



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ANA CRISTINA SILVA SOARES

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ: INGRESSO E PERMANÊNCIA NA ÓTICA DOS ALUNOS,
DOCENTES E ADMINISTRADORES**

FORTALEZA

2011

ANA CRISTINA SILVA SOARES

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ: INGRESSO E PERMANÊNCIA NA ÓTICA DOS ALUNOS,
DOCENTES E ADMINISTRADORES

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos à obtenção do grau de Doutora em Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da criança e, eixo em Educação Inclusiva

Orientadora: Prof^ª. Ana Karina Morais de Lira, PhD

Co-Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Ana Maria Monte Coelho Frota

FORTALEZA

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

S652i

Soares, Ana Cristina Silva.

A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará : ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores / Ana Cristina Silva Soares. – 2011. 240 f. : il., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

Área de Concentração: Educação brasileira.

Orientação: Profa. Dra. Ana Karina Morais de Lira.

Coorientação: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.

1. Educação inclusiva – Fortaleza(CE). 2. Deficientes visuais – Educação(Superior) – Fortaleza(CE). 3. Estudantes universitários com deficiência – Fortaleza(CE) – Atitudes. 4. Universidade Federal do Ceará. I. Título.

CDD 371.91174098131

ANA CRISTINA SILVA SOARES

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ: INGRESSO E PERMANÊNCIA NA ÓTICA DOS ALUNOS,
DOCENTES E ADMINISTRADORES

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos à obtenção do grau de Doutora em Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da criança e, eixo em Educação Inclusiva.

Aprovada em: 02/09/2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Ana Karina Morais de Lira, PhD (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª Ana Maria Monte Coelho Frota (Co-Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Marilda Moraes Garcia Bruno
Universidade Federal Grande Dourado (UFGD)

Prof^ª. Dr^ª. Vanda Magalhães Leitão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Santiago Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Para elaborar estes agradecimentos foi necessário recorrer às minhas reminiscências mais antigas, permeadas de episódios, fatos, pessoas e situações marcantes na minha trajetória de vida, do fruto da conclusão deste trabalho e do alcance de mais uma etapa na vida acadêmica. Por isso, começo por agradecer:

Ao meu companheiro, Amândio Santos pelo seu incentivo, apoio incondicional e por sua dedicação e cuidado, e principalmente, porque de vez em quando, me fez ver que é preciso viver e ser feliz.

A minha irmã Ana Paula Gondim pelas leituras e conversas sobre questões metodológicas e teóricas, além do incentivo.

A minha família a mãe, a tia e as minhas sobrinhas Carol e Isabela e André por mostrarem que também é preciso conviver.

Em especial, a Professora Ana Karina Morais de Lira, PhD, minha orientadora, pela disponibilidade, por sua atenção e pelo efetivo apoio científico-acadêmico ao longo do estudo.

A Professora Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota, como co-orientadora, por apontar as diretrizes para a organização metodológica e análise dos dados.

As Professoras Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, Vanda Magalhães Leitão, Vera Lúcia Santiago por vossas contribuições e enriquecimento no trabalho através de suas sugestões.

Aos alunos com deficiência visual que participaram da pesquisa por contribuírem com suas experiências ricas e singulares para este trabalho.

Aos professores dos cursos de graduação de Farmácia, Letras-Espanhol, Pedagogia e Psicologia e administradores da UFC entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas realizadas e pelas valiosas contribuições a tese.

A CAPES e o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio através da Demanda Social - CAPES.

“Temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face”.

(Clifford Geertz)

RESUMO

A educação de alunos com deficiência visual organiza-se com base nas diferenças, singularidades e na maximização das suas potencialidades. A inclusão destes alunos no ensino superior é um direito e estudos têm demonstrado como as universidades precisam se organizar para lhes oferecer condições acessíveis, tanto no ingresso quanto na formação. A presente pesquisa investiga o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual como se apresenta na Universidade Federal do Ceará (UFC), considerando a ótica dos próprios alunos, docentes e administradores. A pesquisa de campo, realizada de 2007 a 2009, é de cunho etnográfico. Entrevistamos três alunos cegos e um com baixa visão, cursando Psicologia, Pedagogia, Farmácia, Letras-Espanhol; oito docentes; e quatro coordenadores de curso, entre outros sujeitos. Também fizemos observações no âmbito de nove disciplinas e levantamento de diversos documentos da UFC. Os dados revelaram que as necessidades educacionais destes alunos são distintas e associadas às suas histórias de deficiência visual e de vida escolar. Entre os três alunos cegos, cada um utiliza alguns dos seguintes recursos especializados: sistema Braille, orientação e mobilidade e tecnologias digitais como o sistema Dosvox e leitores de tela *Jaws* e NVDA. A UFC dispõe e tem ampliado o uso de alguns recursos, como o Dosvox, mas carece ainda de outros, como máquina Perkins e impressora Braille. Precisa também adotar o procedimento de avaliação funcional para alunos com baixa visão, valorizando suas potencialidades, por exemplo, para o uso de recursos como o microscópio, significativo no âmbito de cursos como o de Farmácia. A história da inclusão na UFC é marcada inicialmente por ações pontuais e sem articulação entre si, modificando-se a partir de 2005, com a realização e continuidade do Projeto UFC Inlui. A criação tanto de comissão para propor políticas de acessibilidade, quanto da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, institucionaliza as ações inclusivas, fortalecendo-as, política e pragmaticamente. Na UFC, o fenômeno da inclusão apresenta-se, em maior grau, em alguns contextos e em menor grau, em outros. Quanto a salas de aula, cinco disciplinas foram consideradas *inclusivas*, duas, *parcialmente inclusivas* e duas, não inclusivas, com base em vários parâmetros. Por exemplo, quanto ao acesso dos alunos cegos aos conteúdos abordados, não havia atenção diferenciada por parte dos professores. Os alunos cegos usavam estratégias diversas, como digitalizar os textos em casa ou na UFC, através de serviços oferecidos por Projetos, que geravam reclamações. Administrativamente, as coordenações de curso e demais setores demonstraram não ter clareza sobre a adoção de medidas inclusivas. Ainda que tenha havido pouco reflexo das ações inclusivas da UFC na trajetória acadêmica dos alunos com deficiência visual, a organização atual desta instituição quanto a políticas e ações inclusivas permite prever uma mudança significativa em futuro próximo.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Deficiência Visual.

ABSTRACT

The education of students with visual impairments is organized based on the differences, singularities and maximizing their potential. The inclusion of these students in higher education is a right and studies have shown how universities need to organize to offer them reasonable conditions, both the entry and training. This research investigates the phenomenon of inclusion of students with visual impairments as presented at the Federal University of Ceará (UFC), considering the perspective of the students themselves, teachers and administrators. The field research conducted from 2007 to 2009, is ethnographic. We interviewed three students with a blind and low vision, studying Psychology, Education, Pharmacy, Languages-Spanish, eight teachers and four course coordinators, among other subjects. We also made observations in nine disciplines and lifting of various documents from the UFC. The data revealed that the educational needs of these students are different and the stories associated with their visual impairment and school life. Among the three blind students, each one uses some of the following specialized features: Braille, orientation and mobility and digital technologies and how the system Dosvox screen readers JAWS and NVDA. The UFC has and has expanded the use of certain features, such as Dosvox, but still needs to others, such as Perkins machine and Braille printer. It also needs to adopt the functional assessment procedure for students with low vision, enhancing their capabilities, for example, the use of resources such as the microscope, significant within courses such as Pharmacy. The history of inclusion in the UFC is marked initially by isolated and not linked to each other, changing from 2005, with the implementation and continuity of the Project includes UFC. The creation of both a commission to propose policies for accessibility, as the Secretary of Accessibility includes UFC, institutionalized actions inclusive, empowering them politically and pragmatically. In the UFC, the phenomenon of inclusion presents a greater degree, in some contexts and less in others. As for classrooms, five subjects were considered inclusive, two, two partially inclusive and not inclusive, based on various parameters. For example, the access of blind students the content covered, there was no special attention from teachers. The blind students used different strategies, how to scan texts at home or in the UFC, through services offered by projects that generated complaints. Administratively, the coordination of courses and other sectors showed no clarity on the adoption of inclusive. Although there was little reflection of inclusive actions in the UFC academic career of students with visual impairments, the current organization of this institution and inclusive policies and actions can predict a significant change in the near future.

Keywords: Inclusive Education. Higher Education. Visual Impairment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índices de variação da perda visual.....	21
Quadro 2 – Características dos alunos com deficiência visual	91
Quadro 3 – Recursos utilizados por alunos com deficiência visual no Vestibular da UFC.....	120

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E RECURSOS DIDÁTICOS.....	20
2.1	Deficiência visual: definição, causas e avaliação funcional.....	20
2.2	Recursos didáticos para pessoas com deficiência visual.....	27
2.2.1	Recursos didáticos para pessoas cegas.....	28
2.2.2	Recursos didáticos para pessoas com baixa visão.....	38
3	INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR.....	43
3.1	Inclusão de alunos com deficiência em sistema regular de ensino.....	45
3.1.1	Princípios, fundamentos inclusivos e dimensões.....	46
3.1.2	Fatores pragmáticos necessários para a inclusão.....	55
3.2	Inclusão de alunos com deficiência visual em Instituição de Ensino Superior (IES)	62
3.2.1	Estratégias e procedimentos de ingresso ao ensino superior e o atendimento diferenciado para candidatos com deficiência visual.....	73
3.2.2	Serviços, programas e/ou laboratório de apoio para alunos com deficiência visual em IES.....	79
4	METODOLOGIA.....	87
4.1	Considerações teórico-metodológicas	87
4.2	Desenho geral	91
4.3	Os sujeitos	91
4.4	O local	92
4.5	Etapas da investigação	92
4.6	Técnicas, instrumentos e procedimentos	94
4.7	Aspectos éticos implicados na pesquisa	98
5	RESULTADOS: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UFC.....	99
5.1	Parte I – História dos alunos com deficiência visual da UFC e suas concepções sobre inclusão.....	100
5.2	Parte II – A Universidade Federal do Ceará.....	112
5.3	Parte III – Ingresso de alunos com deficiência visual na UFC	119
5.4	Parte IV – SALA DE AULA: há inclusão dos alunos com deficiência visual no contexto das disciplinas em que estão matriculados?.....	125

5.5	Parte V – Coordenação de curso e outras instâncias acadêmico-administrativas: há inclusão dos alunos com deficiência visual na instituição UFC, fora da sala de aula?.....	187
5.5.1	Instâncias acadêmicas.....	188
5.5.2	Instâncias administrativas.....	196
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
	REFERÊNCIAS.....	206
	APÊNDICES	220
	ANEXO.....	235

1 INTRODUÇÃO

Esta tese versa sobre a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior. Na discussão sobre este tema, um argumento básico situa a inclusão como uma questão de direito. De fato, a inclusão educacional é um direito das pessoas com deficiência, o qual tem sido expresso em muitos tratados, declarações, leis e decretos. O Decreto nº 5.296, de 2004, por exemplo, no seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino proporcionem condições de acesso e uso de todos os seus ambientes por pessoas com deficiência, incluindo salas de aula, laboratórios, bibliotecas, auditórios e demais espaços das instituições. Para fazer jus à autorização de funcionamento, a instituição deve comprovar que: cumpre regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação; coloca a disposição de professores, alunos e servidores com deficiência e ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e estabeleceu normas sobre o tratamento a ser dispensado às pessoas com deficiência na instituição, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação. Observe-se que essa determinação é ampla, envolvendo tanto a dimensão pedagógica, que é central para a inclusão, quanto dimensões relacionadas a atitudes, condições arquitetônicas e urbanísticas e de comunicação e informação, igualmente relevantes.

