homem cultural” (Barroco, 2007, p. 20).

Aranha (2006) expõe que a ideologia acerca da representação teórica da vida dos homens se transforma em falsa consciência, da qual o próprio homem a considera como verdadeira. Cria-se um fetiche para acobertar as contradições sociais. Dessa forma, a ideologia não tem só uma conotação positiva do pensamento dos indivíduos, mas com a divisão de classes torna-se um fetiche para camuflar as contradições e encobrir interesses da classe dominante.

Aranha (2006) conceitua ideologia:

A ideologia é o conjunto de representações e ideias, bem como de normas de conduta por meio das quais o homem é levado a pensar, sentir e agir de uma determinada maneira, que convém a classe dominante. Essa consciência da realidade é na verdade uma falsa consciência, na medida em que camufla a divisão existente dentro da sociedade, apresentando-a como uma e harmônica, como se todos partilhassem dos mesmos objetivos e ideais (Aranha, 2006, p.26).

Para Leher (2012) a visão inclusiva configurada na sociedade capitalista, comporia uma inclusão em que não resulta do desejo do indivíduo de ingressar no mercado de trabalho, mas esse sujeito que está expropriado do processo de produção passa a ser incluído no mercado de trabalho e compondo um exército de reserva, tanto para controlar o capital como para mantê-lo. Assim, as pessoas estariam não excluídas, mas expropriadas do mercado de trabalho e incluídos através do capitalismo mercantilista, mesmo em funções não formais. A dualidade exclusão *versus* inclusão, segundo Leher (2012) estaria servindo a sociedade capitalista como um meio de desfocar a atenção e contrapor-se a ideia de capital *versus* trabalho. Dentro desse enfoque, falar em inclusão/exclusão nos remete a pensarmos os processos políticos, sociais e históricos nas quais se assentam a sociedade atual, sustentados no capitalismo que transfere para o âmbito educacional a dinâmica de mercado, da concorrência e do aceleração na formação.

Ao dissertar sobre a educação inclusiva no Brasil, defendemos e acreditamos que a educação deve buscar e permitir aos sujeitos conhecerem a si mesmos e o mundo onde vivem, possibilitando a real compreensão das relações de classe e de dominação que se estabelecem entre os sujeitos. Essa educação ajudará a potencializar o movimento de construção de uma sociedade não manipuladora, superando assim, a sociedade capitalista e suas consequências nefastas para a população de pobres e excluídos (Leher, 2012).

Para adentrarmos mais sobre esse assunto da educação na sociedade capitalista, no próximo tópico iremos conhecer os direitos das pessoas com deficiência no que se refere à educação escolar.

1.2 Políticas da inclusão educacional

Na contemporaneidade encontramos vários discursos que trazem em seu bojo ideais sociais sobre a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional, isso não significa que já estejam sanadas e resolvidas as questões conflitantes que envolvem essa temática, principalmente no ensino superior, alvo de nossa pesquisa. Propomos então, neste tópico, discorrer sobre a Política da Inclusão Educacional¹⁰ e as concepções que foram produzidas e disseminadas na sociedade. Entendemos que muitos dos ideais que permeiam o processo de inclusão escolar são construídos a partir das relações sociais e econômicas constituídas no decorrer da história da humanidade.

Há alguns dispositivos sociais que parecem materializar a inclusão, entre eles a criação de leis, decretos e declarações que buscam promover soluções para as questões de exclusão e segregação. Não obstante, esses dispositivos legais não garantem a efetiva e imediata inclusão. Para garantir o direito à educação escolar, os documentos oficiais dependem de uma rede entrelaçada pela diversidade de seres humanos, que se fundamentam em conceitos que por vezes se cristalizam em preconceitos e no estigma da incapacidade da pessoa com deficiência.

1.2.1 A inclusão nas Instituições de Ensino Superior

O desafio da educação consiste em buscar uma proposta de política pública, através dos quais todos possam participar de um mesmo processo de ensino aprendizagem, de forma que a educação escolar seja de fato inclusiva, respeitando a diversidade do desenvolvimento humano da sociedade. A fim de buscar subsídios para esse contexto da inclusão escolar, iremos apresentar brevemente alguns marcos e seus objetivos e características principais nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. Neste sentido, diante da amplitude de leis e políticas referentes às universidades, buscamos destacar os pontos relevantes para uma breve

¹⁰Usaremos como fonte os documentos do Ministério da Educação (Brasil, 1998) contido na Política Nacional de Educação Especial e na perspectiva da Educação Inclusiva.

compreensão. Em relação ao esclarecimento sobre a inclusão no Brasil, começaremos apresentando alguns dados que mais marcaram a historicidade da Educação Especial¹¹:

Tabela 1: Marcos legais da Educação Especial

Período	Políticas
1994- Política Nacional de Educação Especial	Propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que possuem condições de acompanhar as atividades curriculares programadas do ensino comum.
1996- Lei N. 9.394	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação aponta um tópico específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”.
1999- Decreto N. 3.298	O decreto regulamenta a Lei n.7853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e consolida as normas de proteção. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do país.
2001- Lei N. 10.172	O Plano Nacional de Educação afirmava que a Educação Especial deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino.
2006- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Documento elaborado pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos que defende a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
2008- Decreto N. 6.571	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.
2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)	A meta instituída é: Universalizar, para a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso à educação e ao atendimento educacional especializado com a garantia de sistema educacional inclusivo.

¹¹Conteúdo disponível em: www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao.

Um marco histórico da educação especial no Brasil reconhecido foi estabelecido no período final do Século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, hoje chama-se Instituto Benjamin Constant, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (Jannuzzi, 1985, 2004; Mazzotta, 2005, apud Mendes, 2010).

Segundo Mendes (2006), o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais. Na metade do século XX, aparece uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiências, em decorrência também da montagem da indústria da reabilitação para tratar dos mutilados da guerra. Até a década de 1970, as provisões educacionais eram voltadas para crianças e jovens que sempre haviam sido impedidos de acessar a escola comum, ou para aqueles que até conseguiam ingressar, mas que passaram a ser encaminhados para classes especiais por não avançarem no processo educacional. A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados. Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram às bases para uma proposta de unificação.

Após a primeira Guerra Mundial (1914-1918) houve surto industrial, surgiu à tendência de nacionalização da economia e que lentamente foi mudando o modelo econômico, emergindo a demanda por mão de obra especializada resolvida na época pela imigração de italianos e espanhóis com influência do sindicalismo anarquista. Estes fatores seriam em parte responsáveis pelos posteriores movimentos de contestações observados na década de vinte (Mendes, 2010, p. 95).

Dentro desse contexto, até a metade do século XX, a segregação das pessoas com deficiência era muito frequente e ampla, e a visão do atendimento educacional a estes alunos, não raramente, era de caráter clínico. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 2000) veio explicitar a defesa pelos direitos de uma educação de qualidade, e o cuidado clínico passou a ser um tratamento para aqueles que o precisarem, não mais de maneira generalista ou assistencialista. De acordo com Ross (2006), os direitos sobre educação escolar foram reforçados refletindo sobre a escolarização para todas as crianças e jovens. Posteriormente, é importante citar a Declaração de Salamanca (Unesco, 2000) afirmou que o

movimento das escolas inclusivas é o meio mais dinâmico de se alcançar a educação para todos e, no Brasil a Lei 10.098 de 19/12/2000 estabeleceu normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Sendo assim, a compreensão da deficiência passa a ser um componente indispensável no contexto da inclusão (Ross, 2006).

Consideramos relevante destacar, também, que a Constituição de 1988 (Brasil, 2001) expõe que todos têm direito à educação e que ela deve ser de qualidade. Nessa perspectiva, cabe ao país elaborar políticas públicas capazes de propiciarem às instituições que ministram o ensino, a adequação de seus currículos a essa nova realidade educacional, desde a educação básica até o ensino superior. O espaço educativo formal convive com todas as diferenças sociais num único espaço de interação, onde as IES deverão buscar a inclusão de modo que funcione efetivamente e dê resultados positivos. Caracteriza-se grande e crescente a presença de indivíduos com deficiência que chegam à universidade, com tendência para intensificar-se cada vez mais, pois a cada dia as pessoas com necessidades especiais buscam ocupar seu espaço no mercado de trabalho e a realizar objetivos pessoais, e veem na graduação uma importante porta para concretizar seus sonhos e metas.

De acordo com Mendes (2010), a Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando à democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, programar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado.

Ross (2006) descreve que foi criado recurso e metodologias sem que se organizassem práticas pedagógicas coerentes e que atendessem às reais necessidades das pessoas com deficiência, visto que “a caracterização de ‘especial’ à educação atribui aos seus agentes a função de protecionismo, assistencialismo e não a de fornecer elementos culturais essenciais rumo à emancipação desses sujeitos” (Ross, 2006, p. 3, grifos nossos). Ao discutir a prática pedagógica da Educação Especial, o autor percebe uma dicotomia entre educação especial e a educação geral, defendida pela perspectiva tecnicista como causa de um “isolamento” educacional, culminando com uma distinção ideológica entre as instituições. Em oposição às práticas segregativas e assistencialistas tradicionalmente defendidas pela Educação Especial, centradas no modelo médico de deficiência, uma nova escola defende a ideia de educação para todos, após o Brasil optar pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao

assinar a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (Brasil, 2001).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) apontou indícios de uma política de inclusão social. No entanto, é com o documento proveniente da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, organizado pela ONU, que o Brasil investe em programas e projetos voltados para essa demanda. Cabe esclarecer que esse documento inicialmente facultativo, no ano de 2008 foi transformado em emenda constitucional no Brasil. Os compromissos assumidos pelo país nessa convenção resultaram também na definição da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva promulgada dois anos após (Brasil, 2008).

Em 1999, publica-se o Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Este define a “educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (Brasil, 1999, p.1) No ano de 2003, o MEC implanta o Programa Educação Inclusiva que condiz ao direito à diversidade a fim de “apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2008). O programa incentiva a formação de gestores e educadores, voltados para o Atendimento Educacional Especializado e à garantia de acessibilidade.

Especificamente para o Ensino Superior, em 2003 é sancionada a Portaria nº 3.284 (Brasil, 2003), que 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. Assim, esse documento assinala a necessidade de assegurar acesso aos equipamentos, instalações para os “portadores de deficiência física e sensorial” e com mobilidade reduzida. Para Bueno (2002), a incorporação da Educação Especial pelas instituições de ensino superior no Brasil começou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional n. 5.692, pois esse documento definiu a formação de professores e especialistas para o ensino do 1º e 2º grau. E, em decorrência dessa lei, o Conselho Federal de Educação emitiu resoluções tornando obrigatória a formação de professores de Educação Especial dentro dos cursos de Pedagogia. As ações para o acesso e permanência do aluno no ensino superior ficaram evidenciadas a partir do Aviso Circular nº 227/96, emitido pelo então ministro da Educação Sr. Paulo Renato de Souza. No final da década de 1990 até novembro de 2011 foram promulgadas portarias, leis e decretos que tratam da temática do acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008a, p.11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDB 9394/96 (Brasil, 1996b), exige que as IES devam passar por processos de avaliação e regulação para aprovação e reconhecimento dos cursos de graduação. Desta forma, as políticas de inclusão para o ensino superior se encontram entrelaçadas com as demais políticas voltadas para a inclusão social e escolar. Nesse sentido, citamos a versão do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Brasil, 2012) que, enfim, traz a preocupação com as condições de acesso para pessoas com deficiência e ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2012) e compreende em seu glossário a acessibilidade como:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 8º, Decreto nº 5.296/04, Lei 10.098/00). Acessibilidade pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais e a promoção de tecnologia assistida para esses alunos (Brasil, 2012, p.28).

Esse documento é norteador das comissões de avaliação do MEC para autorização e reconhecimento dos cursos de graduação. O próprio instrumento em meio a uma gama de documentos relativos à inclusão escolar e a educação especial cita o Decreto nº 5.296/04 e a Lei 10.098/00.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior¹² foi instituído pela Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004 (Brasil, 2008), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior e do desempenho acadêmico de seus estudantes, atendendo o que é estabelecido no Art. 9 nos itens VI, VIII E IX da Lei nº 9.394/96, embora as avaliações das IES já estivessem ocorrendo antes de 2004. A avaliação dos cursos tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relacionadas ao corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica. O SINAES analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O

¹² O termo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior será substituído pelas iniciais SINAES durante o decorrer dessa dissertação. Os processos avaliativos do SINAES são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente.

O SINAES reúne informações do *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes*¹³ e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. Para o Governo Federal, as IESs assumem um papel significativo na proposta de educação inclusiva, pois “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil, 1998).

No ano de 2013, apresenta-se aos avaliadores do INEP o documento “Referenciais de acessibilidade na educação superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (Brasil, 2013). O documento objetiva “servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à inclusão e à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado” (Brasil, 2013, p.4).

Os referenciais esclarecem que “dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes” Este documento retoma as discussões desde o Aviso Curricular nº 277, afirmando que “na educação superior o debate sobre a inclusão se inscreve na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência, com sucesso, nessa etapa de ensino” (Brasil, 2013, p.5).

Para o Governo Federal, as instituições de ensino superior assumem um papel significativo na proposta de educação inclusiva, pois “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (Brasil/MEC/SEESP, 1998). Por outro lado, percebemos, com respaldo da historicidade da inclusão escolar e sua legalidade, que muitas lutas têm ocorrido no âmbito da Educação Básica, mas poucas e recentes foram às ações em relação ao Ensino Superior.

Frente a essas teorizações, defendemos que, para garantir a permanência dos alunos com deficiência nas universidades é necessário admitir, em relação à diversidade humana e às diferenças individuais, uma nova visão de sociedade, de educação e de cidadania. Ou seja, todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possui para construir o

¹³O termo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes será substituído pela sigla ENADE durante o decorrer dessa pesquisa.

bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos. Tessaro (2011) alerta para o fato de que tanto a prioridade política quanto a financeira parece estar muito mais presente no papel, explicitados nos textos legais em prol da inclusão, do que efetivamente, na ação.

Barroco (2007) destaca que o processo educacional deve garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidade educacional. Entende-se que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e forneçam sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. A resolução deixa explícita que a Educação Especial, sendo uma modalidade de ensino, deve considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos. Sobre a proposta da Educação Especial sob os parâmetros da Inclusão, a deficiência não pode ser vista e compreendida como um enfoque em que as diferenças, as limitações e as dificuldades próprias do ser humano sejam exaltadas ao ponto de tirar-lhes a possibilidade de desenvolvimento psíquico.

Destarte, a conquista da inclusão nessa esfera educacional deve resultar de um trabalho articulado entre as pessoas com deficiência, o governo, a sociedade e as próprias instituições de ensino superior, para que possamos construir uma sociedade pautada na democracia, em suma, na igualdade de direitos, e assim possibilitar a esse estudante com deficiência o sentimento de estar incluído. Além disso, consideramos que o ensino superior requer do aluno comprometimento com os estudos, aproveitamento acadêmico, dedicação, participação, crescimento pessoal e amplitude do conhecimento. É nesse cenário que iremos dissertar sobre a inclusão do aluno com deficiência visual em uma IES. Contudo, defendemos a proposta de que as IES precisam oferecer as condições para que o aluno com deficiência consiga ter o melhor aproveitamento acadêmico quanto aos demais.

Diante deste cenário, indagamos: *Como vem acontecendo a inclusão do aluno com deficiência visual na respectiva IES?* É evidente que a inclusão no ensino superior precisa garantir o melhor aproveitamento acadêmico do aluno deficiente, visto que, a universidade tem como objetivo formar alunos bem preparados para desempenhar uma profissão e/ou para atuar no campo da pesquisa. Iremos responder essa indagação quando tivermos subsídios e fundamentos suficientes através da coleta de dados que será desenvolvida ao longo dessa dissertação.

1.3 A inclusão de aluno cego no ensino superior: especificidades e desafios

A necessidade de refletir sobre a participação de cegos na condição de estudantes da educação superior brasileira supõe que esse processo não esteja completamente organizado pelas instituições universitárias, sendo assim, a inclusão na educação superior apresenta-se como um desafio. As perspectivas de inclusão fundamentadas nas normas estabelecidas pelo governo do Brasil ainda estão em fase inicial, uma vez que, na prática, o processo de inclusão ainda precisa ser instituído. Analisando especificamente a história da Educação Inclusiva no Brasil, observa-se que todos os esforços em torno da inclusão da pessoa com deficiência aconteceram na perspectiva da Educação Básica. No âmbito do Ensino Superior, a efetivação e implantação de ações e políticas públicas nesse segmento, que garantissem o acesso e a permanência dos alunos de inclusão, ainda são insuficientes (Magalhães, 2006).

Esse fato é reflexo das origens das IES, que desde a sua gênese esteve ligada aos interesses da elite econômica dominante. Tal ação demonstra mais um tipo de exclusão por parte da sociedade para essas pessoas nesse nível de ensino, acreditando que a capacidade de desenvolvimento intelectual da pessoa com deficiência está limitada apenas à Educação Básica. No que diz respeito à inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior e, principalmente, do sujeito cego, percebe-se que esta é marcada por vários fatores, sendo que as barreiras arquitetônicas, a falta de recursos específicos e de professores capacitados são os maiores entraves. Outro fator a ser destacado é o preconceito devido à falta de conhecimento da sociedade em relação ao potencial deste indivíduo, um fenômeno que deve ser analisado e discutido quando se busca estabelecer relações democráticas e um ensino que não privilegie um pequeno grupo. A democratização do acesso e permanência de todos os alunos no espaço educacional está assegurada nas políticas públicas de valorização do ensino. Contudo, a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade é ainda, para muitos, uma realidade distante. (Magalhães, 2006).

Segundo Thoma (2011), a universidade precisa desenvolver alternativas menos discriminatórias para que a sociedade não vivencie uma inclusão excludente, sendo que alguns têm acesso, mas permanecer torna-se difícil, porque a universidade oferece pouca infraestrutura, isto é, não dispõe de infraestrutura suficiente que atenda às necessidades destas pessoas. Isto implica que o Estado deve investir mais na formação de professores e em recursos tecnológicos, ou seja, “propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência das pessoas com

deficiência” (Rocha & Miranda, 2009, p. 28) e, assim, desmistificar a concepção de que estes sujeitos estão impossibilitados de desenvolver seu intelecto.

Em 1996, a LDB 9394 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e em 02/12/1999, com a Portaria nº 1679, foram asseguradas aos portadores de deficiência física e sensorial as condições básicas de acesso ao Ensino Superior e de mobilidade, com a obrigação de as instituições de ensino instalar os equipamentos necessários para isso. O parágrafo único daquela portaria estabelece os requisitos básicos para alunos com deficiência física, visual, deficiente auditivo. Os requisitos estabelecidos para os alunos cegos ou com baixa visão deverão contemplar, no mínimo:

- Compromisso formal da instituição ao de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz;
- Gravador e fotocopadora que amplie textos;
- Plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio;
- 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; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille (Brasil, 1999).

No que diz respeito ao deficiente visual, Lemos (2003) comenta que este começa a se incluir quando participa ativamente de um grupo social. À vista disso, as relações sociais desempenham um papel decisivo na vida destes sujeitos, pois contribuem para a sua inserção social. Mediante Reimers (2011), a universidade como instituição promotora de um saber sistematizado, precisa estar atenta às demandas que surgem, considerando as diferentes características e necessidades dos alunos, para que os mesmos possam desenvolver metas que garantam o acesso e a permanência de todos no sistema de ensino.

Como enfatiza Caiado (2003), o direito à educação implica acesso, permanência e apropriação dos conteúdos para participação social, o que requer investimentos em formação e em infraestrutura, tendo em vista que o desafio da inclusão é garantir educação de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Para a autora, com relação ao Ensino Superior no Brasil, este demonstra uma evolução positiva em relação ao acesso de pessoas com deficiência, mas ainda há muito por fazer para que o país construa um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, ao quais todos tenham acesso. Em termos de infraestrutura, significa o Estado investir na formação de professores com habilidades que atendam às singularidades das pessoas com deficiência, bem como, na compra de materiais

para alunos cegos e no treinamento e contratação de intérpretes de libras, no caso do deficiente auditivo (Caiado, 2003).

Consideramos que com o aumento de ingresso de deficientes nas universidades essa realidade possa mudar. Quanto mais pessoas com deficiência ocuparem uma dada posição social com o ingresso no mercado de trabalho formal, mais serão respeitadas e terão seus direitos garantidos. Mas para isso é preciso investimento: o aluno cego, em sua vida escolar, necessita de materiais adaptados que sejam adequados ao conhecimento tátil, auditivo, olfativo e gustativo, em especial materiais gráficos táteis e o Braille. A adequação de materiais tem o objetivo de garantir-lhe o acesso às mesmas informações que os outros alunos têm, para que não esteja em desvantagem em relação aos seus pares. A sua educação é marcada pela relação intrínseca com o atendimento especializado, capaz de suprir as necessidades especiais advindas da falta de visão e assegurar-lhe o ensino formal. Esse atendimento especializado deve ser garantido pela chamada educação especial (Amiralian, 2002).

A constituição do psiquismo e da própria personalidade das pessoas com deficiência ou não, depende das relações sociais das quais ela participa. Se há estigma do deficiente visual, isso levará a uma demarcação própria da constituição do que é propriamente humano em si. As condições histórico-sociais é que levam ao desenvolvimento com limite e ao sentimento de menos-valia dos sujeitos cegos e com baixa visão. Por isso, é preciso que a sociedade entenda a importância de um ambiente educacional mais adequado possível para o desenvolvimento integral dos mesmos.

Amiralian (2002) analisa várias propostas de educação para deficientes visuais e nota que o referencial utilizado é o do vidente; deste modo, a comparação do deficiente visual com o vidente coloca o primeiro em constante desvantagem. Esse fato tem uma consequência grave para o deficiente visual, qual seja a de não ser percebido como ele de fato é, mas sempre com o olhar daquilo que ele não é. Outro ponto levantado pela autora refere-se aos instrumentos propostos nos programas, que refletem uma concepção subjacente de processos mecânicos de aprendizagem, pois as tarefas baseiam-se em associação simples do mundo externo, descontextualizadas da forma global de percepção do deficiente visual. A concepção de cego com base no vidente, além de minimizar as possibilidades de entender o cego como ele realmente é, enfatiza suas limitações e não suas possibilidades. E isso, em um mundo de videntes, faz com que o deficiente visual seja ainda mais prejudicado. Mas como um educador vidente pode ensinar um cego? É nítido que um vidente não tem como saber diretamente como se organiza o “mundo” do cego, pelo fato daquele usar a visão como sentido principal de suas ações. Mas isso não impede que pais, professores e profissionais possam ir além de

suas experiências como videntes e consigam perceber que as possibilidades de aprendizagem de uma criança ou adulto com deficiência visual são tão grandes como a de qualquer ser humano, pois a visão não é a única fonte de informação.

Caiado (2003) discorre que, o aluno cego, como qualquer outro, precisa ter oportunidades de aprendizado. Dada à ausência de visão, são necessárias adaptações para que as informações visuais lhes cheguem por outras vias. Mas a capacidade de abstração do cego não é diferente da capacidade daquele que enxerga. A questão é que, independente da cegueira, para aprender é preciso ter oportunidade de aprendizagem. Ainda que a linguagem seja fundamental no desenvolvimento, ela não consegue substituir tudo, por isso à importância de utilizar outros materiais adaptados. Além disso, para que a linguagem seja uma fonte de informações para o discente cego, é preciso que esteja adaptada às suas necessidades, a fim de que os conhecimentos trazidos pelo professor possam fazer sentido.

Assim, notamos que a discussão sobre inclusão no ensino superior, frequente desde a década de 1990, ainda se faz necessária. Pois não basta que os alunos cegos estejam em sala de aula, é preciso que a escola se adapte a esse aluno. Sem a oferta de oportunidades de aprendizagem não há garantia do direito à educação. Para Lira e Schlindwein (2008, p.173), “a educação escolar pode auxiliar a enfrentar as dificuldades impostas pela diferença visual em uma sociedade essencialmente visual”.

Por fim, ao encerrar esse capítulo, podemos pressupor que a universidade, enquanto produtora de ciência e disseminadora dos conhecimentos produzidos pelos diversos campos do saber precisa estar atenta às demandas que surgem com a apropriação desses saberes que, por sua vez, modificam-se de acordo com as necessidades exigidas em cada tempo. A universidade não é, portanto, neutra. Contudo, não somente ela, mas a educação brasileira tem hoje um grande desafio: como garantir o direito ao ensino e à aprendizagem, de fato, para todos os indivíduos, seja com ou sem deficiência. A universidade precisa se reforçar com as ferramentas necessárias para oferecer esse tipo de ensino que acolhe e favorece a todos.

2 VIGOTSKI E A HUMANIZAÇÃO DA PESSOA CEGA: DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E O PROCESSO DE COMPENSAÇÃO

Os objetivos do presente capítulo são recuperar conceitos e processos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento do psiquismo da pessoa cega, com destaque às mediações instrumentais e a compensação. Também, aprofundar nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da defectologia de L. S. Vygotski, considerando o processo de humanização, sobretudo de pessoas com deficiência visual.

Nele contamos, sobretudo, com o que Vygotski (1997) expõe no Tomo V de Obras Escogidas a respeito das novas bases para a defectologia. Como já apontamos, o autor buscou por fundamentos teóricos e metodológicos que pudessem subsidiar um novo entendimento de desenvolvimento humano diferenciado pelas deficiências. Permitiu-lhe entender que a vida humana precisa ser apreendida com mais propriedade, desde a tenra infância até a morte. Além disso, o autor russo demonstra que precisa ser devidamente explicado como a deficiência orienta numa dada formação do psiquismo e quanto as condições sócio históricas criam impedimentos ao desenvolvimento.

Assim, inicialmente apresentaremos o desenvolvimento do psiquismo sob os fundamentos da Teoria Histórico Cultural. A seguir, abordaremos a importância da cultura e da educação escolar para a formação da gênese social e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ainda, expomos como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento para a pessoa cega com intuito de compreendermos o processo de abstração na pessoa com deficiência visual. Por fim, dissertaremos sobre as contribuições de Vygotski no âmbito da Defectologia, na teorização sobre o processo de compensação e da humanização da pessoa cega.

2.1 A humanização e o desenvolvimento psíquico à luz da teoria histórico cultural

Nesse item iremos abordar alguns aspectos contextuais da sociedade pós-revolucionária e o intuito de desenvolverem uma educação que abarcasse o coletivo e levasse à formação da coletividade. Dentro desse momento histórico, é fundamental que recuperemos aspectos históricos que impactaram na elaboração da Teoria Histórico-Cultural, e a própria historicidade desta.

Apoiamo-nos em Barroco (2007, p. 32), que trabalhou com as teses:

- é preciso considerar o projeto social e o projeto educacional soviético, para se conhecer a riqueza que a teoria vigotskiana contém em si, tanto para educação e a psicologia daquelas décadas iniciais do século XX, quanto para a psicologia e a educação comum e especial do século XXI, e, por outro lado, as produções vigotskianas contribuem para que se conheça a sociedade e a educação soviéticas;
- a compreensão mais rica e adequada da obra vigotskiana requer o aprofundamento nas formulações do autor no âmbito da Defectologia ou da Educação Especial, que se constitui em campo privilegiado de explicitação das principais teses de Vigotski acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Ainda, conforme Barroco (2007), a Revolução Russa de 1917 configurou-se como possibilidade de constituição de uma nova sociedade. Como decorrência desse fato, no campo da psicologia soviética, surgiu a necessidade de uma nova teoria que elencava sobre uma nova concepção de homem, a qual vinculava sob a nova ordem social. Começavam as demandas da sociedade russa que iriam sugerir a teoria de Vigotski. A luta de classes, de interesses antagônicos (burgueses e proletários) não desaparece com a abolição da propriedade privada dos meios de produção, ela metamorfoseia-se em cada etapa da construção do socialismo russo.

Com a *Revolução de Outubro de 1917*, houve a necessidade de avançar das análises e fundamentos marxistas a uma proposta de aplicabilidade dos mesmos na Rússia e posterior União das Repúblicas Soviéticas (URSS)¹⁴, ou União Soviética. Segundo a autora, contudo, para se reconhecer ou caracterizar uma dada sociedade, deve-se identificar o nível e a forma que assumem as suas forças produtivas, assim como o modo como se realizam as suas relações de produção. Assim, falar da sociedade soviética implica em se ter em conta que uma crise estrutural e a conseqüente passagem de um tipo de sociedade para outro se dá quando as forças produtivas materiais se conflitam com as relações de produção, e esse conflito assume a forma de luta de classes (Barroco, 2007, p. 50).

A Revolução de Outubro de 1917 implicou em profundas comoções no plano da consciência social, como, por exemplo, podemos citar os movimentos transformadores na poesia, no teatro, no cinema, na pintura, etc. Nesse contexto, a ciência humana também entrou nesse processo. Portanto, a localização espaço-temporal desse acontecimento não se trata de uma simples referência, mas sim de um traço fundamental para a compreensão da Teoria Histórico Cultural, pois o acontecimento da Revolução de Outubro também adquire formas nos escritos da psicologia soviética de base marxista. As produções e transformações no campo da luta teórica da psicologia não estavam dissociadas das demais lutas sociais que ocorreram na Rússia pós-revolução, que visavam à consolidação de uma nova ordem

¹⁴ As repúblicas socialistas que compunham a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas eram: Rússia, Ucrânia, Bielorrússia, Usbequistão, Cazaquistão, Geórgia, Azerbaijão, Lituânia, Moldávia, Letônia, Quirquízia, Tadjiquistão, Armênia, Turcomenistão, Estônia, Transcaucasiana (1922-1936), Carelo-Finlandesa (1940-1956).

econômica e política. Este enfrentamento estava vinculado à necessidade de desenvolver uma nova concepção de ciência da psicologia.

Uma das questões que chama a atenção quando se leem atentamente as obras de Vygotski é a sua contundência e insistência em superar a “velha psicologia”, postulando uma “nova psicologia” que fosse capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar a síntese. Esta dicotomia foi historicamente o pomo da discórdia entre as teorias psicológicas, justificando sua classificação entre idealistas e materialistas. Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito (Tuleski, 2008, p. 81).

As tarefas assumidas em torno da produção no campo da teoria histórico cultural são um movimento tático que se submete à finalidade de construção de projeto histórico socialista. Desta afirmação podemos compreender que o desenvolvimento da psicologia soviética marxista se consistiu na luta social travada na Rússia revolucionária. Portanto, um conjunto de tarefas práticas estava sendo colocado diante de toda a sociedade nascente, tratava-se de reconstruir a sociedade sobre um novo alicerce intelectual e cultural. Barroco (2007) delineia que sob esse panorama revolucionário, sob a liderança de Vigotski e por outros estudiosos buscava-se por uma psicologia e por uma educação revolucionária para pessoas com e sem deficiências. Essa nova ótica abarcava as concepções de coletivo e de coletividade, superando o caráter individual e individualista.

A visão de homem unificado, uno e indivisível, só poderia afirmar no terreno da prática humana, no interior da sociedade russa, se houvesse a união de todos os homens para a construção de um projeto coletivo também único, que sintetizasse as necessidades de toda a população russa, o projeto comunista. Para Vygotski, a natureza determina que o homem tenha necessidades, e a história, por sua vez, quais serão estas necessidades (Tuleski, 2008, p.87).

Destarte, o período pós-revolução russa nos anos 1920 e 1930 do século XX contribuíram para que Vigotski e seus colaboradores, com destaque especial a Luria e a Leontiev, dessem início a uma série de trabalhos que buscava uma ligação entre o novo regime e a crescente demanda de produção científica. Dessa forma, procuravam criar uma psicologia comprometida com os ideais revolucionários que deveria fazer frente aos problemas sociais e econômicos da União Soviética.

Evidentemente que, após a Revolução de Outubro de 1917, não foi fácil construir um sistema democrático de educação pública sobre as ruínas do velho sistema, pois o processo de construção esbarrava na destruição e escassez próprias à Primeira Guerra Mundial, à guerra civil, na intervenção estrangeira e na ignorância das massas. Os velhos livros de ensino não se adequavam e os novos não haviam sido escritos; não havia produção de materiais educacionais, nem equipamentos em ordem; não havia edifícios escolares suficientes, e os existentes não tinham aquecimento para os rigorosos invernos. Além disso, parte significativa dos professores foi estimulada por representantes do regime anterior a sabotar o novo sistema

e, de início, não havia novos professores disponíveis para os substituírem (Skatkin; Cov'janov, 2000, citado por Barroco, 2007, p, 66).

Tuleski (2008) descreve que no período que vai de 1917 a 1923, a classe burguesa, antes fundamentada e sustentada na propriedade privada, transformava-se, no entanto, numa burguesia estatal. Todavia, Vigotski, ao discutir criticamente as teorias psicológicas de sua época, expressa esta luta traduzida entre “uma visão de homem antiga, que precisa ser superada, e de outra nova que surge, a qual precisa ser construída e consolidada” (Tuleski, 2008, p. 84).

Em meio a esse ambiente de crises e revoluções, Vygotski (1997) defendia sua proposta, que tinha como objetivo estudar o ser humano em sua totalidade. Sua reflexão sobre o que seria uma nova ciência psicológica gera as bases para a estruturação do método da Psicologia Histórico-Cultural, pautado no materialismo dialético. Luria (1986) defende que na busca de desvendar o homem, o seu desenvolvimento ou o desenvolvimento do seu psiquismo, a psicologia precisa ir além do estudo e descrição mecanicista dos processos elementares da conduta. Os instintos e os hábitos da abordagem idealista de que aquilo que é propriamente humano, a consciência *abstrata*, é a manifestação de faculdades espirituais especiais que não podem ser devidamente explicadas, incidindo sobre uma concepção dualista corpo-mente, resultando no que Vigotski chama de crise da psicologia.

Barroco (2007) discorre que, pautado em princípios do marxismo, Vigotski volta seus estudos para a superação do homem burguês em busca de um novo homem soviético. De modo geral, a superação diz respeito à necessidade de superarmos os limites de nossas ações, de nosso modo de viver, em direção ao que podemos ser ou podemos alcançar. Mas para o materialismo dialético significa a realização do ser como humano só é possível pela contínua geração de necessidades e pela superação das mesmas. Entretanto, pela ênfase dada ao papel da cultura na constituição do humano, essa superação exige condições materiais e concretas para a sua realização e, a principal condição, seria a cooperação entre as pessoas. Assim, a superação viabilizada pela cooperação é que levaria o homem à emancipação como conquista da liberdade de pensamento e ação, exercida no coletivo, com o coletivo e pelo coletivo.

Vygotski, no Tomo II de Obras Escogidas (1934/2001), pauta-se no materialismo dialético para postular os fundamentos da constituição do psiquismo. O autor aborda o desenvolvimento humano a partir da fase mais elementar da estrutura psíquica, desde os processos inferiores involuntários, de ordem biológica. Quando em contato com os elementos da cultura, essas estruturas psíquicas primitivas evoluem mediadas pela atividade prática do

homem: o uso de instrumentos, a divisão social do trabalho e a necessidade da interação social.

Mediante Oliveira (2001), quatro ideias marxistas influenciaram Vigotski. Para a autora, a primeira refere-se ao modo de produção de vida material, que condiciona não apenas a vida social do homem, mas também a política e a espiritual. A segunda considera o homem um ser histórico. A terceira ideia que o influenciou coloca a sociedade humana em um patamar de totalidade, que vive em constante transformação, em um sistema ao mesmo tempo dinâmico e contraditório, que por isso precisa ser compreendido como processo contínuo de mudanças e desenvolvimento. A última ideia apresentada pela autora é o entendimento de que as transformações qualitativas ocorrem em uma síntese dialética.