A afirmação da realidade brasileira quanto à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior parece ser pouco animadora. De uma forma geral, tem sido observado que as universidades brasileiras não estão preparadas para incluir o aluno com deficiência, o qual enfrenta muitas barreiras no ambiente universitário.

A inclusão de alunos com deficiência tem como alicerce a ideia de oferecer uma educação de qualidade para todos, com equidade de condições e possibilidades, em sistema regular de ensino. Essa ideia se aplica principalmente à educação básica, para a qual há alternativas de educar alunos com deficiência em instituições especializadas e/ou em escolas de ensino regular, o que vem sendo discutido por duas décadas. De fato, a proposta de inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino surge na educação básica por insatisfação com a escolarização promovida pelas instituições especializadas, desde meados dos anos 1980.

O acesso à leitura e à escrita pelo sistema Braille é uma preocupação central da educação básica de um aluno cego, objetivo que não se aplica ao ensino superior.

A finalidade e a forma de ingresso tanto na educação básica quanto no ensino superior são distintas. A educação básica tem por finalidade a escolaridade inicial do aluno,

oferecendo meios para o aluno progredir no trabalho e/ou em estudos posteriores. O ingresso ocorre em uma escola da rede municipal, de ensino regular pela oferta de vaga para todas as crianças e jovens do País, com ou sem deficiência, que se efetiva pela matrícula na rede. Já o ingresso de qualquer candidato ao ensino superior acontece por processo seletivo em Instituição de Ensino Superior (IES).

Na educação de alunos com deficiência no ensino superior e a sua inclusão, dados do Censo Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2006) apontam um total de 11.999 de matrículas de alunos em Instituições de Ensino Superior (IES), destes, 3.418 para alunos com alguma deficiência. Esses resultados propiciam que o tema comece a ser considerado como foco para o desenvolvimento de políticas de acesso e permanência para estes alunos.

No que diz respeito ao ensino superior, as finalidades são: estimular a criação cultural, o espírito científico e o pensamento reflexivo; formar graduados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; prestar serviços especializados à comunidade e promover a extensão aberta à população (BRASIL, 1996a), referindo-se ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Nesse trabalho investigamos o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual como se apresenta na Universidade Federal do Ceará (UFC), considerando a ótica destes alunos, docentes e administradores.

Problematização

Nas últimas décadas, vários estudos¹ foram elaborados, em distintas áreas, para se discutir o conceito de deficiência sensorial, mental ou física. Para falar da pessoa com deficiência sensorial é preciso considerar os que não dispõem da visão e os que não dispõem da audição.

O que caracteriza a deficiência visual? A deficiência visual abrange tanto o conhecimento, e/ou a condição, da cegueira quanto à da baixa visão. A ausência total ou parcial do sentido da visão faz com que as pessoas desenvolvam outros sentidos, e os utilizem para lidar com o mundo a sua volta. Para essas pessoas, por exemplo, o tato e audição são importantes substitutos da visão (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004; VYGOTSKY, 2003).

¹ Os ensaios de Omote (1996), Goffman (1988) e Pessotti (1984) procuraram aprofundar a questão da compreensão dos comportamentos diferentes ou desviantes.

A baixa visão corresponde à acuidade visual que se apresenta em um intervalo menor que 6/18 e igual ou maior do que 3/60, ou campo visual menor que 20 graus, no melhor olho e com a melhor correção (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2001). A pessoa com baixa visão, no entanto, dispõe de resquícios visuais, cuja capacidade funcional pode ser avaliada.

Para tal, além do laudo oftalmológico é necessária a realização de uma avaliação funcional, a fim detectar qual o déficit visual que possa favorecer nas atividades de vida prática e educacional da pessoa com baixa visão (GASPARETTO, 2001). Por isso, é essencial uma investigação sobre a capacidade visual de um aluno com baixa visão nos primeiros anos da educação básica e, também durante a formação no ensino superior.

Os estudos de Silva (2008), Sonza (2004), Ochaíta e Espinosa (2004), Martin, Gaspar e González (2003), Mazzoni (2003), Bruno e Mota (2001) e Carvalho (2001) têm mostrado a importância do uso de recursos didáticos para alunos com baixa visão e cegos, que auxiliam na leitura, na escrita e no acesso à informação transmitida em sala de aula.

Os recursos disponíveis para pessoas com deficiência visual envolvem equipamentos, instrumentos, sistemas de leitura e escrita e tecnologias assistivas com características táteis e auditivas; e recursos para adequação do ambiente. Geralmente esses recursos facilitam o acesso à informação, sendo indispensáveis para pessoas com baixa visão e cegas, e podem ser utilizados tanto na educação básica quanto no ensino superior. No ensino superior é muito importante que uma IES possa disponibilizar tais recursos, por isso, também no nosso estudo temos como propósito descrever o que a UFC dispõe de recursos didáticos para os alunos com deficiência visual.

Para tanto, na presente pesquisa trabalhamos com três alunos cegos e um com baixa visão da UFC, para investigar o ambiente da sala de aula, para conhecer suas necessidades educacionais específicas, compreendendo os elementos da trajetória de suas vidas e identificando os tipos de recursos didáticos que esses alunos utilizam dentro e fora da sala de aula da universidade.

A importância desta tese surge da excelência do tema – inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará – ao se propor uma investigação na perspectiva de se compreender a concepção de inclusão sob a óptica do aluno com deficiência visual, do professor e administradores da UFC; além da escassez de estudos na área, já que é um campo recente em pesquisas.

O nosso quadro conceitual se constitui pela definição de deficiência visual, causas e avaliação funcional; recursos didáticos para pessoas cegas e com baixa visão; inclusão de

aluno com deficiência em sistema de ensino, com foco nos princípios, fundamentos inclusivos e dimensões: cultural, política e prática; fatores pragmáticos necessários à inclusão; inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior; procedimentos e estratégias utilizados no ingresso de alunos com deficiência ao ensino superior; experiências de serviços, programas ou laboratório de apoio para alunos com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior.

A inclusão vem de estudos e discussões da educação básica, com a ideia de oferecer um sistema regular de ensino, uma educação de qualidade para todos, em equidade de condições e possibilidades, o que nos mostra a necessidade de se propor mudanças na escola (STAINBACK; STAINBACK, 1999; SANCHEZ, 2005).

Para a escola ser inclusiva, segundo Booth e Ainscow (2002), é necessário que ocorram mudanças em três dimensões: cultural, política e prática. Para os autores, a dimensão cultural refere-se ao estabelecimento de uma cultura baseada em princípios e valores inclusivos, ou seja, uma cultura inclusiva. A dimensão política trata da escola para todos, organizando o apoio à diversidade – isso quer dizer que a inclusão precisa ser considerada em todos os planos da escola, bem como nas atividades, estratégias e outras formas de apoio com os princípios inclusivos. A dimensão prática tem foco na organização do processo de aprendizagem, através da mobilização de recursos pedagógicos e didáticos. Essa lógica também pode ser aplicada ao ensino superior.

No ensino superior os trabalhos de Siqueira e Santana (2010), Castanho e Freitas (2005) e Rodrigues (2004) têm mostrado algumas práticas que auxiliam na eliminação de barreiras de comunicação e de informação, abordando as práticas educacionais tanto no ingresso e na permanência na universidade, quanto no trabalho de formação dos professores em serviço; além disso, evidenciam também o foco para os aspectos que dizem respeito aos alunos e suas relações cotidianas no ambiente universitário. Outras pesquisas, como de Rocha e Miranda (2009) e Ferrari e Sekkel (2007) verificaram as condições das políticas de educação inclusiva implementadas em IES e das condições de ingresso e permanência no ensino superior.

As condições de ingresso e de permanência são fatores essenciais para que haja inclusão no ensino superior. Reconhecer as necessidades e as habilidades dos distintos alunos com deficiência visual, criando mecanismos pedagógicos efetivos para serem aplicados em sala de aula, garantindo, também, o acesso aos recursos didáticos e pedagógicos adequados são requisitos fundamentais para que ocorra inclusão na perspectiva de todos os alunos com deficiência (RODRIGUES, 2004). Como são as práticas pedagógicas oferecidas para os alunos com deficiência visual na UFC?

No entanto, salientamos que as pessoas com deficiência visual estão ingressando no ensino superior sem que as instituições forneçam condições (pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais e outras) e formação de profissionais para garantir sua permanência (GLAT; PLETSCHE, 2010; ROCHA; MIRANDA, 2009). Com o ingresso desses alunos nas IES surgem as seguintes situações-problemas: falta de serviços de apoio ao aluno com deficiência; falta de preparação dos docentes e funcionários; condições pedagógicas de sala de aula inadequadas para o aluno; barreiras pedagógicas, como a falta de acesso ao conteúdo ministrado pelo professor; ausência de políticas inclusivas na instituição para o atendimento de aluno com deficiência; barreiras arquitetônicas e atitudinais; e ausência de ajudas técnicas.

Contribuindo com as reflexões deste estudo, apresentamos experiências desenvolvidas nas universidades dentro e fora do País. Os estudos (ALONSO; DIEZ, 2008; AUAD; CONCEIÇÃO, 2009; FERREIRA, 2007; PARRA; INFANTE, 2006; SILVA *et al.*, 2006) têm mostrado que experiências de serviços, programas e laboratório de apoio para alunos com deficiência visual, tem estimulado o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a prática inclusiva que atenda os alunos com deficiência nas suas necessidades específicas e também dão ênfase à acessibilidade (arquitetônica; pedagógica e tecnológica). As experiências em IES mostram o estabelecimento de parcerias entre as instituições especializadas existentes nas referidas localidades e as universidades.

Das experiências que destacamos, fora do País, enfatizamos a Universidade de Coimbra, em Portugal, que, em 1989, criou o serviço de Apoio Técnico-Pedagógico ao Aluno com Deficiência (ATPED), vinculado à administração central da universidade. Esse serviço visa garantir a igualdade de condições e a plena inclusão dos universitários com algum tipo de deficiência na vida acadêmica da universidade. São disponibilizados para esses alunos apoios como: avaliação psicológica, orientação, apoio e aconselhamento psicológico, atendimento psicopedagógico e orientação vocacional, e, ainda, ao trabalhador aluno.

No Brasil, ressaltamos, por exemplo, a experiência da Universidade de Brasília, que criou, em 1999, o Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE). Esse programa consolidou uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência, assegurando sua inclusão à universidade, desde o ingresso, e total atenção à sua permanência em igualdade de condições, inclusive no acesso e no uso dos espaços e instalações da universidade. O programa apresenta serviços que oferecem suporte acadêmico e tecnológico através do Laboratório de Atendimento ao Deficiente Visual, localizado na Faculdade de Educação. Esse laboratório disponibiliza digitalização de textos, formatação e edição de texto aplicado no sistema Braille, impressão de textos em braille ou em tinta com ampliação de letra

e uso do sistema Dosvox e de leitores de tela Virtual Vision e *Jaws* (AUAD; CONCEIÇÃO, 2009).

A UFC é uma autarquia de ensino superior ligada ao Ministério da Educação. Esta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) foi criada pela Lei de nº. 2.373, em 16 de dezembro de 1954. A universidade é composta por seis *campi*: três em Fortaleza e três no interior do Estado. Em Fortaleza existe o *campus* do Benfica, *campus* do Pici e do Porangabussu. No interior, existe *campus* avançado de Sobral, de Quixadá e do Cariri, envolvendo os municípios de Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte.

A UFC começou com ações pontuais para pessoas com deficiências. Essas ações foram despertadas em projetos de pesquisa e extensão, por serviço prestado à comunidade. Dois exemplos de projetos vinculados à Pró-Reitoria de Extensão são: Núcleo de Estudos em Pacientes Especiais, que tem como prestado atendimento odontológico clínico, preventivo e terapêutico a pessoas com deficiência e contribuído para uma formação diferenciada do corpo discente do curso de Odontologia; e o Projeto Acessibilidade, tem como objetivo a implementação de ações relacionadas à integração do computador na educação e na capacitação de pessoas cegas. Esse trabalho é oferecido no âmbito do Laboratório de Informática Educativa (LIE) da universidade. As ações da UFC são desenvolvidas através de projetos ou serviços, como nos seis cursos: Arquitetura e Urbanismo; Educação; Psicologia, Medicina, Odontologia e Direito (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2007b).

Sobre a inclusão na UFC, consideramos: criação do Projeto UFC Inclui, sendo a primeira edição (2005-2006), segunda (2007-2008) e terceira (2010-2011); instituição da Comissão de Educação Inclusiva (CEIN) (2009-2010) e criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui (2010).

No caminho da elaboração e implantação de um serviço para alunos com deficiência, a UFC participou de um edital criado pelo Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), com vínculo do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESU) e Secretaria de Educação Especial (SEESP). O edital foi lançado com a finalidade de se implementar ações de acesso e permanência de pessoas com deficiência às instituições públicas de ensino superior.

Em 2005, a UFC recebe a aprovação do edital deste Programa e, a partir deste período, inicia as atividades com o Projeto UFC Inclui, cujas ações foram desenvolvidas na perspectiva da inclusão e da permanência de alunos com deficiência visual e motora. O Projeto atuou nos eixos pedagógico, arquitetônico e político-ideológico-cultural.

Segundo o relatório do Projeto, em 2006, no âmbito pedagógico foram discutidas teorias, métodos e técnicas pedagógicas próprias da educação especial, visando favorecer a inclusão e a equiparação de oportunidades de alunos com deficiência na UFC. No âmbito arquitetônico, foram propostas mudanças na estrutura física da Instituição, objetivando permitir o acesso de pessoas com deficiência física e, ou, visual, aos prédios e salas da UFC. O âmbito político-ideológico-cultural envolveu ações como a criação de ciclos de debate, com foco na sensibilização da comunidade acadêmica, com o intuito do conhecimento da área, em busca da construção de uma cultura inclusiva na Instituição.

Em seguida, houve a criação de uma Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIn) que começou a planejar as ações para elaboração, construção e implementação da política de inclusão e, por fim, a instituição da Secretaria de Acessibilidade na UFC.

No momento em que esse trabalho está sendo concluído, a UFC já dispõe de um órgão criado especificamente para Acessibilidade e Inclusão de alunos com deficiência na instituição, através da Secretaria de Acessibilidade da UFC.

Por que priorizamos a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior? Pela aproximação da temática através do trabalho realizado no Projeto UFC Inclui, da Universidade Federal do Ceará, em que tivemos contato com alguns alunos com deficiência visual. Além disso, o nosso envolvimento com a temática e a UFC vem da nossa experiência profissional com alunos com deficiência intelectual (mental) em uma instituição especializada. Em seguida, defendemos a Dissertação de Mestrado, intitulada “Uso de computadores na aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência mental”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da UFC. Esse trabalho teve o objetivo de analisar os efeitos do computador na aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência mental, através de uma intervenção educacional, envolvendo as habilidades de seriação, conservação de quantidades e inclusão de classes (SOARES, 2004). No entanto, a nossa aproximação com a temática da tese, se deu a partir da experiência com alunos com deficiência visual, através do Projeto UFC Inclui, em 2005.

Nosso trabalho aborda o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual na UFC, considerando a ótica dos próprios alunos, docentes e administradores. Esses alunos são sujeitos centrais da nossa pesquisa, por isso tomamos como foco as suas histórias e suas experiências em sala de aula. O nosso entendimento da lógica da análise do fenômeno da inclusão na UFC se faz da seguinte maneira: por um lado consideramos ser uma perspectiva micro – alunos com deficiência, professores e o ambiente de sala de aula; em fase intermediária a coordenação de curso e direção da biblioteca; e, por outro lado, a perspectiva

macro – representantes da administração superior da universidade, considerando as três dimensões: cultural, política e prática.

As nossas hipóteses referem-se à questão da não integração entre as ações inclusivas e as instâncias administrativas e acadêmicas (coordenação de curso) da UFC; o espaço da sala de aula favorece as necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual; e a vivência em sala de aula, atuação do professor e os recursos disponíveis podem favorecer a inclusão do aluno com deficiência na universidade.

Dentro dos problemas relacionados à falta de apoio pedagógico e recursos especializados na formação acadêmica de alunos com deficiência visual, explicitamos os estudos e a realidade empírica. Assim, pouco a pouco, esta problemática vai se desdobrando acerca da discussão sobre o ingresso e das condições existentes em sala para que ocorra a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará.

Com base nessa conjuntura, nós elaboramos as seguintes questões de pesquisa e os objetivos.

Consideramos as seguintes questões para esta tese:

Qual a relação entre o contexto pedagógico e individual dos alunos com deficiência visual para a efetivação da inclusão na UFC?

Quais as interações entre alunos com deficiência e docentes no que concerne ao contexto da sala de aula?

Quais são os tipos de recursos pedagógicos, equipamentos e serviços disponibilizados pela universidade para alunos com deficiência visual?

Que percepções os alunos com deficiência visual, docentes e administradores têm sobre a inclusão na UFC?

Como os diversos setores da UFC têm respondido às demandas para a inclusão de alunos com deficiência na Instituição?

Com vista a fornecer respostas às questões de pesquisa, delimitam-se os objetivos elaborados e especificados claramente de acordo com o objeto de estudo.

O objetivo geral é investigar o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual como se apresenta na Universidade Federal do Ceará (UFC), considerando a ótica dos próprios alunos, docentes e administradores.

Nossos objetivos específicos são:

- a) descrever e analisar as características dos alunos com deficiência visual da UFC;
- b) caracterizar a UFC e as ações institucionais para os alunos com deficiência visual nesta Instituição;

- c) descrever e analisar o contexto das disciplinas em que os alunos com deficiência visual estavam matriculados, enfatizando as práticas pedagógicas observadas em sala de aula, que podem levar ou não à inclusão desses alunos na UFC;
- d) estabelecer as relações entre as percepções dos alunos com deficiência visual, docentes e administradores da UFC e as ações implementadas nesta Instituição acerca da inclusão.

Buscamos o referencial metodológico de Geertz (1989) para caracterizar o estudo de cunho etnográfico na educação. Esse referencial contribui na composição das técnicas e procedimentos a serem usados. As técnicas de observação participante, entrevista semiestruturada e análise de documentos, tradicionalmente são associadas à etnografia. Para tanto, utilizamos os discursos de alunos com deficiência visual, docentes e administradores da UFC, descritos, analisados e interpretados a partir de temas selecionados e observados nos discursos desses sujeitos.

Para a análise dos dados seguimos as recomendações de Laurence Bardin (2009). As entrevistas foram transcritas, foram usados os textos descritivos do diário de campo e pesquisadas as categorias temáticas a partir das respostas dos sujeitos, na busca de identificar a ideia central – o processo de inclusão de alunos com deficiência visual na UFC.

A tese é dividida em cinco capítulos, sendo o último composto por cinco partes. O primeiro capítulo é dedicado a esta introdução, que apresentou à temática e os elementos da problemática da inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior, e contemplando os objetivos e as questões da pesquisa.

O segundo capítulo refere-se à apresentação da deficiência visual, suas definições, causas e a avaliação funcional. Descrevemos os recursos didáticos para alunos com deficiência visual, direcionando as necessidades educacionais específicas da cegueira e da baixa visão. Recursos como, equipamentos, instrumentos e meios para deslocar-se com ajuda ou com apoio.

No terceiro capítulo apresentamos os fundamentos teóricos da inclusão, abordando as concepções, princípios, fundamentos inclusivos e dimensões, culturais, política e prática; fatores pragmáticos para que a inclusão aconteça. Apresentamos a inclusão de alunos com deficiência visual em IES, do qual focalizamos as estratégias e procedimentos de ingresso ao ensino superior e o atendimento diferenciado para candidatos com deficiência visual, e os serviços, programas ou laboratório de apoio para alunos com deficiência visual em IES.

O quarto capítulo aborda a metodologia utilizada nesta investigação, o caminho através do qual buscamos compreender o processo de alunos com deficiência visual na UFC.

O quinto capítulo contém cinco partes: na primeira, apresenta a história dos alunos com deficiência visual da UFC; na segunda parte, caracterizamos o ingresso desses alunos na UFC, discutindo o atendimento diferenciado contemplado pelo Edital do Concurso Vestibular, e a percepção que os alunos com deficiência visual têm sobre o vestibular e a experiência que vivenciaram na submissão ao concurso, dando ênfase aos recursos especiais que utilizaram para fazer as provas; na terceira e quarta parte, abordamos a permanência dos alunos com deficiência visual na UFC. Essa parte envolve uma organização que se apoia em suas perspectivas, micro e macro, de análise da inclusão na UFC. A perspectiva micro refere-se à situação de ensino-aprendizagem em sala de aula e a perspectiva macro refere-se à situação de educação e, ou, formação universitária na instituição UFC, de uma forma geral.

Para finalizar, as considerações finais sobre a inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Ceará, sob a ótica destes alunos e da Instituição.