Dentro desse contexto, Vygotski (1997) postula que o desenvolvimento humano tem suas próprias leis, que diferem do desenvolvimento animal, que seguem as leis da dialética e conta com a historicidade para se realizar. A dialética se faz presente porque compreende movimento e dinamicidade. Vygotski (1997) recupera de W. Stern a ideia de que o desenvolvimento não é mero amadurecimento; não segue uma linearidade. Ainda, Vygotski (2000) expõe que as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, que surgem da articulação e combinação entre o uso de instrumentos materiais e o uso de signos¹⁵. Considerando tanto os instrumentos materiais quanto os signos de atividades mediadas, distintas pelo fato de o primeiro estar voltado para a modificação dos objetos, portanto, do mundo externo e o segundo orientado internamente para o próprio sujeito, este estudioso enfatizou a importância da cultura e da mediação como fundamentais para a constituição das funções psicológicas superiores e da consciência. Ainda, teoriza que nos seres humanos há dois tipos de funções psicológicas. A primeira se constitui nas funções elementares que são de dimensão biológica, marcadas pelo imediatismo pressupondo uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo, diretamente determinadas pela estimulação ambiental, uma vez que surgem como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos. A segunda se constitui nas funções superiores que são caracterizadas pela presença mediadora do signo. Estas possuem uma orientação interna, ou seja, dirigem-se para o próprio indivíduo. Desse modo, é possível afirmar que as funções psíquicas do homem

¹⁵Vygotski (2000) caracteriza o uso de signos e de instrumentos como atividade mediada, que irá orientar o comportamento humano, na internalização dessas funções. A mediação por signo e instrumento é de natureza diversa, enquanto o signo constitui uma atividade *interna* dirigida para o controle do próprio sujeito, o instrumento é orientado *externamente*, para o controle da natureza. Tanto o controle do comportamento como o da natureza acarretam mudanças no funcionamento cognitivo, o primeiro ocasionando a emergência das funções superiores e o segundo a relação do homem com o seu ambiente: sob esse entendimento temos que o homem muda a natureza e essa mudança altera a sua própria natureza.

necessitam de elementos e signos capazes de estabelecerem ligações entre a realidade objetiva, externa, e o pensamento, que na abordagem da Teoria Histórico Cultural não é determinado por leis biológicas, mas por leis sociais, por isso, históricas.

A teorização a respeito em muito nos importa, visto que essas leis se aplicam às pessoas com e sem deficiência. Também para Leontiev (1978), as funções psicológicas superiores como a memória, a atenção voluntária e a abstração se inter-relacionam e estabelecem uma relação interfuncional entre si. A formação das funções psicológicas superiores é própria do ser humano, um ser social. Essa formação se dá a partir de um processo de apropriação dos bens culturais e materiais produzidos pela humanidade. A apropriação da cultura humana dá origem às formas especiais de conduta, ou seja, modifica a atividade das funções psicológicas de básicas ou elementares às superiores e desencadeia novos níveis de desenvolvimento humano.

Segundo Leontiev (1978), para podermos compreender a concepção da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento psíquico humano, é necessário compreender, inicialmente, o que Vigotski chamou de planos genéticos de desenvolvimento. Para o autor, existem quatro postulados que caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano. O primeiro deles é a filogênese, que diz respeito à história da espécie humana e às capacidades biológicas próprias dessa espécie. A segunda é a ontogênese, que diz respeito à sequência de atividades do desenvolvimento natural e biológico da espécie, em que o ser humano nasce, cresce, se reproduz e morre. É durante esse processo de desenvolvimento que o indivíduo se apropria dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Para o autor, a filogênese e a ontogênese são de natureza biológica. O terceiro é a sociogênese, a história cultural do meio em que o sujeito está inserido, e refere-se às diferentes formas culturais que interferem no funcionamento psicológico do indivíduo, servindo de expensor das potencialidades humanas. O quarto e último é a microgênese, que é um aspecto mais particular e individual do desenvolvimento do sujeito, o que caracteriza a singularidade e a heterogeneidade de cada indivíduo.

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento abstrato, a memória, a atenção voluntária, a associação, e outras, se dá a partir do momento em que se tem domínio dos meios externos pela apropriação cultural, que, por sua vez, promove o desenvolvimento do pensamento através da utilização das ferramentas e dos signos e pelo desenvolvimento da linguagem. Para o autor, as funções permitem o planejamento consciente e intencional do homem na transformação do mundo material, com a utilização de ferramentas especiais, como os signos, que por sua vez estabelecem as condições

para a modificação da atividade humana, que o diferencia dos animais. Ainda de acordo com o autor, é pela mediação dos signos que se dá o desenvolvimento interno do comportamento da criança. Assim, os signos são formas psicológicas que fazem a mediação entre o psiquismo e o mundo externo. Então, de maneira simbólica, o psiquismo é interposto entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Em outras palavras, simbolizar significa transformar em signos e símbolos o pensamento, os objetos e as pessoas, e, até mesmo os próprios signos e símbolos. Sendo assim, a capacidade de abstração do real mediante a interiorização de signos fornece meios para a regulação interna do indivíduo e conseqüentemente modifica a conduta externa consciente de forma dialética. Desta maneira, a representação mental é concebida como uma atividade característica do homem, no momento em que permite a circulação simbólica desses mediadores entre o sujeito e o mundo.

Baseando-se em Vigotski (2001), os sistemas simbólicos ou sistemas de representação da realidade funcionam como elementos mediadores, por exemplo, no caso da linguagem, que favorece a comunicação entre os seres humanos e o estabelecimento de significados à cultura. Dessa forma, os processos humanos de funcionamento mental são ofertados pela cultura através da mediação simbólica. Entendemos, a partir dos apontamentos colocados acima, que as funções psicológicas superiores derivam das relações sociais, ou seja, das relações humanas, e durante a infância aparecem primeiro em nível social e depois em nível individual. Surgem inicialmente como categoria intersíquica para depois surgirem como categoria intrapsíquica. É ainda, no processo de desenvolvimento infantil que as funções vão sendo superadas umas pelas outras, favorecendo o surgimento de novas estruturas psicológicas.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vygotski, 2000, p. 64).

Podemos dizer que todo esse processo citado, com base em Leontiev e Vigotski, o processo de humanização é um movimento sócio histórico, que leva à formação das capacidades específicas do ser humano, que não são transmitidas por hereditariedade, isto é, não se trata de um processo em que a criança já nasce dotada de funções psicológicas e habilidades. Antes, as características próprias aos seres humanos são desenvolvidas durante a vida dos sujeitos, em um longo e dinâmico processo de apropriação da cultura. Em linhas

gerais, pelo o que escreve Vygotski (1997), podemos dizer que esse processo de humanização é o mesmo para as pessoas com ou sem deficiências. Nessa concepção, a cultura tem um papel fundante para o desenvolvimento do psiquismo, que por sua vez, promove o desenvolvimento humano.

Segundo Leontiev (1978), podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É preciso ainda adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Para o autor, o homem, por intermédio das suas ações, tem a capacidade de adaptar-se à natureza, e o faz a partir do momento em que modifica a natureza em função de suas necessidades. Assim, cria e fabrica instrumentos e, nesse processo criativo, as novas gerações têm a possibilidade de penetrar e se apropriar de objetos e fenômenos pertencentes ao mundo daqueles que as precederam.

As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeças e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias, dando-lhe uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo age por este movimento exterior e o modifica, ou seja, ele modifica a sua própria natureza e também desenvolve as próprias faculdades sobre si mesmo (Leontiev, 1978, p.74).

Nesta perspectiva, torna-se evidente que também o trabalho diferencia o homem do animal. Com o trabalho o homem cria e recria os instrumentos para atender às suas necessidades, o que se dá no decorrer da história de sua vida e também caracteriza eras da história da humanidade, com diferentes formas e em diferentes culturas. Com isso, Leontiev (1978) teoriza que, para se desvendar o processo de desenvolvimento do psiquismo é preciso considerar as condições concretas da vida do indivíduo, ou seja, não são no interior do próprio sujeito que se buscam as explicações para o desenvolvimento do psiquismo, mas sim, em sua atividade social, nas relações humanas estabelecidas e nas circunstâncias concretas de vida.

Luria (1991) também descreve a importância do trabalho e da linguagem desde a pré-história como elementos fundamentais à transição da história natural dos animais à história social dos homens. Ao produzir diferentes instrumentos e organizar sua confecção de acordo com a função a que se prestava, o comportamento do homem primitivo se distinguiu radicalmente do comportamento animal, pois o trabalho desenvolvido na preparação do instrumento já não era determinado por um motivo biológico imediato, a necessidade do alimento. Nesse caso, o autor explica que, a confecção do instrumento se separa de uma ação que é dirigida imediatamente por um motivo biológico, isto é, a necessidade de sanar a fome, e só adquire sentido no emprego posterior de seus resultados. Ou seja, a preparação de instrumentos de trabalho que exige diferentes procedimentos e modos, por exemplo:

friccionar dois pedaços de madeira para obtenção do fogo ou desbastar uma pedra com outra para afiar o corte. Desse modo, demanda a criação de operações auxiliares que constituem sucessiva complexidade na estrutura e organização da atividade social.

Já o surgimento da linguagem verbal, acompanhada de entonações expressivas, mediante Luria (1991), ocorreu nas relações sociais de trabalho, no processo do trabalho conjunto. A atividade prática coletiva forçosamente faz surgir nos homens a necessidade de transmitir uma forma mais precisa certas informações aos outros. A linguagem promoveu na atividade consciente humana três mudanças essenciais: a condição de lidar com os objetos do mundo exterior, a possibilidade de assegurar o processo de abstração e generalização, por exemplo, as palavras “caneta e colher” designam não apenas certos objetos, mas a função dos mesmos e, independente dos materiais utilizados para sua confecção designam todas as modalidades desses objetos. E finalmente, ao possibilitar aos homens o trabalho de análise e classificação dos objetos, através da abstração, a linguagem mais do que meio de comunicação assegura a transição da predominância do plano sensorial ao racional na representação do mundo. Segundo Barroco (2007), as teorizações de Luria são fundamentais, pois é por meio da linguagem que o homem designa as coisas, qualifica-as, estabelece relações entre elas; enfim, apropria-se do mundo.

Frente a essa vasta perspectiva teórica, podemos afirmar por esse prisma que a abordagem da Teoria Histórico-Cultural nos dá subsídios para entender que é através das relações entre os homens que ocorre o processo de humanização. Segundo Vygotski (2001), o desenvolvimento humano, de forma geral, é conduzido pelas mudanças históricas ocorridas na sociedade e na vida material, as quais, por sua vez, produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. No percurso histórico da humanidade, as circunstâncias de vida e o próprio homem nunca deixaram de se modificar, e as condições dessas modificações foram sendo transmitidas de geração a geração. Por fim, essas condições se devem à cultura, entendida como o desenvolvimento das condições materiais e intelectuais de sua época correspondente. Contudo, na contemporaneidade, com a ideologia neoliberal condizente ao sistema capitalista, como expressamos na seção I, a educação de pessoas com deficiência ganhou força, sendo alvo de debates que ainda vivenciam contradições de concepções, mas que acreditamos serem enriquecedoras, pois fornecem subsídios para futuras transformações da humanidade.

2.2 A importância da cultura e da educação escolar como a gênese social das funções psicológicas superiores

Em busca da compreensão do desenvolvimento psíquico e as suas relações com a mediação e com o âmbito social, destacamos particularidades dos fenômenos psíquicos a luz da teoria Histórico Cultural. Nesta direção, destacamos a importância em que a educação escolar tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois possibilita ao mesmo a apropriação do conhecimento historicamente acumulado como forma de instrumentalização. Através da apropriação, o homem com e sem deficiência torna o sujeito de suas ações, desenvolvendo o psiquismo e movimentando seus processos cognitivos através da relação com o meio externo e da interação social.

Vygotski (1996) atribuía grande importância ao domínio da cultura no processo do desenvolvimento psicológico do ser humano. Por isso, voltou-se para o estudo das relações entre cultura e desenvolvimento, trazendo, com isso, inúmeras contribuições para o campo pedagógico. Ele nos afirmava, por exemplo, que, até então, os psicólogos haviam estudado de maneira unilateral o processo do desenvolvimento cultural na educação, uma vez que apenas procuravam averiguar quais capacidades naturais condicionavam a possibilidade do desenvolvimento da criança, e em quais funções naturais o pedagogo deveria apoiar-se para introduzi-la na esfera da aprendizagem cultural. Analisava-se, assim, como o desenvolvimento da linguagem ou a aprendizagem da aritmética dependiam de funções naturais, mas não procuravam entender o contrário, ou seja, como a internalização da linguagem ou da aritmética transformavam essas funções naturais em funções culturais reorganizando todo o curso do pensamento natural.

Para Vygotski (1996), essa compreensão é fundamental ao educador. Quando a criança adentra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas se enriquece com o que está fora dela. A própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta, dando uma orientação nova ao curso do desenvolvimento. Assim sendo, toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, por ser, de partida, uma função social. A escola, nesta visão, ganha suma importância, pois será nela, por meio da mediação pedagógica e atuação intencional de um sujeito, que se interpondo entre outros indivíduos e os saberes de sua cultura, possibilita viabilizar ao educando condições de apropriação dos saberes. Destarte, os indivíduos mediados em sua zona de desenvolvimento proximal poderão apropriar-se de conhecimentos diferentes daqueles presentes em seu cotidiano, ampliando

dessa forma suas possibilidades de atuação e desenvolvendo seu aparato psicológico referente às funções superiores e a consciência.

Dentro desse contexto, observamos que o ato de ensinar é condição para a promoção do desenvolvimento humano. O bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento para poder produzi-lo, orientá-lo. Conforme análise de Duarte (2000), a grande tarefa do ensino, na perspectiva vigotskiana, reside em transmitir à criança aquilo que ela não aprenderia por si só.

Ao colocar em destaque a gênese social das funções psicológicas superiores em relação à cultura e a educação escolar, Vygotski (2000) conduziu sua análise em direção ao processo que transmuta formações externas em internas e, no centro desse processo, destacou o emprego dos signos. Com essa proposição, o autor rompeu decisivamente com as concepções naturalizantes acerca do desenvolvimento psíquico. No entanto, constatou que a internalização pelos indivíduos e as aquisições do desenvolvimento histórico humano é um processo de reprodução da humanidade como também um processo de formação no indivíduo, das faculdades especificamente humanas resultantes do decurso histórico da produção e reprodução da cultura.

Vygotski (1997) apontou a necessidade de distinção entre os modos de funcionamentos naturais e as formas instrumentais. O modo de funcionamento natural caracteriza-se pelo processo de evolução e comuns aos homens e aos animais. O segundo, a forma instrumental, refere-se aos produtos da evolução histórica e especificamente humana, ou seja, são conquistas do desenvolvimento do ser social. Ademais, para o autor, o desenvolvimento do trabalho exigiu, e continua a exigir, profundas transformações nas características humanas, determinando que seus executores conquistem graus cada vez mais elevados de autocontrole do comportamento. Todavia, o tipo superior de psiquismo, o alto nível de complexidade do comportamento, não se institui por desdobramentos naturais do ser orgânico, mas por apropriação dos signos e da cultura construída historicamente. É evidente, portanto, que o psiquismo humano só possa ser explicado na construção histórico-social da humanidade. Portanto, diante dessas constatações, afirmamos que a formação das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento psíquico encontram-se no esteio do desenvolvimento cultural humano. Vygotski (1996), dedicando-se ao estudo dessas funções, analisa criticamente o enfoque até então dispensado pela psicologia tradicional. Ao fazê-lo, coloca no cerne da questão a inserção dos signos na relação entre o homem e a natureza e o papel da linguagem nesse processo.

Martins e Rabatini (2011) descrevem que as funções psíquicas superiores se estruturam nas relações entre os seres humanos e, para Vygotski, o que é individual não deixa

de ser o social internalizado. O desenvolvimento do indivíduo ocorre no processo de apropriação do patrimônio humano genérico, na dinâmica que entrelaça os planos inter e intrapsíquicos. Apenas tornando social a conduta natural da criança ela conquistará o domínio de seu comportamento, desenvolvendo as propriedades volitivas de sua personalidade. Logo, as funções psicológicas se requalificam à medida que ultrapassam a relação direta e imediata entre estimulação e comportamento pela mediação do signo. Como já apontamos, a linguagem exerce nesse transcurso um papel de primeira grandeza. Para Vygotski (1996), a linguagem é o marco referencial do desenvolvimento cultural do homem, posto que a constituição deste sistema de signos conduz a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural.

Conforme Martins e Rabatini (2011), não são apenas o que está imediatamente ao redor do indivíduo, de modo particularizado e espontâneo, que Vigotski coloca no centro de sua análise, mas a universalidade social que em maior ou menor grau se faz presente nas mediações culturais constitutivas da vida de cada indivíduo particular. Por esse prisma, através da cultura e da educação escolar existe a possibilidade de ascensão do desenvolvimento humano. Essa observação é importante já que vivemos em uma sociedade de classes sociais antagônicas, injusta e desigual, alienada e alienante e, sob tais condições, as reais possibilidades de desenvolvimento não são as mesmas para todos os indivíduos e instituições. Assim, para a efetivação da plena existência humana, o desafio que se coloca reside na transformação dessa ordem social em direção à outra, universal e não das desigualdades e da alienação. Por conseguinte, em direção a uma ordem social afirmativa de relações que permitam a todos os indivíduos a máxima humanização através de apropriações igualitárias dos bens materiais e intelectuais da humanidade, isto é, por meio da apropriação mais igualitária da cultura. É a serviço desse direito humano que defendemos a educação escolar comprometida com o ato de ensinar.

Vygotski direciona para uma pedagogia em que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois possibilita a apropriação do conhecimento, objetivo historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo, que não é passivo neste processo, mas que se torna sujeito de suas ações (Barroco & Sierra, 2009, p.95).

O trabalho educativo alicerçado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural contribui para a humanização dos indivíduos com e sem deficiência, porquanto, para Barroco (2007, p. 215) “Vygotski revela-se um grande humanista, pois sua teoria reposiciona a potencialidade da ação humana, aniquilada pelas teorias subjetivistas e idealistas que ele critica, ele apresenta uma grande crença no homem, em sua capacidade de mudar a história”.

Ao direcionarmos nosso estudo para o olhar do aluno cego na perspectiva da Teoria Histórica Cultural, adentramos em sua educabilidade, tanto em sua aprendizagem quanto em seu desenvolvimento, compreendendo-o na sua totalidade, não apenas a partir de sua deficiência, mas sim transpomos as barreiras do determinismo biológico. Contudo, para continuarmos nos aprofundando no desenvolvimento do psiquismo humano, a seguir discorreremos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento em pessoas com deficiência, sobretudo os cegos, conforme teorização de Vigotski.

2.3 O processo de aprendizagem e desenvolvimento do cego

A partir da matriz teórica que orienta essa pesquisa, abordamos nesse item a importância do processo de aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. O referido processo sempre se mostrou relevante na teoria e nos escritos de Vigotski. Para o autor, o entendimento da intrínseca relação entre instrução escolar e desenvolvimento cognitivo é um dos passos para se adentrar ao cerne da compreensão do desenvolvimento psíquico.

O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso (Vigotski, 2010, p. 103).

É fundamental destacar a assertiva de Vygotsky (2010) ao dizer que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”. Para ele nenhuma criança entra em uma escola e parte do nada, como se fosse uma tábua rasa e oca, sem preenchimento algum, ao contrário, ela traz uma história, algo que vem antes e que pode ou não ter continuidade. Sendo assim, a aprendizagem não necessariamente inicia-se na idade escolar. Para o autor existe uma diferença substancial entre o que é produzido em termos de aprendizagem antes de a criança estar na idade escolar e o que ela adquire durante sua estada nas instituições escolares. Para Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento não são processos únicos e nem independentes, o autor atribui valor à aprendizagem somente quando ela mesma é uma fonte de desenvolvimento. Nessa teoria é possível identificar dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetivo, que compreende o conjunto de informações de que a criança já se apropriou e o desenvolvimento potencial caracterizado pelos problemas que a criança pode resolver, auxiliada pelas pessoas mais experientes com as quais se relaciona.

Assim, Vygotski (2000) descreve que existe o que denomina zona de desenvolvimento proximal, que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, isto é, aquele que corresponde às conquistas da criança e a sua capacidade de solucionar problemas sem o auxílio do outro, e o nível de desenvolvimento potencial caracterizado pela solução de problemas por intermédio da mediação de adultos ou de parceiros mais capazes. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva, guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que contando apenas com sua capacidade de compreensão, ou seja, são as inter-relações com outros mais experientes que propiciam o desenvolvimento dos processos intelectuais.

Dessa forma, é relevante afirmar que o conceito fundamental para a compreensão do progresso cognitivo humano em Vygotsky (2010) é a zona de desenvolvimento potencial. Quer dizer, esse conceito refere-se ao percurso que faz um indivíduo para desenvolver as funções psicológicas que se encontram em processo de amadurecimento e que mais adiante se tornarão funções consolidadas, estabelecendo assim o nível de desenvolvimento real do indivíduo. “A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que produziu, mas também o que produzirá no seu processo de maturação”. (Vygotsky, 2010, p.113).

Segundo o autor:

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativando todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vygotsky, 2010, p.115).

Ao focalizar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento para pessoa com e em deficiência, Vygotsky (2010) alcançou algumas premissas e dentre elas podemos citar que a aprendizagem escolar orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento. Então podemos concluir que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o caminho da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 2010, p.116). Outra premissa é a de que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não estão paralelos e simultâneos, como defenderam alguns teóricos. Outro ponto para o qual Vygotski chama a atenção é a existência de um arcabouço histórico que precede cada situação de aprendizagem, ou seja, a criança em idade escolar já possui uma aritmética ou uma geometria não sendo, portanto, uma vasilha oca na qual o professor irá depositar todo o conhecimento que ele tem sobre determinado assunto,

isso há que ser levado em conta na hora de planejar os conteúdos e as metodologias que cada professor irá utilizar em suas aulas.

Por conseguinte, podemos dizer que a educação escolar deve organizar-se para que todos os indivíduos que nela trabalham compreendam que a aprendizagem não é desenvolvimento. Um dos objetivos da escola deve ser o de oferecer aos alunos, com e sem deficiência, situações de experiências que o oportunizem realizar aprendizagens. Para tanto, os pressupostos teóricos de Vigotski afirmam a importância das inter-relações entre a mediação professor/aluno e aluno/aluno para a abertura de novos caminhos de aprendizagem e desenvolvimento.

Pensar na escolarização da pessoa com deficiência visual implica compreender também como esta interage no contexto social e constrói sua identidade. Assim, como enfatizam Laplane e Batista (2008, p. 219), as interações que a pessoa com deficiência visual estabelece com as aquelas que são “significativas para ela, sejam adultos ou outras crianças, dá destaque à dimensão social no ato de ensinar”. Nesse sentido, compreende-se a ausência da visão não como um obstáculo que reduz e compromete suas possibilidades de aprendizagem, mas o uso que faz de outros dispositivos para acessar as informações e perceber o mundo no qual está inserida e, assim, constituir-se como sujeito participativo, crítico e autônomo.

O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência visual são os mesmos de uma criança com visão normal e começam no momento em que ela nasce e estabelece relações com as necessidades, sentimentos e potencialidades. Contudo, o que vai influenciar no desenvolvimento dos estímulos sensoriais é a sua forma de interagir com as pessoas ao seu redor e o meio em que vive, bem como sua maneira singular de apreender e assimilar o ambiente circundante e, sobretudo, o uso de recursos adaptados (González & Díaz, 2007, p. 106).

Laplane e Batista (2008) explicam que, enquanto um aluno utiliza o sistema Braille de escrita, outro poderá desenvolver outras estratégias, como o uso de materiais em tipo ampliado ou de gravações das aulas. Compreende-se que a educação deste indivíduo exige alguns recursos específicos que possibilite seu acesso ao mundo cultural e científico. Dentre eles, destaca-se o sistema operacional Dosox¹⁶, ou seja, um sistema computacional que permite à pessoa com deficiência visual usar o computador, facilitando a leitura, oferecendo maior independência no estudo, no trabalho e uma melhor comunicação, aprendizagem e acesso às informações, sem necessitar da ajuda de pessoas videntes, pois o sistema interage com o deficiente visual em Português, possibilitando a sua independência.

¹⁶O sistema operacional Dosvox permite que pessoas cegas utilizem um computador comum para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo assim um nível alto de independência no estudo e no trabalho. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>. Acessado em Jan/2016.

De acordo com Lima (2006), há o Virtual Vision¹⁷ que possibilita acessar conteúdos buscando informações que são lidas para o usuário por intermédio de um sintetizador de voz. Esse acesso é feito através de um teclado comum e o som é emitido através de uma placa de som existente no computador, enfatizando que não é necessária nenhuma adaptação para que o programa funcione, proporcionando à pessoa com deficiência visual maior participação na vida social (Virtual Vision, 2012). Sendo assim, diante dos inúmeros recursos disponíveis na sociedade, considera-se que o desenvolvimento intelectual deste indivíduo não será prejudicado em função de sua limitação sensorial. Sobre isso, os autores explicam:

O desenvolvimento e, sobretudo, a aprendizagem ocorrem como resultado de uma interação na qual intervêm os sentidos, o sistema motor e os sentimentos da criança com as pessoas e os objetos que a rodeiam. Essa interação possibilita a construção dos processos cognitivos, propiciando a ativação da aprendizagem. Uma deficiência visual que provoque perda de visão total ou parcial não representa em si mesma, alterações na potencialidade da criança para estabelecer relações com os demais objetos e fatos que acontecem ao seu redor, da mesma forma que não representa limitações para satisfazer suas necessidades e responder significativamente aos estímulos que a rodeiam (Cobo, Rodriguez & Bueno, 2003, p. 129).

Segundo Sierra (2010, p. 41), Vigotski em seus escritos, demonstrou que “o aluno com deficiência deve participar ativamente da vida social e, principalmente, ter um ensino de qualidade, que lhe permita desenvolver suas funções psicológicas superiores”.

Dito de outro modo, as funções psicológicas superiores para Barroco (2007) são aquelas de origem social, que só passam a existir na pessoa ante a relação mediada com o mundo externo, ou seja, com o homem e com aquilo que eles criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução, etc. Dessa forma, a escola tem um papel predominante na formação afetiva, emocional e cognitiva de seus alunos. “A escola deverá, então, criar mediadores que ajudem os alunos a superar as suas dificuldades e tornarem-se homens ricos culturalmente” (Sierra, 2010, p. 41). O homem cultural é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas mediadas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo.

¹⁷ “O Virtual Vision é a solução definitiva para que pessoas com deficiência visual possam utilizar com autonomia o Windows, o Office, a Internet Explorer e outros aplicativos, através da leitura dos menus e telas desses programas por um sintetizador de voz. O Virtual Vision “varre” os programas em busca de informações que podem ser lidas para o usuário, possibilitando a navegação por menus, telas e textos presentes em praticamente qualquer aplicativo. A navegação é realizada por meio de um teclado comum e o som é emitido através da placa de som presente no computador. Nenhuma adaptação especial é necessária para que o programa funcione e possibilite a utilização do computador pelas pessoas com deficiência visual, assim, o uso de sintetizadores externos é dispensado. O Virtual Vision também acessa o conteúdo presente na Internet através da leitura de páginas inteiras, leitura sincronizada, navegação elemento a elemento e listagem de hyperlinks presentes nas páginas.” Mais informação disponível em: www.virtualvision.com.br.

Assim, devemos transpor o caráter natural do desenvolvimento humano e intervir junto a indivíduos biológica ou organicamente limitados em algumas funções motoras, sensitivas e/ou corticais superiores, ou seja, “superar os limites impostos pelo orgânico, por meio da educação, com educadores conscientes de sua tarefa, sabendo que a superação dos limites biológicos necessita de uma revolução” (Sierra, 2010, p. 42).

Mediante Leontiev (1978), a estruturação do psiquismo humano dá-se pela atividade social e histórica dos indivíduos, através da apropriação da cultura humana produzida historicamente, e a formação do indivíduo se realiza a partir da apropriação das objetivações que compõem o gênero humano. Essas objetivações resultam da atividade humana, são produto do trabalho, e sua apropriação pelo indivíduo, além disso, é sempre mediatizada pelas relações sociais e ocorre na vida cotidiana.

Para a melhor compreensão sobre a constituição da natureza no homem podemos recorrer à Agnes Heller¹⁸:

Heller não trata da educação de pessoas com deficiência visual, mas sim, como os homens formam a sua conduta propriamente humana, para serem participantes da genericidade humana, ou para serem gêneros humanos. Essa formação se dá na cotidianidade que vivenciam. Para a autora, ao nascer, o homem já está imerso em uma cotidianidade que terá que absorver e dominar para se tornar um adulto, e só é adulto quem é capaz de viver por si mesmo, sua cotidianidade. A seu ver, o ser humano, deve dominar, antes de tudo, a manipulação das coisas. Além disso, cada homem deve adquirir certo grau de habilidade, de acordo com a idade e o lugar, já que a divisão do trabalho se apresenta de diferentes modos (Heller, 1972, p. 19, citado por Sierra, 2010, p.63).

“A assimilação da manipulação das coisas para a cotidianidade inicia-se sempre por grupos que estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, em que esse indivíduo aprende os costumes, as normas e a ética” (Sierra, 2010, p. 63). Dessa forma, é possível pensar que o início da vida cotidiana é base do processo histórico universal e que é distinta em cada período histórico, ou seja, a vida cotidiana não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico.

Sob essa ótica, para Barroco e Sierra (2009), ao aluno cego, isto é, aquele cuja relação com o mundo não se pauta na visão, devem ser ofertadas as condições de ser e estar no mundo como gênero humano. Se, na contemporaneidade, os homens se realizam como tais, sobretudo, pela linguagem verbal, ou seja, eles precisam se apropriar daquilo que as outras

¹⁸Agnes Heller nasceu em 12 de maio de 1929, foi educada em Budapeste. Discípula de Lukács foi professora de sociologia na Universidade de Trobe, na Austrália, e Membro da Escola de Budapeste. Marxista, deixou partido em 1977 e emigrou para EUA. Suas obras abordam suas preocupações em relação à vida cotidiana, à ética e moral e à reflexão sobre a condição humana.

gerações elaboraram, e assim, objetivarem os costumes. Os domínios de processos e procedimentos, enfim, a atenção às apropriações deve estar na ordem do dia.

Portanto, ensinar aquilo que, na cotidianidade, transforma os homens em gênero humano não se constitui em tarefa fácil quando se almeja o alcance da consciência nem outro patamar. Dessa forma, através da teoria vigotskiana e pelos escritos de Agnes Heller, podemos compreender o trabalho educacional junto com a atividade de vida diária como condição inicial para a formação da genericidade na pessoa cega (Barroco & Sierra, 2009).

Ao exposto por essas autoras, podemos acrescentar a teorização sobre a pessoa cega elaborada por González e Díaz (2007), que consideram a orientação e a mobilidade como aspectos evolutivos significativos para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa cega, pois possibilitam a ampliação de sua capacidade de apreender informações. Desse modo, uma necessidade fundamental para as pessoas cegas é o estímulo para que conheçam o espaço em que vivem e atuam, aumentando suas possibilidades como seres humanos e desenvolvendo habilidades para moverem com independência.

Ainda, com relação à escolarização do aluno cego, é importante salientar que a escola tem uma função ímpar no processo do desenvolvimento cognitivo do aluno, considerando as possibilidades que se ampliam consideravelmente quando nela ingressa. Nesse sentido, é necessário o professor observar “o uso que o aluno faz dos canais sensoriais que possui, sejam eles: visuais, táteis ou auditivos, às suas características pessoais e à sua história de desenvolvimento e aprendizagem” (Laplane & Batista, 2008, p. 216), tendo em vista facilitar seu acesso na forma de captar as informações. Vale ressaltar, todavia, que, mesmo existindo inúmeros instrumentos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo do cego, o sistema Braille¹⁹ representa um marco significativo na história do deficiente visual. Compreende-se que, a partir desse processo de leitura e escrita por meio de pontos em relevo, o cego pode ter acesso às informações, participar das práticas sociais não somente através da linguagem verbal oral, mas também pela escrita, o que aumenta suas possibilidades de interação, favorecendo seu desenvolvimento em todos os aspectos.

Em função desta constatação, no que diz respeito ao processo educativo da pessoa com deficiência visual em comparação com os outros tipos de deficiência, podemos inferir que a pessoa cega se insere num grupo com melhores oportunidades de convívio social, considerando que seu desenvolvimento pode ser mediado tanto pela fala quanto pela escrita com o uso do sistema Braille, o que não acontece com alguns surdos que não utilizam a

¹⁹O sistema Braille é um código universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas cegas, inventado na França por Louis Braille, um jovem cego. Reconhece-se o ano de 1825 como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração dos deficientes visuais na sociedade.

comunicação oral, por conviver maior parte de sua vida uma cultura predominantemente de ouvintes, na qual a maioria não domina a língua brasileira de sinais.

Vygotski (1997) afirma que o cego, como personalidade, como unidade social, desenvolve a linguagem e junto com ela a possibilidade da validade social. Ainda, vai mais além, enfatizando a importância da linguagem para este sujeito, quando afirma que a palavra vence a cegueira. Analisando o potencial de desenvolvimento do sujeito, concluímos que uma limitação visual não é parâmetro para definir quanto o sujeito pode aprender e até onde pode desenvolver. Contudo, como qualquer outro, o desenvolvimento do cego é cheio de possibilidades e de limitações.

Vygotski (1997) assinala que não existe diferença nos princípios do desenvolvimento das pessoas consideradas normais ou das consideradas deficientes. Para ele, o desenvolvimento humano é o mesmo para todos os sujeitos, apenas acontece de modo diferente para cada um, considerando que a educação é inerente ao ser humano e todos os indivíduos devem ser educados, ter acesso aos bens sociais e culturais, independente de quais forem suas dificuldades.

A vontade de superar as barreiras impostas muito mais pela sociedade do que pela própria deficiência apresenta-se como o maior desafio do indivíduo cego na luta para vencer os preconceitos e avançar na sua aprendizagem. As dificuldades que a cegueira impõe ao cego para participar da vida social podem causar angústia, conflitos que afetam a autoestima de alguns, gerando sentimentos de inferioridade. No entanto, o que pesa mais na vida de um deficiente visual não é a ausência da visão, visto que muitos cegos, por meio do próprio esforço, estão quebrando barreiras e vencendo os preconceitos associados à sua limitação.

Em relação a esse fato:

[...] a carga mais pesada pode não ser a cegueira, mas a atitude do vidente para com eles. Para um cego, a maioria dos obstáculos deriva do seu trato com as pessoas videntes, que os fazem se sentir como seres inúteis e isolados da sociedade. O cego, consciente de que é percebido pelos demais como um ser inútil, acaba por sentir-se mal, ainda mais quando quem o considera desse modo são componentes significativos para ele: pais, irmãos, amigos, professores, etc (Cobo, Rodríguez & Bueno, 2003, p. 125).

Por esse prisma, para eliminar barreiras que impeçam o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência, é preciso maior compreensão do significado da deficiência visual numa dimensão mais abrangente, que permita vislumbrar a superação de barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais. Dessa forma, há que compreendermos que a cegueira em si não é um problema que impede que a pessoa desenvolva seu psiquismo, ela é uma diferença, não um impedimento. Ainda que a visão seja um sentido que permite ao indivíduo apreender os aspectos que compõem a natureza, nem por isso a sua ausência limita

as possibilidades de desenvolvimento do sujeito com esta deficiência. Para Coimbra (2003, p. 56), “[...] a pessoa com deficiência busca, como qualquer cidadão, encontrar o sentido da sua vida, para que possa realizar-se plenamente, enquanto sujeito e cidadão, exercendo sua autonomia e independência [...]”.

Com base nessa compreensão, alicerçados nos fundamentos de Vigotski, acreditamos que todas as pessoas terão acesso aos bens materiais, culturais e ao conhecimento quando a escola não padronizar os indivíduos, lutando por uma sociedade que enfrente todas as formas de discriminação e diferenças sociais.

2.4 Contribuições de Vigotski: fundamentos da defectologia e o processo de compensação

Ao abordamos esse item, recorreremos ao objetivo de arraigarmos nas contribuições de Vigotski no âmbito da defectologia, principalmente na teorização sobre o processo de compensação e da humanização da pessoa cega. O autor oferece um novo paradigma para a compreensão da pessoa com deficiência além de apontar alternativas para a superação dos limites biológicos. Vigotski centraliza seu trabalho nas possibilidades dos sujeitos e não nos seus "déficits" mostrando que estes, contrariando o que muitos pensam, podem se tornar uma fonte de desenvolvimento.