2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E RECURSOS DIDÁTICOS

Neste capítulo apresentamos um quadro conceitual acerca da definição de baixa visão e cegueira, discutindo as principais causas, avaliação funcional e as necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência visual. Além disso, focalizamos os recursos didáticos para alunos com deficiência visual, direcionados de acordo com as características das necessidades educacionais específicas, como: equipamentos, instrumentos, sistema de leitura e escrita, tecnologias digitais, recursos ópticos e não ópticos, e meios para deslocar-se com ajuda ou com apoio.

2.1 Deficiência visual: definição, causas e avaliação funcional

Nesta seção, definimos a deficiência visual e discutimos suas principais causas e a avaliação funcional para pessoas com baixa visão, para compreendermos as condições das pessoas com esse tipo de deficiência, como é o caso dos quatro alunos envolvidos nesta investigação.

Nesse trabalho, adotamos as definições da Organização Mundial de Saúde (2001) e do International Council of Ophthalmology (2002), as quais são utilizadas como referências nas perspectivas clínico-funcional e educacional respectivamente. A perspectiva clínico-funcional adota critérios quantitativos e qualitativos.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2001), a deficiência visual inclui a cegueira e a baixa visão ou visão subnormal. A cegueira é definida como a acuidade visual menor do que 3/60, com a melhor correção ótica possível, ou campo visual menor que 10 graus, no melhor olho. A baixa visão corresponde à acuidade visual que se apresenta em um intervalo menor que 6/18 e igual ou maior do que 3/60, ou campo visual menor que 20 graus, no melhor olho e com a melhor correção.

O International Council of Ophthalmology, realizado em Sidney, Austrália, em 2002, considerou que não há clareza sobre o uso adequado da deficiência visual, e por isso tem causado uma série de confusões nos relatórios da área oftalmológica. Recomendou o uso das seguintes algumas terminologias:

- Cegueira - para ser usado apenas para a perda da visão total e para as condições em que os indivíduos têm que confiar predominantemente nas habilidades de substituição da visão.

- **Baixa Visão** - a ser utilizado para graus menores de perda de visão, aonde as pessoas podem ser ajudadas de forma significativa pela auxiliares de melhoria da visão e dispositivos.
- **Deficiência Visual** - para ser usado quando a condição de perda de visão é caracterizada por uma perda de visual e das funções, como acuidade visual, campo visual, etc, e ao nível do órgão. Muitas dessas funções podem ser medidas quantitativamente.
- **Visão funcional** - para ser usada para descrever uma pessoa a capacidade de usar a visão em Atividades da Vida Diária (AVD). Atualmente, muitas dessas atividades podem ser descritas apenas qualitativamente.
- **Perda de visão** - para ser usado como um termo geral, incluindo tanto a perda total (Cegueira) e perda parcial (Baixa Visão), caracterizadas com base na deficiência visual ou por uma perda de visão funcional (INTERNATIONAL COUNCIL OF OPHTHALMOLOGY, 2002, tradução nossa).

Observa-se que a definição do Conselho Internacional de Oftalmologia para a cegueira enfatiza o uso dos demais sentidos pela pessoa, como fazem Ochaita e Espinosa (2004) que observam que a ausência, total ou parcial, do sentido da visão faz com que as pessoas com deficiência visual utilizem os demais sistemas sensoriais para lidar com o mundo a sua volta. Para a pessoa cega, por exemplo, o tato e a audição são importantes substitutos da visão. Essa ênfase tem importância para a perspectiva educacional, como veremos a seguir.

Além da definição acima, o conselho fornece uma classificação da perda de visão em vários intervalos, com base na acuidade visual, conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 1 - Índices de variação da perda visual

Classificação	Intervalos
Visão normal	≥ 0.8
Perda da visão leve	< 0.8 e ≥ 0.3
Perda da visão moderada	< 0.3 e ≥ 0.125
Severa perda de visão	< 0.125 e ≥ 0.05
Perda da visão profunda	< 0.05 e ≥ 0.02
Quase total perda de visão (perto de cegueira)	< 0.02 e \geq NLP
Perda da visão total (cegueira total)	NLP

Fonte: International Council of Ophthalmology (2002).

Essa variação indica intervalos que traduzem a perda visual, possibilitando indicativo aproximado do uso de lentes ou não e/ou tratamento adequado para a pessoa com deficiência visual. A definição do diagnóstico da cegueira é uma função da área médica, do profissional da oftalmologia, que avalia a capacidade visual que o indivíduo pode atingir após a oferta de todos os tratamentos possíveis e correções ópticas existentes.

Sob a perspectiva educacional a ênfase recai, principalmente, no processo de aprendizagem, cuja preocupação está na escolha e indicação dos recursos didáticos e procedimentos de acordo com as condições visuais das pessoas com baixa visão e cegas.

Bruno e Mota (2001) enfatizam as características e o processo de educativo de pessoas com baixa visão e cegas. Segundo essas autoras, 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 meios 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).

Para determinação do diagnóstico da deficiência visual são usados os critérios da acuidade visual, sensibilidade aos contrastes e funções viso-motoras-perceptivas. Bruno (2009, p.39) esclarece que: “a sensibilidade aos contrastes alterada pode interferir na percepção de forma, em atividades de reconhecimento de face, objetos, atividades de vida diária, orientação e locomoção no ambiente”. A identificação dos problemas visuais pode auxiliar no melhor aproveitamento do aprendizado ao longo da vida das pessoas com deficiência visual. Mas, é necessário que essas pessoas tenham acesso aos serviços de assistência e atendimento oftalmológico para que possa desenvolver suas capacidades e potencialidades, seja na escola, na universidade ou no trabalho.

Nas universidades deve ser adotada para a identificação do candidato/aluno desde o seu ingresso à instituição, o que permite acompanhá-lo durante a sua permanência na instituição. Esses procedimentos podem assegurar que o candidato e, ou, aluno tenha um atendimento adequado às suas condições visuais, ou seja, diferenciado, o qual deve ser oferecido pela instituição, de forma a satisfazer a necessidades educacionais específicas.

Há duas formas de avaliação da visão: oftalmológica e funcional. Para alunos com baixa visão a avaliação oftalmológica deve ser completada com a avaliação funcional. Essa avaliação consiste em avaliar, de modo mais completo a capacidade visual, como o aluno utiliza de resquício visual, ou seja, a sua visão funcional. De acordo com Ochaíta e Espinosa (2004) nesta avaliação,

É importante destacar que a visão funcional não depende apenas do grau de perda visual de que padece o sujeito, mas também de outros fatores, como a motivação e a atitude que manifesta em face de sua utilização, os tipos de estímulos que se

apresentam a ele e o treinamento que tenha recebido para potencializar ao máximo o seu uso. Por essa, razão, perdas visuais similares podem gerar capacidades funcionais diferentes (p.154).

Para a pessoa com baixa visão, a avaliação funcional possibilita ampliar o máximo da sua potencialidade visual e da sua eficácia funcional, seja para as tarefas escolares ou da vida prática. No entanto, como afirma Gasparetto (2001), as pessoas com baixa visão se diferenciam na habilidade de utilizar a visão, porque esta não depende apenas do quadro clínico, mas também, da eficácia do uso da visão. Segundo essa autora, poucos diagnósticos avaliam a capacidade visual, fazendo referência à eficiência visual da criança, exceto os de cegueira total. Ou seja, para a pessoa com baixa visão, além do laudo oftalmológico, é necessária a avaliação funcional, a fim de detecção do déficit visual, da qual possa favorecê-la nas suas atividades de vida prática e educacional.

Essa discussão é válida por trazer à tona a questão da avaliação funcional para alunos com baixa visão, sendo necessário que seja realizado nos primeiros anos escolares. Kara-José e Temporini (1980) enfatizam que os problemas oftalmológicos geralmente surgem na idade escolar, recomendando que sejam priorizados programas de saúde escolar que visem à orientação educacional do pessoal de ensino e assistência médica especializada aos alunos com problemas de visão.

Para a intervenção educacional, pesquisadores como Bruno (1997; 2009), Ochaíta e Espinosa (2004), Ruiz *et al.* (2003), Bruno e Mota (2001), Gasparetto (1997; 2001), Kara-José e Temporini (1980), além de enfatizarem a importância da avaliação funcional, sugerem a obrigatoriedade de exames oftalmológicos ou, pelo menos, a medida da acuidade visual² em crianças na faixa etária de quatro anos.

Por um lado, a avaliação funcional geralmente é feita por especialistas e Bruno (1997; 2009) enfatiza a importância de envolver os profissionais tanto da área médica quanto da educação. Na área médica, o oftalmologista realiza a avaliação oftalmológica, através de exames específicos; e na área educacional, o pedagogo (a) especializado (a) que trata da avaliação das funções visuais, através de um trabalho pedagógico. A autora salienta o quanto é importante que esses profissionais troquem informações sobre a criança ou adulto, ou que se tenha um trabalho multidisciplinar.

Por outro lado, existem alguns aspectos importantes que devem ser relacionados ao “diagnóstico” da baixa visão. Gasparetto (2001) menciona que, mesmo com a melhor a

² A avaliação da acuidade visual geralmente tem sido realizada nas escolas por meio do Teste de Snellen, utilizada pelo professor. Procedimento muito criticado, pois não se reconhece a precisão dos resultados, porque é necessário conhecimento e treinamento do examinador (GASPARETTO *et al.*, 2004).

correção do olho, o aluno continua apresentando a baixa visão, e que o uso de óculos nem sempre proporciona melhora quantitativa, podendo, no entanto, proporcionar uma melhora qualitativa da visão. Segundo a autora, a “melhora quantitativa” é definida como aquela que permite à pessoa com baixa visão, visualizar objetos, símbolos ou letras menores; e a “melhora qualitativa” é aquela que proporciona a visualização de objetos, símbolos, letras do mesmo tamanho, porém, com maior qualidade e melhor rigidez (GASPARETTO, 2001, p.33).

A pesquisa de dissertação de Gasparetto, de 1997, investigou quadros de crianças com baixa visão por toxoplasmose, com o objetivo de avaliar a capacidade de utilização do resíduo visual dessas crianças no desempenho das tarefas escolares, através de uma avaliação abrangente, englobando o funcionamento visual e a área psicopedagógica. Para a autora, a avaliação do funcionamento visual envolveu a acuidade visual para longe e perto, sensibilizando aos contrastes e a visão de cores, e um teste qualitativo, com o uso do computador. Os resultados evidenciaram que as dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula são menores do que as relatadas pelos professores, levando à conclusão de que os problemas no desempenho das tarefas escolares não se devem ao “não enxergar bem”, mas ao ritmo de trabalho dos alunos em sala de aula (GASPARETTO, 1997).

O Ministério da Educação, em 2001, através da Secretaria de Educação Especial, propôs a realização de um Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, para os professores da rede pública de todo o País. Um dos focos desse programa refere-se à área da Deficiência Visual, que aborda os seguintes conteúdos: conceituação da deficiência visual; educação infantil no âmbito da estimulação precoce e escolaridade; o currículo para o aluno com deficiência visual; processo de socialização e profissionalização; e reabilitação; do qual destacamos os aspectos relacionados à avaliação funcional. Bruno e Mota afirmam que:

A avaliação funcional da visão revela dados qualitativos de observação informal sobre:

- o nível de desenvolvimento visual do aluno;
- o uso funcional da visão residual para atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade;
- a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes;
- adaptação de recursos ópticos, não ópticos e equipamentos de tecnologia avançada (BRUNO; MOTA, 2001, p.37).

Esses dados provavelmente contribuem para a orientação dos profissionais que trabalham com pessoas com baixa visão. Considerando que a nossa pesquisa tem um aluno com baixa visão, esse tipo de orientação parece ser pertinente aos profissionais que atuam em

serviço de apoio para alunos com deficiência visual em IES, principalmente, alunos com baixa visão. Essa avaliação é significativa para se identificar qual será o recurso didático mais adequado para a pessoa com baixa visão, a ser utilizado em sala de aula.

A pessoa com baixa visão não é cega, mas tem grande dificuldade para enxergar, e quanto mais cedo for identificada a característica da deficiência visual; mas, cedo terá acesso a um serviço orientação que acerca ajude a sua função visual. Como já foi dito, a função visual pode ser melhorada, através do uso de recursos ópticos e não ópticos, possibilitando melhorar o desempenho visual da pessoa com baixa visão. Nesse sentido, consideramos também os recursos didáticos indicados para pessoas cegas, que apresentamos na próxima seção.

Quais são causas da deficiência visual? Os estudos de Martin e Ramirez (2003, p. 23) identificaram que “a maioria da origem da cegueira é congênita ou de caráter hereditário, ou adquirido em idades muito precoces, inclusive após o nascimento”. Kirk e Gallagher (1996) apontaram outras causas relacionadas à cegueira, como as que são provocadas por condições ambientais – por exemplo, em 1950, nos EUA, houve uso excessivo na administração de oxigênio nas incubadoras de bebês prematuros, gerando uma condição chamada “fibroplasia retrolental” (KIRK; GALLAGHER, 1996, p.187). Os mesmos autores alertam também para os fatores ambientais para a causa da deficiência visual.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2002, apontou a estimativa de mais de 161 milhões de pessoas com deficiências visuais, dos quais 124 milhões com baixa visão e 37 milhões de pessoas cegas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004). Dessas deficiências visuais, as causas mais frequentes são as hereditárias e adquiridas. Brito e Veitzman (2000) identificaram as principais causas que são preveníveis e tratáveis, tanto da cegueira quanto da baixa visão, em uma pesquisa realizada em duas cidades brasileiras (Salvador e São Paulo), com base em um protocolo³ padronizado da OMS. Os resultados evidenciaram que as doenças mais frequentes: retinopatia da prematuridade e glaucoma.

Para as causas adquiridas são identificados: deslocamento da retina, glaucoma, catarata, traumas oculares, doenças infecciosas como rubéola, toxoplasmose, sarampo, entre outras (BRITO; VEITZMAN, 2000; GASPARETTO, 2001).

Para causas hereditárias são consideradas: catarata congênita, retinose pigmentar (quando possui padrões de herança dominante), corioretinite congênita por toxoplasmose,

³ O exame oftalmológico e os dados da criança foram registrados em um protocolo padronizado pela OMS, em colaboração do Centro Internacional para Saúde Ocular (International Center for the Eye Health - ICEH), sediado em Londres (WHO/ PBL) (BRITO; VEITZMAN, 2000).

amaurose distrofias retinianas, retinopatia da prematuridade (por infecção viral, bacteriana ou pela mãe transmitindo ao recém-nascido, por deficiência de vitamina, de ferro ou hormonais, anoxia, anemia, exposição à luz, etc.), e entre muitas outras doenças (FORTES FILHO, 2006; OLIVEIRA *et al.*, 2004).

De acordo com o tipo de causa, é importante verificar o período do surgimento da deficiência visual para que se possam providenciar os encaminhamentos educacionais adequados, sejam para baixa visão ou cegueira (GIL, 2001).

A pesquisa de Gasparetto (1997) realizada na região de Campinas, São Paulo, aborda um estudo de caso com alunos com baixa visão, por coriorretinite macular, causada por toxoplasmose, em que há comprometimento das seguintes funções visuais: acuidade e campo visual, podendo estar comprometidos, ou não, a visão de cores e a sensibilidade a contrastes. Na presente tese os sujeitos selecionados com baixa visão e cegos apresentam diferentes características clínicas, tais como: catarata congênita e glaucoma; retinopatia de prematuridade; retinoblastoma; e retinose pigmentar. Para a compreensão da deficiência visual, essas diferenças sinalizam as condições visuais dos alunos.

Assim, nos interessa compreender sobre as necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência visual. Segundo observa Silva (2008) às dificuldades provocadas pela alteração visual, seja no campo visual ou na acuidade visual, são limitações que restringem algumas situações de aprendizado. A autora explica:

[...] o caso de uma pessoa com perda no campo visual periférico, quadro de Retinose Pigmentar, um dos problemas a ser enfrentado é a dependência das condições ambientais de iluminação, porque seu funcionamento é diferente durante o dia ou à noite. As principais dificuldades se relacionam a calcular distâncias; detectar obstáculos e desníveis; localizar semáforos; e principalmente, na leitura (SILVA, 2008, p. 45).

O exemplo acima evidencia elementos implícitos no acesso à leitura para um aluno com retinose pigmentar, que deve ser considerados no ambiente da sala de aula. Dá ênfase à importância de um trabalho de orientação e mobilidade e a escolha do recurso didático mais adequado para se ter acesso à leitura.

A pessoa cega possui características específicas, das quais são próprias da cegueira, e conforme Amaral (1998) não se pode pensar somente na diferença como uma patologia, mas sim como expressão da diversidade da natureza e da condição humana, porém, a deficiência existe.

Quando se tem pessoas cegas e/ou com baixa visão em sala de aula, seja no âmbito da educação básica ou do ensino superior, no processo educacional delas é necessário que se

considere os aspectos relacionados à sua história de vida à função visual e às necessidades específicas decorrentes da baixa visão ou cegueira e suas diferenças. Tais aspectos são: o período em que o aluno perdeu a visão; a causa; as implicações decorrentes da deficiência visual; as características; o funcionamento dos próprios sentidos de cada sentido; e os recursos didáticos utilizados.

Chamamos a atenção para nossa investigação que descreve e analisa sobre as condições pedagógicas de alunos cegos e com baixa visão no ensino superior, abordando como elemento básico suas características. São recomendados para esses alunos recursos ópticos, não ópticos, digitais e eletrônicos, os quais serão apresentados a seguir.

2.2 Recursos didáticos para pessoas com deficiência visual

Esta seção é dedicada à apresentação de recursos didáticos disponíveis para pessoas cegas e com baixa visão, que podem ser utilizados tanto na educação básica quanto no ensino superior. É importante que os profissionais e/ou professores tenham conhecimento sobre os recursos didáticos para os alunos com deficiência visual. Por isso, os profissionais precisam ter informações básicas referentes às condições, características, potencialidades de pessoas com deficiência visual para dessa forma, poder adequar a sua atuação ou suas estratégias de ensino as condições visuais do aluno.

Os recursos para as pessoas com deficiência visual são específicos no que se refere à baixa visão e cegos, razão pela qual iremos apresentá-los separadamente nas seções abaixo. A pessoa com baixa visão que tem problema de visão por causa de doença congênita, adquirida ou hereditária, muitas vezes conseguem enxergar muito menos que as outras pessoas, cuja visão não melhora com o uso de óculos comuns (MIN; SAMPAIO; HADDAD, 2001).

Bruno e Mota (2001) a pessoa com baixa visão apresenta condição de indicar projeção de luz até o grau, em que a redução da acuidade visual pode interferir ou limitar seu desempenho. Neste caso, o processo educacional se desenvolve, principalmente, por meios visuais, com a utilização de recursos específicos.

Nesse contexto descritivo dos recursos didáticos consideramos as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva. São duas áreas que auxiliam na promoção da vida independente e inclusão de alunos com deficiência em sistemas de ensino e no campo social.

As ajudas técnicas envolvem produtos, instrumentos, equipamento ou tecnologias adaptadas ou especialmente projetadas para melhorar a funcionalidade de pessoas com

deficiência ou mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total e assistida (BERSCH; PELOSI, 2007; BRASIL, 2004).

A tecnologia assistiva é uma forma recurso ou procedimento utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência (BERSCH; PELOSI, 2007).

Os recursos didáticos para pessoas cegas servem de mediadores no processo de aprendizagem e para as pessoas com baixa visão esses recursos ajudam a melhorar o seu desempenho visual.

2.2.1 Recursos didáticos para pessoas cegas

Uma vez que a cegueira corresponde à perda na acuidade igual ou menor que 0,05 no melhor olho e com melhor correção óptica, recursos disponíveis para pessoas com esse tipo de deficiência visual envolvem basicamente recursos táteis e auditivos, que facilitam o acesso à informação. Na ausência da visão, o cego usa outros sentidos como tato e audição e, em menor escala, o olfato e o paladar, como substitutos da visão, que requer algumas peculiaridades do desenvolvimento e aprendizagem (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004). Os recursos didáticos para as pessoas cegas são importantes por oferecer a oportunidade de aprendizagem na forma de perceber e apreender o mundo. Existem vários estudos que trazem classificações distintas para a apresentação dos recursos didáticos: auxílios ópticos e não ópticos; recursos técnicos; recursos para posicionamento do material e outros; recursos para leitura; dispositivos; tecnologias assistivas e acessibilidade de deficiência visual; materiais que facilitam o acesso a informação (BRUNO; MOTA, 2001; CARVALHO, 2001; DOMINGUES *et al.*, 2010; MARTIN; GASPAR; GONZÁLEZ, 2003; SONZA, 2004). Para uma apresentação pedagógica adotamos o termo recursos didáticos voltados para alunos cegos em duas classificações: recursos didáticos táteis e sonoros. Classificamos tais denominações por táteis e sonoros, por fazerem uso dos sentidos do tato e da audição. Além disso, apresentamos os atendimentos especializados para as pessoas cegas Tais recursos são os seguintes:

Os recursos didáticos táteis e sonoros

Começamos por apresentar o sistema Braille para pessoas cegas, criado por Louis Braille (1809-1852), um francês que perdeu a visão aos três anos de idade, em razão de um

acidente na selaria de seu pai. Braille dedicou-se intensamente ao estudo, análise, pesquisa e identificação, a partir do sistema de Barbier⁴, tentando torná-lo mais objetivo e adequado às necessidades das pessoas cegas. Segundo Oliveira (2009) o invento de braile teve duas versões. A primeira versão, apresentada em 1825, permitia a representação do alfabeto e dos números, da simbologia aritmética, fonética e musicográfica e se adaptava às peculiaridades da leitura tátil, onde cada caractere podia ser percebido pela parte mais sensível dos dedos, por meio de apenas um contato. A segunda versão, a definitiva, foi apresentada em 1837, e a segunda versão consiste nas características atuais, mas será exposto no item que se intitula por sistema Braille.