Vygotski (1997), em seus estudos, explica que a defectologia era tomada como uma área de estudos e de intervenção na qual poucos se interessavam em aprofundar e nela atuar. Havia uma escassez de conhecimentos a respeito do desenvolvimento diferenciado pela deficiência e o entendimento de que se tratava de crianças com “defeitos”, sem expectativas de muito desenvolvimento contrapôs-se com a ideia de que o desenvolvimento da criança com defeito é realizado de modo singular e único, contudo é realizado. Não se deve generalizar, no entanto, seu percurso e o tempo empregado comparando ao desenvolvimento de uma dita “criança normal”. A defectologia luta pela tese que diz “(...) a criança cujo desenvolvimento está complicado por algum defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida em relação aos normais, mas sim desenvolvida de outro modo”²⁰ (Vygotski, 1997, p.12, tradução nossa).

Vygotski (1997) postula que o desenvolvimento humano tem suas próprias leis, que diferem do desenvolvimento animal, e segue as leis da dialética e conta com a historicidade

²⁰ “(...) el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de outro modo*.”

para se realizar. A dialética se faz presente porque compreende movimento e dinamicidade. Dito de outro modo, o desenvolvimento ontogenético, de cada pessoa, não resulta de uma somatória natural de processo. O autor russo considera que a área de estudos e de investigação voltado à defectologia, deve atentar-se à cadeia de metamorfoses a serem provocadas pelas mediações. Quer dizer, pelo pensamento do autor, que o desenvolvimento não pode ser entendido como linear e meramente evolutivo, mas que compreende um *processo* de transformações, de superações por incorporações, de um estágio ao outro, de tal modo que pode ser comparado à metamorfose que leva uma crisálida a se transformar em borboleta. A borboleta não expõe que outrora era larva ou crisálida, mas tal condição está contida, porém, superada pela nova, a de inseto (Vygotsky & Luria, 1996).

Vigotski recupera diferentes autores que estudavam o desenvolvimento humano no começo do século XX. Este psicólogo soviético entende que o desenvolvimento da criança deficiente é algo qualitativamente distinto de uma simples soma das funções ou do funcionamento e das propriedades pouco desenvolvidas. Temos, pois, nesse estudo uma franca defesa de um olhar criterioso, e por isso mesmo, qualitativo do desenvolvimento da clientela atendida no que hoje denominamos educação especial. Esta é uma grande contribuição da teoria de Vigotski para a psicologia e a educação do século XXI (Barroco, 2007).

Com a ideia de uma peculiaridade qualitativa dos fenômenos e dos processos que estuda a defectologia, esta adquire uma base metodológica firme (...). Assim, o estudo abrange um sistema de teorias positivas, teóricas e práticas. A defectologia passa a ser possibilidade como ciência, que adquire um objeto específico, metodologicamente delimitado de estudo e conhecimento (Vygotski, 1997, p.13, tradução nossa)²¹.

Sendo assim, o autor fez uma revisão do que se praticava no campo do atendimento especializado. Ao fazer isso, explicita os fundamentos que o norteavam e acaba concluindo que o que se tinha era uma “pedagogia caduca”. Mas ao fazer essa crítica severa vai denunciando a falta de cientificidade que reinava sobre a antiga defectologia, própria à ciência burguesa – que nem sempre explicava os fenômenos, evidenciando as múltiplas relações que os envolviam, sendo mais dada à descrição que à análise, à síntese, às generalizações com bases sólidas, e por isso explicativa com radicalidade. Ainda, defende que nesse campo da defectologia que deveria ocorrer à aplicação do conhecimento científico, de fato, e passa a

²¹“Sólo con la idea de la peculiaridad cualitativa de los fenómenos y procesos que estudia la defectología, ésta adquire por primera vez una base metodológica firme (...). Con esta idea se despliega ante la defectología un sistema de tareas positivas, teóricas y prácticas; la defectología pasa a ser posible como ciencia, ya que adquire un objeto específico, metodologicamente delimitado de estudio y conocimiento”.

elaborar uma teoria positiva e propositiva sobre o desenvolvimento diferenciado pela deficiência. Positiva justamente em enfrentar o positivismo dominante na psicologia e nas outras ciências, que dava ênfase às mensurações, aos números e aos resultados quantitativos de avaliações. Com os pressupostos do marxismo para se conceber a sociedade, o homem, o desenvolvimento humano e o próprio psiquismo, Vigotski lança os fundamentos de uma nova defectologia, a defectologia vigotskiana, como aponta Barroco (2007). Entendia que se nesse campo carecia a cientificidade, no entanto, havia muito por se fazer. Profissionais, crianças e familiares deveriam sair do âmbito da boa vontade e da caridade e buscarem pela concepção científica. Isso requisitava o reconhecimento:

A defectologia possui seu próprio e particular objeto de estudo, que são os processos do desenvolvimento infantil. Apresenta uma diversidade de formas, uma quantidade ilimitada de tipos diferentes. A ciência deve dominar esta peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, descobrir as diversidades (Vygotski, 1997, p. 14, tradução nossa) 22.

A defectologia conta com proposições teóricas e práticas que poderiam ser consideradas como científicas. Ela poderia adquirir o status de ciência se tivesse clareza sobre o objeto que lhe fosse peculiar, ou seja, sobre o estudo científico e delimitado da aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa com desenvolvimento diferenciado pela deficiência. Mais precisamente, o objeto de estudo da defectologia é delimitado pelos processos do desenvolvimento infantil. Assim, o papel da ciência é desvendar as peculiaridades do desenvolvimento infantil, explicar suas diferenças a partir do desenvolvimento da criança, segundo as ideias filosóficas e as premissas sociais que integram os novos fundamentos da teoria e prática da defectologia vigotskiana (Vygotski, 1997).

No Tomo V de Obras Escogidas, Vygotski (1997), introduz como suposta investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre as determinações das reações humanas, o princípio da significação. Segundo este, o homem forma desde fora conexões em seu cérebro e é por meio de um intenso e contínuo processo de relação com o mundo que seu psiquismo se humaniza, formando a consciência, que governa seu próprio corpo.

A tese central da defectologia defende que todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação (...). Para a defectologia o objeto de estudo não se constitui especificamente na

²² “La defectología posee su propio y particular objeto de estudio; debe dominarlo. Los procesos del desarrollo infantil – que ella estudia – presentan una enorme diversidad de formas, una cantidad casi ilimitada de tipos diferentes. La ciencia debe dominar esta peculiaridad y explicarla, establecer los ciclos y las metamorfosis del desarrollo, sus desproporciones y centros mutables, descubrir las leyes de la diversidad”.

deficiência em si, mas sim na pessoa, no ser humano, que foi acometido por alguma insuficiência (Vygotski, 1997, p. 14)²³.

O autor soviético salienta que a defectologia não está focada em estudar as deficiências em si. Sendo assim, ela não se limita a um determinado nível e gravidade de uma insuficiência. Mas sim, ao ocupar-se com o desenvolvimento humano diferenciado, leva em consideração os processos compensatórios, substitutivos e niveladores durante esse desenvolvimento e a formação de conduta da criança deficiente. O processo da compensação surge a partir de novos caminhos frente a algum obstáculo no desenvolvimento da constituição e do psiquismo humano. Portanto, as sensações de insuficiência que podem recair e pesar sobre a pessoa com deficiência, também, contraditoriamente, a estimula a um elevado desenvolvimento. Ou seja, o que é obstáculo é também motivo de desenvolvimento. Conforme Vygotski (1997, p. 15): “O defeito se converte em ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade”²⁴.

Vygotski (1997) descreve que o processo de compensação irá criar e desenvolver sobre o órgão que está funcionando insuficientemente, que está debilitado, uma sobre estrutura (novos caminhos) no domínio psicológico e no psiquismo em geral, que tende a proteger o organismo em seu ponto débil (fraco e interrompido). Diante esse processo, criam-se grandes possibilidades e estímulos para a compensação. Esse processo vai se constituindo ao longo do desenvolvimento do psiquismo. A deficiência cria uma elevada tendência ao avanço, desenvolve os fenômenos psíquicos e seus fatores ativos como: memória, atenção, intuição, sensibilidade. Deste modo, o defeito não se constitui somente algo “ruim”, mas pode potencializar novos caminhos frente à respectiva incapacidade que irá apresentar no organismo. O ato de surgir uma força motriz através da fragilidade, do sentimento de menos valia, faz reproduzir o movimento dialético, que caracteriza a compensação.

(...) o desenvolvimento agravado por um defeito constituído em um processo orgânico e psicológico, de criação e recriação da personalidade de uma criança, sobre as bases da reorganização de todas as funções de adaptação e formação de novos processos estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados por um defeito, cria a abertura de novos caminhos para o desenvolvimento (Vygotski, 1997, p.16)²⁵.

²³ “La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación (...) para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia en sí, sino el niño agobiado por la insuficiencia.”

²⁴ “El defecto se convierte, por consiguiente, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad.”

²⁵ “(...) el desarrollo agravado por un defecto constituye un proceso (orgánico y psicológico) de creación y recreación de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos-sobreestructurados, sustitutivos, niveladores, que son generados por el defecto, y de la apertura de nuevos caminos de rodeo para el desarrollo.”

O autor descreve que o processo de novos caminhos alternativos ou colaterais para o desenvolvimento de uma criança deficiente depende de cada complexidade do bloqueio ou do defeito, depende de cada limitação, pois são muitas as causas e cada criança apresenta a sua especificidade. Destarte, não existe uma regra fixa para o desenvolvimento e cada ser humano é único em suas particularidades, possui sua singularidade de desenvolvimento.

Frente essas teorizações, recorreremos a Barroco (2007), que descreve que a sociedade atual, da qual participamos, impõe um modelo social a ser seguido diante dos interesses hegemônicos e do modo capitalista, em sua fase vigente. Esse modelo impacta tanto na aparência física das pessoas como em seu modo viver, e, sobretudo, na composição de seus psiquismos. A pessoa com deficiência raramente se encaixa em padrões estabelecidos a partir de relações de competição, de acumulação, tendo como consequência a desvalorização social e sua capacidade não desenvolvida, e, por isso, rebaixada. Isso lhe causa sentimento de desprezo social ou de inferioridade. O sentimento da inferioridade depende da cultura da qual o indivíduo participa. Por exemplo, em uma cultura mística- supersticiosa, um cego pode se converter em algo ou alguém divino, como um sábio, sendo assim, a causa de sua deficiência não irá desencadear um sentimento de inferioridade.

Dessa forma, o processo de compensação não busca resolver o problema diretamente relacionado com a deficiência em si, mas sim, busca como adaptar através de novos caminhos uma melhor qualidade de vida frente à posição social em que se vive. Ou seja, uma pessoa cega não irá buscar recuperar a visão, contudo, irá buscar a melhor maneira para viver com essa limitação.

Os processos de compensação não estão orientados a completar diretamente o defeito, visto que a maior parte das vezes é impossível. Mas sim, superar as dificuldades que se cria. Tanto o desenvolvimento como a educação da criança cega, não tem relação com o defeito em si mesma, mas sim com as consequências sociais da cegueira (Vygotski, 1997, p. 19, tradução nossa)²⁶.

A peculiaridade do caminho e o modo de desenvolvimento da pessoa com deficiência é definido através do sentimento de inferioridade e de seu condicionamento social, ante às circunstâncias sob as quais ela vive. O processo do desenvolvimento de uma criança

²⁶ “Los procesos de compensación tampoco están orientados a completar directamente el defecto, lo que la mayor parte de las veces es imposible, sino a superar las dificultades que el defecto crea. Tanto el desarrollo como la educación del niño ciego no tienen tanta relación con la ceguera en sí misma, como con las consecuencias sociales de la ceguera”.

deficiente está condicionado socialmente em duas formas: a realização social do defeito (sentimento de inferioridade) e o segundo aspecto constitui a orientação social da compensação para a adaptação das condições do meio. Sendo assim, uma criança com defeito não é, inevitavelmente, uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua normalidade depende do resultado da compensação social, da formação final de toda sua personalidade. A partir deste ponto de vista, possui uma hipótese de que o surgimento do defeito e da patologia foi criado na imaginação dos investigadores porque não podiam explicar os casos em profunda inadaptação social no desenvolvimento infantil (Vygotski, 1997).

A ruptura do equilíbrio frente ao defeito elabora um novo sistema de adaptação e um novo equilíbrio em substituição a aquele que apresenta desequilíbrio. A causa de que a personalidade representa uma unidade e atua como um todo único, destaca desigualmente no desenvolvimento de outras funções, sendo diversas e relativamente independentes entre si. A diversidade do funcionamento independente do desenvolvimento e da unidade de todo o processo do desenvolvimento da personalidade, não somente se contradizem como também demonstram que se condicionam mutuamente entre si.

Na criança surda, por exemplo, em comparação com a criança cega, a diferença no desenvolvimento não se encontra no grau do defeito, mas sim em cada tipo de intelecto. A complexidade e heterogeneidade do intelecto mostram novas possibilidades de compensação dentro do próprio intelecto. “Enquanto que a existência da capacidade para uma ação nas crianças profundamente atrasadas abre perspectivas completamente novas frente à educação de tal criança”²⁷ (Vygotski, 1997, p.26, tradução nossa). Com frequência são necessárias formas culturais específicas, criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural em crianças deficientes. Podemos citar como exemplo o alfabeto especial tátil de caracteres pontilhados, conhecido como Braille e a mímica gestual usado pelas pessoas surdas. Esses processos de domínio se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com os processos habituais da cultura imposta e estabelecida. A dificuldade da compensação no ensino da criança deficiente e do seu condicionamento social para o desenvolvimento incluem os problemas da organização de uma coletividade, da educação política social e da formação de personalidades de uma sociedade.

Vygotski defende que não se deve negar o fato em si da existência da deficiência, mas o educador deve lidar com suas consequências sociais, com os conflitos advindos e não com o

²⁷ “(...) en tanto que la existencia de la capacidad para una acción racional en los niños profundamente retrasados abre perspectivas enormes y completamente nuevas ante la educación de tal niño.”

fato orgânico. Nesse sentido, “a cegueira e a surdez são um estado normal e não mórbido para a pessoa cega ou surda, e ela sente esse defeito só indiretamente, secundariamente, como resultado da sua experiência social refletida nela mesma”²⁸ (Vygotski, 1997, p. 116, tra.....). Considerando os fundamentos expostos, podemos concluir que educar indivíduos com ou sem deficiências implica em levá-los às formas de compensações adequadas, indo ao encontro de vias colaterais de desenvolvimento, posto que a educação estrutura e organiza as funções do comportamento de uma pessoa em toda sua amplitude. Por fim, finalizamos afirmando que os processos compensatórios devem encaminhar ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de tal modo que os indivíduos possam ter maior compreensão de si mesmos e da sociedade que eles mesmos ajudam a formar.

²⁸ “La ceguera o la sordera es un estado normal y no morboso para el niño ciego o sordo, y él siente ese defecto sólo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada en él mismo.”

3. DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS E DOS DADOS COLETADOS

A presente seção tem por objetivo expor como se deu a apreensão da prática educacional inclusiva desenvolvida, envolvendo um acadêmico cego que estuda em uma universidade pública, onde estão consolidadas as esferas de ensino, pesquisa e extensão, contrastando às políticas públicas de inclusão à luz da legislação brasileira que prevê o atendimento educacional aos deficientes ou pessoas com necessidades especiais no ensino superior. Para isso, analisamos fatores em uma IES para que o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos se deem a contento nesse nível de ensino, considerando as mediações de professores e demais agentes, superando os potenciais de fracasso educacional. Para recapitular, a problematização neste estudo de caso implica a indagação: Como a política de inclusão é observada ou contraposta em uma IES pública no Estado do Paraná?

Ao direcionarmos nosso estudo para a escolarização de um aluno cego incluído ao ensino superior, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, adentramos na abordagem sobre a sua educabilidade. Portanto, o exercício é para termos uma compreensão mais ampla a respeito da formação de sua singularidade, não nos atentamos apenas à sua deficiência como limitante ou impeditiva, mas a considerando como um dos condicionantes para o curso e o rumo de sua formação. Para o desenvolvimento da pesquisa entendemos como fundamental a continuidade dos estudos sobre os autores da Teoria Histórico-Cultural. Consideramos que somente com tal dinâmica analítica e propositiva é que nós, pesquisadores, podemos nos voltar aos homens contemporâneos para lhes responder como e porque se constituem de uma ou de outra maneira. Tratou-se de uma pesquisa que envolveu investigações bibliográficas, estudando-se a legislação e a teorização a respeito do atendimento educacional à pessoa com deficiência, com ênfase na deficiência visual, além de uma pesquisa de campo, com a estratégia de pesquisa participante na qual o pesquisador reconhece sua interferência no campo.

Considerando os escritos dos autores soviéticos e os documentos brasileiros como fontes primárias, e com base em manuais de metodologia da pesquisa como os de Lakatos e Marconi (2001), os procedimentos da pesquisa envolveram ações específicas.

1 – Pesquisa bibliográfica: contamos com a eleição, leitura e fichamentos de textos dos autores clássicos da THC– fontes primárias – que abordaram sobre as deficiências, o desenvolvimento e a aprendizagem humanos, a deficiência visual e as mediações instrumentais cabíveis;

2 - Pesquisa Empírica: deu-se por meio de pesquisa participante, sendo uma pesquisa qualitativa. Para González (2002), a pesquisa qualitativa é um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas e abrem novos caminhos à produção de conhecimento. Sob esse prisma, destacamos que essa pesquisa apresentou o legado teórico metodológico dos autores da THC sobre a constituição social do psiquismo humano. O procedimento abrangeu os seguintes passos:

- a) Três observações em sala de aula visando o objetivo de conhecer as relações interpessoais envolvendo o acadêmico cego e as mediações desenvolvidas em sala de aula;
- b) Entrevistas semidirigidas, gravadas e transcritas, com o acadêmico, a monitora e os professores, conforme roteiro anexado nos apêndices;
- c) Compilação dos levantamentos realizados, organizando-os em dados a serem analisados;
- d) Análise e conclusão direcionada à problematização dessa pesquisa. Ainda, abrangendo a sistematização das informações pelo qual pudemos conhecer de modo mais criterioso o universo denominado de inclusão no ensino superior, elencando pontos críticos dessa prática desenvolvida.

Destacamos que a pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública, que cedeu: serviço de internet e de telefonia, computador, impressora, papel sulfite, pen drive e gravador digital. Os recursos permanentes também foram emprestados do Programa de Pós-graduação e os gastos com materiais de consumo foram custeados pela própria pesquisadora.

Martins (2006) descreve que a pesquisa de tipo quantitativa é, essencialmente, voltada para o objetivo da investigação que se fundamenta nas descrições do problema estudado. O modelo qualitativo defende que a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no lugar do outro, apreendendo os fenômenos pela visão do pesquisador. A preocupação essencial da investigação refere-se aos significados que as pessoas atribuem aos fenômenos. O desafio imposto ao pesquisador é, então, captar os universos simbólicos tendo em vista o entendimento dos mesmos.

De acordo com Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A forma de produzir conhecimento nas ciências humanas envolve diferentes tipos de

pesquisas e metodologias adequadas para descrever, compreender e explicar os fenômenos estudados. Dentre as abordagens existentes, a pesquisa qualitativa tem-se mostrado uma via importante para investigar os fenômenos em sua complexidade, bem como para compreender a relação interativa que se estabelece entre o pesquisador e seu objeto de estudo numa dada realidade. As pesquisas de natureza qualitativa tendem a mostrar que as relações sociais são complexas. Tal complexidade, conforme argumenta o autor, deve-se ao fato de que nessa forma de analisar a realidade existe uma dinamicidade na relação entre o mundo real e a subjetividade do sujeito. Isso permite inferir que essa realidade investigada, seria, portanto, construída pela interação entre os sujeitos e as trocas que conferem significados às mutantes configurações sociais. A pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, tais como a observação, entrevista, estudo de caso e análise de conteúdo. A pesquisa qualitativa pressupõe que a utilização dessas técnicas não deve construir um modelo único e exclusivo, sendo a pesquisa uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador (Chizzotti, 2003).

Essa compreensão exposta foi aplicada à pesquisa de campo. Para Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos, tal como ocorrem espontaneamente na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los.

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa (Lakatos & Marconi, 2010, p. 169).

A presente dissertação usou como instrumento a observação direta intensiva. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a observação direta intensiva é realizada através de duas técnicas: observação e entrevista.

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar. A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os

indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (Lakatos & Marconi, 2010, p. 174).

Na investigação científica são empregadas várias modalidades de observação, que variam de acordo com as circunstâncias. Nessa pesquisa foi empregada a observação sistemática. Ainda baseando-nos em Lakatos e Marconi (2010), a observação sistemática também recebe várias designações: estruturada, planejada, controlada. Na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe. Ao destacarmos os escritos de Lakatos e Marconi não consideramos ser possível, contudo, uma neutralidade, uma imparcialidade de cunho positivista. O pesquisador carrega consigo dada corrupção de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação entre outras que acabam por direcionar ou influenciar de um ou outro modo o seu trabalho. Porém, isso não significa a perda de clareza e de objetividade em seu trabalho.

A observação sistemática realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos. Todavia, as normas não devem ser padronizadas nem rígidas demais, pois tanto as situações quanto os objetos e objetivos da investigação podem ser muito diferentes. Deve ser planejada com cuidado e sistematizada (Lakatos & Marconi, 2010, p. 176).

Segundo Chizzotti (2006), a entrevista é um recurso muito utilizado nas pesquisas qualitativas por ser um instrumento que possibilita uma maior interação entre os sujeitos envolvidos no estudo, promovendo uma aproximação imediata com o interlocutor, o que pode enriquecer, isto é, alargar a significação do fenômeno investigado. Sendo assim, é uma técnica importante na coleta de informações e opiniões do entrevistado, sendo que ele tem liberdade para expressar aquilo que pensa sobre o tema pesquisado.

Lakatos e Marconi (2010) descrevem que a entrevista é um encontro entre pessoas, a fim de que uma delas obtenham informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Há diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com o propósito do entrevistador. Para o alcance dos nossos propósitos, usaremos nessa dissertação a entrevista estruturada.

Entrevista estruturada é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano (Lakatos & Marconi, 2010, p.180).

Conforme Lakatos e Marconi (2010), a preparação da entrevista é uma etapa importante da pesquisa, pois requer tempo e exige algumas medidas, como: planejamento da entrevista, conhecimento prévio do entrevistado, oportunidade da entrevista marcada com antecedência, condições favoráveis como sigilo das informações, contato com o entrevistado para obter maior entrosamento e preparação específica como, por exemplo, organizar roteiro com as questões importantes.

A entrevista semiestruturada foi composta por questões norteadoras que nos possibilitaram uma maior flexibilidade no decorrer da mesma. Sendo que o objeto de estudo diz respeito como se dá a inclusão de um aluno cego no Ensino Superior.

Para Trivínos (1987), a entrevista semiestruturada:

[...] é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Trivínos, 1987, p.174).

Outra etapa importante dentro da abordagem qualitativa é o estudo de caso. Consiste em uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório com análise, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (Chizzotti, 2003).

3.1 Participantes

Ao todo foram selecionados sete participantes, sendo o grupo composto por: cinco professores da IES, um aluno cego e uma monitora especial. Ao nos referirmos aos mesmos, todos os nomes empregados são fictícios para manter o sigilo, conforme as normas do Comitê de Ética. Os nomes foram escolhidos pela pesquisadora²⁹. Para a realização das entrevistas, entramos em contato com os participantes via e-mail ou por ligação telefônica. Na oportunidade, buscamos esclarecer quanto aos objetivos da pesquisa e as questões éticas

²⁹ Para esclarecer sobre os procedimentos metodológicos, colocamo-nos como “pesquisadora”.

envolvidas, como o sigilo das informações obtidas e o anonimato dos participantes. Feito esse primeiro contato, foi agendado um encontro de acordo com a disponibilidade da pesquisadora e de cada entrevistado em termos de dia, horário e local. Nos encontros foram, novamente, reforçados informes quanto à metodologia do estudo e o sigilo necessário sobre os dados da pesquisa. Também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apresentados em Apêndices), e solicitado que todos o lessem e o assinassem concordando em participar da pesquisa. Após esse procedimento, procederam-se as entrevistas pautadas em perguntas norteadoras semiestruturadas. Também, com o consentimento de todos os participantes as entrevistas foram gravadas em áudio. Cada uma das entrevistas durou aproximadamente 45 minutos. Seguem os dados dos entrevistados:

Tabela 2: Participantes da Pesquisa

Participantes	Formação Superior	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
Pedro	Cursando História	Não	Não	Não
Márcia	Cursando Letras/Inglês	Não	Não	Não
Robson	Formação em História	Sim	Sim	Não
Marcelo	Formação em História	Sim	Sim	Não
Paulo	Formação em História	Sim	Sim	Sim
Ronaldo	Formação em História	Sim	Sim	Não
João	Formação Ciências Sociais	Sim	Sim	Não

3.2 Dos dados levantados

Apresentaremos os dados obtidos nas entrevistas, começando com o Pedro.

3.2.1 Entrevista com Pedro: recuperando a história de vida e das aprendizagens

- **Apresentação do entrevistado**

Atualmente, Pedro tem 38 anos, nasceu na cidade de Maringá, estado do Paraná, local onde reside até ao momento. É diagnosticado com retinose pigmentada – destaca que um de

seus irmãos também é deficiente visual devido ao mesmo diagnóstico. Também possui um consanguíneo com deficiência auditiva em função de uma meningite.

Pedro relatou-nos que perdeu a visão de forma constante e gradativa, não lembra exatamente quando ficou totalmente cego, acredita que tenha sido por volta dos seus 35 anos. Como não havia outra forma, já que a doença o levaria à cegueira, teve que encontrar maneiras e recursos para ir adaptando-se ao novo mundo que o esperava. Assim sendo, começou a frequentar uma escola especializada em pessoas com deficiência visual (hoje fechada pelo fator inclusão), onde iniciou seu aprendizado de leitura pelo método braile, no qual ainda encontra dificuldades. Ele nos disse que como já enxergou sabia respeitar as pontuações e no método braile "a gente não sabe qual ponto vem na frente. As pontuações são o que complicam". Além do recurso Braille, Pedro também foi apresentado ao programa Dosvox. Trata-se de um programa específico de computador, o mesmo é instalado no Windows, possui edição de texto, jogos e muitas outras ferramentas. Pedro, hoje é graduando em História e nos disse que na universidade ele usa mais o recurso Dosvox.

- **Família**

Sua família é composta por quatro irmãos por parte de pai e mãe, e mais dois irmãos por parte apenas materna. Contou que sua relação familiar sempre foi distante. A família reside em uma cidade de médio porte, localizada no estado do Paraná. Apenas um irmão mora em Curitiba, capital do mesmo estado. Seu pai faleceu há muitos anos, restando apenas a matriarca da família e seus irmãos. A mãe, segundo ele, trata-se de "uma pessoa muito boa", mas sempre teve problemas com a bebida, ela é alcoólista. Lembra: "Por diversas vezes fui posto para fora de casa, isso quando eu tinha 16/17 anos de idade. Passei por momentos muitos difíceis em minha vida...". Comentou sobre os problemas de laços familiares entre seus pais, o que pode ter trazido complicações físicas para os filhos. Explicou: "Meu pai era muito agressivo e sempre batia na minha mãe". Como Pedro defendia sua mãe, relata que logo seu pai sentia raiva dele. Sobre o modo como garantiam a sobrevivência, comentou que ele e seu pai trabalhavam na carga de lenha, tinham que sair em torno das três horas da madrugada de casa. Levantavam e pegavam o caminhão para chegarem bem cedo na roça, com tempo carregar e descarregar as lenhas. Certa vez, quando Pedro foi trabalhar sem seu pai, ao retornar para a casa não encontrou ninguém. A casa estava vazia e desocupada de móveis, todos haviam se mudado. Ou seja, sua família se mudou escondida e não comunicaram o endereço, deixando-o abandonado. Sem saber para onde a família fora, resolveu ir para casa de uma pessoa que conhecia fazia muito tempo, era uma mulher viúva e

mãe de quatro filhos, que morava perto de sua casa. Pedro ofereceu sua pensão (por ser deficiente visual ele é aposentado) em troca de um quarto. Ela aceitou e os rapazes - seus filhos - também aceitaram. Pedro morou uns três anos neste local, sempre pagando pensão, ele almoçava, jantava, tinha roupa lavada e um quarto somente dele. Essas pessoas tornaram-se, naquele momento, a sua família.

Num determinado momento Pedro ficou sabendo do paradeiro de sua mãe. "Penso que morei com eles uns três anos. Daí eu fiquei sabendo por uns amigos que minha mãe estava morando na vila Itália e eu fui a casa dela com minhas coisas, minhas roupas, querendo ficar lá". Ele retornou a morar com sua mãe, mas não por muito tempo. Como ela ainda não havia deixado o vício da bebida, a mesma encontrava-se agressiva. Ela "invocou comigo, corria atrás de mim e arremessava tijolada, eu sei que eu virava a rua da casa e só escutava o barulho da pedrada. Uma noite ela pegou meu prato de comida e jogou para as paredes e começou a bater a minha cabeça na parede, aí uma mulher foi na minha casa e me adotou. Essa mulher é com quem eu vivo até hoje. Estou há uns 30 anos morando em com ela".

Hoje ele mantém pouco contato com sua mãe. Ela encontra-se mais lúcida pelo fato de ter abandonado o vício do álcool. Quando a mesma necessita de ajuda, entra em contato com o filho, mas ele não possui muitas condições de ajudá-la. Pedro relatou que está passando por uma situação financeira complicada, pois fez algumas dívidas com o cartão de crédito e passará dois anos pagando esta conta. Seus outros consanguíneos não ajudam sua mãe. "Tenho uma irmã e um irmão que moram no fundo da casa da minha mãe que são dependentes químicos, viciados em crack".

Pedro disse que atualmente perdoou tudo e todos, não questiona, mas a única coisa que ainda o deixa triste é que ele sempre gostou de estudar, principalmente quando criança. Mas como Pedro foi rejeitado por seu pai por volta de seus 12 anos de idade, seu pai não ia a escola efetivar sua matrícula. "Eu que ia à escola pegava o papel da matrícula e levava em casa pra ele assinar, depois levava o papel de volta na escola pra fazer minha matrícula". Pedro acredita que poderia ter se formado mais cedo, caso houvesse um esforço maior por parte de seu pai. Segundo ele, tudo foi conquistado com muito esforço. Afirma: "se eu consegui alguma coisa hoje, primeiramente foi com a ajuda de Deus e com esforço, força de vontade e com ajuda daquelas pessoas que confiaram em mim. As pessoas com quem eu fui morar, aquelas que me ofereceram emprego".

- **Da infância à fase adulta**

Em sua infância, o que o marcou de modo positivo fora que sempre teve muitos amigos. As famílias de seus amigos sempre o levavam para passear. Também relembra como memória positiva que gostava muito de jogar bola, que brincava de "pé-na-jaca" (perguntou-nos se conhecíamos está brincadeira), esconde-esconde, rela-ajuda; falou que já andou muito de bicicleta quando moleque. Disse que fez tudo o que tinha vontade de fazer quando criança. Disse ainda que era revoltado, porque quando alguém falava para não fazer alguma coisa, aí que ele fazia. Vale ressaltar aqui que Pedro, nesse período, tinha baixa visão. Ainda não era totalmente cego, mas já tinha sérios comprometimentos. Até os 10 anos de idade ele conseguia ver fisionomias, porém não detalhes como a cor dos olhos, por exemplo, quando gradativamente foi perdendo a capacidade de ver e aos poucos foi se adaptando à nova situação.

Há também em sua memória o que o marcou de negativo. Primeiro o fato de ele ter iniciado a trabalhar por volta dos seus 11 anos de idade, como servente de pedreiro; como ele mesmo nos relatou, não tinha nem força direito para bater massa. O segundo fato foi a rejeição de seu pai. Ele nos disse que seu pai chegou a chamá-lo de vagabundo. Tornou-se evidente para Pedro que a rejeição de seu pai não passou de um reflexo pelo fato dele sempre defender sua mãe quando o mesmo a agredia. "Ele batia na minha mãe e eu chamava a polícia e a defendia. Daí a polícia levava ele para o sanatório. Ele passava uns dias internado no sanatório e depois voltava pra casa e me chamava de vagabundo. Quando ele me chamava assim eu sabia que ele tinha raiva de mim porque eu defendia minha mãe".

A juventude do acadêmico Pedro foi mais conturbada que alguns momentos de sua infância. Ele tornou-se alcoólatra, viciou em cigarros e também passou a consumir maconha. Segundo ele, não há muitas lembranças de sua juventude em função do consumo excessivo do álcool. Esta fase perdurou dos 11 até os 25 anos de idade. Há relatos dele de diversas saídas com amigos: "Dia de domingo a gente ia ao Parque do Ingá pra passear e andar escutando rádio. Naquele tempo não tinha tanto roubo, então a gente carregava um rádio do nosso lado. Eu gostava muito de andar de bicicleta, também eu ia muito ao sítio buscar laranja, buscar outras coisas também. Ia à danceteria, naquele tempo era discoteca, hoje é balada". Nestes momentos de lembranças houve pausas nos relatos de Pedro, como se ele estivesse pensativo. Segundo ele, foi uma época boa na qual também aproveitou tudo o que queria, o ruim desta fase foram mesmo os vícios, como nos relatou.

A fase adulta resume-se ao trabalho: ora trabalhando como servente de pedreiro, ora como ajudante de carga, ora como boia-fria, mas, também, trabalhou como varredor de rua;

segundo ele já fez de tudo um pouco. O que dificultou no exercício de suas atividades foi o fato dele estar com baixa visão, isso fazia com que ele não conseguisse acompanhar o ritmo dos demais trabalhadores, fazendo tudo em seu tempo. "Pra eu desenvolver essas atividades com baixa visão era um pouco difícil, mas eu me esforçava. Eu não conseguia acompanhar as outras pessoas, mas eu fazia do meu jeito. Sentia-me realizado e contente quando eu executava essas atividades, eu tinha baixa visão então fazia mais devagar e não conseguia acompanhar o ritmo dos outros trabalhadores".

Aos 25 anos de idade ele conheceu aquela que veio a se tornar sua esposa. Eles moravam no mesmo quintal, era uma casa grande que havia sido dividida em diversos cômodos, e ao fundo tinha outra casa, também dividida em cômodos, todos alugados.

Com quase 40 anos começou a pensar em fazer faculdade. Nem sequer havia terminado o segundo grau, mas terminou as matérias e conseguiu bolsa do cursinho. Prestou 5 vestibulares, sendo 2 para pedagogia, 2 para música, e o que ele atualmente cursa, História. Entrou para a graduação de História no ano de 2012.

- **Sobre a inclusão**

Acerca da inclusão escolar, Pedro crê que seja algo apenas que se encontra no papel, uma vez que ainda não se sente uma pessoa inclusa, principalmente no centro de estudos. "Um professor chegou pra mim e falou: 'Olha Pedro, eu não sei o que fazer com você'". O docente não possuía métodos para se trabalhar com aluno de inclusão, então ele passava o conteúdo para a sala de aula, ou seja, para aqueles que não necessitavam de maiores atenções e ou necessidades especiais e nosso entrevistado apenas era tratado como um ouvinte. De acordo com Pedro, alguns textos que eram trabalhados em sala de aula chegavam a ele com certo atraso, quando o acadêmico tinha acesso ao texto o mesmo já havia sido trabalhado e inclusive cobrado em provas. "Eu tenho acesso aos textos aqui no Propae que digitaliza e a monitoria ajuda muito. O curso de História exige muita leitura, tem textos longos e que apenas uma leitura a gente não consegue entender".

- **Acessibilidade arquitetônica**

Há alguns lugares na universidade que são adaptados com piso tátil, assim sendo fica fácil o caminhar, "ando com mais tranquilidade e facilidade". Mas a maioria dos lugares não tem, ele acaba por esbarrar e por vezes bater com a bengala nos carros, e os motoristas acham ruim com ele ainda.

- **Acessibilidade ao conhecimento**

Diante das dificuldades do acesso dos materiais e dos professores, houve desânimo por parte do acadêmico. Várias vezes, segundo ele, pensou em tomar a decisão de cancelar sua matrícula. Têm alguns professores que são bons, que incentivam, entretanto há aqueles que verbalizam palavras de desmotivação. Pedro sofreu muito com a falta incentivo por parte do corpo docente, inclusive chegou a nos relatar que ouviu, por diversas vezes, que não era capaz, como: “Você é muito fraco, você não tem jeito, você tem notas baixas em todas as disciplinas.” Teve um professor em específico que falou essas palavras de desmotivação na sala perante todos os outros alunos.

- **Interação na sala de aula**

Para que ocorra de fato a interação, de acordo com o acadêmico, é preciso considerar que há variáveis, em acordo com a sala em que o mesmo estuda. Há turmas em que a interação ocorre e a há outras que são mais "fechadas", então a dificuldade de interagir é maior. Às vezes, como ele nos citou, tem o grupo de pesquisa do estágio obrigatório, então o assunto é apenas o estágio e ele acaba por ficar isolado em seu canto.

Já com o corpo docente a interação não ocorre de modo distinto; ela também é difícil, quase nula. Como Pedro não tem acesso aos textos de modo rápido, não há como fazer questionamentos, então a participação é pouca. "Eu chego 'de madrugada' na universidade e já escolho meu lugar, gosto de sentar perto da mesa do professor, na primeira carteira, porque do meio pra trás o povo conversa demais". Ele nos relatou que caso fosse fazer perguntas, gostaria de fazê-las referentes ao texto; mas ultimamente tem solicitado referências de livros e vem conversando com um professor porque tem vontade de fazer um trabalho, um projeto sobre História Medieval e sobre a Guerra Santa.

- **Planos para o futuro**

Pedro nos contou que é aposentado com um salário mínimo. Segundo ele, precisa pensar muito bem, porque acredita que não será fácil obter um cargo de professor. Pedro nos contou o caso de um amigo cego, também formado em História, Reginaldo (inclusive ele foi político na cidade) que após se formar, o mesmo passou em um concurso público estadual, mas ao perceberem sua deficiência visual o governo não cedeu uma sala de aula a ele. Atualmente Reginaldo trabalha pela prefeitura ministrando aulas de Dosvox. Mediante este caso, o acadêmico acredita que com ele não será diferente, crê certamente que o governo não cederá a ele uma sala de aula. Ele acredita que após terminar seu curso de História, deseja

trabalhar como palestrante. Disse-nos que não tem intenção de parar de estudar, quer fazer pós-graduação e escrever artigos; quer estar envolvido na carreira acadêmica.

- **A percepção sobre si mesmo**

"Eu me acho um guerreiro vencedor". Ele é líder da Igreja Adventista do Sétimo Dia, em um bairro e reside atualmente no bairro ao lado. Disse que sempre vai aos sábados de manhã, domingo, e as quartas-feiras ao culto. Ainda está participando de um curso de formação de líder, na igreja. Para tanto, tem que ler ao menos três livros e fazer um resumo dos mesmos. Também há os vídeos que precisa escutar e analisar para falar em palestras. "Também me considero insistente, quando eu quero alguma coisa, enquanto eu não conseguir não sossego. Quando eu coloco na cabeça que eu quero algo, não há quem tira, pode demorar o tempo que for, mas eu chego lá."

A igreja que frequenta possui um grupo com cerca de 30 membros. Pedro saiu de uma igreja maior, localizada em outro bairro, com aproximadamente 200 membros, para frequentar esta com poucos membros. Essa mudança deu-se com a oportunidade advinda de um curso para realizar evangelismo. Matriculou-se nesse curso e encontrou um pastor que depositou confiança nele, mesmo sabendo de sua deficiência visual. Este pastor tinha interesse em abrir uma igreja no bairro, então cedeu o material a Pedro, que o converteu para braile, estudou-o e realizou 22 noites de palestras nas quais falava sobre saúde e família. A igreja começou apenas com cinco pessoas e hoje já abrange trinta, entretanto, desejam por mais membros. Segundo Pedro, muitas pessoas diziam que a igreja não daria certo, que era para fechar, mas como ele mesmo disse: "Não vai fechar nada, Deus vai ajudar nós. E graças a Deus, Ele está ajudando. Então tem que ser assim, senão a gente morre".

A insistência também ocorreu na faculdade, quando pensou em parar várias vezes, pois considera que a sua dificuldade é na escrita. Como não escreve em tinta (manuscrito), precisa do Braille, do Dosvox, e de manejar o computador. Uma graduanda do curso de Letras se dispôs em auxiliá-lo na monitoria especial. Pedro tem dificuldade na escrita com o computador (na digitação), a dificuldade dele abrange a formação de textos, mas com a ajuda dessa graduanda em Letras a sua evolução tem sido progressiva e já arrisca em dizer que está ficando independente: "Eu já resumi quatro páginas de um livro ...".

- **Vida escolar**

Iniciou sua vida escolar aos seis anos no pré dois, em um colégio confessional particular. Nesta época já tinha baixa visão, mas conseguia enxergar o quadro negro de perto

"do quadro na carteira eu não enxergava". Também enxergava que tinha pessoas por perto, mas detalhes da fisionomia como a cor dos olhos, isso ele não conseguia discernir. Conseguia enxergar letras com o uso da lupa. Seu pai morava no centro, e era síndico de um edifício central, o que permitiu que residisse ali no prédio por cerca de um ano. "Fiquei pouco tempo no colégio, praticamente menos de um ano". Depois, seu pai se mudou para barragem da Sanepar, onde é capturada a água para mandar para Maringá. Fica distante do centro, numa região rural. Então, ali ele foi matriculado em uma escola de sítio, que distava cinco quilômetros da sua casa, tendo que ir e voltar a pé.

Na escola rural fez até a quarta série do primário. Entrou com sete anos e ficou até dez anos. Foi sua segunda escola. Nessa época já sofria bullying, embora não se reconhecesse o fenômeno da violência na escola como tal, porque era muito acima do peso, então os demais alunos faziam brincadeiras de mau gosto. Nesse período chegava a comer um pão caseiro inteiro no café da manhã; sua família tinha o costume de comer demais. Hoje em dia e perdeu um pouco do seu peso. Depois de quatro anos morando no sítio, seu pai voltou para a cidade. Quando retornou à cidade ele já era alcoolista: "Então, como a cidade favorece o vício por causa dos bares, ele vivia bêbado todos os dias. Eu era revoltado, foi na época da adolescência, daí houve uma rejeição da parte dele à minha pessoa, daí ele tomou a decisão de não fazer mais nada por mim. Ele fazia para meus três irmãos, mas para mim não". Isso aconteceu quando Pedro tinha por volta de 12 anos. Então quando ele queria estudar, tinha que ir à escola pegar a folha, levar em casa e fazer seu pai assinar. Depois que assinava, Pedro levava de volta à escola e começava a frequentar as aulas.

Sua terceira escola foi uma escola municipal urbana, onde entrou com 12 anos para fazer a quarta série. Explica: "Minha visão estava diminuindo e enxergava cada vez menos". A baixa visão não o favorecia; não conseguia definir as pessoas ao seu redor e com isso os estudos também ficavam prejudicados. Conforme relatos do nosso entrevistado, naquela época não havia tantos recursos e muito menos todo este acompanhamento escolar que há atualmente. Pedro ficava muito tempo tentando acompanhar a turma, tempo em vão. "Não tinha braile, não tinha Dosvox, não tinha nada. Não tinha também como ampliar os textos, faltavam muito recursos, daí eu acabei saindo da escola".

Pedro saiu da escola por volta dos 15 anos e retornou somente com 25 anos em uma escola municipal específica para deficientes visuais. Como ele mesmo nos informou a escola para cegos foi sua quarta escola, onde ele aprendeu o recurso Braille. Neste período sua visão estava mais comprometida e a sua capacidade de enxergar estava muito mais reduzida. Nesta

escola Pedro fez várias amizades importantes que traz consigo até hoje. Durante o período que ficou afastado da convivência escolar, dos 15 aos 25 anos, foi um período conturbado em sua vida, onde houve desenvolveu alguns vícios negativos.

"O ambiente escolar que eu posso dizer que eu me sentia incluído foi à escola do sítio" – afirma Pedro. Segundo nosso entrevistado, sua professora era bastante compreensiva. Quando entrou na escola do sítio já sabia escrever; "eu aprendi a escrever na minha casa junto com meus irmãos" - complementa. Ao perceber que já tinha conhecimento do alfabeto, a professora deu a ele uma prova em que sua nota foi satisfatória, o que o levou direto ao segundo ano. No segundo, a docente notou que ele dominava os cálculos e conhecia o sistema numérico, houve outra avaliação e Pedro foi para o terceiro ano. Do primeiro ao quarto ano do primário a professora era a mesma. O quadro, como ele nos contou, era dividido ao meio, ficavam duas classes juntas, no período matutino ficava o primeiro e o segundo ano e no vespertino o terceiro e o quarto ano. Foi na escola do sítio que Pedro concluiu o primário.

Relembra: "No recreio eu brincava aquelas brincadeiras antigas, minha relação com os colegas de classe era boa, eu interagia bastante. A gente brincava de esconde-esconde. Naquela época eu enxergava as pessoas, só não conseguia ver detalhes, como cor de olho. Eu gostava de brincar no recreio de pega-pega, de barata... (risos)".

Segundo nosso entrevistado, após a escola do sítio, foram dois anos ausentes da vida escolar, só depois Pedro foi para a escola municipal urbana. Ali, sua convivência não foi das melhores, como nos relatou: "as pessoas não tem paciência com gente que não enxerga". A professora, percebendo sua dificuldade, o encaminhou para a Secretária de Saúde e foi aí que ele descobriu que seu caso era irreversível e que não teria o sentido da visão por muito tempo.

Na escola específica para deficientes visuais, Pedro ficou por cinco anos, o período que correspondeu aos anos de 1990 a 1995, porque a escola foi fechada para que os alunos fossem encaminhados para o sistema de inclusão. Já com a visão extremamente comprometida, entrou para o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) com a finalidade de concluir o primeiro e o segundo graus. Neste sistema de educação para jovens e adultos, ficou muito tempo, entre os anos de 1996 a 2008. Em seguida começou a tentar o vestibular para fazer uma graduação. Foi então que conseguiu uma vaga no cursinho. "Em 2009 tentei vestibular para Pedagogia, em 2010 tentei pra música, em 2011 tentei pra música novamente e em 2012 tentei pra música com segunda opção em História, daí entrei para História na terceira chamada". Essa informação já foi dada. Veja onde cabe melhor.

Em 2008 concluiu o segundo grau no CEEBJA, depois fez dois anos de cursinho. Em 2011 matriculou-se em um colégio estadual e fez um cursinho adaptado para pessoas cegas, quando “tinha por volta de uns 40 anos”. O rendimento desse cursinho adaptado para cegos foi muito bom, pois em 2012 conseguiu entrar na universidade. Na hora de fazer a inscrição para o vestibular escolheu, como recursos, o ledor e a máquina Braille. Entretanto, a máquina Braille quase não usou, fez a prova com o ledor, ou seja, a pessoa que leu. Pedro descreve: “Ele lia a prova e eu falava qual a opção que estava certa para ele marcar”.

3.2.2 Entrevista com a monitora especial: a busca por uma nova prática

Ao retomarmos a indagação que orienta essa pesquisa, sentimos a necessidade em conhecer a experiência de uma monitora especial para, posteriormente, obtermos uma análise mais abrangente sobre o objeto de estudo, que se constitui na inclusão de um acadêmico cego.

Defendemos a ideia de que o aluno cego não precisa apenas de orientação e mobilidade para ter desenvoltura e rendimento escolar, mas, também, de adequações em seus materiais e no modo como os conteúdos lhes são ensinados. Diante disso, objetivamos com essa entrevista entender como funciona o processo da monitoria especial, visto que a demanda do material acadêmico para ler, fazer os fichamentos e os trabalhos exigidos pelos professores é grande. Todavia, o material adaptado conforme a necessidade do aluno, somado à mediação da monitora, é imprescindível para que Pedro obtenha a apropriação do conhecimento. Sob esse contexto, primeiramente, apresentaremos algumas normas do Programa de Monitoria Especial da respectiva IES em estudo.

De acordo a Resolução nº 632/2002–CAD, que aprova a concessão de bolsas de monitoria especial; o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) sancionou a seguinte resolução (UEM, 2002, p. 13, 14):

Art. 2º O Programa de Monitoria Especial deverá contar com os seguintes elementos:

I - monitor - preferencialmente acadêmico do mesmo curso ao qual o acadêmico - PNE estiver matriculado;

II - docente orientador - indicado pelo Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio a Excepcionalidade - PROPAE ou pelo Programa de Pesquisa e Estudos na Área de Surdez – PROPES - vinculados ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, com a anuência do departamento ao qual o mesmo estiver lotado.

Art. 3º A atividade de monitoria especial, exercida por acadêmico regularmente matriculado em curso de graduação da Universidade, terá os seguintes objetivos:

I - interagir junto ao acadêmico PNE e aos docentes que ministram os componentes curriculares, objetivando o bom acompanhamento das atividades previstas no processo ensino - aprendizagem;

II - auxiliar o acadêmico PNE na execução dos conteúdos programáticos, garantindo a igualdade de oportunidade na aquisição de conhecimentos;

III - servir de elo facilitador entre as atividades do docente, do acadêmico PNE e do PROPAE ou PROPES.

Art. 8º. Compete ao monitor:

I - auxiliar o acadêmico PNE no processo ensino-aprendizagem dos componentes curriculares cursados pelo mesmo;

II - propiciar ao acadêmico PNE condições para realização das verificações de aprendizagem, de acordo com orientação do docente responsável por ministrar o componente curricular;

III - planejar e programar as atividades de monitoria, juntamente com o acadêmico PNE e os docentes que ministram os respectivos componentes curriculares;

IV - efetuar o controle de atendimento e atividades desenvolvidas, visando à obtenção de subsídios para a elaboração do relatório final da monitoria especial.

Para levantarmos o que a monitora especial de Pedro aponta sobre sua atividade de acompanhá-lo em atividade acadêmicas, denotamos as perguntas que foram apresentadas a ela e as suas respostas na íntegra. As falas da monitora são apresentadas em itálico.

A respeito da formação e de como os profissionais se envolvem com o atendimento educacional inclusivo, vale destacarmos o que relatou Márcia, a monitora especial de Pedro:

Ano passado, em 2014, eu participava em um projeto de crianças com déficit de atenção, mas por falta de recursos tivemos que parar o atendimento. Daí uma amiga minha que conseguiu uma bolsa em monitoria especial, foi conversar com a coordenadora do projeto. Aí eu vim conversar com esta professora e estava precisando de um monitor para o Pedro, mas nós somos de curso diferente. Daí eu aceitei o desafio e não me arrependo, pois eu aprendi bastante, eu acho que é somente com o contato que nós “abrimos os olhos” para certas coisas.

O envolvimento não veio de uma preparação anterior, mas da urgência do Projeto do Propae, e da necessidade pessoal de ser bolsista. As dificuldades para atuação junto a acadêmicos com necessidades especiais são de toda ordem, e parecem que passam a ser conhecidas diretamente nas situações de intervenção.

Por exemplo, eu tive que andar uma vez com ele pra ir ao Bloco 12, eu vi como é difícil se ele tivesse que andar sozinho, porque não tem acessibilidade, ainda falta muita coisa pra ter acessibilidade realmente, porque no dia a dia, a gente sem deficiência não percebe as dificuldades, mas estando acompanhando de perto um deficiente é que a gente se sensibiliza.

Contudo, vale destacarmos que Márcia aponta:

Esse projeto que eu participava também tinha crianças diagnosticadas com hiperatividade. Com a educação especial eu tive o contato bem básico que eu conheci na teoria no primeiro ano da faculdade e depois aqui no Programa, no projeto de Monitoria Especial.

Assim, podemos pensar que se não houve a situação ideal de formação inicial antes de começar a atividade de monitoria, esta levou a acadêmica a ter uma experiência que antes não lhe era comum. A respeito do que pensa sobre a inclusão, como a concebe, afirma:

Eu penso que falta muita coisa. Tem essa teoria de inclusão, mas na prática é o reverso, não existe a prática da inclusão. Só quem tem contato com esse mundo que percebe isso. A pessoa tem que ter o contato mesmo para ela se sensibilizar pra poder fazer alguma coisa. Porque senão fica indiferente, só fala, fala e nunca faz nada. Fica um discurso ideológico. Então a inclusão é só lei, fica lá no papel.

A respeito do que poderia contribuir para a inclusão, Márcia aponta:

Falta um passo maior para alcançar mais coisa, em relação ao material pedagógico, a acessibilidade, as atitudes dos professores também precisam mudar para melhorar. O professor precisa estar mais preparado e propiciar mais contato com o aluno. Digo também em relação à deficiência auditiva, falta muito a se alcançar progresso.

Em relação à monitoria com o Pedro, explica como ela se dá:

São realizados três encontros semanais, segunda, quarta e sexta, das 14h00min às 16h30min. Quando acaba a monitoria eu o acompanho até o ponto de ônibus. Na monitoria ele usa o programa Doso. Ele disse que tinha muita dificuldade com a escrita, ele escreve bastante devagar. Mas estou exigindo sempre mais dele, “eu pego no pé dele”. Tanto que agora ele está praticando também na casa dele.

A respeito do fato do curso de Pedro ser diferente do seu, Márcia aponta suas estratégias de colaboração e os desafios presentes:

No começo eu estava perdida, eu lia os textos para ele, tentava fazer um fichamento para passar os conteúdos pra ele. Mas depois de um tempo, eu pensei: “Ele que tem que fazer o fichamento”. Aí que eu resolvi trabalhar com a escrita [com autoria dele], porque eu não iria ter a condição de ler todos os textos e fazer o fichamento para ele no prazo estabelecido de cada matéria - ainda mais o curso de História, que exige muita leitura, e o meu curso de Letras também. Aí eu falei para o Pedro ir fazendo o fichamento do jeito que ele quisesse a partir do que ele estava entendendo do texto, ir praticando a escrita e a partir disso a gente ir trabalhando juntos. Teve alguns trabalhos que eu dei uma ajuda a mais.

Sobre os resultados alcançados, a conduta e hábitos de estudos de Pedro, Márcia analisa:

Então agora ele faz o fichamento e às vezes trabalhamos juntos aqui no Programa [Propae] ou ele me manda por e-mail e eu leio em casa. Aí eu vou lendo e corrigindo, estruturando... [corrigindo acentos, pontuações e correções ortográficas.] E nesse processo ele está desenvolvendo a escrita no computador. Eu percebi que ele tem vontade de melhorar, ele se dedica bastante aos estudos. Também tem que ter organização, pois são muitos textos. Desde o primeiro encontro eu o senti aberto, querendo aprender sempre mais. Não mostrou resistência em momento algum. As sugestões que eu dou, ele está bastante receptivo. A interação nossa é bem tranquila. Nunca chegamos a nos desentender.

A respeito dos materiais indicados para as disciplinas e a real acessibilidade aos conteúdos dos mesmos, ressalva:

Tem textos que chegavam sem autor, textos que chegavam depois da prova. Isso mostra que falta mais interação de professor-aluno, falta mais vontade do professor em ajudar e em disponibilizar o material para o aluno de inclusão. Porque não é difícil o professor trazer um texto aqui ou xerocar e entregar para o aluno em sala de aula. Percebi que falta muita comunicação entre professor e aluno, e para mim fica muito difícil ir atrás de todos os professores para pedir o texto.

A respeito da sua relação, enquanto monitora especial de Pedro, com os professores e o a respeito da conduta dos mesmos, Márcia comenta:

Ainda teve professor que entramos em conflito, pois ele queria que eu fosse em horário de aula buscar o material, mas coincide bem com o horário de minhas aulas da graduação, e nem no intervalo eu conseguia sair para encontrar o professor para pegar os textos. Olha, é difícil, falta sensibilidade e força de vontade de alguns professores. Até teve alguns momentos em que eu pensei em desistir, devido à falta de sensibilidade dos professores, daí fui conversar com a professora do Programa e me coloquei no lugar do Pedro, então resolvi continuar e estamos aí. Falta empatia dos professores, sair do papel de professor e se colocar na situação do Pedro, assim, acho que as coisas iriam mudar e melhorar.

Se há esses aspectos a serem considerados para que, de fato, ocorra à inclusão, Márcia aponta os tipos de recursos e serviços pedagógicos que são disponibilizados para Pedro:

Ele usa o programa Dosvox para fazer o fichamento do texto. Nós começamos assim, não tinha certo ou errado [na sua produção], mas sim, a partir do que ele conseguiria fazer e me apresentar; eu iria estruturando e falando o que precisava melhorar. Com

esse “método da escrita” ele fica independente para estudar sozinho e vai aprimorando a escrita cada vez mais.

Isso que Márcia aponta é muito importante, visto que o Curso de História demanda muita leitura, fichamentos com análises e sínteses. Do ponto de vista de Márcia, a interação de Pedro com os outros alunos na sala de aula é apontada da seguinte forma:

Bom, fiquei sabendo que um dia a professora de uma disciplina passou um trabalho em dupla, e a aluna que iria fazer com o Pedro chegou pra ele e disse: “Vou entregar o meu e você entrega o seu” Ou seja, ela desfez a dupla. Ai eu o ajudei fazer o trabalho e entregamos num prazo maior. Então, é bastante complicado, pois falta estrutura de todos os lados, dos professores, dos colegas de classe. Falta força de vontade pra ajudar mesmo, tipo perguntar se ele precisa de alguma coisa. As pessoas estão tão cômodas que não ajudam e age indiferente. Também acho que existe um medo das pessoas não se comprometer, pois os alunos andam tão atarefados que tem medo de oferecer ajuda e isso passar a ser como um compromisso a mais.

A respeito dos principais problemas e desafios como ser monitora, a mesma discorre que a principal questão, inicialmente, era a “de como trabalhar, de como o fazer produzir”. Assim, “desenvolver um método que ficaria bom para os dois” era o desafio, sendo que a escrita³⁰ foi a melhor solução. E o que mais mexeu comigo foram às atitudes dos professores. “Eles não se colocam a disposição e vão levando a situação de terem um aluno cego qualquer jeito”. Comenta que parece que os professores esperam que ela esteja à disposição toda hora, como se fosse sua a responsabilidade do Pedro adquirir conhecimentos e todo o conteúdo. Analisa que os professores “não têm empatia com o Pedro e não olham meu lado, que nem do mesmo curso eu sou e da sala do Pedro ninguém se disponibilizou em ajudá-lo. O principal desafio mesmo é a falta de compreensão dos professores!”.

Não obstante, são esses os aspectos positivos que destaca, como monitora:

O que me motivou a ser monitora é a experiência de vida mesmo. Vou levar pra toda vida. Não é essa área que eu quero trabalhar, eu quero trabalhar com crianças, mas ter o contato mais próximo com esse mundo me deixou mais sensível, me deixou mais atenta, me fez tornar uma pessoa melhor. A gente abre o olhar, tem outra visão do ser humano, tem disposição pra ajudar, se colocar no lugar do outro.

A respeito do despreparo do professor, em relação ao conteúdo e comunicação com o aluno de inclusão, Márcia explica:

³⁰A escrita refere-se ao fato de Pedro digitar sozinho no computador, formulando textos e fichamentos.

Eu vejo que não é uma coisa difícil de resolver, os professores mesmo complicam. É questão de conversar e se organizar. Eles têm que estar mais abertos, interessados em ajudar, conhecer essa realidade, escutar mais. Se os professores estivessem abertos para conversar, não teríamos, por exemplo, o conflito para termos acesso aos textos. É questão de ser humano, no sentido literal da palavra, olhar para o próximo e querer ajudá-lo. Não é nem questão profissional e de currículo pedagógico, falta mais conversa e empatia. Teve uma vez que fui conversar com um professor a respeito de uns textos, e o professor respondeu assim: “Sei que você recebe uma bolsa para ser monitora dele”. Isso me irritou profundamente, pois a bolsa é de 240,00 reais eu não faço pelo dinheiro. Quando o professor disse isso, eu percebi como se ele não estivesse ganhando nenhum “ressarcimento ou bônus” para ser professor de aluno de inclusão, e para ele, eu estava fazendo somente pelo dinheiro.

Ao questionamento sobre as alternativas encontradas para atingir maior aproveitamento da monitoria, considera:

Por enquanto vamos continuar nesse processo, de ele fazer o fichamento e eu ajudo com o que for preciso. Conforme vão surgindo as dificuldades é que vamos encontrando as alternativas. Estou acompanhando o Pedro desde Junho/2015, logo que voltaram as aulas depois da greve. Eu gosto de acompanhá-lo, não é algo que me sobrecarrega. Às vezes quando eu fico ansiosa eu cobro muito do Pedro, e ele mesmo percebe minha ansiedade e diz que eu tenho que me acalmar... (risos). Então, assim, é um trabalho mútuo e recíproco, eu também aprendo com ele. É um trabalho muito gratificante. Aqui no Programa também eles dão bastante suporte, tem estagiários que digitalizam os textos e quando o programa Dosvox dá algum problema, eles vêm e arrumam na mesma hora.

3.2.3 Entrevistas com os professores: identificação e superação de limites

O pressuposto central da pesquisa é que os fenômenos não podem ser compreendidos em imediato, ou seja, em sua aparência, é preciso reconhecer o que se passa na prática educacional, e esta, por sua vez, necessita do conhecimento teórico para iluminar a primeira e promover possibilidades de transformação. Deste modo, a perspectiva da THC não nos permite olhar a realidade pela sua aparência, mas requer que investiguemos e analisemos o fenômeno para recompô-lo a partir do pensamento mediatizado pela teoria.

Consideramos que o homem formado por uma educação comprometida com a constituição de uma nova sociedade precisa ser consciente quanto ao seu papel de sujeito ativo na construção da história e da transformação da mesma. Uma escola comprometida, por sua vez, com essa concepção é aquela constituída por um coletivo forte que objetiva o ensino dos conhecimentos científicos sistematizados, da arte, da filosofia por meio de práticas pedagógicas adequadas. Segundo Barroco (2007) para a Teoria Histórico-Cultural, essa escola, inclusiva, baseia-se nos princípios da diretividade, ou seja, na educação que preze pelo

conteúdo e pela razão, que garanta ao indivíduo a apropriação de objetivações para além da cotidianidade e do embotamento, e que valorize o papel do professor enquanto mediador capaz de antecipar o desenvolvimento cultural. Essa escola formará um homem com ou sem deficiência, com capacidades e habilidades multilaterais, visando à universalidade.

Por esse prisma, os dados coletados revelam, realmente, como se dá a inclusão do aluno cego em uma abrangência para além das aparências, pois buscamos compreender como cada participante pensa e enfrenta a realidade da inclusão. Ao compreendermos o ponto de vista de cada entrevistado expondo suas fragilidades diante da falta de estrutura, passamos da abstração para o concreto. Entendemos que o psiquismo humano é compreendido no abstrato, à margem das determinações econômicas e sociais em que ele é engendrado. Como consequência, a falta de controle sobre a própria conduta e o baixo rendimento escolar do aluno cego passa a ser compreendido como problema individual quando, na realidade, sua natureza é histórico-social, expressando a constituição da subjetividade de um período histórico, caracterizado pela primazia do efêmero, do descartável, do imediato. Logo, às características da contemporaneidade e do capitalismo, buscamos a melhoria do atendimento educacional especializado no ensino superior, no que se refere ao aprendizado a contento do aluno cego e o desempenhar do papel de cada professor na qualidade de mediador do conhecimento.

De forma geral, buscamos o progresso no atendimento das necessidades educacionais e humanas de Pedro, visando à inclusão e à formação integral como ser humano. Essa integralidade revigora o rendimento escolar, conseqüentemente, trazendo a melhoria de qualidade de vida aliada com a superação dos limites biológicos. Sob esse contexto, exporemos os dados levantados. Apresentaremos as entrevistas na íntegra e as falas dos entrevistados constarão em itálico.

Na questão “Qual sua opinião sobre a inclusão no ensino superior?”, obtivemos dos professores as respostas a seguir.

Prof. Robson: Quando a gente tem esses alunos que necessitam do atendimento educacional especializado, a impressão que eu tenho é que a universidade não está preparada para recebê-los. Existe uma boa vontade, uma “propaganda” dizendo que a universidade está de braços abertos... Eu vejo que a mobilidade nem sempre é decente. Pra você ter uma ideia aqui no bloco de História tem uma escada pra subir sem corrimão, tinha alunos que não conseguiam subir nem para tirar xerox, nem para tomar café, então esses espaços deviam ser um pouco repensados. Lógico, existe outro lado que é o empenho de muita gente, acho isso muito positivo tem o Programa [PROPAAE], que eu acho um departamento importante, eu não sei se existe em outra universidade esse tipo de programa, (...) que é um programa que é louvável e tem que ser apoiado mesmo, tem que ser ouvido, tem que ser propagado, a universidade toda

tem que conhecer... Depois eu não sei como fica a questão no caso de Ciências Humanas, a respeito do próprio material, no caso, que esse aluno necessita. Sempre há uma dificuldade na reprodução do material, também o Programa, mais uma vez, tenta cobrir isso, se bem que é um programa específico, né? Mas e a universidade como um todo? E a biblioteca? Até qual ponto você tem realmente a inclusão? A impressão que eu tenho, se eu fosse resumir, seria a seguinte, estamos passando por uma experiência, esses alunos também nos ajudam a repensar como se dá a inclusão.

Prof. Marcelo: A inclusão é algo fundamental, um direito não apenas nessa etapa do ensino, mas em todas. O mais importante, no entanto, é serem dadas as condições para que isso aconteça efetivamente.

Prof. Paulo: Eu não sou contra a inclusão, mas acho que não adianta nada colocar a pessoa dentro da universidade e não colocar os meios adequados. A universidade não está preparada para receber alunos de inclusão. Mesmo tendo essa iniciativa louvável do Programa, eu acho que não é tudo porque a universidade poderia fazer mais. Porém, por outro lado, depende em partes do aluno com necessidades especiais. O aluno tem que ter uma formação mínima, uma base, e ainda, não tem que ter a postura de se colocar como coitadinho, achar porque ela entrou por cotas ou porque é deficiente que ela vai ser aprovada. Na questão do Pedro, parece que os professores têm medo de dizer que ele tem defasagem de conteúdo além da cegueira. Ele tem vários agravantes que dificultam a aprendizagem. Não adianta querer abraçar o mundo com os dois braços. Essa deficiência de conteúdo dele vem lá de trás, vem da família, vem do ensino secundário. Como eu já disse pra você, eu tive outro aluno cego que não se colocava como vítima. Eu já tive orientando negro, orientando homossexual, ambos tiveram ótimos desempenhos e não se colocaram como vítimas. Então, os primeiros passos para a pessoa que é considerada minoria, é ter essa autoestima de não se colocar como vítima. Ninguém é obrigado a resolver os problemas dele. Se colocar de vítima não ajuda em absolutamente nada.

Prof. Ronaldo: Eu acho que, como conceito, é algo que diz respeito a direitos e isso é indiscutível. É uma questão de direitos. As pessoas são cidadãos e devem ter direitos. Ou seja, usufruir da cidadania através do que o estado tem a oferecer. A questão é que nós, aparentemente, não nos preparamos para a infraestrutura do exercício dos direitos. Nós temos um país extraordinário em matéria de direitos, talvez tenhamos um país com nível muito grande de garantias de cidadania segurada no papel, porém, na realidade, falta à infraestrutura para se concretizar. Por exemplo, no que diz respeito à inclusão de alunos no que diz respeito em dificuldades, maior ou menor. Não é que não somos treinados para isso, por exemplo, eu fiquei muito surpreso, e até meus alunos riram, porque eles diziam pra mim você está querendo alguma coisa que não tem nada a ver... Eu falei assim, na aula de libras vocês não tem nada generalizado a respeito de estudantes com determinadas deficiências? Vocês só têm algo relacionado a indivíduos que são surdos? É só isso professor. Então eu digo, e toda a questão epistemológica, didática pedagógica que envolve a especificação desse aluno se resume a isso? Sim. Não existe uma discussão geral. Bom, se não tem na aula de libras essa discussão geral, onde nós teremos então? Porque nós não temos nenhuma preparação, nenhuma mesmo, eu nunca tive.

Prof. João: *Atualmente, está “meio que na moda” o contexto da inclusão, está pra sair um texto que escrevi não muito longo sobre a diversidade no blog da Revista Espaço Acadêmico. São artigos, não exatamente acadêmicos, que discutem coisas cotidianas. A diversidade no ambiente acadêmico você se refere praticamente sobre a questão de gênero. É um tema muito amplo. A meu ver, tem diversas formas de inclusão e não sei se existe algum limite, eu creio que sim, porque, por exemplo, eu sou daltônico, então eu não posso ser piloto de avião, mas eu dirijo carro normalmente. Na maioria das vezes as coisas são bem sucedidas, por exemplo, com o Pedro, no caso dele existem as tecnologias que facilitam a vida para ele, e facilita a vida de muitas pessoas que tem algum tipo de restrição. Talvez seja desconhecimento da minha parte, talvez não, por exemplo, trabalhar com fotografia. Nada impede que uma pessoa que tenha problema de visão ou que não tenha visão alguma, ela seja fotografa ou trabalhe com fotografias. Claro que pode desde que mude o conceito de fotografia, mude para fotos aleatórias. Nesse caso, seria adaptar. Ou seja, algumas escolhas são mais possíveis do que outras. Isso é questão de vontade, do que a pessoa gostaria de fazer. No caso do Pedro, não sei exatamente, mas li em algum lugar que a deficiência visual te faz aumentar a sensibilidade auditiva. Nessas áreas ele seria muito bem sucedido. Casos de autismo, por exemplo, de autismo severo eu desconheço, mas de Síndrome de Asperger essas pessoas tem uma facilidade muito grande de concentração, geralmente se sai muito bem em alguma área específica. Somente para completar, penso que a universidade não está preparada para receber os alunos com necessidades especiais. Minha visão nesse aspecto, eu não sei se é visão negativa ou realista. A universidade investe naquilo que dá visibilidade e propaganda. Porque daí vai aparecer que colocou elevador, que colocou rampas, que mudou o acesso e tal. Mas até chegar ao Pedro, isso demora demais. Eles não pensam tanto isso, em chegar à inclusão até o aluno que realmente necessita dessa infraestrutura. Eu acredito que a universidade faz mais para “mostrar melhorias”. Por exemplo, aqui no museu da Bacia do Paraná, fizeram um projeto que gastaram 200 mil para o efeito de acessibilidade. Considerando que o museu não tem dois andares e pela propaganda que foi feita, eu considero que a UEM instrumentaliza muito isso. No mínimo, para eu não ser excessivamente maldoso, no mínimo esses projetos todos cumprem a finalidade de propaganda. E a universidade aproveita muito isso, tem questão de politicagem que envolve muito dinheiro. Por exemplo, um colega meu de outra área estava desenvolvendo um projeto com o objetivo de trabalhar a alfabetização com os índios surdos, e isso foi uma grana e tanto. São tantos índios assim? Eu perguntei a ele, pois no projeto não constava a metodologia. Então, isso é tudo propaganda. No caso do Pedro, eu acho que não tive mesmo nenhum aluno com deficiência visual. Agora, para o Pedro ele tem que usufruir dos inúmeros elementos que facilitariam sua vida, como o uso do gravador. Outra coisa muito simples era conversar na coordenação do curso e mudar a sala de aula para outro lugar mais acessível. São cuidados simples. Eu noto, por exemplo, em sala de aula que os colegas dele têm todo o cuidado, tipo assinar a lista de presença. Isso é muito comum, os alunos se sensibilizam. Na instituição a inclusão é mais para a propaganda do que pra valer, entre os alunos da sala dele, eles fazem porque acreditam mesmo que devem ajudar e tem todo o cuidado com o Pedro. Não se trata de regras, é algo simples de comunicação. Isso é algo muito fácil de resolver.*

Sobre “Quais os aspectos positivos e negativos dentro da universidade a respeito da formação de alunos de inclusão?” os professores expuseram:

Prof. Robson: *Eu acho que ainda é muito cedo pra se fazer um balanço de positivo e negativo, a inclusão no ensino superior serve como uma experiência nova para todos: os funcionários, a direção, os professores e aos alunos.*

Prof. Marcelo: *Não vejo pontos negativos, apenas pontos positivos. Creio que é uma questão de cidadania. O importante é como fazer a inclusão efetiva e não meros dados estatísticos.*

Prof. Paulo: *Primeiramente, quero deixar claro que eu não sou contra a inclusão, mas acredito que a pessoa tem que ter uma base, uma força de vontade e uma iniciativa para tentar se superar. Tem que ter atitude. Eu não me sinto culpado pelo fracasso escolar do Pedro porque a universidade, eu como professor e integrante da universidade, eu sei que a universidade criou condições para ele entrar. Primeiro, ele não teria condições de entrar se não houvesse criado mecanismos através da inclusão. A sociedade possibilita tecnologia para a superação desses alunos, como os programas de voz. Tem o Programa que o ajuda com o material, então, eu não me sinto culpado por isso. Tem os mecanismos para ele se superar. Agora, o Pedro tem que reconhecer que ele não tem condições, ou se esforçar mais para uma contribuição pessoal para conseguir a aprovação das disciplinas. A solução seria o Pedro ter consciência da situação dele, pegar duas ou três disciplinas no máximo e se dedicar mais. Com isso, o monitor vai ter condições de acompanhá-lo, ele vai se organizar melhor para estudar e entender cada matéria. Acho que não existe ponto positivo ou negativo, a questão é que a universidade tenta criar condições para que o aluno com necessidade especial chegue até ela. Só para fechar: eu sou a favor da inclusão, desde que o aluno tenha consciência de suas limitações e desde que o aluno não se coloque como vítima, achando que a instituição e a sociedade tem que resolver todos os seus problemas. A universidade já está gastando muito, a universidade já o colocou aqui dentro.*

Prof. Ronaldo: *Não existe lado positivo e negativo. Pessoalmente, minha preocupação é apenas a qualificação da infraestrutura para que o direito desse cidadão seja plenamente exercido diante dos limites dele. Então, o “plenamente” para ele não inclui visão, mas inclui o resto. Portanto, esse resto tem que ser bem aproveitado por ele, mas tem que ser bem administrado e bem trabalhado tecnicamente. Como já disse, eu não tenho nenhuma preocupação com isso, pois é um direito do cidadão. O que também é um direito do cidadão é que o estado, ou no caso, as instituições privadas, lhe ofereçam uma infraestrutura adequada. Não adianta nada ele estar na sala, tendo uma exigência enorme de memorização, seja em todas as aulas e em qualquer disciplina.*

Prof. João: *Os pontos positivos são que, de um jeito ou de outro, com propaganda ou sem propaganda, o campus está mais bem preparado fisicamente, como às calçadas para cegos, acho que isso facilita a vida dele. Também o uso de elevadores, etc. O ponto negativo é que aproveitam da inclusão para fazer propaganda, são coisas que são pensadas até a metade do caminho, por exemplo, o “Pedro conseguiu entrar na universidade, então beleza, ele já está incluído”. Não, não é assim. Falta muita estrutura até chegar ao aluno. Uma maneira de resolver isso seria tirar o foco da propaganda e politicagem envolvida e colocar o foco, verdadeiramente, no aluno de inclusão. Envolver inteiramente o aluno.*

Referente à questão: “O professor tem alguma formação sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva?” tivemos as seguintes falas:

Prof. Robson: Não, tenho o conhecimento por curiosidade mesmo, procuro o básico e também um pouco da intuição do professor de perceber que o aluno necessita de um cuidado especial. No caso do Pedro, a gente usa muito imagens para compor nossa história, está muito próxima da geografia, está próxima de história da arte, pinturas, então eu vejo que isso é muito dificultoso. É muito texto, muita leitura, eu fico imaginando, aí no caso, o nosso curso é para formar professores. Então eu fico imaginando assim, como será o Pedro enquanto um futuro professor de História? Então acho que isso é uma preocupação, eu acho que isso é algo que deveria ser chamada para uma discussão com mais gente, porque às vezes o aluno chega e você fica sabendo na hora que tem um aluno de inclusão. Quando um aluno chega, você no máximo é avisado. Acho que falta treinamento, falta essa interação entre aluno e professor e a universidade como um todo.