Consideramos duas situações que favoreceram a educação de pessoas cegas no Brasil: em 1854 o sistema Braille foi adotado no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant); em 1962, a Lei de nº 4.169 oficializa seu uso obrigatório em todo o território nacional, além das convenções em braile, para uso na escrita e na leitura dos cegos; e o Código de Contrações e Abreviaturas em braile (BRASIL, 1962).

O Sistema Braille – é um sistema de escrita e leitura, em relevo, constituído por 63 (sessenta e três) símbolos, formados por pontos e duas colunas, ou seja, uma matriz de 3 X 2. Possibilita a combinação de símbolos diferentes empregados em: textos, matemática, música, símbolos científicos, números, pontuação, acentuação e na informática (BRUNO; MOTA, 2001; SILVA, 2008). Esse sistema é adaptado para todas as línguas.

O braile pode ser escrito por meio de uma reglete e um punção, ou de máquina de datilografia adequada para esse tipo de escrita. A reglete é uma placa de metal dobrável, encaixada em uma tábua de madeira de aproximadamente de 30 X 20 cm, onde é preso o papel. O punção é um instrumento que pode ter cabo anatômico ou de madeira com uma ponta de metal. Para se entender melhor sobre a utilização dos recursos citados acima, Bruno e Mota (2001, p. 42), fornecem o seguinte exemplo:

O aparelho de escrita usado por Louis Braille consistia de uma prancha, uma régua com duas linhas, com janelas correspondentes às celas Braille, que se encaixam pelas extremidades laterais na prancha e o punção. O papel era introduzido entre a prancha e a régua, o que permitia à pessoa cega, pressionando o papel com o punção, escrever os pontos em relevo. Hoje as regletes, uma variação desse aparelho de escrita de Louis Braille, são ainda muito usadas pelas pessoas cegas. Todas as regletes modernas quer sejam modelos de mesa ou de bolso, consistem essencialmente de duas placas de metal ou plástico, fixas de um lado com dobradiças, de modo a permitir a introdução do papel.

⁴ Charles Barbier de La Serre (1767-1841) desenvolveu um sistema de escrita e leitura que havia criado para a comunicação noturna entre os soldados do exército francês, que poderia ser utilizado por pessoas cegas. O invento tinha por base doze pontos: seis linhas e trinta e seis símbolos representativos dos principais fonemas da Língua Francesa (OLIVEIRA, 2009).

Essa composição clarifica o modo de uso da reglete com alunos cegos, no entanto, devemos acrescentar que a leitura do texto escrito em braile é realizada pelo verso do papel, onde se encontram os pontos em relevo.

Os leitores cegos costumam ler, preferencialmente, com a ponta do dedo indicador de uma das mãos, mas algumas pessoas utilizam o dedo médio ou anular, ao invés do indicador. Segundo Sonza (2004) os leitores mais experientes utilizam o dedo indicador da mão direita, com uma leve pressão sobre os dedos em relevo, o que lhes permite uma ótima percepção, identificação e discriminação dos símbolos braile.

Máquina para escrita braile – é uma máquina de datilografia que possui sete teclas, cada tecla correspondendo a um ponto e um espaço. O papel (peso 40) é fixo e enrolado, em rolo comum, deslizando normalmente quando pressionado o botão de mudança de linha. O toque de uma ou mais teclas, simultaneamente, produz a combinação dos pontos em relevo, correspondendo ao símbolo desejado (SILVA, 2008).

Sorobã⁵ – é um instrumento retangular composto por colunas e contas. Cada coluna tem cinco contas, cuja primeira conta de cada coluna, localiza-se na parte superior; esta representa o número cinco. Enquanto as quatro contas inferiores representam uma unidade. Da direita para a esquerda, cada coluna representa uma potência de dez (SOROBAN, 1999).

Esse instrumento tem sido utilizado para efetuação de operações matemáticas, registrando valores; operações de soma, subtração, multiplicação e divisão; extração de raízes (quadrada e cúbica); trabalho com horas, minutos e segundos; conversão de pesos e medidas; números inteiros, decimais e negativos. É um recurso que pode ser usado por pessoas cegas e com baixa visão (FERNANDES, 2006).

Cubarítimo – é uma caixa com uma grade metálica, em que são dispostos pequenos cubos, que se armam as contas, de maneira similar aos videntes. Esses cubos, fabricados em plástico, têm em cinco de suas seis faces impressos em alto relevo, com os dez primeiros caracteres do Sistema Braille, que representam os algarismos sem o sinal de número. Na sexta face de cada cubo há um traço, usado para representar os sinais de operação (FERNANDES, 2006).

E.V.A (Etil Vinil Acetato) – é uma placa de borracha geralmente retangular ou quadrado, utilizada para confecção de materiais, por exemplo para métodos de construção,

⁵ É o nome dado ao ábaco japonês, que consiste em um instrumento de cálculo levado da China há cerca de quatro séculos.

reprodução e aplicação de representações gráficas táteis, como moldes de letras, números, formas geométricas, mapas táteis entre outros.

Livro didático acessível⁶ – é um livro didático transcrito de um texto ou de um livro para o sistema Braille, e que tem características específicas em relação ao tamanho, à paginação, à representação gráfica, aos mapas e às ilustrações, devendo ser fiel ao conteúdo e respeitar normas e critérios estabelecidos pela Comissão Brasileira do Braille (BRASIL, 2002a; SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). O livro acessível visa contemplar a todos os leitores cegos e com baixa visão.

As Tecnologias Digitais possuem aplicativos, recursos, equipamentos e produção de material, enfim, elementos que contribuem para o processo de aprendizagem do aluno cego dentro e fora da sala de aula. Esse processo precisa ser combinado por meio de orientações e estratégias pedagógicas, além de instrumentos adequados a cada caso. Por isso, é importante que o ambiente de aprendizagem seja organizado de modo acessível. Selecionamos alguns recursos:

Laptop/Notebook – é um computador portátil e pessoal, alimentado por bateria, que possui tela plana e que pode ser conectado a monitor e teclado externo. Possui *softwares* específicos e/ou periféricos que podem ser operados por pessoas com baixa visão ou cegas.

Escâner de mesa – é um aparelho usado para reprodução digital de textos, imagens, impressos, etc., através da leitura ótica. Muito utilizado para transferência (digitalização) de textos já impressos (livros e revistas) para o computador (SONZA, 2004).

Impressora braile – é uma máquina de imprimir em braile e produzir em formato de matrizes de metal ou formulários contínuos, utilizando máquinas eletrônicas com sistemas informatizados. O funcionamento dessa máquina é semelhante às impressoras de tinta. Para utilizar os recursos digitais não é necessário agregar à impressora. O seu investimento financeiro é bastante oneroso, segundo Silva (2008) a redução de espaço proporcionada pelo braile eletrônico é um exemplo da contribuição que as ajudas técnicas representam para a valorização desse sistema. Segundo a autora, um livro em braile com 2000 (duas mil) páginas de formato A4 fica contido em um único arquivo, que pode ser salvo em CD, *pen drive* e outros.

Escaneamento de textos – é fazer cópia digital por meio do uso do escâner.

Digitalização de textos – é digitalizar um texto ou documento impresso em papel através de um escâner. Há um programa de reconhecimento de caracteres (OCR) que são

⁶ Serviço que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação.

fornecidos com o escâner. Esse trabalho é lento, exigindo um tempo para a correção do texto digitalizado, e este pode ser gravado em formato como: rtf, txt ou html; ou em áudio (em formatos *wav* ou *mp3*) (CARVALHO, 2001).

Sonza (2004) alia a discussão de tecnologias assistivas e acessibilidade de deficiência visual. Para a autora, a tecnologia assistiva consiste na ajuda ou auxílio às pessoas com alguma limitação proporcionando uma maior independência, e fornece vários exemplos dessas tecnologias, das quais destacamos três: auxílios para a vida diária (envolve materiais e produtos que auxiliam nas tarefas rotineiras); modificação em casa e no ambiente de trabalho (adaptações estruturais que eliminam barreiras físicas de acessibilidade); auxílios para deficiência visual ou baixa visão (lupas, lentes, sistemas de TV, grandes telas, braile para equipamentos com síntese de voz, e outros).

O uso de computadores está cada vez mais frequente na vida dos alunos. O acesso a essa tecnologia proporciona aos alunos cegos o acesso à informação, como no caso do conteúdo ministrado em sala de aula. Assim, as Tecnologias Digitais – sistema Dosvox e leitores de tela – são recursos que podem em muito ajudar no acesso a informação.

Sistema Dosvox – o Dosvox foi desenvolvido, em 1993, pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE), da UFRJ (2007). Esse sistema computacional, gratuito, se comunica com o usuário através de síntese de voz, em que essa comunicação vai acontecendo através do manuseio do teclado, onde o usuário tecla as funções que deseja realizar. Segundo Borges (2009) o sistema permite a leitura e escrita de textos, gravação e reprodução de sons, compartilhamento de informações em largo espectro, incluindo a comunicação bidirecional à distância.

Alguns aplicativos do Dosvox são: *edivox* (edita textos); *letravox* (apresenta letras associadas a palavras, imagens e sons); jogos como o *forcavox* (apresenta palavras a serem formadas a partir do preenchimento dos espaços correspondentes as letras que a compõem); *intervox* e outros.

O NCE propõe várias ferramentas que tem acesso gratuito para usuário com deficiência visual: *lentepro* é um programa para ampliar área da tela em uma janela, permitindo ver com destaque o local onde o cursor do *mouse* estiver apontado; *Magic* é um *software* que possui ampliador de tela, com aumento de 2 a 16 vezes, para ambiente *Windows* e com aplicativos compatíveis (SANTOS; BORGES, 2007).

Ainda na área de informática, existem várias ferramentas tecnológicas para pessoas cegas, dentre as quais destacamos quatro leitores de telas: *Jaws*, *Virtual Vision*, *NVDA* e *Orca*.

Job Access With Speech (JAWS)– é um *software* desenvolvido pela *Freedom Scientific*, norte-americana, que oferece voz sintetizada em ambiente *Windows* para acessar *software*, aplicativos e recursos na Internet. É um leitor de tela que pode proporcionar a autonomia dos usuários cegos. Permite a estes utilizarem o ambiente *Windows* e gerenciar aplicativos de *e-mail*, editores de texto, planilhas, navegadores de Internet, *softwares* de apresentação, de gerenciamento de bases de dados, entre outros. Esta ferramenta aceita a linguagem de *scripts*⁷ que serve para estender a capacidade de trabalhar com muitos outros aplicativos, inclusive de outras plataformas (FREEDOM SCIENTIFIC, 2011).

Virtual Vision – é um *software* desenvolvido pela empresa brasileira Micropower, em 1997. Este leitor de tela pode ser acionado por programas como: *Windows*, Office, Internet Explore e outros aplicativos através da leitura dos menus e telas, por um sintetizador de voz. (MICROPOWER, 2011).