Prof. Marcelo: Não, nunca tive essa formação. Minha experiência vem acontecendo na prática com o uso da intuição.

Prof. Paulo: Não tenho. Primeiro porque raramente entra uma pessoa com “problema”, com necessidade especial. Hoje em dia no curso de História, um cego, ou aluno com deficiência visual ou cegueira total, como é o caso do Pedro, vai naturalmente encontrar muitas dificuldades mesmo com os recursos tecnológicos e recursos humanos que são colocados a disposição dele. Pois ele não enxerga nada, então ele vai (deve) ter uma formação prévia muito boa de escolarização e formações culturais. No entanto, eu observo que o Pedro não tem uma boa formação prévia, então, são vários complicadores: ele é cego, pelo jeito ele veio da escola pública, ele tem uma deficiência de formação muito grande, e ele depende, basicamente, do ouvido. Porque eu escrevo muito na lousa, ele não consegue ler, claro. Uso bastante o quadro, faço esquemas baseados nos textos, eu dou aula baseada nos textos. Eu deixo os textos no xerox com uma certa antecedência, então a aula é em cima do texto e de tudo o que eu escrevo no quadro, além das dúvidas e perguntas que os alunos fazem. Então, o Pedro, em qualquer curso universitário ele vai ter uma dificuldade muito grande, muito, muito grande. Porque além dele não ler, o agravante é a defasagem de conteúdo que ele apresenta. Eu não diria que ele não sabe escrever, até sabe escrever, tem uma mínima habilidade para escrever, mas ele tem uma incapacidade terrível para captar o que está sendo dito em sala de aula. Eu falo alto, tenho uma voz nítida, o pessoal não reclama. Ele senta na frente, eu não sei como fazer para ajudá-lo. Além do mais, ele tem à disposição os recursos tecnológicos. Aí eu disse para ele: “Pedro, você tem os recursos tecnológicos, você vai fazer prova escrita como qualquer outro aluno”. Não dou prova oral, porque o fato dele ser cego tem os recursos que o ajudam. Ele vai ter que se esforçar mais, estudar mais. Acho um absurdo prova oral, porque se ele passar e se formar, ele vai sair como professor. Como pode ser um professor se não foi testada sua capacidade de escrever de um texto, de articular um mínimo de ideias? Mesmo que seja só pelo meio do ouvido, então prova oral é um problema. Agora, eu acho que, não que eu seja contra de criar condições para a pessoa com necessidades especiais, isso é no geral, negro, surda, etc. Acontece que não dá pra você pelo fato da pessoa ter uma deficiência você achar que tem que usar um peso diferente, ou seja, facilitar. Criar condições para que a pessoa supere a deficiência, tudo bem, agora não dá pra dar um tratamento

diferenciado como somente uma prova oral. Se ele tem os textos que são digitalizados pelo Programa, ele tem que ter um mínimo de esforço para ler os textos e fazer a prova. Eu propus a ele gravar as aulas. O problema do Pedro é que ele tem uma deficiência de conteúdo. Eu não uso muito gravuras e imagens em minha aula, a única coisa na minha aula que não é acessível a ele são os conteúdos que eu escrevo no quadro.

Prof. Ronaldo: Não tenho formação em Educação Especial e acredito que nenhum colega de trabalho deva ter essa formação. Penso que uma solução para lidar com essa falta de formação dos professores com os alunos de inclusão não seria um curso em Educação Especial e nem treinamento do professor. Portanto, eu penso o seguinte: uma aula que implica em um aluno surdo, um aluno cego, deveria ter mais materiais acessíveis e pessoas ali ao lado dele, uma pessoa de apoio. No ensino médio e fundamental existem os professores de apoio. Então, eu acho que não somos nós, professores, que temos que ser treinados porque isso geraria um custo de treinamento para situações que são minoritárias. Felizmente não temos tantos alunos com esses problemas, então eu acho que o custo de capacitação não compensaria. No entanto, a qualificação de pessoas tecnicamente habilitadas para funcionarem como professores de apoio que fizesse um treinamento conosco nos conteúdos, assistindo as aulas junto com o aluno, isso sim deveria ser feito. Eu acredito nisso, inclusive seria uma forma de gerar maior conhecimento de atividade pedagógica a respeito do aluno de inclusão, as pessoas poderiam agir em rede, de tal modo que disseminariam esse conhecimento e suas experiências, além do mais seria um novo mercado de trabalho. Então, eu acho que o ensino superior tem uma espécie de mito da igualdade de todos. É uma situação utópica. Porque no ensino fundamental e médio tem professores de apoio e não é ofertado no ensino superior? Essa situação utópica de achar que no ensino superior existe igualdade para todos, acontece com muita frequência. Porque, ainda que fazendo uma comparação não muito adequada, a mesma exigência que se faz num aluno que tem algum tipo de dificuldade ou deficiência, se faz em relação com os alunos que tiveram uma formação péssima na escola, e quando eles entram na universidade você os coloca no patamar dos melhores alunos, que tiveram escola particular ou uma escola pública de qualidade. Mas isso não é caso dominante, são casos médios de alunos que tiveram formação ruim. Da mesma maneira que nós imaginamos os estudantes como sendo indiferenciados, mesmo tendo as habilidades normais, também nós pensamos nesses estudantes com situações especiais como se eles fossem, enfim, parte daquela normalidade toda.

Prof. João: Não, não tenho formação nem em Educação Especial e nem em Educação Inclusiva.

Referente à questão “O professor já havia tido essa experiência de atender um aluno cego?” as falas foram:

Prof. Robson: Esse é o segundo ano que eu estou dando aulas para o Pedro. Eu nunca me imaginei dando aulas para um aluno cego. A primeira vez que ele entrou na sala foi de surpresa, não me lembro de ter sido avisado. Desse modo, fica difícil até para um planejamento de aula específico para o Pedro, pois eu uso documentários, daí eu chego e aviso o Pedro: “Se você na próxima aula quiser fazer outra atividade nós

vamos fazer, ou se tiver um documentário que possa ser disponível em áudio em português, tudo bem, eu fico até chateado, pois sempre tem essa dificuldade da gente imaginar de como podemos inovar, adotar as novas pedagogias, de imagens em computador para uma realidade específica.”

Prof. Marcelo: Sim, eu ministrei aula para outro aluno cego que tinha notas excelentes e um bom rendimento. O Pedro leva minha disciplina como dependência. Estou com ele como aluno pela segunda vez.

Prof. Paulo: Eu já tive outro aluno cego, ele foi vereador aqui em Maringá. Só que ele tinha uma formação muito melhor que o Pedro. Ele tinha bastante conteúdo prévio, escrevia bem pelo computador, era outro desempenho. O Pedro é muito, muito, muito fraco. Acho até uma irresponsabilidade de a universidade colocar uma pessoa com tanta defasagem de conteúdo aqui dentro. Aí, cria aquela pressão de que os professores tem que aprovar porque ele é cego, porque ele é negro, porque ele é pobre, porque ele entrou por cotas... Eu não concordo facilitar porque ele é cego, porque a universidade o colocou aqui e a universidade até paga um monitor para ele. Então ele tem uma série de requisitos e apoio para que ele supere as dificuldades. Os textos são colocados no xerox com antecedência, são digitalizados. Então, ele tem o problema da cegueira, mas também tem o agravante de má formação escolar. Embora tenha os programas como o Doso, ele tem alguns requisitos que possibilita essa superação. Olha, não estou sendo pessimista, mas eu sou realista. O Pedro não tem condições de estar fazendo um curso de História, ele não tem informações, ele não tem boa formação em língua portuguesa, ele tem uma deficiência muito grande em captar as coisas, possui deficiência em usar esses recursos que são disponibilizados a ele para se superar, porque como ele vai sair da universidade como professor? Do jeito que ele está não pode. Por exemplo, ele fez minha prova em quatro aulas, e entregou um único parágrafo com umas sete linhas e uma redação terrível, terrível. Abaixo do nível de graduação. Então, o problema da universidade é tratar o pessoal como coitadinho. A meu ver o vestibular é um problema, pois é uma porteira aberta. Aí coloca a pessoa aqui dentro. Depois no Brasil se reclama da qualidade dos professores que estão dando aula no ensino médio e fundamental, e como vai colocar uma pessoa que além de cega tem deficiência em formação para ser professor? É uma irresponsabilidade da universidade e das pessoas que o aprovam através de entrevistas, seja lá como for, para apenas passar a mão na cabeça. Eu acho uma irresponsabilidade. Eu não concordo. Ele tem os meios para se superar. Às vezes tenho a impressão que ele se faz um pouco de coitadinho. Não sei o que acontece...

Prof. Ronaldo: Sim, eu já tive alunos com muitos “problemas”, digamos assim. Relacionado à visão também. No entanto, não foi aqui na universidade, foi no ensino médio, e em circunstâncias muito pouco exigentes, digamos assim. A gente sabia que tinha um conteúdo mínimo e que era melhor trabalhar aquele conteúdo mínimo. Quando você tem uma disciplina que é optativa, que você escolhe um conteúdo grande, que exige recursos visuais, isso foi à primeira vez. No entanto, a respeito de Pedro ser cego e estar fazendo uma graduação para exercer a docência, o sucesso profissional dependerá dele. Pois, da mesma maneira que existem vários professores na área de ciência humanas bem sucedidos que são cegos, existem pesquisadores que escreveram trabalhos muitos interessantes e são cegos. Então acho que há que enfrentar leões e mais leões diariamente porque existem preconceitos, estigmas, existe até aquela coisa que é um profundo preconceito que ao mesmo tempo fica compreensível, que é a ideia que muitas pessoas têm de que as deficiências de

determinados indivíduos os impossibilitam mesmo de fazer as coisas, de tal modo que como se eles não tivessem a credibilidade necessária para o exercício profissional. Isso eu temo muito, acho isso uma questão de o estado continuar fazendo campanhas de inclusão e defendendo valores desse tipo, mas não sei como no mercado real de trabalho, essas pessoas se inserem. Porque é um mercado cruel, a escola é um ambiente muito vulgar, quase que circense. Isso acaba dificultando mais ainda a inclusão dessas pessoas. Como resolver isso? Acho que é continuar aprofundando os direitos de inclusão e ao mesmo tempo pressionando que o estado e as empresas assegurem a infraestrutura necessária, porque não adianta ter os direitos garantidos no papel e na prática não oferecer suporte necessário.

Prof. João: Aluno com problema visual eu não me lembro dessa experiência antes, eu não lembro porque eu coloco na minha cabeça que todos os alunos são iguais. É meu método de trabalho tratar todos iguais. Se for parente, se for rico, se for pobre, se for dependente, no final da disciplina eu descubro que tal aluno era primo da minha esposa... É assim que sempre acontece. Agora, tem o aspecto relacionado à minha memória, pois já fazem 20 anos de carreira docente, então dá por base 3.000 alunos, não dá pra lembrar-se de todos os alunos. Mas, certamente sim, mas não me recordo no momento.

Sobre “Como é a dinâmica criada em sala de aula em que há aluno com deficiência visual?” os professores relataram o que se segue.

Prof. Robson: Eu já tive outros alunos cegos. Com o Pedro é a terceira experiência. Teve um aluno cego que fez o curso até o final, mas era um caso diferente do Pedro, ele não nasceu cego, ele ficou cego na juventude. Mas tem outro “problema”, não sei se dá pra usar essa palavra problema, mas é o que apareceu agora, que é o seguinte, essas pessoas também têm um problema de adaptação de horário. Eu me lembro do outro aluno, o Vitor, um dia ele me disse que tinha um problema sério com horários, que a vida biológica do aluno Vitor atrapalhava a rotina, como por exemplo, às vezes acordar de madrugada e achar que é café da manhã. Existe uma disfunção de tempo e espaço. Agora também eu acho o seguinte, depende muito da pessoa e da boa vontade. Bom, eu vejo assim, o Pedro tem muita dificuldade, essa dificuldade não é somente relacionada à falta de visão, eu me refiro dificuldade de aprendizagem. Aí, eu acho que nós vamos atrair um assunto interessante em discutir, porque o Pedro fez o vestibular, entrou no curso, agora o que acontece? Mesmo tendo essas questões eu vejo que a falta de visão não é o problema, a questão está no empenho, no interesse, a gente fica em uma situação muito complicada, porque qualquer avaliação mais refinada pode parecer que estamos pressionando ele. E também tem o fato de será que se eu der uma nota baixa, ou reprovar, vai parecer que eu estou o marginalizando? Nós, como professores, ficamos em uma situação complicada, pois qualquer situação parece rejeição e quando não é verdade. E a questão é que, como a experiência anterior com o Vitor foi muito boa, ele tinha fala na ponta da língua, participava das aulas, etc. Então, como a situação anterior foi muito positiva, a gente acaba comparando os alunos e vê que a dificuldade não é a cegueira. Então eu acho que tem horas que você tem que pegar e esquecer que ele é aluno cego, ele tem texto e está fazendo provas, mas a questão é: “Será que o que eu estou passando pra ele, será que o que ele está aprendendo e absorvendo é suficiente para quando chegar ao final do

ano o aluno ser aprovado? Qual é a medida para dar uma nota pra ele, sabendo dessa especificidade dele? Então, como eu vou avaliar o Pedro? Não posso ser incoerente, é uma situação delicada. A prova do Pedro ele faz lá no Programa e geralmente é uma tarde toda, ele fica à vontade em questão de tempo. O texto dele é muito complicado para ler e avaliar, ele tem muitas dificuldades com a escrita, e eu não faço prova oral. Então assim, eu tenho minhas dúvidas quanto à carreira de professor do Pedro. Eu adoraria chegar final do ano e o Pedro com notas boas, dentro da dificuldade dele, mas com boa apreensão do conteúdo. Também falta interação do Pedro na sala de aula, ele não faz nenhuma pergunta ao professor e não interage com os colegas da sala. O Pedro fica tão quieto na sala que a gente não sabe se ele está cochilando, ou não. Ele fica estático, ele dificilmente conversa com alguém. Então, dessa maneira como ele está agindo eu não sei.... (pausa) ele terá que melhorar muito. Porque como é que fica? Não é porque ele passou no vestibular que a universidade tem que aprovar o aluno. Eu acho que deve se levar em consideração os rendimentos do aluno. Tive outro aluno cego, o Junior, ele tinha traços orientais, eu dava uma disciplina no primeiro ano, daí eu cheguei a dar aulas para ele. O Junior também tinha uma dinâmica muito melhor do que o Pedro. Eu não tenho certeza se o Junior continuou o curso até o final.

Prof. Marcelo: A dinâmica em sala de aula consiste em um desafio. Sempre buscando acolher o aluno em sua integralidade. Esse desafio acontece também fora da sala de aula. Entretanto, penso que estes desafios baseados em compreensão, agregação e respeito só serão vencidos apenas com uma sociedade civil consciente e engajada com esta realidade.

Prof. Paulo: A dinâmica não acontece. Ele fica praticamente mudo. Não interage com os colegas de classe. Como eu disse, ele tem muitas dificuldades de formação e acho que isso dificulta a relação social dele.

Prof. Ronaldo: Eu vejo os colegas muito atenciosos e preocupados com ele, eu não sei se isso tem a ver com a motivação que alguns professores dão, mas eu noto que eles ficam de fato preocupados em querer ajudar. Eu não sei o quanto isso rebate no Pedro, eu não sei como ele entende isso, eu também não sei a distancia entre a intenção e a realização da parte dos alunos. Mas eu noto que há uma atenção, ainda que não absolutamente grande, em alguns momentos eu até pedi que os alunos o ajudassem em alguma coisa, mas, de qualquer maneira, eu acho que eles são atenciosos com o Pedro, e creio que seriam com qualquer pessoa que tivesse algum tipo de problema dessa natureza. Eu acho que os alunos ficam distantes no seguinte sentido, não ficam paparicando. Tem vários alunos que são meus bolsistas no PIBID, então eles têm uma motivação que ficam ali o tempo todo, aquela empatia. Eu não quero exagerar essa atenção, só acho que não há uma indiferença muito significativa como é de se esperar. Eu noto, tem sempre alguém falando algo para ele. O que me preocupa é o seguinte, que eu já ouvi alguns colegas dizendo que ele não é um bom aluno, que ele não se esforça. Ao contrário de outro aluno cego que eles sempre comparam, mas que não foi meu aluno. Mas toda vez que surge o assunto, alguém faz uma comparação com esse outro aluno. E assim, ouvindo o comentário dos colegas eu fico tenso, porque por um lado, me preocupa porque ficamos impotentes, além disso, a disciplina em si, os alunos sabiam que eu iria usar um material em outra língua, porque quase não tem na língua portuguesa e eu não iria me preocupar com praticamente nada. Pois uma disciplina à tarde, eu abri porque me pediram, insistiram comigo para abrir essa disciplina por conta de muitos alunos que

precisavam completar créditos, na verdade essa disciplina foi além da minha cota, então eu disse pra eles: estudem. Nesta disciplina não vou aplicar prova, será um trabalho final. Eu vou dar um trabalho para eles me entregarem no final de janeiro. O trabalho será dois temas com duas questões.

Prof. João: A dinâmica acontece aos poucos. Se for colocar na média, o Pedro não é o aluno mais quieto da sala. Ele já fez várias perguntas em sala de aula. Tem alunos que não perguntam nada o ano inteiro. Então o Pedro tem uma relação normal em sala de aula, como qualquer outro aluno. Eu não tenho nenhuma formação em Educação Especial ou inclusão, então, tento deixar ele à vontade na sala o máximo possível. Minha prova será perguntas que irei enviar aos alunos e eles me entregam, 24 horas depois, à resposta, para não precisar usar quatro aulas só para isso. No caso do Pedro, iria gravar a questão e mandar em áudio, mas ele preferiu que eu mandasse por e-mail mesmo. Minha opinião em fazer avaliação com prova oral para o Pedro eu acho que em vez de facilitar, a prova oral dificulta. Dificulta para ele, pois responder na hora, no meu ponto de vista, seria muito conteúdo para processar em pouco tempo e não iria funcionar bem.

Referente à indagação “Qual a interação entre o professor e o aluno cego?” os entrevistados responderam que:

Prof. Robson: Como eu já tive três experiências com alunos cegos, eu vejo que cada aluno tem um rendimento diferente. Não é porque tem o mesmo tipo de deficiência que eles rendem do mesmo nível. O Vitor e o Celso rendiam muito mais do que o Pedro. Eu já pensei várias vezes em conversar com o Pedro. Porém, eu tenho muito medo de chegar e ser franco com ele e ser entendido mal. Porque tem muitos alunos que chegam a mim e falam que estão com dificuldade e tal, aí eu aconselho para ele pensar direito se é isso mesmo que ele quer, converso numa boa. Agora com o Pedro é diferente, ele é calado, nem dá espaço pra gente conversar, vai parecer que estou querendo excluir ele, quando não é a verdade. Quando o aluno chega perguntando, é diferente. Eu já falei para muitos alunos, olha você é uma pessoa inteligente, é uma pessoa bacana, mas você não tem perfil para ser um professor de História. E tem muitos alunos que mudam de curso e depois me encontram na rua e me agradecem. Agora eu não tenho condições de chegar ao Pedro e falar: “Olha Pedro, você não tem condições de fazer o curso.” Ele não tem condições de ser um professor de História, do jeito que ele está agora, não! E não é por falta de apoio, o Programa dá apoio, tem monitorias. O rendimento dele é muito baixo e isso me assusta muito. A escrita dele é muito complicada. Para você ver, ele entrou em 2012, ainda está levando as disciplinas do primeiro ano, eu dou disciplina do primeiro ano. E o Pedro tem que saber que o prazo da graduação vai jubilar se ele continuar nesse rendimento. Eu acho que ele teria que fazer uma experiência em outro curso, porque do jeito que ele está no nosso curso eu fico até preocupado com o tempo que ele está perdendo. Porque, pra mim como professor, não tem problema nenhum, eu estou fazendo meu papel de professor. Eu respondo os e-mails que ele manda, tento antecipar os textos faço o possível para manter uma cooperação com ele. Eu gostaria muito de estar aqui falando para você que o Pedro é um ótimo aluno, mas a realidade não é essa. Uma coisa fundamental e imprescindível que o Pedro teria que fazer é análise. Eu acho que ele carece, o Pedro precisa e eu acho que ajudaria ele. Seria muito interessante ele fazer para autoconhecimento.

Prof. Marcelo: Com o Pedro, estou tendo minha segunda experiência com um aluno com deficiência visual. Não é simples, e inegavelmente tem que haver um suporte de apoio ao professor. O Pedro teve muita dificuldade quando fez a disciplina de forma regular, justamente pela falta desse suporte; e isso não pôde ser compensado à época. Agora como aluno em dependência, está procedendo a uma leitura do material de forma mais sistemática, com a ajuda de uma bolsista. A atuação do Programa em todo esse processo é fundamental.

Prof. Paulo: Quando eu cheguei à sala não me informaram sobre o aluno cego. Foi realmente de surpresa. Não fui informado de nada. Fiquei sabendo no primeiro dia de aula que ele era cego e precisaria ter um atendimento diferenciado e teria uma monitora, a monitora era da sala de aula. Ele foi meu aluno desde o ano passado, ele leva minha matéria de dependência. A monitora era da sala de aula, então facilitava bastante, ela acompanhava o Pedro desde a entrada até a saída da sala. Na sala de aula, o Pedro fica quieto a maior parte do tempo. Às vezes faz alguma pergunta e eu respondo. Geralmente é sobre a matéria. Teve uma vez que falei para ele sobre o desempenho dele. Eu falei: “Olha Pedro, sua prova estava assim, assim e assado”. Inclusive dei um conselho a ele: “faça menos disciplinas, faça duas ou três”. Eu falei que ele tem deficiência em língua portuguesa, tem deficiência em formação, não tem cultura, tem dificuldade para captar os conteúdos em sala de aula, é difícil... Eu disse que ele não tem condições de fazer todo esse número de disciplinas. Agora não sei... Vêm outros colegas professores e fazem com Pedro a “entrevista” [prova oral] e cria nele a ilusão de que ele está indo bem, sendo que na realidade ele está indo muito mal.

Prof. Ronaldo: Eu não fui informado que teria um aluno cego na sala de aula, então no primeiro dia de aula foi um impacto. Porém, em outras ocasiões ouvi os professores comentando a respeito dele. Mas, eu mesmo não tinha mantido uma relação direta com ele. A experiência, o impacto inicial, é sempre muito difícil porque, no meu caso, eu trabalho com mapas, eu dou aulas muito centradas em fenômenos espacialmente localizados, então, isso em mim já causa certa tensão porque muitas das exposições só são efetivadas com o uso dos mapas. Em outros aspectos, fica mais por conta da capacidade de retenção de informação, mas, no primeiro momento, coincidiu de eu estar a usar mapas em grande quantidade e além de mapas algumas imagens, fotografias, mapas de paisagens, fundamentalmente para dar uma ambientação geográfica daquele período e da região na qual estou falando. Então, isso me causou certa tensão porque eu fiquei pensando: como procurar compensar essa demanda de visualidade através da fala? E isso nunca me deu a sensação de ser bem sucedido, sempre acho que não consegui fazer isso adequadamente, se é que isso é possível... Tem essa possibilidade também. E a característica pessoal de ser muito prolixo, de dar as aulas contando muitas histórias, não ter muita preocupação em trabalhar apenas no plano conceitual talvez facilite o exercício da imaginação, mas é claro que as pessoas, a trajetória pessoal dele, se a cegueira ocorreu em um momento específico da vida... Isso eu não sei. Mas, de toda maneira, o que me preocupa, é a capacidade dele de visualizar, mesmo que na imaginação, eu não tenho a menor ideia de como isso funciona. Realmente, eu não tenho. Talvez tenha sido alguma coisa que eu recalquei nas minhas preocupações, ate por trabalhar muito com imagem, com a arte, com essas coisas... Então, um mundo onde tudo é fundamentalmente tátil e auditivo eu não domino, eu não sei muito bem o que pensar. Eu me sinto muito inseguro. Minha disciplina é optativa, no entanto, por ser uma disciplina que eu abri no horário da tarde, eu simplesmente não me

preocupei com as exigências, eu imaginei assim: inicialmente iria limitar o número de alunos, mas depois não limitei, então, eu não tive preocupação com as exigências, eu imaginei o seguinte: os alunos que tem tempo pra fazer as disciplinas à tarde, também terão tempo pra ler e estudar.

Prof. João: A minha disciplina é optativa, então ninguém me avisou que eu teria um aluno cego. Na véspera, quando já tinha iniciado as aulas, eu recebi um e-mail do Pedro se interessando pela disciplina. Mas como já disse, eu trato ele como qualquer outro aluno, óbvio. Agora, pra efeito da universidade, seria muito bom preparar a sala antes, conversar com os professores para que o Pedro possa gravar todas as aulas, tem coisas aí que não é privilégio nenhum, é questão de ser prático. Assim como um aluno mais alto não deve sentar na frente dos outros, é questão de bom senso e dividir melhor as coisas. Comigo o Pedro se deu bem, pois as minhas aulas são totalmente teóricas. Eu não uso nem o quadro. É tudo verbal mesmo. Eu envio o roteiro das aulas, e depois, eventualmente, eu envio o texto para eles.

3.2.4 Interação e habilidade social: relatos das observações em sala de aula

Para Duarte (2000), a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de maneira imediata, mas sim, mediatizada, realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Seria um momento do processo de conhecimento necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto. Dentro dessa perspectiva, foram realizadas três observações em sala de aula.

No geral, os comportamentos observados foram os mesmos, ou seja, repetitivos e, de certa forma, padronizados em todas as aulas. Por exemplo: o aluno chegou antecipadamente ao início da aula, sentou-se à primeira carteira, perto do professor; colocou a bolsa no chão encostada à sua cadeira. Em cima da mesa não depositou material algum. Ficou ouvindo a aula o tempo todo, tentando capturar o conteúdo ministrado somente pela audição, e registrá-lo por memória auditiva. Não usou o computador, nem gravador e nenhum outro aparato tecnológico. Durante o intervalo o aluno permaneceu sentado à carteira. Ficou quieto esperando o professor retornar à aula. Não conversou e nem puxou assunto com os colegas; respondeu assertivamente as perguntas que lhe foram feitas.

A primeira observação foi realizada no dia 30/11/2015 na aula do professor Paulo e teve duração de três horas e meia, das 08h às 11h30min. No início da aula o professor começou a leitura do texto que seria trabalhado - “A Carta Magna de 1215” - foi uma aula com bastante detalhe em datas e revoluções históricas. O docente ministrou as aulas fazendo esquemas e anotações no quadro. Também leu alguns pontos do texto trabalhando-o juntamente com a turma. A turma estava composta por 24 alunos. Durante a aula o aluno Pedro ficou o tempo todo sentado ouvindo e oscilando com a cabeça de um lado para o outro,

em movimento repetitivo. O discente não se utilizou de nenhum material e nenhum equipamento eletrônico para ajudar na captação do conteúdo da aula. A interação do professor com a turma acontecia em forma de perguntas, o professor fazia as perguntas e escolhia um aluno para respondê-las. Também teve movimentação de alguns alunos saindo da sala para atender o celular. A interação do professor com Pedro foi nula, pois o docente não direcionou nada em específico para Pedro, ou seja, não fora feita nenhuma pergunta a ele, e nem Pedro apresentou dúvidas sobre a matéria. A interação do Pedro com a turma foi quase nula, somente durante o intervalo um aluno perguntou se ele queria algo da cantina obtendo resposta negativa. O acadêmico permaneceu sentado à carteira durante todo o intervalo. Somente bebeu água de uma garrafa térmica que ele mesmo trazia dentro da bolsa. Após voltar do intervalo, o professor continuou com o texto. Num primeiro momento havia poucos alunos na sala, aos poucos estes foram retornando. Quando acabou a aula, Pedro esperou a turma sair primeiro, ao perceber que o fluxo de alunos tinha diminuído, levantou-se, pegou sua bengala e saiu em direção ao corredor, com o objetivo de chegar ao ponto de ônibus. Pedro já conhecia o caminho, pois essa aula acontece em um bloco com o qual que ele já está acostumado.

A segunda observação aconteceu no dia 01/12/2015 na aula do professor João. A observação ocorreu das 13h30min às 17h30min. Pedro foi um dos primeiros alunos a chegar e sentou-se na primeira carteira da segunda fileira, iniciando a contagem a partir da porta. Os alunos foram chegando e se acomodando. Na aula havia, inicialmente, 15 alunos, pois alguns saíram antes do término da mesma. Essa disciplina é optativa, razão pela qual tinha menos alunos que o comum. No início da aula o professor fez somente explicações verbais sobre o conteúdo do texto que seria trabalhado - “O Manifesto do Partido Comunista”, de K. Marx e F. Engels. Pedro não usou nenhum método além do recurso auditivo. Durante a aula, o docente quase não usou o quadro negro, sua utilização foi somente para anotar algumas datas e momentos marcantes. A aula foi bastante discursiva. O professor contava um pouco de sua experiência como pesquisador durante a aula, isso causou curiosidade aos alunos, tendo como resultado uma boa interação com a turma. Pedro permaneceu quieto durante toda a aula e o docente também não se dirigiu a ele especificamente. Durante o intervalo Pedro permaneceu sentado na carteira.

A interação de Pedro com a sala é pouca, quase nula. Quando estava passando a lista de chamada uma aluna que sentava atrás de Pedro o chamou e perguntou se ela poderia assinar por ele, ao que Pedro respondeu em afirmativa à oferta de ajuda. Somente esta interação foi observada da turma com ele. Quando o professor finalizou a aula, Pedro chamou o professor e perguntou sobre um texto que o mesmo ficou de mandar para ele por e-mail.

Eles resolveram o assunto sobre o texto, então Pedro levantou-se da carteira e foi em direção à porta de saída. Como o bloco dessa aula é muito longe do ponto de ônibus e o acesso de piso tátil para aluno cego nessa área não existe, Pedro ficou parado na porta do bloco sem saber o que fazer, esperando por ajuda. Então, um segurança que estava passando no local aleatoriamente percebeu que Pedro estava precisando de um auxílio e se ofereceu para acompanhá-lo até o ponto. Pedro aceitou a ajuda e foi caminhando com o segurança em direção ao ponto de ônibus.

A terceira observação ocorreu dia 02/12/2015 na aula do professor Ronaldo. A observação foi realizada das 13h30min até às 15h30min. Pedro foi o primeiro aluno a chegar e sentou-se na carteira perto da mesa do professor. Colocou a bolsa no chão, retirou sua garrafa de água, bebeu e guardou. Não colocou nenhum material sob a carteira. Somente usou a audição para assimilar todo o conteúdo da aula. O professor ministrou aula expositiva sobre a História da Ásia, e também falou um pouco sobre o livro “O Analfabetismo Matemático”, de John Allen Paullus. Essa disciplina também é optativa, motivo de a turma ser pequena, com um total de 18 alunos. O professor, em nenhum momento, utilizou o quadro negro, nem slides ou qualquer outro tipo de recurso tecnológico. Foi lendo o texto com os alunos e fazendo ressalvas quando o assunto mostrava relevância ao contexto histórico. Os discentes mostravam-se interessados, fazendo perguntas ao professor. Pedro permaneceu sentado durante a aula toda, somente ouvindo.

Sua interação com a sala foi ser verbalização e também não houve nenhuma interação com o professor durante a aula. Quando o docente a encerrou, Pedro esperou a turma sair primeiro, depois se levantou e foi embora sozinho com o auxílio da bengala. Embora o bloco dessa aula fosse bastante longe do ponto de ônibus, Pedro foi caminhando sozinho até onde se sentiu seguro, depois esperou alguém que se oferecesse para lhe ajudar a chegar até ao ponto de ônibus.

Diante das entrevistas e observações para coleta de dados apresentamos nossa análise, buscando identificar elementos para compreendermos a educação inclusiva no Ensino Superior. Vigotski (2001a), na obra *Psicologia Pedagógica*, afirma que a função do professor é propiciar que o aluno se aproprie do conhecimento. No entanto, passadas tantas décadas desde a teorização do autor, isso nem sempre vem acontecendo de forma que contribua com o sucesso escolar, mesmo em sistemas que indiquem adotar sua teoria como alicerce do trabalho educativo.

Por meio das observações e entrevistas realizadas, notamos como a literatura já vem apontando há décadas, que os professores, cada dia mais, estão sendo excluídos do processo pedagógico com essa finalidade do ensino apontada. Percebemos que há uma distância entre o

que as políticas educacionais atuais indicam ou preconizam e o que se realiza de fato na educação escolar. Muitas vezes tais políticas dão grande ênfase à inclusão, mas, na cotidianidade, cada vez mais defrontamo-nos com uma educação escolar que está excluindo tanto o aluno sem deficiência quanto o próprio docente de um processo pedagógico que vise ao ensino e à aprendizagem de conteúdos científicos, artísticos, filosóficos. Notamos que tem sido criado um afastamento na mediação entre o professor e o aluno, pois ambos ficam impotentes diante das condições objetivas que têm levado os trabalhadores da educação e aqueles que por eles são atendidos a um estado de precarização. É preciso uma transformação no processo de escolarização, e o seu reposicionamento na sociedade, para que o aluno se aproprie do conhecimento de modo efetivo para desenvolver suas funções psicológicas superiores e possa ter o sucesso escolar.

4. ANÁLISE E DISCUSÃO DOS DADOS COLETADOS

Os dados coletados foram analisados qualitativamente. O critério de categorização adotado nesta pesquisa foi por temática. Para se chegar à designação das categorias, primeiramente, realizamos uma leitura geral de todas as respostas dadas por todos os participantes a cada uma das perguntas. Após essa leitura foram eleitos os temas que mais apareceram durante as respostas, ou seja, os assuntos que se mostraram mais relevantes sendo abordados por vários participantes sob a mesma pergunta. Como nos ensina Barroco (2007), mesmo entendendo que ontologicamente o homem seja criativo, ele pode delegar à sua existência, os limites de uma vida alienada, estabelecendo uma relação com a ‘aparência’, ao elaborar explicações fantasiosas para aquilo que o move e o comove.

Num exercício de avançar desse nível aparente, resgatamos aspectos de como se dá o contexto das mediações destinadas ao aluno Pedro, pois, para entendermos o fenômeno em sua essência, precisamos ir além do imediato e compreender que a subjetividade de cada pessoa é síntese de múltiplas determinações. Assim, no esforço de buscar, pela teoria, iluminar e desvendar o assunto de nossa pesquisa, ou seja, como se dá a inclusão do aluno cego no ensino superior, este trabalho conta com análises pertinentes sobre os dados coletados. Barroco (2007) expõe que o discurso da inclusão escolar ganha maior visibilidade no Brasil ao se apresentar em forma de luta social, ganhando guarida na defesa dos direitos humanos e na política de igualdade. A partir dessas constatações apresentadas, exporemos os temas que serão abordados para análise.

Tabela 3: Questões que foram suscitadas.

TEMAS	QUESTÕES
1. Inclusão e o ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade não está preparada para receber o aluno com atendimento especial • Inclusão como direito de cidadão adquirido • Inclusão afetada pela defasagem de conteúdo do aluno • Política de inclusão como promoção da IES
2. Inclusão e os aspectos positivos e negativos sobre a formação de alunos com atendimento especial	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência nova • Qualificação da infraestrutura • Inclusão como cidadania
3. Inclusão e a formação docente	<ul style="list-style-type: none"> • Formação em Educação Especial

	ou Educação Inclusiva <ul style="list-style-type: none"> • Propostas
4. Inclusão e a experiência em dar aulas para um aluno cego	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de experiências • Comparações com outro aluno • Questionamento sobre o futuro e a carreira de docente do Pedro
5. Inclusão e as adaptações didáticas metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Interação entre professor e aluno • Desafios a serem superados
6. Inclusão e a mediação entre o professor e o aluno cego	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos dos participantes

Fonte: Autoria própria

4.1 Inclusão e o ensino superior

4.1.1 O preparo da universidade para receber os alunos de atendimento especial e a inclusão como direito de cidadão adquirido

A partir dessas duas perspectivas, as respostas tiveram um importante aspecto em comum. Iremos destacar os que mais apareceram e aquelas que mais chamaram a atenção para tais condições:

A inclusão é algo fundamental, um direito não apenas nessa etapa do ensino, mas em todas. O mais importante, no entanto, é serem dadas as condições para que isso aconteça efetivamente (Prof. Marcelo).

É uma questão de direitos. As pessoas são cidadãos e devem ter direitos. Ou seja, usufruir da cidadania através do que o estado tem a oferecer. A questão é que nós, aparentemente, não nos preparamos para a infraestrutura do exercício dos direitos (Prof. Ronaldo).

Eu não sou contra a inclusão, mas acho que não adianta nada colocar a pessoa dentro da universidade e não colocar os meios adequados para recebê-la. A universidade não está preparada para receber os alunos de inclusão (Prof. Paulo).

Atualmente, está “meio que na moda” o contexto da inclusão. Penso que a universidade não está preparada para receber os alunos com necessidades especiais. Minha visão é negativa nesse aspecto. (Prof. João).

Quando a gente recebe esses alunos que necessitam do atendimento educacional especializado, a impressão que eu tenho é que a universidade não está preparada para recebê-los. Existe uma boa vontade, uma propaganda dizendo que a universidade está de braços abertos para recebê-los. A impressão que eu tenho, é que estamos passando por uma experiência esses alunos nos ajudam a repensar como se dá a inclusão (Prof. Robson).

A inclusão é um direito do cidadão. O que também é um direito do cidadão é que o Estado lhe ofereça uma infraestrutura adequada. Não adianta nada ele estar na sala, tendo uma exigência enorme de memorização, seja em todas as aulas e em qualquer disciplina (Prof. Ronaldo).

Eu penso que falta muita coisa. Tem essa teoria de inclusão, mas na prática é o reverso, não existe a prática da inclusão. Só quem tem contato com esse mundo que percebe isso. A pessoa tem que ter o contato mesmo para ela se sensibilizar pra poder fazer alguma coisa. Porque senão fica indiferente, só fala, fala e nunca faz nada. Fica um discurso ideológico. Então a inclusão é só lei, fica lá no papel (Monitora especial).

Ao destacarmos esses dados, é importante recapitular que a inclusão visa uma proposta de que todos possam participar do processo de ensino de forma que a educação seja, de fato, inclusiva, respeitando a diversidade do desenvolvimento humano e contribuindo para que a sociedade adquira maior consciência a respeito da historicidade dos fatos e do papel da coletividade na formação humana, como também, na biografia dos sujeitos com e sem deficiência. A partir da fala dos participantes, constatamos que a inclusão no ensino superior está longe de ser um processo efetivo e real.

Além dos professores e da monitora, tivemos também o relato de Pedro, que diariamente vive a dura realidade da inclusão na IES, indo à luta apesar de todos os percalços e dificuldades recorrente da falta de estrutura para que ele consiga usufruir cumprir as normas e exigências da vida acadêmica, como trabalhos, seminários, resenhas e provas. Pedro entende que a proposta de inclusão na educação seja algo apenas encontrado no papel, uma vez que ainda não se sente uma pessoa incluída, principalmente no centro de estudos.

Ao citarmos as falas dos participantes, exercitamo-nos em um estudo exploratório, para a compreensão e o enfrentamento de uma situação dramática, referenciada na vivência relatada acerca das dificuldades do aluno cego no meio acadêmico. Entendemos que a universidade é essencial para a criação e aplicação de conhecimentos e para a formação de profissionais e pesquisadores, como também para o avanço da educação em todas as áreas. Além de configurar-se como um espaço de conhecimento, também é de convívio social.

Nesse contexto, a inclusão tem representado um desafio para a educação superior. Portanto, consideramos que programar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior apoia-se numa questão legal, além de expressar respeito e de reconhecer a cidadania dos mesmos. Reconhecemos que o atendimento educacional inclusivo só poderia ser efetivado realmente, se o sistema educacional for alvo de

atenção de todos: professores, alunos, governos, entre outros, abrangendo também, ações pedagógicas.

No entanto, remodelar todo o sistema educacional universitário exige profundas transformações por parte do projeto político pedagógico, demandando mudanças pessoais e da cultura institucional. Por ora, devemos direcionar a mudança no projeto de organização universitária e na prática pedagógica que lhe é própria, favorecendo assim, que a política educacional realmente atue para incluir o aluno deficiente, e, conseqüentemente, fundamentando o caminho acadêmico do mesmo para permanência e terminalidade dos estudos. Por fim, apesar de a educação ser um direito de todos garantido por lei, faz-se necessário que se empreendam ações que demonstrem uma real preocupação com aqueles que são excluídos do processo social, para que a universidade vivencie e promova, de fato, o processo de inclusão. Nessa perspectiva, a universidade não pode deixar passar despercebidas as pessoas com deficiência, mas sim, lutar e se engajar pela criação e implantação de políticas que assegurem a entrada, a permanência e a terminalidade dos estudos. É possível verificarmos que a demanda pelo ensino superior aumenta a cada dia e a universidade precisa acompanhar esse movimento através de ações que facilitem, realmente, o acesso dos mesmos ao espaço e aos conteúdos acadêmicos.

4.1.2 Inclusão afetada pela defasagem de conteúdo do aluno

Aqui incluímos as respostas dos participantes que compreendem não somente a cegueira como impedimento de aprendizagem, mas também, existirem outros tipos de limitações apresentadas pelo aluno em estudo.

O aluno tem que ter uma formação mínima, uma base, e ainda, não tem que ter a postura de se colocar como “coitadinho”, achar porque ele entrou por cotas ou porque é deficiente que ele vai ser aprovado. Na questão de Pedro, ele tem vários agravantes que dificultam a aprendizagem. Essa deficiência de conteúdo vem lá de trás, vem da família, vem do ensino secundário (Prof. Paulo).

Eu sou a favor da inclusão, desde que o aluno tenha consciência de suas limitações, e desde que o aluno não se coloque de vítima, achando que a instituição e a sociedade tem que resolver todos os seus problemas (Prof. Paulo).

Eu observo que o Pedro não tem uma boa formação prévia, então, são vários complicadores: ele é cego, pelo jeito veio de escola pública, ele tem uma deficiência de formação muito grande, e ele depende, basicamente, do ouvido (Prof. Paulo).

O Pedro não tem condições de estar fazendo um curso de História, ele não tem informações, ele não tem boa formação em língua portuguesa, ele tem uma deficiência muito grande em captar as coisas, possui deficiência em usar esses recursos que são disponibilizados a ele para se superar (Prof. Paulo).

O Pedro tem muita dificuldade, essa dificuldade não é somente relacionada à falta de visão, eu me refiro dificuldade de aprendizagem. (Prof. Robson)

Frente a esses excertos, rememoramos Vygotski (1996) que atribuía grande importância à apropriação da cultura no processo de desenvolvimento psicológico do sujeito, em sua formação como homem cultural. Como apontamos toda função psíquica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento, por ser, de partida, uma função social.

Logo, durante a entrevista com Pedro, pudemos conceber em sua história de vida pouco alicerce em sua formação escolar, muito sofrimento em sua infância no seio familiar e no aspecto de garantia das necessidades básicas. Sua formação humana deu-se como própria aos seres humanos que vivem em condições impróprias; é compatível com a de milhares e milhares de pessoas. Teve privação de cuidados pessoais, muitos abandonos afetivos, foi forjado pelo trabalho em serviços pesados em plena infância, etc. A apropriação de conteúdos curriculares não lhe era possível por tantas condições adversas, aliás, notamos que a escolarização era de suma importância para ele, desde criança, mas ele não era importante para grande parte das escolas ou professores e alunos. Para exemplificar, destacamos alguns aspectos que o mesmo abordou.

Ao recuperarmos a biografia de Pedro pudemos observar uma garra por viver. Sua mãe, segundo ele, trata-se de "uma pessoa muito boa", mas sempre teve problemas com a bebida, ela era alcoólatra. Por diversas vezes foi posto para fora de casa, isso quando tinha 16 anos. Outro relato que nos chamou atenção foi que, certa vez, quando Pedro foi trabalhar sem seu pai, ao retornar para sua casa não encontrou ninguém. A casa estava vazia e desocupada de móveis, todos haviam se mudado. Ou seja, o abandono intelectual e afetivo passou a ser literal, material. Também, outro fato importante que nos chamou a atenção foi à relação com seu pai. Tornou-se evidente para Pedro que a rejeição de seu pai não passou de um reflexo das condições do momento: sempre defendia sua mãe se o pai a agredia, quando estava alterado pela bebida alcoólica. Uma família em grande sofrimento!

A vida escolar de Pedro também se mostrou precária, uma vez que iniciou seus estudos em uma escola do sítio sem muitos recursos, fazendo até a quarta série do ensino primário. Depois, voltou morar na cidade onde seu pai, quando este tinha o vício da bebida, não o matriculava na escola. Então, quando Pedro queria estudar, tinha que ir à escola pegar a ficha de matrícula, levar em casa e fazer seu pai assinar, como responsável pelo filho. Depois que disso, Pedro a levava de volta à escola e começava a frequentar as aulas. Deparando-se com muitas dificuldades, Pedro saiu da escola por volta dos 15 anos e retornou somente com 25 anos de idade, em uma escola municipal específica para deficientes visuais, terminando o ensino fundamental e médio. Em 2012 tentou vestibular para a música com segunda opção em História, conseguindo entrar para o curso de História, na terceira chamada. É importante que se considere o mérito desta aprovação, ante todo o percurso escolar, e até o certo abandono intelectual por parte da família, e às suas condições de saúde. Isso tudo nos leva a pensar qual o papel da psicologia escolar no ensino superior: rastrear a produção do fracasso escolar e fazer frente a ela.

Desse modo, as falas dos professores que destacamos neste item, retratam e confirmam a realidade vivenciada pelo aluno em sua trajetória educacional e social. Demonstra a delicada e conturbada vivência em seus relacionamentos interpessoais, e ainda, a forma de como sua experiência de vida o afetou na maneira de se expressar e se portar. Foram muitos momentos de repressão, rejeição e abandono, tendo que se virar à própria sorte. Uma vida com muitas dificuldades e escassez de mediações no âmbito da cultura e da educação.

Vale destacarmos que, para Vigotski (1999), a arte está em permanente relação com a realidade objetiva. Essa compreensão permitia-lhe enxergar a potencialidade da elaboração humana, quando teorizou nos iniciais anos do século XX, nos quais a sociedade marchava rumo à construção de uma nova sociedade e de um novo homem. Considerava que a obra de arte não se constitui em cópia fiel da realidade objetiva, mas em algo novo, fruto de ação criativa que se transforma em produto cultural. Vigotski ressalta o quanto a função da arte vai além do simples contágio, pois ela não altera apenas o humor imediato dos indivíduos, mas nela objetivam-se sentimentos e outras elaborações humanas. Desse modo, é capaz de provocar alterações no psiquismo dos sujeitos; proporciona nova organização psíquica, o que contribui para que cada homem se eleve à condição de indivíduo particular, num nível mais elaborado.

Por meio da história de vida de Pedro, podemos perceber a escassez de mediações envolvendo a arte e diversos elementos da cultura durante seu processo de escolarização. De

certa forma, a falta de conteúdo e de informação impactou a constituição do seu psiquismo, limitando seu conhecimento e, conseqüentemente, os rumos que poderiam assumir o seu desenvolvimento. Afirmamos que a arte, como a filosofia, as ciências, etc., podem ser entendidas como produtos culturais, mediadores entre o indivíduo e o gênero humano. Desse modo, podemos entender que a natureza social da arte e de outras produções humanas traz em si a relação com a psicologia. Isso porque, uma vez que a sociedade e toda a realidade humana é forjada pelos homens nas relações sociais, por meio do trabalho e, neste mesmo movimento, as funções psicológicas superiores são elaboradas e objetivadas, isto é, deixam de ser funções meramente biológicas, ao se produzir arte e outras elaborações, e ao delas se apropriar, conseqüentemente, as funções psicológicas do sujeito também são formadas e desenvolvidas.

Aprofundando nossa análise, acreditamos que se algum professor, ao compreender realmente a limitação de Pedro, permitindo que o mesmo contasse a sua história e se o docente pudesse reconhecer quantos processos de superação e de compensação o aluno cego protagonizou, talvez constituísse uma imagem do aluno mais positiva, enquanto aprendiz. Pois, foram muitas conquistas através de superação, tais como: conseguir manter-se sozinho quando foi abandonado, constituir sua própria família, terminar os estudos fundamentais e entrar para uma universidade pública, aprender o Sistema Braille e o uso do programa Dosvox, interessar-se por música, tocar um instrumento musical e ter uma liderança religiosa em sua igreja.

Retomamos Vygotski (1997), para quem a cegueira não é impedimento, em si mesma, ao desenvolvimento. O que tem papel determinante, para tanto, são as mediações cotidianas e educacionais. Frente a esta teorização e aos relatos citados, podemos compreender que a estrutura educacional de Pedro carrega as marcas das suas experiências pessoais, processadas em meio ao sistema capitalista, sendo tão pobre e com deficiência, as mediações educacionais familiares e escolares foram escassas e precárias. É relevante considerar que a nossa sociedade é organizada sob o modo de produção capitalista. Essas relações produzem a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões pré-estabelecidos e valorizados, os quais são marginalizados.

Ao analisarmos os dados levantados, podemos relacioná-los com os escritos de Barroco (2007), que defende a ideia de que nessa sociedade, a escola, por sua vez, assume uma função crucial para o sistema, pois ela reproduz e tende a fortalecer as relações sociais instituídas. Por exemplo, ao apontar as diferenças entre quem aprende e quem não aprende, e entre quem tem condições e quem não as têm, a escola inibe nestes últimos a possibilidade de

socializar-se sob os moldes esperados e apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Dessa forma, a instituição reproduz a exclusão daqueles que não se enquadram nos padrões sociais esperados, ao negar a capacidade e potencialidade dos indivíduos e desacreditá-los. Isso ocorre com as pessoas com deficiência, que são fadadas ao estigma da incapacidade e da incompetência. Mas, pela perspectiva teórica eleita, tanto uma quanto outra, bem como o inverso das mesmas, se forma culturalmente.

Outro aspecto citado pelos professores refere-se que: “o aluno se faz de coitadinho”, ou se coloca em posição de “vítima”. Frente a esse relato, recorremos a Barroco (2007), pois a autora descreve que a sociedade atual, da qual participamos, impõe um modelo social a ser seguido diante dos interesses hegemônicos e do modo capitalista, em sua fase vigente. Esse modelo interfere tanto na aparência física das pessoas como em seu modo de viver, e, sobretudo, na composição de seus psiquismos. Desse modo, a pessoa com deficiência raramente se encaixa nesses padrões, possuindo como consequência a desvalorização social e a sua capacidade rebaixada, causando-lhe, de modo recorrente, sentimento de desprezo social ou de inferioridade.

Após os levantamentos expostos, analisamos que por meio de uma mediação pedagógica de forma satisfatória somada à intervenção cotidiana necessária para dar suporte ao aluno cego no contexto universitário, o mesmo consiga uma melhor apreensão e sequência na continuidade dos conteúdos ministrados em sala de aula. É necessário buscar uma proposta para a superação dos problemas de defasagem, motivando o aluno à aprendizagem e garantindo o avanço na apropriação de conteúdos científicos específicos, e os professores ao envolvimento com o ensino para alguém cego. A interação mediada através de conteúdos para fortalecimento e consolidação da aprendizagem resulta em resultados positivos em que o sujeito deixa de ser passivo para ser ativo no processo de aprendizagem, com avanços que impactam nas evoluções das funções psicológicas superiores.

4.1.3 Política de inclusão como promoção da IES

Esse item compreende as respostas dos participantes que entendem que a inclusão faz parte de uma ideologia do capitalismo.

A universidade investe naquilo que dá propaganda e visibilidade. Porque daí vai aparecer que colocou elevador, que colocou rampas, que mudou o acesso e tal. Mas, até a inclusão realmente chegar até o

Pedro, isso demora demais. Eles não pensam tanto no aluno. Eu acredito que a universidade faz a inclusão para “mostrar melhorias para a sociedade” (Prof. João).

Na instituição a inclusão é mais para a propaganda do que pra valer. As coisas são pensadas até a metade do caminho, por exemplo, o Pedro conseguiu entrar na universidade, então beleza, ele já está incluído. Não, não é assim. Falta muita estrutura até chegar ao aluno (Prof. João).

Ao relatar que a universidade tem a intenção de “mostrar benefícios” para a sociedade, ao invés de pensar propriamente na inclusão, entendemos que o sistema educacional é uma forte ferramenta do capital para manter e sustentar seu sistema, bem como, para impor ao imaginário do ser humano que este modo de produção o beneficiou, e que as crises e os problemas vividos pela humanidade são decorrentes da ineficiência do Estado, e não do próprio capitalismo. Nesse sentido, deparamo-nos com o processo de alienação, que faz com que a sociedade entenda as relações sociais como naturais e não como um processo histórico construído.

Sob essa ótica, podemos pensar quanto às distorções das ideias do capitalismo trazem consigo contradições sociais reais que se escondem por detrás das mesmas. Marx (1996), em sua obra *O Capital*, descreve que, enquanto os homens não resolvem tais contradições, tendem a projetá-las nas formas ideológicas da consciência em soluções discursivas, ocultando o caráter de tais contradições. Desse modo, a distorção ideológica serve justamente para que a reprodução dessas contradições tenha continuidade, favorecendo assim, a classe dominante.

Sob essas considerações, podemos reconhecer que a educação escolar é resultado de uma construção histórica. Contudo, embora seja correntemente apresentada como alvo de anseios com vista à emancipação de uma nação, ela, assim como quaisquer outras instituições, pode servir como instrumento das classes dominantes para manutenção de sua hegemonia. Essa teorização indica que o ser humano é sujeito que se constitui como tal em meio às relações históricas, as quais envolvem questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Para Leontiev (1978), o homem é um ser de natureza social e tudo o que tem de humano nele é resultado da sua vida em sociedade, no seio de dada cultura criada pela humanidade. Dessa forma, a educação formal pode ser utilizada para formar o homem de modo limitado e cerceado em suas possibilidades de enriquecimento, modo unilateral. Por esse entendimento, a educação burguesa é um instrumento de dominação de classe, tendo seu poder localizado, sobretudo, na capacidade de treinamento adequado à reprodução dos interesses e do poder burguês, impedindo o senso crítico e tornando o ser humano alienante. Essa realidade diferencia-se em muito da proposta educativa pautada na perspectiva da Teoria Histórico Cultural, a qual busca o desenvolvimento do homem em totalidade.

Em suma, pelos estudos realizados, percebemos que a educação pode ser vista como instrumento para manutenção da dominação, sendo possível confirmar essa concepção em algumas falas dos participantes. Isso é notado, por exemplo, quando os mesmos dizem que a inclusão é direcionada para o marketing e a propaganda da universidade, sendo que o aluno com necessidade especial fica em segundo plano. Assim, apontam que a universidade é regida como uma ferramenta do capitalismo.

Por fim, remetemos à importância da consciência dos sujeitos nas relações cotidianas, pois se não nos exercitarmos na crítica, estaremos reproduzindo, de modo franco e deliberado, a dominação. Portanto, faz-se necessário que estejamos revelando a importância do posicionamento e do pensamento crítico, acreditando na possibilidade da construção e transformação de uma nova sociedade e a reversão da dominação posta do modo de produção capitalista.

4.2 Inclusão e os aspectos positivos e negativos sobre a formação de alunos com atendimento especial

4.2.1 Experiência nova e qualificação de infraestrutura

Inclui respostas que apontam ser muito cedo para avaliar sobre os aspectos positivos e negativos da inclusão. Também abordam o assunto sobre a infraestrutura na IES, considerando a meta de tornar a universidade mais acessível, garantindo mais segurança e acessibilidade.

Eu acho que ainda é muito cedo pra se fazer um balanço de positivo e negativo, a inclusão no ensino superior serve como uma experiência nova para todos: os funcionários, a direção, os professores e aos alunos (Prof. Robson).

Acho que não existe ponto positivo e negativo, a questão é que a universidade tenta criar condições para que o aluno com necessidade especial chegue até ela (Prof. Paulo).

Não existe lado positivo e negativo. Pessoalmente, minha preocupação é apenas a qualificação da infraestrutura para que o direito desse cidadão seja plenamente exercido diante dos limites dele. O que também é um direito do cidadão é que o Estado lhe ofereça infraestrutura adequada (Prof. Ronaldo).

Ainda falta muito infraestrutura até a inclusão chegar ao aluno (Prof. João).

Com relação às respostas sobre os aspectos positivos e negativos, vimos que a inclusão no ensino superior vem ocorrendo aos poucos, não é o ideal, mas começamos a passar por “uma experiência” como foi citada pelo entrevistado. Sob esse prisma, Chauí (1999) descreve que a escola aparece como uma instituição que possui a função de garantir e defender os ideais de uma sociedade democrática e capitalista, em que todos têm o direito à educação.

Contudo, a legislação requer que a instituição educacional, constituída por alunos, professores e demais servidores compreendam as deficiências, e o que elas demandam para que seja ofertado um suporte adequado aos alunos com necessidades especiais.

Frente a essas exposições dos entrevistados, sob o aspecto de a universidade proporcionar uma infraestrutura adequada para um bom desenvolvimento psíquico e físico do alunado especial, relembremos Vygotski (1997), que afirma que na psique do homem cego se encontram, também, as tendências de superação da cegueira, assim como, as tentativas de conquistar uma dada posição social.

Em relação à questão de aperfeiçoar a infraestrutura, isso revela quanto a instituição aceita o aluno cego reconhecendo as especificidades demandadas e as suas incapacidades físicas, buscando respeitar quem ele é e mirando quem poderá vir a ser com as mediações pedagógicas e de outra natureza. É mister compreender as limitações da ausência de visão e dispor as condições de infraestrutura necessárias na universidade, favorecendo e estimulando o desenvolvimento real e proximal desse e de demais alunos. Dentro desse contexto, podemos exemplificar alguns problemas de infraestrutura que Pedro enfrentou e continua enfrentando diariamente. Em seu relato, ele destacou a dificuldade do acesso físico no ambiente acadêmico, pois há alguns lugares na universidade que são adaptados com piso tátil, assim sendo, fica mais fácil a sua locomoção, permitindo-lhe andar com mais facilidade e tranquilidade e. Mas a maioria dos trajetos para os lugares em que precisa frequentar não conta com o piso tátil, favorecendo que se esbarre e, por vezes, bata com a bengala nos carros. Essa conduta não intencional, que pode trazer prejuízos físicos e financeiros, deixa os motoristas bravos, e, algumas vezes, chegam a tirar satisfação com Pedro.

Sobre o mesmo tema, destacamos um trecho da entrevista com a monitora especial de Pedro:

Falta um passo maior para alcançar uma infraestrutura adequada, como por exemplo, em relação ao material pedagógico, a acessibilidade, as atitudes dos professores também precisam mudar para melhorar. O professor precisa estar mais preparado e propiciar mais contato com o aluno. Digo também em relação à deficiência auditiva, falta muito a se alcançar progresso.

Ao refletirmos sobre as condições reais, vale ressaltarmos que as ações que visam à inclusão da pessoa com necessidades especiais nas instituições de ensino devem levar em conta que o direito à educação inclui o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, assegurando igualdade de oportunidades. Assim, notamos que a discussão sobre a infraestrutura adequada no processo de inclusão ainda se faz necessária, pois não basta que o aluno cego seja matriculado e esteja em sala de aula; é preciso que a IES adapte-se a esse

aluno, pois com a precária oferta de oportunidades de aprendizagem, não fica garantido o direito à educação. Desse modo, percebemos, diante dos dados expostos, que é necessário construirmos uma prática revolucionária e inovadora, buscando por recursos e ferramentas que auxiliem nas mediações sociais e no uso adequado do espaço físico.

4.2.2 Inclusão como cidadania

Uma das respostas expôs a inclusão como cidadania. Tal como a seguinte fala:

Não vejo pontos negativos, apenas pontos positivos. Creio que é uma questão de cidadania. O importante é como fazer a inclusão efetiva e não meros dados estatísticos (Prof. Marcelo).

A cidadania trata-se do exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na constituição brasileira. É a condição do cidadão que vive de acordo com um conjunto de estatutos pertencentes ao capitalismo que se configura em uma sociedade politicamente e socialmente manipulada. Por um lado, ao respeitarmos e compreendermos a limitação do aluno cego estamos reconhecendo a necessidade de oportunidades para se educar como os demais. Vygotsky (1989) coloca que a defasagem orgânica exerce duplo papel no processo de desenvolvimento do homem, visto que, por um lado, o defeito é a limitação, e por outro, o defeito faz com que essa limitação se torne a força que eleva e intensifica o desenvolvimento. Portanto, o aluno cego deve ter estrutura adequada para participar ativamente da vida social e, principalmente, ter um ensino de qualidade que lhe permita desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Por outro lado, o assunto sobre “direito e cidadania” abarca questões referentes ao capitalismo, o que demanda algumas análises e explicações a esse respeito. Importa-nos recuperar o exposto por Saviani (2008, p.6), visto que demonstra o longo processo de luta pela educação como uma questão nacional:

Efetivamente, foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930 logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e da Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. Na sequência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a *Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação de diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação*; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário. (Saviani, 2008, p. 06).

Todas essas medidas citadas, que foram tomadas na primeira metade do século XX, foram extremamente necessárias para a formação do cenário e a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e de uma educação gratuita e obrigatória para todos. Saviani (2008) nos explica que a constituição da educação como “direito”, tem seu ponto de partida no momento em que a burguesia se mostra como classe revolucionária e conquista o poder. Os fundamentos ideológicos são pautados nos valores burgueses, no entanto, a marginalização social à qual parcela dos homens é colocada justifica-se pela ignorância, então, faz-se necessária a criação de instituições capazes de tirá-la desta condição. O autor citado descreve que a constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Pedagogicamente mudam as direções do papel da educação na sociedade.

Frente a esse contexto, começa a surgir uma grande decepção com relação à então vigente Escola Tradicional, pois esta não consegue efetivar a “universalização do ensino” proposta pela classe burguesa. Portanto, no final do século XIX, como nos ensina Saviani (2008), estabelece-se o movimento denominado “escolanovismo”, o qual, embora parecesse revolucionário, pode ser considerado como reformador. Conforme este autor, a *ignorância* deixa de ser o único motivo da marginalidade. Com isso, o marginalizado passa a ser visto como “o rejeitado”. Nesse momento da história da educação, mostra o autor que se desloca o eixo pedagógico direcionado ao intelecto, para o psicológico. Em suma, o escolanovismo trata-se, de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. Observamos que, mesmo propiciando mudanças teóricas na forma de ensinar e organizar a escola, os objetivos educacionais não se modificam, somente as estratégias da “transmissão educativa”.

Para Saviani (2008), a Pedagogia da Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, agravando a questão da marginalidade. Transforma o eixo de preocupação política em técnico-pedagógico, cumprindo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Em meados do século XX, a pedagogia da Escola Nova passa a denotar exaustão. Em contrapartida, desenvolve-se, segundo o mesmo autor, a pedagogia tecnicista. Com esta proposta, o processo educativo torna-se mais objetivo e operacional, pois adapta o trabalhador ao processo de trabalho e favorece a necessidade produtiva do capitalismo.

Desse modo, a história nos revela que a educação escolar e o mundo da produção são imbricados. A escolarização serve aos interesses do capitalismo, sempre mudando o conteúdo

e o método de ensino de modo a simplificá-lo, não visando necessariamente à apropriação do conhecimento pelo aluno, mas sim, a manutenção da produtividade para a acumulação privada das riquezas produzidas pela sociedade. Desse modo, concluímos no que se refere ao contexto de luta pela cidadania, que a realidade exprime uma questão ideológica agindo no campo da educação e sendo extremamente ligada ao Estado, pois esse é um aparato para a propagação do capitalismo. Ou seja, o discurso e as práticas do Estado estão recheados de ideias e promessas de desenvolvimento a serem alcançados por meio da gestão eficiente do sistema educacional. No entanto, de acordo com os interesses burgueses, o papel da cidadania gera contradições que passam despercebidos pela sociedade manipulada e leva à formação precarizada de trabalhadores cada vez mais alienados. Ficam esvaziadas promessas como: adequação na capacitação de pessoas com deficiência para o trabalho, expansão de possibilidades de emprego com a inclusão, aumento da formação cultural da população no modo geral, entre outras. Contudo, mesmo em meio a esse alienar constante, está embutida a luta pela cidadania.

Por fim, não havendo qualidade para todos no quesito de suprimento das necessidades básicas e na educação formal, não se cumpre o princípio da cidadania, nem diminuem as desigualdades sociais. A cidadania só pode ser entendida, numa visão mais crítica, se propiciar oportunidades de acesso à educação e às elaborações humanas, sempre assegurando boas condições de permanência do estudante com e sem deficiência. Da mesma forma, a qualidade da educação superior não pode ser construída isoladamente, mas em conjunto com todo o sistema educacional, impactando-o. É preciso atentar à educação superior, de modo a garantir a permanência dos seus alunos e a elevar a qualidade na formação dos concluintes nos cursos de graduação e de pós-graduação. Notadamente, isso requer políticas públicas condizentes, envolvendo a formação técnica dos professores e pesquisadores para que possam receber alunos com necessidades educacionais especiais e formá-los, atendendo a diferentes perfis.

4.3 Inclusão e a formação docente

4.3.1 Formação em Educação Especial ou Educação Inclusiva

Todas as respostas tiveram algo em comum: a não formação ou preparação técnica para a inclusão. Iremos destacar aspectos das falas que chamaram a atenção:

Não, não tenho formação nem em Educação Especial e nem em Educação Inclusiva (Prof. João).

Não, tenho o conhecimento por curiosidade mesmo, procuro o básico e também um pouco da intuição do professor de perceber que o aluno necessita de um cuidado especial (Prof. Robson).

Não, nunca tive essa formação. Minha experiência vem acontecendo na prática com o uso da intuição (Prof. Marcelo).

Não tenho. Primeiro porque raramente entra uma pessoa com “problema”, com necessidade especial (Prof. Paulo).

Não tenho formação em Educação Especial e acredito que nenhum colega de trabalho deva ter essa formação (Prof. Ronaldo).

Ano passado, em 2014, eu participava em um projeto de crianças com déficit de atenção, mas por falta de recursos tivemos que parar o atendimento. Daí uma amiga minha que conseguiu uma bolsa em monitoria especial, foi conversar com a coordenadora do projeto. Aí eu vim conversar com esta professora e estava precisando de um monitor para o Pedro, mas nós somos de curso diferente. Daí eu aceitei o desafio e não me arrependo, pois eu aprendi bastante, eu acho que é somente com o contato que nós “abrimos os olhos” para certas coisas (Monitora especial).

Com a educação especial eu tive o contato bem básico que eu conheci na teoria no primeiro ano da faculdade e depois aqui no Programa, no projeto de Monitoria Especial (Monitora especial).

Conforme a perspectiva teórica dessa pesquisa, consideramos que o aluno cego se desenvolve em acordo com seu equipamento biológico e com as experiências vivenciadas. No decorrer de sua vida deve participar de processos de compensação para a adaptação às condições objetivas. Vygotski (1997) explica que quanto mais complexa a realidade em que vive o sujeito com deficiência, mais aparatos psíquicos ele tende a desenvolver para enfrentar as exigências da sua vida diária. Quanto mais complexas as relações dos sujeitos entre si e com o mundo, mas indireta e mediatizada essas relações se tornam; são mais necessárias as apropriações de signos e de instrumentos para que eles se tornem partícipes da sociedade.

Na sociedade de classes sob o capitalismo, a criação de estereótipos é quase inevitável. Contudo, mesmo em meio a uma situação de contínua comparação e de avaliação quantitativa e qualitativa daquilo que se tem em relação ao que os outros possuem, é necessário fazermos um caminho inverso de não nos pautarmos num modelo único de existência e nem considerarmos que há um processo único de desenvolvimento. Há sim, leis gerais comuns de desenvolvimento de pessoas com e sem deficiências, mas cada pessoa tem a composição do seu psiquismo e da sua subjetividade de modo singular, como nos explica Barroco (2007), ante o reconhecimento de que todos podem e devem desenvolver-se rumo à humanização de modo mais pleno possível. Cabe aos educadores, bem como a nós que somos partícipes dessa sociedade, atentarmos para que todos possam alcançar níveis mais elevados e complexos de apropriação e de objetivação do já criado. Por esse prisma, podemos dizer que a nova

defectologia defendida por Vygotski propõe uma pedagogia diretiva, de modo que a assumir um papel fundamental, provocando o desenvolvimento do aluno com e sem deficiência.

Levando em conta a teorização vigotskiana, Barroco (2007) nos diz que o aluno cego nem sempre é apoiado para superar os conceitos espontâneos desenvolvendo os conceitos científicos para o entendimento do mundo e das leis causais que o regem. No caso, destaca que conceituar refere-se à atividade psicológica de representar um objeto pelo pensamento, por meio de palavras e signos, por meio das quais o aluno cego pode dominar e dirigir suas próprias operações psíquicas, controlando o curso de sua atividade e sendo orientando a resolvê-la, sem contar com o estímulo da visão.

Como todos os processos psicológicos superiores, a formação de conceitos se desenvolve no processo da atividade coletiva do aluno. Somente a colaboração leva à formação da lógica humana; somente a socialização do pensamento humano leva à formação de conceitos. Deste modo, Vygotski (1997) justifica porque a pedagogia do aluno cego deve levar em conta a questão da colaboração dos videntes como método pedagógico fundamental no ensino de pessoas sob tal condição.