Non Visual Desktop Access (NVDA) – é *software* desenvolvido pela NV Access, empresa norte-americana, em 2006. Este leitor de telas é gratuito e de código aberto. A característica principal é que não precisar ser instalado no sistema, pode ser levado em um *pendrive*, CD ou qualquer outro disco removível (EDGEWALL, 2008).

Orca – é um *software* desenvolvimento pelo escritório do Programa de Acessibilidade da *Sun Microsystems Inc.*, norte-americana, e representado pela comunidade GNOME, em 2005. Este leitor de tela é gratuito, livre e de código aberto, flexível e compatível com Sistema Operacional Linux. Usa várias combinações de fala, braile e ampliador de telas (THE GNOME..., 2005).

Após a apresentação de alguns leitores de tela, propomos a descrição de outros recursos pedagógicos, que envolvem características também aspectos sonoras e táteis:

Braile falado – é um aparelho com teclado braile e voz sintetizada que realiza várias funções, como: criação de arquivos, calculadora, relógio, calendário e cronômetro. Possui ainda uma porta série, que torna possível sua conexão com o computador. Alguns equipamentos são mais atualizados, tendo autonomia para utilização por doze horas e baterias recarregáveis. Este equipamento se completa com “uma unidade de discos e programa de leitura que permite o acesso à tela do computador” (CAPARRÓS, 2003, p. 309). Segundo o Instituto Benjamin Constant há várias linhas: Braile ou Display Braile; Braile Light e Cecograma.

⁷São linguagens de programação executadas do interior de programas, ou de outras linguagens de programação, não se restringindo a esses ambientes.

Livro falado – é um livro gravado em fita cassete ou em CD. Muito utilizado no país, é um eficiente recurso como livro didático, tanto para o ensino médio quanto ensino superior (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000).

Gravadores – é um aparelho utilizado para gravar e reproduzir sons por processo magnético ou digital, além do mp3, mp4, celular; apesar de não terem sido direcionados para isso, por vezes são utilizados com essa função.

Calculadora que fala – é uma máquina, de bolso, que realiza cálculos matemáticos, que dizendo cada entrada e resultado. É capaz de executar todas as operações de uma calculadora eletrônica não adaptada (usam-se fones de ouvido).

A identificação destes recursos e de alguns procedimentos para alunos com deficiência visual, abrem-se um universo possibilidades para a análise e discussão acerca dos recursos pedagógicos que podem envolver estratégias de aprendizagem, recursos e ambiente acadêmico ou escolar, especificamente, para os alunos com deficiência visual no ensino superior.

Defendemos que para a operacionalização da inclusão de alunos com deficiência visual na universidade, se constitui pelo acesso à informação em parte pela responsabilidade destes alunos e pela disponibilização de recursos didáticos por parte da instituição. No âmbito do ensino superior, as pesquisas de Mazzoni (2003) e Carvalho (2001) enfocam aspectos referentes ao uso de recursos tecnológicos tanto para as pessoas cegas quanto as de baixa visão.

A pesquisa de Mazzoni (2003) evidencia as atividades e a participação de alunos com deficiências no ambiente universitário e seu entorno. O autor se baseou na pesquisa exploratória do modelo conceitual de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), aplicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A partir de uma metodologia qualitativa, entrevistou alunos universitários com deficiências, oriundos de quatro universidades públicas das regiões sul e sudeste. Os resultados apontaram para um conjunto de barreiras e facilitadores identificados para inclusão. Em relação a CIF, assinalaram-se as barreiras e os facilitadores identificados por determinado aluno, assim como as limitações específicas. O conhecimento dessas barreiras e facilitadores pode contribuir para melhorar a atenção dispensada a outros alunos que tenham características semelhantes a dos entrevistados. Os recursos tecnológicos da informática não estavam à disposição dos alunos no ambiente universitário, nas salas de aula, nas bibliotecas ou nos laboratórios. Para concluir, há a necessidade de recursos de sinalização e informação que favoreçam a formação de mapas mentais, tanto para alunos surdos como alunos com deficiência visual.

A pesquisa desenvolvida por Carvalho (2001) teve como objetivo demonstrar a educação a distância no ensino superior. Neste trabalho são apresentadas as tecnologias de acesso às informações voltadas para deficientes visuais, assim como soluções tecnológicas para viabilizar o acesso dos deficientes visuais à tecnologia de apoio. Para tanto, foram desenvolvidos dois estudos de caso, para demonstrar a validade das soluções tecnológicas. Os resultados levaram a um processo automatizado de transcrição de textos em braile para o sistema óptico em língua portuguesa, que pudesse se adaptar à realidade nacional, além de proporcionar aos envolvidos a ampliação do acesso à educação a distância, particularmente no ensino superior, como referenciais que possam apoiar a pessoa com deficiência visual na inclusão nesse processo.

Esses estudos abordam as questões referentes aos recursos tecnológicos que muitas vezes não estão disponíveis para os alunos na sala de aula, na biblioteca e nos laboratórios de Instituições de Ensino Superior; e a apresentação de uma tecnologia que viabilize o acesso de alunos com deficiência visual a educação à distância. No entanto, ressaltamos a importância de atendimentos especializados para os alunos cegos como: orientação, mobilidade e suas técnicas.

Atendimentos especializados para a pessoa cega

É conveniente acrescentar aspectos em relação à orientação e mobilidade para pessoas cegas. Para os especialistas Coín e Enríquez (2003), a orientação é definida como um processo cognitivo que permite estabelecer e atualizar a posição que se ocupa no espaço por meio da informação sensorial; e a mobilidade, em um sentido mais amplo, é a capacidade de deslocar-se de um lugar para outro.

Para a locomoção e orientação da pessoa cega é necessário passar por um treinamento, para que possa utilizar de forma correta a informação sensorial. Desse modo, o tato é um dos sentidos mais utilizados, permitindo que a pessoa possa ter um contato direto com o objeto a ser percebido. Nesse caso, chamamos a atenção para o contato indireto que é utilizado por meio da bengala, para explorar o ambiente em torno da pessoa. A bengala ajuda na locomoção e mobilidade, auxiliando a pessoa cega a "perceber" os obstáculos que estão à sua volta (SÁ, 2002). Fabiano Esperança (2003) explica que para um cego, a bengala é um instrumento que serve como "prolongamento do tato".

É importante considerar que as pessoas cegas fazem uso de orientação e mobilidade para mover-se de forma segura e independente, no entanto, precisam ter conhecimento

técnico de guia vidente, autoproteção e bengala longa. O cego usa pontos de referência como: pontos cardeais, lojas comerciais, canteiros, praças, banca de jornal, seu próprio guia de mapas táteis ou descritivos ou informação das outras pessoas. Desse modo, pessoas cegas podem chegar aos locais desejados com mais facilidade (GIACOMINI, 2010).

A locomoção para a pessoa cega, segundo Lora (1998, p. 78) é, sem dúvida, uma das mais difíceis realizações; “a transposição dos obstáculos que se interpõem em qualquer caminhada e a motivação para a locomoção são as principais responsáveis pela restrição de sua mobilidade”.

O guia vidente – é uma pessoa vidente que pode guiar e orientar uma pessoa cega a caminhar por vários lugares permitindo que ela coloque sua mão no cotovelo do guia vidente; autoproteção – é uma técnica de autoajuda que permite a pessoa a se deslocar de forma independente, sem riscos, em lugares familiares e também localizar objetos; bengala longa – dá ao usuário maior independência nos seus deslocamentos, desde que tenha adquirido habilidades, tais como: conhecimento e manipulação da bengala, empunhadura correta, detectar e explorar objetos, varredura, subir e descer escada e outros (MACHADO, 2003).

Maquetes ou mapas táteis – é uma representação gráfica (em papel, E.V. A) da superfície terrestre, de parte dela, ou da esfera terrestre. Os mapas políticos, hidrográficos e outros, podem ser representados em relevo ou, no caso do primeiro, por justaposição das partes (encaixe). Mapas em relevo podem ser confeccionados com linha, barbante, cola, cartolina e outros materiais de diferentes texturas. A riqueza de detalhes num mapa pode dificultar a percepção de detalhes significativos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

As maquetes podem ser táteis, táteis e sonoras e de uso informacional. Os mapas, em maquete tátil sonora, são construídos para serem usados a fim de se obter, por meio de som, e perceber e reconhecer, por meio de tato, um determinado espaço físico (D’ABREU; MARTINS, 2008).

A cartografia tátil vem auxiliando a pessoa cega, sobre isso Loch (2008, p. 46) afirma:

Os mapas táteis são confeccionados para atender principalmente as duas necessidades: a educação e a orientação/mobilidade de pessoas com deficiência visual severa ou com cegueira. Desta forma, para a primeira necessidade os mapas serão aqueles de referência geral, concebidos em escala pequena, como os mapas de atlas e os geográficos de parede, além dos mapas de livros didáticos. Para atender à segunda necessidade, os mapas precisam ser confeccionados em escalas grandes, como é o caso dos mapas de centros urbanos, e em escala maior ainda, para auxiliar a mobilidade em edifícios públicos de grande circulação, ou itinerários e caminhos.

Para a construção mental os alunos podem construir maquetes ou mapas táteis, levando em consideração a forma de comunicação para que se possa reforçar seu aprendizado diário e que possa ter esses materiais como consulta para se certificar do local de onde está ou para onde se deseja ir.

GPS ou NAVSTAR-GPS⁸ – é um sistema de radio navegação por satélite, mais conhecido como um sistema global de posicionamento, conhecido por *Global Positioning System* (GPS), sendo geralmente utilizado para localização (MONICO, 2000).

Recentemente foram desenvolvidos alguns dispositivos eletrônicos cuja função consiste em ajudar na orientação. Os pontos de informação sonora são dispositivos eletrônicos que podem ser colocados em determinados locais (entrada de edifícios, cruzamento de ruas), que podem ser acionados à distância, mediante emissão de raios infravermelhos, que informam sobre algumas características do lugar onde estão situados (COÍN; ENRÍQUEZ, 2003).

Existem outros dispositivos eletrônicos utilizados em algumas versões de bengalas, que vêm acoplados a um sistema de alerta sonoro e vibratório, para a identificação de obstáculos de forma rápida (SONZA, 2004).

Transcrição de texto em braile – é um procedimento geralmente feito em papel ou em uma matriz de metal, por digitação no computador ou por digitalização utilizando-se um escâner conectado a um microcomputador, e a revisão do texto precisa ser feita por uma pessoa cega que domine o braile.

A legislação brasileira ampara as transcrições de textos para o sistema Braille, quando se tratar da produção de obras sem fins lucrativos (BRASIL, 1998a) e, segundo Lemos *et al.* (2006), a edição em braile de qualquer texto, cuja finalidade for para a distribuição gratuita a pessoas cegas, independe da autorização de quem detenha os direitos autorais, seja autor(es) ou editora(s).