O pensamento coletivo é a fonte principal da compensação das consequências da cegueira. Desenvolvendo o pensamento coletivo, eliminamos a consequência secundária da cegueira, rompemos no ponto mais débil de toda a cadeia criada em torno do defeito e eliminamos a própria causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores na criança cega, estendendo ante ela enormes e ilimitadas possibilidades (Vygotski, 1997, p. 230)³¹.

Assim sendo, ao criar uma nova reestruturação de todas as forças do organismo da pessoa cega, ao designar uma nova configuração de desenvolvimento, a cegueira modifica as direções normais das funções, reestrutura, de forma criativa e organicamente a sua psique. Por conseguinte, a cegueira não é somente uma debilidade, mas também é, dialeticamente, uma fonte de forças, visto que ela gere necessidades.

Nesse viés, retornamos às respostas dos professores entrevistados. Visto que nenhum deles possui algum tipo de formação em Educação Especial ou para a inclusão, percebemos que os professores não estão preparados para lidar com esse público específico. No entanto, o docente sendo o principal mediador do conhecimento, precisa considerar as especificidades do aluno cego para que se desenvolva um método de ensino qualificado, considerando as

³¹ “El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y *eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego*, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas”.

limitações do aluno. Isso é necessário para que, quando surgirem dúvidas, opiniões e questionamentos tenham condições de criar mecanismos para que a mediação entre ele e o discente chegue ao objetivo de direcionar o aluno a se apropriar do conhecimento. Portanto, se não houver um consenso na relação entre o professor e o aluno, o processo de ensinar perde totalmente o objetivo.

Ensinar constitui-se em uma importante chave para abrir as portas do desejo e interesse do aluno com e sem deficiência pelo conhecimento científico. Conforme Saviani (2008), determina-se a natureza da educação no âmbito da categoria “trabalho não material”. A produção material é aquela em que o produto se separa do produtor e a produção não material constitui-se naquela em que o produto não se separa do ato de produção, sendo nesta segunda modalidade que se localiza a educação. O autor referido descreve que o homem não se faz homem naturalmente, para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Ou seja, nas relações sociais onde o sistema de base é o capitalismo, o trabalho “não material” do professor se transforma em instrumento para manter o estado burguês. Entretanto, como foram expostas, as pressões sociais e diante de tantas cobranças direcionadas aos professores, refletimos sobre o rumo para onde caminha a educação. Concluimos afirmando que o sistema será cada vez mais opressor para o docente, pois o mesmo não passa de um mero meio para que a sociedade burguesa se mantenha como tal. Consequentemente, temos o massacre do profissional que poderia ser agente transformador e mediador do ser humano, não o respeitando e o sufocando com sobrecargas de trabalho e exigências, causando o esvaziamento no processo educativo.

4.3.2 Propostas

Neste tópico incluímos as respostas com novas ideias e ponderações a respeito da inclusão na IES. São elas:

Falta muita estrutura até chegar ao aluno. Uma maneira de resolver isso seria tirar o foco da propaganda e politicagem envolvida e colocar o foco, verdadeiramente, no aluno de inclusão, ou seja, envolver inteiramente o aluno (Prof. João).

Eu fico imaginando assim: Como será o Pedro enquanto um futuro professor de História? Então acho que isso é uma preocupação, eu acho que isso é algo que deveria ser chamado para uma discussão com mais gente. Acho que falta um treinamento, falta essa interação entre o aluno e professor e a universidade como um todo (Prof. Robson).

Penso que uma solução para lidar com essa falta de formação dos professores com os alunos de inclusão não seria um curso em Educação Especial e nem treinamento do professor. Portanto, eu penso o seguinte: uma aula que implica em um aluno cego deveria ter pessoas ali ao lado dele, uma pessoa de apoio. No ensino médio e fundamental existem os professores de apoio. Então, eu acho que não somos nós, professores, que temos que ser treinados porque isso geraria um custo de treinamento para situações que são minoritárias. Eu acredito no professor de apoio no nível superior, inclusive seria uma forma de gerar maior conhecimento de atividade pedagógica a respeito do aluno de inclusão, as pessoas poderiam agir em rede, de tal modo que disseminariam esse conhecimento e suas experiências, além do mais seria um novo mercado de trabalho (Prof. Ronaldo).

Para o efeito da universidade, seria muito bom preparar a sala antes, conversar com os professores para que Pedro possa gravar as aulas. A questão é ser prático e questão de bom senso (Prof. João).

Diante dessas respostas que expressam ideias distintas a respeito da inclusão no ensino superior, surgem algumas dúvidas. O professor Robson sugeriu um treinamento que abrangesse o aluno, o professor e a universidade como um todo. A ideia é relevante, no entanto, indagamos: quem daria esse treinamento; haveria uma equipe que pudesse fazê-lo? As IES paranaenses veem sofrendo grande impacto com cortes de verbas orçamentárias para reposição de recursos humanos, exonerados ou aposentados, e com contínuo crescimento de cursos sendo ofertados sem a devida contratação de pessoal, entre outros problemas que têm levado a protestos, paralizações e greves. Isso nos leva a refletir sobre o real compromisso governamental com a inclusão no ensino superior, e com as próprias IES estaduais. O professor Ronaldo sugeriu formação de “professores de apoio” no ensino superior. Na atual conjuntura questionamos se isso é possível. Para termos subsídios a este respeito, recuperamos a legislação do Paraná (SEED/2016³²), que trata do professor de apoio, mas que é voltado para o atendimento ao aluno autista. Na Instrução normativa 001/2016, temos que:

Professor de apoio educacional especializado é um profissional com habilitação comprovada para atuar nas instituições de ensino da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos, da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, para atender os estudantes com diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista, com comprovada necessidade relacionada à sua condição de funcionalidade para a escolarização e não relacionada à condição de deficiência, sendo agente de mediação do aprendizado e escolarização (Instrução Normativa, N.º 001/2016 – SEED/SUED, p.01).

Desse modo, vimos que o professor de apoio, atualmente, está atendendo a demanda no ensino básico e fundamental, com alunos que apresentam o TEA - transtorno do espectro autista. Como estender a atuação dos professores de apoio ao ensino superior, e mais, abrangendo alunos com outras limitações ou necessidades, não se especificando apenas ao

³² SEED: Secretaria do Estado e da Educação. Instrução normativa n.º 001/2016 – SEED/SUED. Mais informações: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0012016sued.pdf>

TEA? Partindo dessas indagações, discutiremos algumas contradições presentes no processo de inclusão.

A “educação para todos” propõe a ampliação de oportunidades de acesso às elaborações da sociedade, sob um processo de inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, de preconceitos relacionados a estas, às suas etnias, às suas deficiências, aos credos religiosos confessados, às questões de gênero. Mas, repetimos, para que realmente a inclusão educacional seja de fato realizada, são imprescindíveis que lhes sejam assegurados também os meios de permanência, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Exatamente nesse contexto se encontram desafios em três fases: a) abrir vagas e adequar o vestibular, b) garantir a permanência e c) favorecer a terminalidade, tornando possível a inclusão sem que haja o preparo do sistema universitário e dos próprios professores? Como oferecer um ensino a contento, sem contar com investimentos em recursos materiais, em contratação de servidores, em formação em serviço? Temos a considerar que a expansão quantitativa de vagas é só uma parte da efetivação da inclusão, assim como as adaptações do vestibular. Como vimos durante esta dissertação o contexto universitário da IES eleita não está preparado para levar a cabo a efetividade nessas três fases de inclusão dos alunos com deficiências e necessidades especiais. Isso demanda um árduo e contínuo trabalho nas diferentes instâncias dessa e de outras IES: nos âmbitos das políticas norteadoras, do ensino na graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão. Reafirmamos que uma IES não formula sua proposta de trabalho educacional à parte do contexto no qual se encontra, mas a partir dele é que a elabora e a desenvolve. Assim, afirmamos ser necessária uma profunda mudança na compreensão do papel da escolarização na vida dos sujeitos e nos rumos da sociedade.

Vale ressaltar que a educação com qualidade na perspectiva de mera adaptação à sociedade capitalista, sem questioná-la, de modo geral, é aquela que equipa o indivíduo com conhecimentos rasos e técnicas direcionadas à competitividade individual – o que leva à reprodução e ao fortalecimento do modo de produção que serve ao capitalismo. Contudo, em busca de outra sociedade, menos desigual, a apropriação do conhecimento científico por todos os sujeitos, com e sem deficiência, é condição de extrema relevância.

É preciso que a sociedade não continue naturalizando as desigualdades, que são antes sociais que genéticas e individuais. É preciso enfrentar ideologia de que a exclusão é natural, resultante de um processo de competição cotidiana, na qual devem ter privilégios os que se mostrarem mais aptos. Dentro desse contexto, nos deparamos com a indagação: como desenvolvermos uma educação contra hegemônica com a formação de um homem crítico e

criativo, visando o desenvolvimento em sua totalidade, no momento em que nos encontramos? Alguns elementos para pensarmos a respeito são apresentados por Saviani.

Retomando o que já expusemos e avançando Saviani (2008) nos ensina que a escola é uma constituição cuja função específica se caracteriza pela socialização do saber sistematizado, em suas formas mais desenvolvidas. No entanto, a função socializadora da escola entra em contradição com o caráter privado da apropriação dos meios de produção da sociedade capitalista. Ou seja, se os meios de produção são de caráter privado, o conhecimento sendo parte do meio de produção não pode ser plenamente socializado. Essa contradição é insuperável na sociedade capitalista.

Está posta, então, a contradição entre a função socializadora da escola e a apropriação privada do conhecimento da sociedade burguesa. Na história da educação nós temos essa permanentemente luta. Ou seja, de um lado, a tendência da escola em atingir um número cada vez maior de pessoas, e por outro lado, a escola, então, assumindo essa forma dominante de educação na sociedade capitalista. Assim, a educação vem sendo assumida pela sociedade como uma instituição necessária em termos de formação das novas gerações, mas ao mesmo tempo, são realizadas ações intencionais no sentido de que a escola destinada aos filhos da classe trabalhadora não socialize, realmente, o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas.

Dessa forma, analisamos que estamos vivendo as estratégias da classe dominante para fazer, com que, a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora não seja uma educação escolar que permita o acesso à ciência, às artes e ao conhecimento filosófico nas suas formas mais desenvolvidas. Ou seja, a escola não prioriza o ensino do conhecimento, sem o qual nós não podemos conhecer a realidade para além das aparências da superfície e do imediatismo do cotidiano. Ficamos reféns dessa superficialidade e não temos condições de entender o mundo no qual nós vivemos. Como haverá mudanças para formar um novo homem, se nós nem sabemos que mundo é esse em que vivemos? Precisamos fazer análise crítica dessa sociedade e entender o que está se passando nela, precisamos de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas que são formadas em nosso psiquismo a partir da apropriação daquilo que existe de mais desenvolvido nas ciências, nas artes e na filosofia. Precisamos de uma escola para todos, na qual a socialização do conhecimento esteja no centro da atividade educativa para avançarmos, assim, rumo ao desenvolvimento da formação de outro homem, em sua totalidade.

4.4 Inclusão e a experiência em dar aula para um aluno cego

4.4.1 Relatos de experiências e comparações com outro aluno

O presente tópico implica em respostas com vários pontos de vista, sendo que, as que mais se destacaram, foram:

Esse é o segundo ano que eu estou dando aulas para o Pedro. Eu nunca me imaginei dando aulas para um aluno cego. A primeira vez que ele entrou na sala foi de surpresa, não me lembro de ter sido avisado (Prof. Robson).

Sim, eu ministrei aula para outro aluno cego que tinha notas excelentes e um bom rendimento. O Pedro leva minha disciplina como dependência. Estou com ele como aluno pela segunda vez (Prof. Marcelo).

Eu já tive outro aluno cego, ele foi vereador aqui em Maringá. Só que ele tinha uma formação muito melhor que o Pedro. Ele tinha bastante conteúdo prévio, escrevia bem pelo computador, era outro desempenho. O Pedro é muito, muito, muito fraco (Prof. Paulo).

Sim, eu já tive alunos com muitos “problemas”, digamos assim. Relacionado à visão também. No entanto, não foi aqui na universidade, foi no ensino médio, e em circunstâncias muito pouco exigentes, digamos assim (Prof. Ronaldo).

Aluno com problema visual eu não me lembro dessa experiência antes, eu não lembro porque eu coloco na minha cabeça que todos os alunos são iguais. É meu método de trabalho tratar todos iguais (Prof. João).

Como a demanda de alunos com atendimento especial vem crescendo ultimamente, vimos que a maioria dos professores já haviam tido a experiência em dar aulas para alunos com algum tipo de deficiência. E, ao responder sobre as experiências em trabalhar com Pedro, automaticamente, os professores o comparavam com outro aluno que apresenta a mesma deficiência, ou seja, a cegueira. Ao ser comparado com ele, os professores tratavam os dois como “iguais”, como se fossem a “mesma pessoa” sem considerar as particularidades, individualidades e vivências de cada aluno em específico. Relembramos que cada indivíduo tem sua singularidade; seu desenvolvimento se dá considerando a classe social, o que lhe permite experiências e vivências distintas, tendo como resultado diferentes maneiras de se portar à sociedade. Dessa forma, compreendemos que em dada época, cultura e classe social os sujeitos se humanizam e se formam homens datados, condizentes com as condições sócio históricas.

Nesse sentido, vale destacar que Vygotski (2000) descreve que a personalidade não é dada a priori. A sua constituição encontra-se pautada nas relações estabelecidas entre os indivíduos que reagem as pessoas em acordo, por exemplo, com aos grupos familiares e às classes sociais às quais pertençam. Essas ideias são defendidas quando se adota a perspectiva da Teoria Histórico Cultural, isto é, “a personalidade não se constitui a partir das relações entre pessoas neutras, mas entre pessoas que pertencem à dada classe social que tende a

orientar a atividade principal e a limitar as experiências sociais” (Barroco & Franco, 2013, p.154).

Com base nessas teorizações, compreendemos o homem por meio da sua história, considerando que o psiquismo da pessoa com ou sem deficiência é formado socialmente. Desse modo, o homem com deficiência intelectual, superdotação ou altas habilidades, deficiência física/neuromotora, TEA ou TGD é, antes de tudo, um sujeito histórico, sendo que, o seu modo de ser portar e se relacionar com a sociedade depende das condições histórico-sociais das quais ele participa.

Martins (2004) explica que, a ciência da personalidade é a ciência da vida real dos indivíduos, pela qual constroem uma maneira particular de funcionamento. Com base nos teóricos estudados, concebemos a personalidade como um sistema de certo modo estável pelo qual a pessoa relaciona-se com o mundo, trata-se de uma autoconstrução da individualidade por conquista da interação dialética com o meio que a transforma de maneira criadora, numa relação mediatizada pela consciência.

Leontiev (1978) afirma que o homem nasce humanizado, com o aparato biológico para se tornar humano, mas o processo de humanização só ocorre por meio do processo educativo, que leva o indivíduo a se apropriar dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade. Para o autor, as relações sociais não são fatores externos de crescimento, mas sim a própria essência da personalidade. Dessa forma, surge espaço para uma ciência da personalidade humana, articulada com a ciência das condutas, na qual as relações sociais são à base de uma espécie de relações, que são constitutivas das estruturas da personalidade na sua acepção histórico-social, onde os homens criam-se a si mesmos.

Esse autor cita ainda que, a realização da humanização dos homens só é possível pelo trabalho efetivado ontologicamente, o que acontece quando as relações determinadas pela alienação são superadas. Pensando na contemporaneidade, pelo processo de alienação o homem coisifica-se, convertendo-se em escravo daquilo que ele próprio criou. Embora as leis da ontogênese defendidas pelos teóricos histórico-culturais por mostrarem a participação ativa dos homens na constituição de si mesmos, Leontiev (1978) destaca que nas condições de alienação os indivíduos não são sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, o que gera o hiato entre motivos e finalidades, já que a individualidade e a personalidade resultam como mercadoria, ao serem condicionadas pelo valor de troca.

Na sociedade capitalista, ao longo do desenvolvimento da personalidade, os indivíduos são obrigados a apropriar-se da totalidade das forças produtivas existentes para assegurarem sua existência. A partir disso, nota-se que os trabalhadores não têm domínio sobre o crescimento de suas personalidades através do trabalho assalariado. A sua

personalidade viva, expressa pela força de trabalho, não pode ser uma livre manifestação de si, já que é vendida ao capitalista. Portanto, a personalidade viva acaba por chegar à alienação, sendo dominada por seu valor de troca, que nega sua individualidade concreta, sendo habitada de uma ponta à outra pelas relações sociais de dependência. Portanto, é possível dizer que cada sociedade possui o seu próprio tipo de personalidade de base e a sua própria gama de personalidades de estatuto, as quais definem as atitudes, valores e comportamentos de tal sociedade. Por fim, é importante recorrer a uma citação de Vigotski (1996, p. 368): “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”.

Ante essas considerações, a formação para atendimento às pessoas com deficiência ou NEE deve contemplar como se dá o processo formativo da personalidade e o papel fundamental da educação, do ensino. É importante destacar a personalidade como um sistema mais ou menos estável, isto é, possível de mudanças, seja o professor ou o aluno.

4.4.2 Questionamento sobre o futuro e a carreira de docente do Pedro

Aqui expomos algumas falas com críticas e apontamentos sobre a futura carreira do aluno em estudo. Os trechos principais são:

Eu tenho minhas dúvidas quanto à carreira de professor de Pedro. O texto dele é muito complicado para ler e avaliar, ele tem muitas dificuldades com a escrita. Porque, como é que fica? Não é porque ele passou no vestibular que a universidade tem que aprovar o aluno (Prof. Robson).

O Pedro não tem condições de estar fazendo um curso de História. Como ele vai sair da universidade como professor? Do jeito que ele está não pode. Depois no Brasil se reclama da qualidade dos professores que estão dando aula no ensino médio e fundamental, e como vai colocar uma pessoa que além de cega tem deficiência em formação para ser professor? (Prof. Paulo)

A respeito de Pedro ser cego e estar fazendo uma graduação para exercer a docência, o sucesso profissional dependerá dele. Pois, da mesma maneira que existem vários professores na área de ciência humanas bem sucedidos que são cegos, existem pesquisadores que escreveram trabalhos muitos interessantes e são cegos. Então acho que há que enfrentar leões e mais leões diariamente porque existem preconceitos, estigmas, existe até aquela coisa que é um profundo preconceito que ao mesmo tempo fica compreensível, que é a ideia que muitas pessoas têm de que as deficiências de determinados indivíduos os impossibilitam mesmo de fazer as coisas, de tal modo que como se eles não tivessem a credibilidade necessária para o exercício profissional (Prof. Ronaldo).

Primeiramente, em relação ao aluno cego, podemos afirmar que a pessoa com deficiência busca, como qualquer cidadão, encontrar o sentido de sua vida, para que possa realizar-se plenamente, enquanto sujeito e cidadão, exercendo sua autonomia e independência. Outro fator relevante dessa categoria é que não podemos deixar de levar em consideração a personalidade e a individualidade de cada entrevistado. Vygotsky (2004) no texto *A transformação socialista do homem* descreve que a formação da personalidade está relacionada ao modo de como estão organizadas as relações sociais, ou seja, em acordo com as relações de produção. Sendo assim, todo o edifício social com sua superestrutura, como por

exemplo, as ideias, os valores e os hábitos não são independentes dessas relações, não possui uma essencialidade a priori. Antes, suas origens guardam relações diretas com as condições objetivas de vida, como a historicidade nos revela.

Dessa forma, as falas variam individualmente relacionadas com a experiência de vida de cada professor, alguns têm a visão mais crítica, outros têm a visão mais objetiva, outro cita o fato do aluno se superar através de sua força de vontade. Podemos dizer que, o percurso da entrevista foi se diversificando, pois, a história de vida de cada um interfere em sua visão de homem e de mundo. Por outro lado, é relevante considerarmos também a história de vida do aluno cego, que reflete nos questionamentos e posicionamento dos professores. Ao relatarmos sua trajetória pessoal e educacional, deparamo-nos com muitas rupturas e percalços que Pedro teve que enfrentar durante a sua vida. O ensino que recebeu não foi adequado o suficiente para que ele se apropriasse de conhecimentos de modo a contento, para que pudesse dominar conteúdos mais desenvolvidos na ciência. Sob esse contexto, nos remete a discorrer sobre a relação entre o desenvolvimento cultural do psiquismo e a educação escolar para compreendermos a preocupação dos professores diante da futura carreira de docente do aluno em estudo. Ao modo que, não há expectativa de que ele seja habilitado em tempo hábil e que isso possa ser feito de modo exitoso, revelando as condições atuais de desenvolvimento real, ante a falta de um plano de trabalho institucional a ele destinado.

Para Vygotski (1997) não há desenvolvimento psíquico mais complexo, próprio ao homem cultural sem a educação, e embora ela esteja presente no desenvolvimento de todo ser humano, seu conteúdo é historicamente variável. Na perspectiva da construção de uma sociedade socialista, o autor citado atribuía grande importância à educação escolar, ou seja, o ensino permite a aprendizagem, a apropriação do já elaborado, condição para a promoção do desenvolvimento humano. A teoria vigotskiana reconhece a natureza social do psiquismo humano e que o desenvolvimento ontogênico se processa por meio de saltos qualitativos, que se dão provocados pelo domínio dos instrumentos culturais. O desenvolvimento requer que se saia de uma relação direta com o meio, e se passe à atuação mediatizada por esses instrumentos. Os processos de internalização de tais instrumentos colocam-se, pois, como cerne da formação psíquica.

É possível pensarmos que se o ensino de Pedro estivesse amparado por professores mais seguros e instruídos em relação ao atendimento educacional adequado às suas necessidades, ensinando o conteúdo de modo a que o aluno pudesse se apropriar, eles próprios acreditariam mais no futuro de Pedro como professor de História. Citamos como exemplo um

professor cego desde os nove anos devido à retinose pigmentar³³. O mesmo atua como docente em uma universidade e conquistou o título de livre-docência. Ministra aulas para alunos considerados “normais”. Esse professor dá aulas de física e prepara suas aulas com a ajuda do computador, com programas de voz e faz construções de maquetes para exemplificar algum conteúdo. Os alunos se surpreenderam com a criatividade do professor, e a aula se torna mais instigante e interessante. Mas, para isso acontecer, ele mesmo relatou que teve incentivo de seus professores que acreditaram nele. Hoje ele é realizado profissionalmente e os alunos gostam da aula ministrada por ele. No entanto, para fazer algo acontecer é necessário, primeiramente, acreditar que é possível, e, em decorrência, lutar para o seu alcance.

Voltando a teoria que alicerça essa pesquisa, as atividades escolares se instituem como recursos que estimulam uma série de processos internos do desenvolvimento do homem, especialmente, as formas mais complexas de pensamento. Ao modo que, os conceitos científicos, convertidos em conteúdos escolares, integram o conhecimento sistematizado em teorias, em elaborações científicas, carregando consigo uma complexa gama de instrumentos acumulados na cultura humana. Trata-se da experiência social transposta em objetivações culturais, em sistemas de signos e sua multiplicidade de significações a serem apropriadas por cada indivíduo singular.

Com os subsídios teóricos expostos, podemos considerar que a trajetória de Pedro foi afetada por um esvaziamento do ensino dos conteúdos historicamente sistematizados, pois além da falta de estrutura material adaptado para ter uma educação a contento devido à pobreza e às experiências de abandono, seus estudos foram limitados devido à falta de acesso ao ensino pedagógico especializado para aluno cego. Segundo Saviani (1991), o esvaziamento educacional se converte em estratégia de aprisionamento dos indivíduos às condições imediatas de existência e, também, em uma forma de impedimento ao pleno acesso às conquistas das máximas propriedades humanas, no que se inclui a formação de um psiquismo superior de um modo diferenciado. Contudo, se Pedro foi limitado no que se refere ao saber sistematizado, e ainda, sem material acessível, os professores entrevistados mostraram preocupação questionando a formação acadêmica de Pedro, e ao mesmo tempo, mostrando-se apreensivos e despreparados em fazer parte dessa formação acadêmica.

4.5 Inclusão e as adaptações didáticas metodológicas

³³ <http://g1.globo.com/sao-paulo/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2016/06/professor-cego-da-unesp-conquista-titulo-de-livre-docencia.html>

4.5.1 Interação entre o professor e o aluno

Os trechos mais relevantes são:

Falta atitude do Pedro na sala de aula, ele não faz nenhuma pergunta ao professor e não interage com os colegas da sala. O Pedro fica tão quieto na sala que a gente não sabe se ele está cochilando ou não. Ele fica estático, dificilmente conversa com alguém (Prof. Robson).

A dinâmica não acontece. Ele fica praticamente mudo. Não interage com os colegas de classe. Como eu disse, ele tem muitas dificuldades de formação e acho que isso dificulta a relação social dele (Prof. Paulo).

Com base nos relatos acima, podemos ver a verossimilhança nas observações em sala de aula que foi realizada pela pesquisadora descrita neste estudo. Ante as respostas obtidas e as observações realizadas indagamos: Como compreendermos a apatia e a não participação de Pedro em sala de aula? Esta pergunta também nos leva a retomar a teoria para entendermos o processo da mediação e sua importância nas relações sociais das quais participa uma pessoa, para conseguinte, compreendermos como se dá essa dinâmica do professor e o aluno cego e vice versa.

De acordo com Vygotsky (1994), é a partir da inserção na cultura que o indivíduo vai se desenvolvendo. Contando com o primeiro equipamento, biológico, e apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, as funções psíquicas da criança vão evoluindo das formas elementares para formas mais complexas, sujeitas ao domínio consciente, que o ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, o autor destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

Partindo desse pressuposto, reafirmamos quanto o sucesso ou o fracasso escolar ou educacional não pode ser atribuído somente ao bom desempenho do aluno. O papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental, numa relação que deve contar com a mediação para que o conhecimento seja apropriado e, depois possa compor novas objetivações. Essa relação entre o aluno e o outro, o professor mediador, no contexto do processo ensino-aprendizagem, se em meio ao estabelecimento de vínculo. Devemos considerar que as experiências educacionais decorrentes também são afetivas, ou seja, é na vivência com o outro mais experiente da cultura que se dá a formação e o desenvolvimento do que é propriamente humano. Isso em muito nos importa, pois, se é na relação com o outro que nos constituímos, e avançamos na direção de ser humano cultural e emancipado. É preocupante, por isso, que não se atente ao processo de mediação, investindo na constituição de vínculos que favoreçam o duplo processo de apropriação e de objetivação. É nesta relação

que um sujeito torna-se professor, e outro se torna aluno, por meio das experiências ao longo de suas histórias de vida. E, ainda, pela vivência conhecem, experimentam e organizam suas práticas. Assim, as situações pedagógicas concretas experienciadas como estudante e/ou como docente, bem como todas as experiências relacionadas às aprendizagens, vão formando um arcabouço que embasa as ações pedagógicas. Dessa forma, o comportamento e a interação do aluno e o do professor em sala de aula, expressam suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada pessoa em sua singularidade, em sua maneira de se portar no mundo, em sua personalidade, como já apontamos. No entanto, como escreve Vygotski (1997), o sentimento de menos valia derivado das relações estabelecidas entre os pares com e sem deficiência, de incapacidade, de insegurança impactam negativamente, desgastam e sufocam o aluno prejudicando sua vida social e acadêmica.

Considerando o exposto, destacamos que os posicionamentos de Pedro no ensino superior são enraizados em suas experiências sociais e escolares anteriores, bem como na forma como ele compreende e relaciona-se com o mundo. Podemos perceber no seu relato de vida, demonstrado nos itens já analisados, como a sua relação com as pessoas são permeadas com insegurança, abandono e indiferença. Como consequência, isso contribuiu, em parte, para a falta de comunicação com o outro, o professor, resultando em uma aprendizagem fragmentada. Conforme os dados relatados, os professores não sabem como lidar com a apatia do aluno, que é reforçada pela falta de investimento na mediação docente, e, por outro lado, o aluno não sabe como sair da situação de apático e organizar seus estudos para ter um bom rendimento escolar.

Podemos concluir que, diante dos dados expostos, compreendemos que o comportamento de Pedro hoje, no ensino superior é resultado do seu processo de escolarização e de desenvolvimento. O desafio da universidade consiste em oportunizar um ensino de fato acessível, com professores preparados ou orientados tecnicamente para ensinar um aluno cego, para que o ciclo de não envolvimento pedagógico não se reproduza.

4.5.2 Desafios a serem enfrentados

O tópico refere-se às lutas diárias e as dificuldades do dia a dia do aluno cego, fator preponderante para o desenvolvimento humano. A fala com destaque ao referido tema, é:

A dinâmica em sala de aula consiste em um desafio. Sempre buscando acolher o aluno em sua integralidade. Esse desafio acontece também fora da sala de aula. Entretanto, penso que estes desafios baseados em compreensão, agregação e respeito só serão vencidos apenas com uma sociedade civil consciente e engajada com esta realidade (Prof. Marcelo).

Além desse ponto fundamental citado pelo professor, que o desafio acontece também fora da sala de aula, podemos acrescentar alguns exemplos de como isso ocorre no dia a dia de Pedro:

Durante uma observação ao ser finalizada a aula, Pedro levantou-se da carteira e foi em direção à porta de saída. Como o bloco dessa aula é muito longe do ponto de ônibus e o acesso de piso tátil para aluno cego nessa área não existe, Pedro ficou parado na porta do bloco sem saber o que fazer, esperando por ajuda. Então, um segurança que estava passando no local aleatoriamente percebeu que Pedro estava precisando de um auxílio e se ofereceu para acompanhá-lo até o ponto. Pedro aceitou a ajuda e foi caminhando com o segurança em direção ao ponto de ônibus (Relato da Pesquisadora).

Iremos citar outro fato que também nos chamou a atenção pelos desafios diários para a locomoção de Pedro:

Ao professor anunciar o término da aula, Pedro esperou a turma sair primeiro, depois se levantou e foi embora sozinho com o auxílio da bengala. Embora o bloco dessa aula fosse bastante longe do ponto de ônibus, Pedro foi caminhando sozinho até onde se sentiu seguro, depois esperou alguém que se oferecesse para lhe ajudar a chegar até ao ponto de ônibus (Pesquisadora).

Sendo assim, Pedro ao exercer sua luta diária de ir à universidade, enfrentar dificuldades de acesso e de locomoção, está desenvolvendo a consciência sobre as limitações a serem enfrentadas, ou seja, o dia a dia de Pedro faz com que ele desenvolva uma importante comunicação frente à hominização para o desenvolvimento humano, sendo eles constituidores da consciência humana. A consciência é social por natureza, ou seja, socialmente condicionada em seus determinantes externos.

Ao acompanharmos a atividade da vida diária de Pedro, podemos correlacionar sob o referencial de Martins (2001), que a autora descreve que, a vivência psíquica, ou seja, a experiência configuradora da vida do indivíduo é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só pode ser determinada com base nesta relação. A consciência, enquanto componente derivado e ao mesmo tempo confirmação da existência social real do homem, evidencia todo o seu ser, constituindo-se pela contextura de sua vida, pelos seus atos e realizações. A consciência do homem não é um mundo interno e isolado em si, no seu conteúdo interior propriamente dito, pois se determina pela sua relação com o mundo objetivo. Portanto, de acordo com Martins (2001) a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas sim, apreendida enquanto ato psíquico vivenciado pelo indivíduo, e ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo.

Frente aos diversos desafios expostos que são enfrentados diariamente, Pedro segue rumo ao seu objetivo de terminar o curso de História. Vygotski (1997) nos ensina que uma

peculiaridade positiva nas pessoas com deficiência não é o desaparecimento de uma ou outra função observada nas pessoas normais, e sim que o desaparecimento de algumas funções faz com que surjam novas formações, que passam a representar uma unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no desenvolvimento. O autor destaca que:

O mais característico na personalidade do cego é a contradição entre a incapacidade em relação ao aspecto espacial e a possibilidade de manter, mediante a linguagem, uma relação total e completamente adequada com os videntes e conseguir a compreensão mútua o que entra totalmente no esquema psicológico do defeito e da compensação (Vygotski, 1997, p. 81).

Por esse prisma, para estimular e desenvolver as funções psicológicas superiores de uma pessoa cega, é necessário compreendê-la, abrangendo a estrutura física e psíquica levando em consideração seus limites e suas superações. Para o cego, ser compreendido é muito significativo, pois se abre a possibilidade de alcançar o valor social numa medida total. Retomando a teoria, Vygotski (1997) descreve que o desenvolvimento do cego está dirigido à superação do *defeito* por meio de sua compensação social, com o auxílio do conhecimento e da experiência dos videntes, por intermédio da linguagem. Com esses destaques sobre o caminho do desenvolvimento da pessoa cega, podemos afirmar que a atividade da vida diária precisa ser tida não só como mero treino, mas como componente essencial para a pessoa com deficiência visual se tornar sujeito cultural.

O homem cultural é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas mediadas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo. Necessariamente, vale-se da linguagem para tanto e desenvolve o pensamento verbal. Este passa a regular o seu comportamento, permitindo que suas próprias funções elementares (sensação, percepção) sejam desenvolvidas para um dado curso que o habilita a estar no mundo de modo ativo (Barroco, 2007, p. 245).

Conforme a autora, os homens se realizam como tais pela linguagem verbal, seja oral, escrita ou sinalizada. Cada pessoa precisa se apropriar daquilo que as outras gerações elaboraram e objetivaram, como domínio dos valores, usos e costumes. Portanto, é possível entendermos que o trabalho educacional adaptado aos recursos cabíveis para o aluno cego é de extrema importância para a formação da pessoa cega. A compreensão que envolve uma totalidade se torna primordial, quando o alvo é o alcance dos estágios seguintes do desenvolvimento psíquico. Por fim, podemos concluir que, ao aluno cego busca-se a formação de uma visão de mundo, de sociedade e de homem mais ampla e comprometida com a coletividade, constituída por videntes e não videntes.

4.6 Inclusão e a mediação entre o professor e o aluno cego

4.6.1 Sentimentos dos participantes

Durante a entrevista os participantes foram se expressando, falando de suas emoções e sentimentos sobre como lidar com um aluno cego. As falas que mais se destacaram, foram:

Eu já pensei várias vezes em conversar com Pedro. Porém tenho muito medo de chegar nele e ser franco e ser mal entendido, ele é calado, nem dá espaço pra gente conversar, vai parecer que estou querendo excluir ele, quando não é verdade (Prof. Robson).

A experiência, o impacto inicial, é sempre muito difícil porque, no meu caso, eu trabalho com mapas, eu dou aulas muito centradas em fenômenos espacialmente localizados, então, isso em mim já causa certa tensão porque muitas das exposições só são efetivadas com o uso dos mapas. No primeiro momento, coincidiu de eu estar a usar mapas em grande quantidade e além de mapas algumas imagens, fotografias, mapas de paisagens, fundamentalmente para dar uma ambientação geográfica daquele período e da região na qual estou falando. Então, isso me causou certa tensão porque eu fiquei pensando: como procurar compensar essa demanda de visualidade através da fala? (Prof. Ronaldo)

A gente fica em uma situação muito complicada, porque qualquer avaliação mais refinada pode parecer que estamos pressionando ele. Então, nós, como professores, ficamos em uma situação complicada, pois qualquer situação parece rejeição e quando não é verdade. A questão é que, a gente acaba comparando os alunos cegos e vê que a dificuldade não é a cegueira (Prof. Robson).

O que me preocupa, é o seguinte, que eu já ouvi alguns colegas dizendo que Pedro não é um bom aluno, ao contrário de outro aluno que eles sempre comparam. E assim, ouvindo o comentário dos colegas eu fico tenso, me preocupa porque ficamos impotentes. Um mundo onde tudo é fundamentalmente tátil e auditivo eu não domino, eu não sei muito bem o que pensar. Eu me sinto muito inseguro (Prof. Ronaldo).

Eu tive que andar uma vez com ele pra ir ao Bloco 12, eu vi como é difícil se ele tivesse que andar sozinho, porque não tem acessibilidade, ainda falta muita coisa pra ter acessibilidade realmente, porque no dia a dia, a gente sem deficiência não percebe as dificuldades, mas estando acompanhando de perto um deficiente é que a gente se sensibiliza (Monitora Márcia).

Com base nos relatos, podemos perceber que as interações entre os entrevistados e o aluno cego são baseadas nos mais diversos tipos de sentimentos, demonstrando uma ruptura entre o significado e o sentido pessoal atribuída à atividade pedagógica e a mediação com o aluno cego. Aos docentes falarem, eles denunciaram a fragmentação de sua atividade pedagógica frente à inclusão no ensino superior. Eles expressam em seus discursos a ruptura entre os motivos da atividade e os fins das ações, ou seja, o professor fica limitado e confuso ao ato de ensinar. Essa cisão é sentida na forma de frustração, angústia, impotência e que, no limite, podem desencadear o adoecimento físico e psicológico.

Correlacionando com a teoria, podemos descrever que, na sociedade capitalista, o trabalho, ao mesmo tempo em que produz a humanização dos homens por meio de objetivações que possibilitam uma existência universal e livre, produz a alienação humana na medida em que os homens são impedidos de dar um sentido à sua atividade humana. Segundo Leontiev (1978), pautado nos escritos de Marx sobre a alienação, na sociedade de classes a

consciência humana encontra-se fragmentada, desintegrada. Significados sociais e sentidos pessoais tornam-se contraditórios, cindidos. Há uma ruptura entre os motivos da atividade e os fins das ações: a ação torna-se “vazia de sentido para o sujeito” (Leontiev, 1978, p.79).

Por fim, podemos concluir que o professor é um profissional mediador e facilitador do conhecimento, portanto, para que a mediação ocorra efetivamente, é necessário que o professor tenha infraestrutura adequada referente ao material didático pedagógico adaptado conforme a especificidade do aluno. Além disso, é relevante proporcionar boas condições de relação para intervir com o aluno cego, logo, despertando a curiosidade do mesmo, desafiando e instigando-o, visando alcançar um bom rendimento escolar e concomitante, potencializando o desenvolvimento psíquico do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa sociedade é eminentemente visual, portanto, a relação de uma pessoa que apresenta cegueira, geralmente é marcada por uma característica: a exclusão derivada da falta de um órgão de sentido que a coloque em condições iniciais de igualdade com os demais. Ao realizarmos a análise dos depoimentos, ficamos atentos em relação à ênfase negativa presente nas entrevistas, com palavras como “dificuldade” e “problema”. Estas palavras aparecem com uma frequência relativamente grande nas respostas e é usado tanto para retratar situações negativas vivenciadas por Pedro no ambiente acadêmico, quanto para referirem-se às suas características sensoriais. Destacamos, contudo, que essa situação é observada na cotidianidade das escolas pelas quais passamos em nossa formação pessoal, e é contra essa ideia negativa que marcava a defectologia que Vygotski (1997) lutou.

Por esse prisma, a visão tem um papel preponderante nas relações com o meio, já que boa parte da categorização da realidade tem por base este meio perceptivo, que é inacessível ou falho para a pessoa com deficiência visual. Ao atribuir à visão um valor primordial, podemos atribuir também ao cego uma conotação marcadamente negativa como vimos durante a análise. Sabemos que o acesso ao ensino superior contribui para a constituição de relações interpessoais diferenciadas, visto que nele as pessoas são jovens e adultas e estão se preparando para uma dada habilitação e profissão. Portanto, o acesso cada vez maior ao ensino superior aponta necessidades de apoio que estão relacionadas à falta de recursos. Estes, caso fossem disponibilizados desde o ingresso na IES permitiria ao aluno cego participar das atividades acadêmicas de forma mais autônoma. Mas, se no ensino de uma profissão ou habilitação para o trabalho o cego se encontra em tamanha desvantagem, como pensar a sua saída e o ingresso no mercado de trabalho? Este processo é, na verdade dramático para a grande maioria dos alunos, tendo ou não deficiência.

Vale aqui recuperar o que escreve Antunes (2011), que escreve que ocorreram profundas transformações no mundo do trabalho, nas formas de inserção na estrutura produtiva, de representação sindical e política nas últimas décadas. Foram tão intensas as modificações, que atingiu não só a materialidade do trabalhador, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade, afetou notadamente a sua forma de ser – embora muito já se tenha teorizado sobre essa relação entre trabalho e formação humana. Novos processos de trabalho emergiram, onde o cronômetro e a produção em série e de massa são substituídos pelo imediatismo da produção e por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. Podemos constatar, neste processo, uma perda significativa de direitos e de sentidos. O sistema de metabolismo, sob o controle do

capital, tornou o trabalho ainda mais precário, por meio das formas de subempregado, desempregado, intensificando os níveis de exploração para aqueles que trabalham. Nessas condições, a subjetividade da classe trabalhadora é transformada em um objeto, ou seja, o homem vende a sua força de trabalho sob as condições que lhe são impostas. Frente a esse contexto capitalista no qual vivemos e o qual reproduzimos, o trabalho e a educação estão a serviço de manutenção da ordem burguesa, de defesa de liberdade de acumulação privada da riqueza social.

No capitalismo, como explica Mészáros (2008), objetiva-se na educação a disputa pelo poder, reproduzindo a lógica da competitividade, geralmente associada à aniquilação do outro, e não se busca deliberadamente a constituição conjunta com o outro, com tudo o que isso implica. Dessa maneira, a rigor, não se espera que os ideários da educação inclusiva, que preveem um mundo mais igual, sejam alcançados sob o capitalismo. Isto porque a sua lógica é justamente gerar a desigualdade, a diferença, derivada da possibilidade de acumulação diferenciada (BARROCO, 2007). Mas, mesmo ante essa ressalva, é necessário que se busque um ensino o mais inclusivo possível, no qual haja acessibilidade às vagas, às matrículas, à permanência no ensino superior e à terminalidade, com habilitação e diplomação. Isso vem respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e pela Lei n. 9.394/96, e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência Estatuto da Pessoa com Deficiência), entre outras. Esta é clara em seu Capítulo IV - Do Direito À Educação o mínimo a ser cumprido no ensino superior.

Ante esse contexto legal, de política de educação inclusiva, é preciso que os sujeitos que compõem o espaço educacional se perguntem: que escola ou ensino superior nós desejamos? Para um ensino a contento, é preciso que acreditemos na escolarização ou na educação formal como algo fundamental para a humanização dos sujeitos numa patamar mais elevado, que se a reconheça como uma ferramenta de participação na coletividade, já que nela e por ela nos constituímos em nossos psiquismos e em nossos papéis sociais (como os de alunos e de docentes), e que reflitamos sobre nossa atuação diária no cotidiano escolar/acadêmico. Sob esse prisma, defendemos a busca por outras relações mediadoras, mirando o exercício da cidadania com maior criticidade, e uma formação para a coletividade, na contramão de uma sociedade cada vez mais pautada no individualismo e na desigualdade. Esses pontos obviamente não se realizam sem alteração na base da sociedade.

O ponto de partida da pesquisa foi conhecer o processo de inclusão de um aluno cego em uma universidade pública, tomando por base o processo de humanização. O problema

implicou a indagação: Como a política de inclusão foi observada atentando-se para a deficiência visual? De acordo com a análise dos informes levantados e dos dados analisados, obtivemos como resultado a exposição da fragmentação da atividade docente junto ao aluno, e da grande dificuldade do mesmo em cursar o ensino superior. O ciclo de insucesso no ensino e na aprendizagem engendrado expressa contradições que se avolumem no atual estágio do capitalismo – com a força crescente da ideologia neoliberal e com o desmonte de políticas que valorizem as IES públicas. A gênese dessa fragmentação presente na educação de Pedro encontra-se na própria organização da sociedade capitalista, que desapropria os trabalhadores não só dos resultados objetivos de suas ações, isto é, dos produtos do trabalho, mas também do próprio trabalho, que não lhes pertence. No caso dos professores, estes constatam que seu trabalho não produz os efeitos esperados diante da inclusão escolar. O produto de suas ações, a educação superior do aluno cego, não é transformado da maneira como projetam, isto é, o aluno não aprende (e não *produz*) como é o esperado. Os professores vivenciam, dessa forma, o distanciamento entre os motivos de sua atividade e os fins de suas ações.

Nas últimas décadas há um volume crescente de cisão, na consciência humana, entre o significado social e o sentido pessoal do trabalho, o que é possível de identificarmos nas falas dos professores e no estranhamento do próprio aluno acerca de todo o processo educacional vivenciado.

Reconhecemos que é preciso haver uma transformação do processo educacional de inclusão no ensino superior, mas isso demanda políticas públicas referentes e o envolvimento com esse desafio por parte de todos os participantes, alunos e professores. Além disso, é necessário compreender que quaisquer conhecimentos são elaborações produzidas historicamente e, reconhecida sua relevância e pertinência a dada área de formação e habilitação, devem ser ordenados numa proposta curricular.

Um ponto fundamental dessa pesquisa foi abordar as mediações educacionais protagonizadas pelos professores, por meio das entrevistas, com o intuito de compreendermos como vem se dando especificamente a mediação junto ao acadêmico cego no ensino superior. Pautamo-nos na concepção da Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural, e contamos com a perspectiva de que, a existência humana tem caráter material e histórico e o desenvolvimento do psiquismo humano é compreendido em sua materialidade, a partir das formas como o homem organiza e produz sua vida e, ao produzi-la, configura-se sua consciência e personalidade. Assim, para Leontiev (1983, p.75), a atividade humana é a unidade elementar da vida do sujeito concreto, é "o sopro vital do sujeito corpóreo".

Os dados de pesquisa coletados ilustraram as dificuldades dos professores na realização do seu próprio trabalho e, mais especificamente, na atividade pedagógica dirigida

ao aluno cego. Nesse cenário, novamente, observamos a ruptura entre o significado e o sentido pessoal atribuído à atividade pedagógica, na mediação do professor e do aluno cego. Esses elementos indicam os sentidos existentes em condições de trabalho produzidas numa sociedade na qual as demandas do capital assume a primazia sobre a vida pessoas. Ao olharmos para a relação singular particular, professores-sistema educacional capitalista, nos deparamos com a constituição de uma consciência fragmentada, despedaçada, que sofre e adocece. Os sujeitos são impedidos de serem inteiros e, portanto, de existirem inteiramente humanos (Martins, 2001). A ruptura significado e sentido, isto é, a alienação, obscurece o desenvolvimento do ser universal do homem.

Também, deparamo-nos com as contradições no próprio trabalho educativo e na organização escolar indicativas de possibilidades de superação da fragmentação do trabalho pedagógico, como, por exemplo, Vygotski (1997) afirma que todos os indivíduos têm potencialidade para se desenvolver. Assim, como todo o homem tem a possibilidade de se desenvolver, todo professor e aluno também tem possibilidade de se transformar. Então, a educação tem o compromisso de levar o aluno a se apropriar além do conhecimento e criar no indivíduo perspectiva, possibilidade de se desenvolver para além daquilo que está na aparência.

Outro fator que priorizamos nessa pesquisa foi apreender o processo de humanização. O aluno passa pela mediação do professor para que se dê a apropriação daquilo que a humanidade desenvolveu de mais elaborado. As modificações desejadas na IES deveriam estar ancoradas na luta pela emancipação do homem. Contudo, as transformações da educação não dependem somente dos professores, mas das condições objetivas, sócio econômicas que devem ser modificadas, também não se pode ignorar a falta de investimento institucional e pessoal dos docentes e dos alunos em prol da inclusão efetiva. Temos, sim, que nos atentarmos às convicções veiculadas acerca da deficiência, às condições objetivas do trabalho dos professores, ao investimento na educação, à formação adequada inicial e continuada, como alguns requisitos necessários para que o professor possa desenvolver sua prática de forma que os alunos se apropriem, de fato, do conhecimento. Sendo assim, afirmamos que é necessária a construção de novos sistemas educacionais visando a efetividade na inclusão, configurando-se assim, como elemento de humanização. Ressaltamos, ainda, a importância dos espaços coletivos de discussão dos professores que tenham como meta refletir e propor ações visando à apropriação do conhecimento acumulado pelos acadêmicos com e sem deficiência.

Diante do exposto ao longo da dissertação, prezando pela ética e respeito aos sujeitos participantes, temos como intuito dar uma devolutiva aos mesmos. Ao compreendermos a trajetória de vida e a escolarização de Pedro, confrontando com as falas dos participantes sobre o seu baixo rendimento acadêmico e despreparo escolar, entramos numa questão controversa: o fracasso no ensino acadêmico e o fracasso escolar de Pedro.

Sobre o fracasso no ensino acadêmico, há a queixa de baixo rendimento do aluno cego e a dificuldade em ministrar as aulas, como relataram os professores. Isso resulta do despreparo em suas formações, o que envolve aspectos relacionados a como ensinar e a como lidar com a diversidade de alunos com necessidades especiais, oportunizando a acessibilidade ao conhecimento e a constituição de relações interpessoais favoráveis à apropriação do conhecimento, provocando experiências positivas para todo o grupo. Contudo, os professores se defrontam com situações problemáticas no dia-a-dia da sala de aula que envolve uma série de fatores. Entre eles, o desconhecimento da cegueira e das suas implicações, a disponibilidade pessoal em aceitar ou não o sujeito com organismo e desenvolvimento diferentes, a ausência de formação continuada, a falta de tempo para investir na qualificação dessa natureza, o desgaste com a sobrecarga de serviços, e por último, mas não menos importante, a descrença no sistema educacional pautado na política da inclusão. Além desses fatores, a implantação da política de educação inclusiva no ensino superior enfrenta o desmonte de políticas públicas que assegurariam melhor as atividades que poderiam promover a qualidade no ensino para o aluno deficiente ou com necessidades especiais, apresentando pouco aporte material, conceitual e metodológico por parte do governo.

A perspectiva doravante seria a de priorizar os fatores políticos pedagógicos, como prezar pela formação continuada e acompanhamento dos professores de alunos que demandam a inclusão, reverter a precariedade de materiais adaptados para o aluno cego, acompanhar a prática docente, abrangendo assim, o conhecimento de estratégias pedagógicas acessíveis para a diversidade dos alunos. É de suma importância que os professores, assim como os monitores especiais, sintam-se amparados e que contem com o apoio de profissionais técnicos experientes no atendimento à educação especial. O desconhecimento dos professores em como lidar e trabalhar com o aluno cego, no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias, acaba gerando situações de abandono e de indiferença. De fato, a troca de experiências entre os profissionais especializados e os professores da IES minimizaria as situações embaraçosas relatadas pelos professores entrevistados. Podemos afirmar, portanto, que a realidade evidencia o quanto os docentes e a universidade, de modo geral, em seu

estado de acesso físico e atitudinal, estão despreparados e desamparados diante da tão apregoada política inclusiva.

Por outro lado, abarcando a questão do fracasso escolar de Pedro, o acadêmico vive uma opressão materializada externamente como se precisasse “bater suas metas” e provar para a sociedade que é capaz. É perseguido pela necessidade de produção acadêmica, pelo produtivismo que a sociedade cobra e deixa marcas negativas nos indivíduos que não têm o êxito esperado. Isso tudo ocorre porque a lógica de acumulação, que inclui a acumulação de produção, arrasta a todos, com ou sem deficiência. Além disso, o padrão ideal que devemos seguir imposto por essa lógica, e tão ampla e cotidianamente divulgado pela mídia e incorporado nas relações sociais, requer um rendimento que se brutaliza em índices cada vez mais inalcançáveis e, também por isso, torturantes, se refinando como curso natural da vida moderna e civilizada.

Embora o aluno tenha uma trajetória que afetou a sua apropriação de conhecimentos escolares e culturais, o mesmo afirmou que gosta de música e que toca violão, sendo isto de extrema importância para o seu desenvolvimento psíquico. Vigotski (1999) anuncia a estreita relação da arte com a vida, ou seja, quem a produz nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos. Podemos entender que a natureza social da arte traz em si a relação com a psicologia, pois ao se produzir arte e ao dela se apropriar, funções psicológicas dos sujeitos também são formadas e desenvolvidas. Frente ao que foi levantado, consideramos que para o aluno dar continuidade à formação universitária, e vencer as dificuldades com afinco, o apoio da Psicologia Escolar pode ser relevante. O acompanhamento psicológico escolar pode contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades e alargar a zona de desenvolvimento próximo. Atualmente o aluno pode ser visto de modo a não valorizar suas apropriações, por não apresentar domínios de conteúdos esperados para o seu curso de graduação, por não apresentar desenvoltura social de modo geral, e isto guarda relação com o fato de pertencer a uma classe social pobre, por estar à margem das conquistas humanas exigidas pela sociedade, e pela sua história de vida prenhe de muitos sofrimentos. Além disso, salientamos que a pressão psicológica que vivencia interna só aumenta, pois se encontra vulnerável aos desafios de dominar os conteúdos e passar nas disciplinas – (Pedro conta que não é visto como alguém licenciado e que irá se tornar um professor).

Barroco e Souza (2012) descrevem que o homem está cada vez mais imediatista e individualista. Esse é o homem que sofre e que apresenta queixas escolares à Psicologia, sem

que delas tenha a devida consciência, o que os impede de ir muito além da queixa como um lamento ou como uma forma de defesa ante o sentimento de incapacidade ou impotência. O pensamento crítico na Psicologia voltada à Educação faz a defesa da liberação dos sujeitos das amarras do determinismo social, contrapondo-se ao embotamento, à deformação e à mutilação. Sobretudo, com essa base de pensamento, a formação e a atuação do psicólogo escolar precisa contar com o compromisso ético e político com os rumos que a educação e a sociedade assumem.

Para finalizar, consideramos que Pedro, juntamente com o estabelecimento de outras relações de mediação docente e discente, o apoio da monitoria especial, o suporte de metodologia e de materiais adaptados e o acompanhamento da Psicologia Escolar pode conseguir avançar nas apropriações das elaborações humanas, contribuindo na sua busca por maior autonomia física e psicológica. Isso é fundamental para que compreenda as múltiplas relações que o envolvem, superando uma compreensão de si mesmo e da sua trajetória escolar pautado em muitas experiências negativas, dando enfoque em novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

Amiralian, M. L. (2002). *O psicólogo e as pessoas com deficiência visual*. Em E. A. F. S. Masini (Org.), *Do sentido, pelos sentidos, para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial*. Niterói, RJ: Intertexto.

Antunes, R. (2011) *Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* 15. ed. - São Paulo: Cortez.

Aranha, M.S.F. (2006). *A inclusão social da criança especial*. In Sociedade Pestalozzi (Org.), *A criança especial* (p. 19). Niterói, RJ: Associação Pestalozzi de Niterói.

Barroco, S.M.S; Franco, A. (2013) *A formação social da personalidade violenta*. XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Federal de Uberlândia. Acessado em Jan/ 2016 <[//abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf](http://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf)>

Barroco, S. M. S; Sierra, M. A. B. (2009). *Contribuições de Vigotski para a Educação Especial nas áreas da Surdez, Cegueira e Surdocegueira*. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, SP, Brasil.

Barroco, S. M. S. (2007). *A Educação especial do novo homem Soviético e a Psicologia de L.S. Vigotski: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. Tese de doutorado apresentada à Universidade Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara.

Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Trad. Valtensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bueno, J.G.S. (2002). *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Brasil (1996). Presidência da República. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Palácio do Planalto. Brasília: Palácio do Planalto. Recuperado em 30 jan de 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Brasil (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001. Recuperado em 15 de Abril de 2015 de portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf

Brasil (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007. Prorrogada pela Portaria nº 948/2007 entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília-DF.

Brasil (2015). Presidência da República. Lei Nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Palácio do Planalto. Recuperado em 30 jan de 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Caiado, K. R. M. (2003). *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas. SP: Autores Associados/PUC.

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (1999). *Ideologia neoliberal e ideologia*. Em: Oliveira, F de & Paoli, M.C. Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes.

Chizzotti, A. (2003). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6.edição. São Paulo: Editora Cortez.

Cobo, A. D; Rodríguez, M. G; Bueno, S. T. (2003). *Personalidade e auto-imagem do cego*. In: Deficiência visual: aspectos psico evolutivos e educativos. São Paulo: Editora Santos.

Coimbra, I. D. (2003). *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador: EDUFBA.

Demo, P. (2005). *Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social*. Brasília: Inclusão Social.

Duarte, N. (2000). *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

_____. (1993). *A Individualidade Para-Si*: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados.

Faleiros, V.P. (2006). *Inclusão Social e Cidadania*. 32ª International Conference on Social Welfare. Brasília.

Freitas, M. T.A. (2000). *Vygotsky e Bakhtin?* Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo, SP: Ática.

González, M. del. P.; Díaz, J. M. (2007). *Deficiência visual: aspectos evolutivos e educacionais*. In: González, E. (org.). *Necessidades educacionais específicas*. Porto Alegre: Artmed.

Lakatos, E.M; Marconi, M.A. (2010). *Fundamentos da metodologia científica*. 7ª edição. São Paulo. Editora Atlas S.A.

Laplane, A. L. F; Batista, C. G. (2008). *Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola*. Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2008, p. 171-191.

Leher, R.(2012). *Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional?* In: Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima; Silva, Vandei Pinto da; Miller, Stela. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. 2ed. Araraquara –SP.

Lemos, E. R. (2003). *Sua vida e seu sistema: Louis Braille*. 2. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos.

Leontiev, A. N. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes.
Lira, M. C. F; Schlindwein, L. M. (2008) *A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural*. Caderno Cedes.

Lima, P. (2006). *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo: Avercamp.

Luria, A. R. (2001). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1991). *Curso de psicologia geral*. Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Magalhães, R. de. C. B. P. (2006), Ensino superior no Brasil e Inclusão de Alunos com Deficiência. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: EDUECE, p. 39-45.

Martins (2004) Cad.Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004 . Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Martins, L. M. (2006) *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Unesp – volume 29 – p. 1-17.

_____. (2001) *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília.

Martins, L. M; Rabatini, V.G. (2011). *A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar*. Psicologia Política. vol. 11. nº 22. pp. 345-358. Jul.

Marx, K. (1996). *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural.

_____. (1987). *A Ideologia Alemã*. São Paulo : Hucitec.

Mészáros, I. (1981). *Marx: A teoria da alienação*. Rio de Janeiro, Zahar.

Morin, E. (2004) *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Netto, J. P.; Braz, M. (2007). *Economia Política: Uma introdução crítica*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez.

Newman, F; Holzman, L.(2002). *Lev Vygotsky Cientista Revolucionário*. SãoPaulo: Edições Loyola, p.76.

Oliveira, M.K. (2001). *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico*. São Paulo: Scipione.

Rabêllo, R. S. (2003). *Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia: possibilidades de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Reimers, F. (2011). *As escolas perdem tempo ensinando habilidades que foram úteis no passado*. Revista Nova Escola. n. 243. São Paulo, jun/jul, p. 32-34.

Rocha, T. B; Miranda, T. G. (2009). *A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise do acesso e permanência*. In: Félix Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvã, Teresinha Miranda (Orgs.). Salvador: EDUFBA, p. 25-42.

Ross, P. R. (2006). *A crise da educação especial: uma reflexão política e antropológica*. Disponível em: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/search/advancedresults>
Acesso em Nov/2015.

Rubinstein, S. L. (1960). *Princípios de Psicologia Geral*. Moscú: Editorial Progresso.

Saviani, D. (2008) *Pedagogia histórico-crítica; primeiras aproximações 10ª ed.* Campinas (SP): Autores Associados,

Shuare, M. (1990) *La Psicologia Soviética tal como la Veo*. Moscú: Progresso.

Sierra, M.A.B. (2010) *A Humanização da pessoa surdo cega pelo atendimento educacional: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. 183pgs. Maringá- Pr

Silva, R.I.M. (2015). *Sobre Psicologia e Ideologia na obra de L.S. Vigotski*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá. 131 pgs. Disponível em: <http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI UEM 2015 Rafael%20Iglesias.pdf>. Acessado em Dez/2015.

Souza, M. P. R. (1997). *A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo*. Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tessaro, N. S. (2011). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da Educação Regular e Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Thoma, A. da S.(2011) *A inclusão no ensino superior: “Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...”*.Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf> . Acesso em Junho 2015.

Trivinhões, A.N.S.(1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.

Tuleski, S.C.(2008) *Vygotski: A construção de uma psicologia marxista*. 2 ed. Maringá: Eduem. 207p.

Valdés, M. T. M.(2006) *A inclusão em Diferentes Contextos do Ensino Superior: realidades e possibilidades*. Valdés, M. T. M. (Org.). *Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 111-164.

Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001a) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2001). Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1991) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Virtual Vision. (2012) *O que é o virtual vision?* Disponível em: WWW.virtualvision.com.br/sobrehtml. Acesso em: Jul/2015.

Vygotski, L.S. (2001) *Obras Escogidas: problemas de Psicologia Geral*. Tomo II. 2. Ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Machado –Visor Dist. S.A

_____. (2000) *Obras Escogidas: problemas del desarrollo de la psique*. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor.

_____. (1997). *Fundamentos de defectologia*. Em *Obras Escogidas* .Tomo V. Madrid: Visor Distribuciones. (original publicado em 1983).

_____. (1996). *Obras Escogidas: psicologia infantil*. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper Madrid:Visor Dist. S.A.

Vygotsky, L. S. (2010). *Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar*. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone.

_____. (2004) *A transformação socialista do homem*. Disponível em: <<http://marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: Jan/2016.

_____. (1996). *O significado histórico da crise da psicologia*. In L. S. Vigotski. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1994) *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1988). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1987). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

_____; Luria A. R. (1996). *A criança e seu comportamento*. Em Vygotsky, L. S. & Luria A. R., Estudos sobre a história do comportamento: Símbios homem primitivo e criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

UEM; (2002) Resolução nº 632/2002–CAD. *Normas para inscrição, seleção, desenvolvimento e avaliação do programa de monitoria especial*. Universidade Estadual de Maringá – Gabinete da Reitoria Secretaria dos Colegiados Superiores. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/>. Acessada em Jan/2016.

Unesco. (2000) *Educação: um tesouro a descobrir*. 4.ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em: 30 Out. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ALUNO CEGO CONTA A SUA HISTÓRIA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM PROCESSO

Identificação:

História de vida (dados da infância, juventude e adolescência, vida adulta);

Histórico sobre a cegueira/baixa visão;

Histórico sobre a vivência na educação especial e inclusiva;

História das Aprendizagens e Escolarização.

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS DOCENTES

- Qual sua opinião sobre a inclusão no ensino superior?
- Quais os aspectos positivos e negativos dentro da universidade a respeito da formação de alunos de inclusão?
- O professor tem alguma formação sobre Educação Especial ou Educação Inclusiva?
- O professor já havia tido essa experiência de atender um aluno cego?
- Como é a dinâmica criada em sala de aula em que há aluno com deficiência visual?
- Qual a interação entre o professor e o aluno cego?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA DA MONITORA

- Possui conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva?
- Onde obteve esses conhecimentos?
- Qual sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior?
- Quais os tipos de recursos, equipamentos e serviços pedagógicos são disponibilizados para alunos com deficiência visual?
- Como é a interação entre o monitor e o aluno com deficiência visual?
- Quais os principais problemas ou desafios?

APÊNDICE 4 - AUTORIZAÇÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES:

Ao departamento de Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – CCH.

Universidade Estadual de Maringá.

Ref: Solicitação de Autorização para pesquisa.

Prezada Diretora:

Venho, por meio desta, solicitar a autorização necessária para a realização da pesquisa intitulada: “A inclusão no ensino superior: um estudo de caso de um acadêmico cego à luz da Teoria Histórico-Cultural”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. A pesquisadora e mestranda é a Francirene Fabretti Lopes sendo orientada pela Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Os objetivos da pesquisa são: conhecer o processo de inclusão que vem sendo desenvolvido em uma universidade pública, considerando-se o contido na legislação e nas políticas públicas referentes e a prática instituída na mesma; compreender o papel da Psicologia Escolar no ensino superior diante do processo de inclusão de pessoas com deficiência; aprofundar nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Defectologia de L. S. Vygotski, considerando-se o processo de humanização, sobretudo de pessoas com deficiência visual.

A pesquisa envolve um aluno cego, três professores e um monitor. Destacamos que as informações fornecidas poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica, mantendo o anonimato. O material levantado será incinerado após a finalização da pesquisa e dos seus relatórios finais.

Através desse estudo espera-se que a pesquisa sistematize informações sobre o atendimento educacional especial, sobre a legislação e, sobretudo, que seja um meio pelo qual se possa conhecer de modo mais criterioso esse universo denominado de inclusão educacional no ensino superior.

Eu, _____ diretora do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes – CCH da UEM autorizo a pesquisa coordenada pela Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco. Data: _____

APÊNDICE 5 - AUTORIZAÇÃO AO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA:

Ao departamento de Psicologia.

Universidade Estadual de Maringá.

Ref: Solicitação de Autorização para pesquisa.

Prezada Coordenadora:

Venho, por meio desta, solicitar a autorização necessária para a realização da pesquisa intitulada: “A inclusão no ensino superior: um estudo de caso de um acadêmico cego à luz da Teoria Histórico-Cultural”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. A pesquisadora e mestranda é a Francirene Fabretti Lopes sendo orientada pela Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Os objetivos da pesquisa são: conhecer o processo de inclusão que vem sendo desenvolvido em uma universidade pública, considerando-se o contido na legislação e nas políticas públicas referentes e a prática instituída na mesma; compreender o papel da Psicologia Escolar no ensino superior diante do processo de inclusão de pessoas com deficiência; aprofundar nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Defectologia de L. S. Vygotski, considerando-se o processo de humanização, sobretudo de pessoas com deficiência visual.

A pesquisa envolve um aluno cego, três professores e um monitor. Destacamos que as informações fornecidas poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica, mantendo o anonimato. O material levantado será incinerado após a finalização da pesquisa e dos seus relatórios finais.

Através desse estudo espera-se que a pesquisa sistematize informações sobre o atendimento educacional especial, sobre a legislação e, sobretudo, que seja um meio pelo qual se possa conhecer de modo mais criterioso esse universo denominado de inclusão educacional no ensino superior.

Eu, _____ coordenadora do curso de Psicologia autorizo a pesquisa coordenada pela Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

Data: _____

APÊNDICE 6 - AUTORIZAÇÃO AO DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ao departamento de Pós- Graduação em Psicologia - PPI.

Universidade Estadual de Maringá.

Ref: Solicitação de Autorização para pesquisa.

Prezada Coordenadora:

Venho, por meio desta, solicitar a autorização necessária para a realização da pesquisa intitulada: “A inclusão no ensino superior: um estudo de caso de um acadêmico cego à luz da Teoria Histórico-Cultural”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. A pesquisadora e mestranda é a Francirene Fabretti Lopes sendo orientada pela Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Os objetivos da pesquisa são: conhecer o processo de inclusão que vem sendo desenvolvido em uma universidade pública, considerando-se o contido na legislação e nas políticas públicas referentes e a prática instituída na mesma; compreender o papel da Psicologia Escolar no ensino superior diante do processo de inclusão de pessoas com deficiência; aprofundar nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Defectologia de L. S. Vygotski, considerando-se o processo de humanização, sobretudo de pessoas com deficiência visual.

A pesquisa envolve um aluno cego, três professores e um monitor. Destacamos que as informações fornecidas poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica, mantendo o anonimato. O material levantado será incinerado após a finalização da pesquisa e dos seus relatórios finais.

Através desse estudo espera-se que a pesquisa sistematize informações sobre o atendimento educacional especial, sobre a legislação e, sobretudo, que seja um meio pelo qual se possa conhecer de modo mais criterioso esse universo denominado de inclusão educacional no ensino superior.

Eu, _____ coordenadora do departamento de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá, autorizo a pesquisa coordenada pela Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco. Data: _____

APÊNDICE 7 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES E A MONITORA:

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPI**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “A inclusão no ensino superior: um estudo de caso de um acadêmico cego à luz da Teoria Histórico-Cultural”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e é orientada pela Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Os objetivos da pesquisa são: conhecer o processo de inclusão que vem sendo desenvolvido em uma universidade pública, considerando-se o contido na legislação e nas políticas públicas referentes e a prática instituída na mesma; compreender o papel da Psicologia Escolar no ensino superior diante do processo de inclusão de pessoas com deficiência; aprofundar nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Defectologia de L. S. Vygotski, considerando-se o processo de humanização, sobretudo de pessoas com deficiência visual.

A **metodologia** envolve, na parte empírica, as seguintes etapas: 1) autorização dos participantes; 2) autorização na Universidade Estadual de Maringá – UEM 3) tramitação no Comitê de Ética da UEM; 4) levantamento dos dados empíricos e bibliográficos relativos ao objeto de estudo; 5) análise da coleta de dados realizada através de 03 observações em sala de aula, entrevista semi-estruturada com o aluno, o monitor, 03 professores e o coordenador do curso gravadas em áudio. Também terá 03 encontros com o aluno visando à escuta no âmbito da Psicologia Escolar e orientações no plano de habilidades sociais e de estudos.

Informamos que não estão previstos riscos inaceitáveis. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Ressaltamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, ou seja, não serão divulgados nomes, endereços ou quaisquer informações que possam levar à sua identificação.

Destacamos que as informações fornecidas poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica, mantendo o anonimato. O material levantado será incinerado após a finalização da pesquisa e dos seus relatórios finais.

Através desse estudo espera-se que a pesquisa sistematize informações sobre o atendimento educacional especial, sobre a legislação e, sobretudo, que seja um meio pelo qual se possa conhecer de modo mais criterioso esse universo denominado de inclusão educacional no ensino superior.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

_____ Data:

Assinatura do Participante

Atenciosamente,

_____ Data:

Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco

Eu, Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco, orientadora responsável do projeto de pesquisa supra-nominado, declaro que em caso de dúvidas podem me consultar nos dados abaixo:

Celular:

E-mail:

Assinatura da Orientadora Responsável

Eu, Francirene Fabretti Lopes, pesquisadora e aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:

Assinatura da Pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme os dados abaixo:

Nome: Francirene Fabretti Lopes

Celular:

Fone fixo:

Email:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Av: Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP: 87020-900. Maringá-Pr.

Telefone: 44-32614444

Email: copep@uem.br

APÊNDICE 8 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O ALUNO PEDRO:

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPI**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “A inclusão no ensino superior: um estudo de caso de um acadêmico cego à luz da Teoria Histórico-Cultural”, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e é orientada pela Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Os objetivos da pesquisa são: conhecer o processo de inclusão que vem sendo desenvolvido em uma universidade pública, considerando-se o contido na legislação e nas políticas públicas referentes e a prática instituída na mesma; compreender o papel da Psicologia Escolar no ensino superior diante do processo de inclusão de pessoas com deficiência; aprofundar nos estudos da Teoria Histórico-Cultural e da Defectologia de L. S. Vygotski, considerando-se o processo de humanização, sobretudo de pessoas com deficiência visual.

A **metodologia** envolve, na parte empírica, as seguintes etapas: 1) autorização dos participantes; 2) autorização na Universidade Estadual de Maringá – UEM 3) tramitação no Comitê de Ética da UEM; 4) levantamento dos dados empíricos e bibliográficos relativos ao objeto de estudo; 5) análise da coleta de dados realizada através de 03 observações em sala de aula, entrevista semi-estruturada com o aluno, o monitor, 03 professores e o coordenador do curso gravadas em áudio. Também terá 03 encontros com o aluno visando à escuta no âmbito da Psicologia Escolar e orientações no plano de habilidades sociais e de estudos.

Informamos que não estão previstos riscos inaceitáveis. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Ressaltamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão

tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, ou seja, não serão divulgados nomes, endereços ou quaisquer informações que possam levar à sua identificação.

Destacamos que as informações fornecidas poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica, mantendo o anonimato. O material levantado será incinerado após a finalização da pesquisa e dos seus relatórios finais.

Através desse estudo espera-se que a pesquisa sistematize informações sobre o atendimento educacional especial, sobre a legislação e, sobretudo, que seja um meio pelo qual se possa conhecer de modo mais criterioso esse universo denominado de inclusão educacional no ensino superior.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu, _____, discente do curso de História na UEM, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

_____ Data:

Assinatura do Participante

Atenciosamente,

_____ Data:

Prof. Dra. Sonia Mari Shima Barroco

Eu, Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco, orientadora responsável do projeto de pesquisa supra-nominado, declaro que em caso de dúvidas podem me consultar nos dados abaixo:

Celular:

E-mail:

Assinatura da Orientadora Responsável

Eu, Francirene Fabretti Lopes, pesquisadora e aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:

Assinatura da Pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme os dados abaixo:

Nome: Francirene Fabretti Lopes

Celular:

Fone fixo:

Email:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Av: Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP: 87020-900. Maringá-Pr.

Telefone: 44-32614444

Email: copep@uem.br