Cão-guia – é um cão treinado para acompanhar pessoas cegas nas diversas atividades da vida diária. É importante ressaltar que o uso do cão-guia não substitui as técnicas do guia vidente e nem as técnicas de bengala, pois a pessoa cega deve dominar essas técnicas na impossibilidade de utilizar o cão ou na eventualidade de o cão vir a adoecer, a pessoa poderá utilizar esses recursos (GIACOMINI, 2010). Cabe salientar que o Decreto de nº 5.904, de 2006 regulamenta o uso do cão-guia pela pessoa com deficiência visual em

⁸ NAVigation Satellite with Time and Ranging, desenvolvido pelo Departamento de Defesa dos EUA, com o principal intuito de ser um navegador das forças armadas americanas (MONICO, 2000).

ambientes de uso coletivo, ou seja, essa pessoa passar a ter o direito de permanecer com o seu cão em qualquer ambiente, seja público ou privado de uso coletivo (BRASIL, 2006).

Além dos recursos citados, quando da utilização de recursos visuais – mapas, figuras, vídeos, slides e outros – há possibilidade de se utilizar a áudio-descrição. Esta é uma técnica de representação de elementos-chave presente em uma imagem, consistindo na tradução desta imagem em palavras (VIEIRA; LIMA, 2010).

A técnica áudio-descrição é necessária para a nossa discussão que trata do ambiente inclusivo, que se propõe a observação da prática pedagógica, da qual se aproxima do universo acadêmico, como a necessidade do aluno com deficiência visual ter acesso a toda informação, como as imagens dos materiais didáticos.

2.2.2 Recursos didáticos para pessoas com baixa visão

A pessoa com baixa visão possui padrões diferenciados de respostas, pois depende da acuidade visual existente e de outras funções, como sensibilidade ao contraste, percepção das cores e intolerância à luminosidade (MIN; SAMPAIO; HADDAD, 2001).

Na perspectiva educacional, a pessoa com baixa visão pode apresentar resíduo visual que lhe permite ter acesso à informação com auxílio de recursos didáticos e/ou equipamentos adequados a sua condição visual.

Para a ampliação da imagem, existem três possibilidades: (1) aproximar o objeto dos olhos, caso em que o sujeito altera a distância em relação ao objeto, realizando, de maneira natural, a adaptação; (2) aumentar opticamente a imagem do objeto com algum tipo de lente, ou seja, por meio de auxiliares ópticos; (3) aumentar o tamanho da imagem percebida pela ampliação do tamanho do objeto (RUIZ *et al.*, 1989 *apud* MARTIN; GASPAR; GONZALEZ; 2003).

Os recursos disponíveis para pessoas com baixa visão envolvem auxílios ópticos, não-ópticos e eletrônicos, que são instrumentos que permitem a ampliação da imagem.

Recursos ópticos

Esses recursos têm por finalidade uma maior resolução visual da imagem, seja pela ampliação ou pelo posicionamento da imagem na retina. Podem ser usados para longa ou curta distância. Esses recursos são: óculos especiais; lupa; telescópio; microscópio; telemicroscópio.

Óculos especiais – é um utensílio formado por um conjunto de duas lentes (de grande aumento) correspondentes aos dois olhos ou não, quando ligados entre si, saem duas hastes que se prendem às orelhas. Há três tipos: óculos bifocais; óculos binoculares com prismas; óculos esféricos monoculares.

Lupa – é uma lente de aumento que serve ler textos de letras pequenas, editados ou manuscritos. Podem ser: manual ou de apoio (fixa), com ou sem iluminação, do tipo globos de aumento, lentes fresnal e barra de aumento. A lupa manual proporciona um campo visual pequeno, sendo indicada para ler um texto curto; lupas de apoio possuem suporte que permitem manter a lente a uma distância constante do objeto e serve para treinamento e ajustamento da distância correta do material de leitura. Esse material é útil para a leitura de mapas e gráficos (GASPARETTO *et al.*, 2002).

Telescópio – É um instrumento óptico monocular e binocular, que possui lentes convergentes e divergentes e é projetado para ver com um ou ambos os olhos, indicado para pessoas com escassa acuidade visual, que precisam de uma correção superior aos óculos ou às lupas.

Esse instrumento é usado para leitura de longe, por exemplo, no quadro branco. Existem tipos de telelupas de foco fixo, em que se deve conhecer a distância exata entre o aluno e o quadro; e de foco regulável. A leitura no quadro deve ser realizada por partes, pois esses instrumentos restringem muito o campo visual.

Microscópio – é um instrumento óptico que usa uma combinação de lentes para reproduzir imagens ampliadas de pequenos objetos. Seu uso pode proporcionar longos períodos de leitura e de trabalhos de escrita.

Telemicroscópio – é um telescópio adaptado a curta distância, mediante uma lente de aproximação e que permite trabalhar a uma distância maior que os microscópios (MARTIN; GASPAR; GONZALEZ, 2003).

Recursos não-ópticos

São recursos conseguidos através das condições do ambiente com a finalidade de aumentar a resolução visual. Podem ser usados em conjunto com o recurso óptico ou não, com o objetivo de melhorar a função visual. Esses recursos são: controle de iluminação; transmissão de luz; contraste; aumento do contraste.

Controle da iluminação - São propostas algumas situações: a luz deve ajustar-se ao material impresso e não deve dar reflexo nos olhos; a necessidade de uma iluminação “média-

luz” para atingir um bom funcionamento visual; a utilização de uma luz artificial seja fluorescente ou incandescente, que pode ser através de uma lâmpada de braço flexível; evitar ofuscações.

Transmissão de luz – São auxílios de lentes e filtros que diminuem o ofuscamento e aumentam o contraste (DOMINGUES *et al.*, 2010).

Contraste - É determinado pelas cores e refere-se à busca de maior contraste, sendo guiado através dos materiais de leitura como tamanho, espessura e clareza; comprimento da linha, largura das margens e espaçamento entre as letras; utilização de marcadores escuros, tiposcópio (pedaço de papel cartolina com brecha) para tapar toda folha impressa do texto e indicar apenas a linha.

Aumento do contraste - Pode ser usado um pincel atômico claro, que dão maior contraste no quadro escuro, sendo mais usado nas escolas; canetas de pontas porosas, pincel atômico preto que dá contraste nos cadernos ou nas folhas brancas; cores fortes em papel branco, lápis preto nº 1 ou nº 6B (o grafite é mais mole e mais contrastante).

Os estudos de Bruno e Mota (2001) e Gasparetto (2001) enfatizam o uso de material impresso, o qual é preciso reforçar os traços com negrito, se necessário. Para gráficos, cartazes e informes, usar cores como amarelo em fundo preto, azul ou verde; e em fundo branco usar cores escuras.

Esse último ajuda na ampliação de imagem, cujo recurso é bastante utilizado por alunos com deficiência visual, tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior.

Recursos eletrônicos

Os recursos eletrônicos permitem melhores condições de imagens da resolução visual. Podem ser usados em conjunto com o recurso óptico ou não, com o objetivo de melhorar a função visual.

Closed Circuit Television (CCTV) ou Circuito Fechado de Televisão – é um aparelho acoplado a um monitor de TV que amplia em até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor. Com esse dispositivo, a pessoa pode ler livros e mapas comuns, além de fazer tarefas com uso de caneta, lápis ou máquina de escrever. O circuito interno de TV é utilizado quando a pessoa não consegue mais ler com lupas e lentes positivas (CARVALHO, 2001; SÁ, 2003).

Lupa Eletrônica – usada por pessoas que necessitam de grande ampliação de textos e imagem. Constitui-se basicamente de uma microcâmera aliada a um circuito eletrônico que

amplia textos e imagens, reproduzindo-os em qualquer televisão convencional (UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2011).

Softwares de ampliação de textos – são *softwares* ampliadores de tela ou de caracteres, que aumentam o tamanho da fonte e das imagens na tela do computador para pessoas com baixa visão (BORGES, 2009). O sistema operacional *Windows* possui uma ferramenta, chamada opção de acessibilidade, que tem recursos para o teclado, *mouse*, som e vídeo.

Em relação às Instituições de Ensino Superior precisam disponibilizar vários recursos para que possam atender o aluno com baixa visão ou cego. Esses recursos podem ser: lupas manuais, telescópios, auxílios não ópticos (controle da iluminação), ampliadores de tela, circuito fechado de televisão (CCTV), tecnologias digitais, impressão em braile, ampliação de letra, entre outros citados no texto.

Por exemplo, na educação básica, o aluno cego geralmente recebe o apoio do professor itinerante. Esse serviço se caracteriza assim:

O atendimento educacional itinerante constitui uma modalidade especializada de apoio pedagógico, desenvolvida por profissional devidamente capacitado. Esse atendimento se caracteriza pela movimentação do professor, que se deslocará para as escolas do ensino regular onde existirem matriculados alunos com deficiência visual (BRUNO; MOTA, 2001, p.106).

Quando existem serviços, recursos ou apoios adequados na instituição de ensino, a inclusão pode funcionar para todos os alunos, com ou sem deficiência, em termos de atitudes positivas desenvolvidas, de benefícios nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação profissional.

No ensino superior, o aluno com deficiência visual tem uma demanda de disciplinas que são cursadas a cada semestre, e também vivencia atividades complementares: pesquisa bibliográfica, aula de campo, aula teórica, prática de laboratório, atividade de extensão, leituras, provas, trabalho em grupo e individual. Essas demandas sejam nas disciplinas ou nas atividades complementares devem ser propostas pelas IES, com o objetivo de se garantir ao aluno com deficiência visual um suporte que lhe assegure de fato sua permanência e minimize as desigualdades que possam existir no ensino superior.

A partir do exposto, fica evidente que a deficiência visual é uma condição a ser considerada no atendimento de acordo com as necessidades específicas da pessoa. Há pessoas que nascem e outras adquirem a deficiência, depois, isto vai evidenciando a forma como a pessoa se apropria da sua condição e do processo de aprendizado. A nossa pesquisa não

estuda o processo de desenvolvimento ou aprendizado, mas focaliza as condições vivenciadas por alunos com deficiência no ensino superior.

3 INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo aborda os fundamentos teóricos e metodológicos nos quais se apoia a nossa pesquisa. Na busca de um modelo teórico através do qual possamos compreender (as bases e a pragmática) e analisar o fenômeno como se apresenta na Universidade Federal do Ceará. Para a compreensão desse fenômeno discutimos o conceito de inclusão, princípios e dimensões, fatores pragmáticos e estratégias inclusivas, considerando as proposições teóricas e legais elaboradas tanto para o nível da educação básica quanto do ensino superior. Sobre a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior, destacamos ainda as estratégias e procedimentos de ingresso ao ensino superior, ações inclusivas como serviços e/ou programas desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior (IES).

A educação especial é concebida tanto como uma área de conhecimento quanto como uma modalidade de ensino, cujo objeto é a educação de alunos com deficiência. No decorrer da longa história da educação especial (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2001), um amplo e rico corpo de conhecimentos teórico-metodológicos foi concomitantemente sendo constituído e subsidiando as práticas político-pedagógicas junto a alunos com deficiência, em uma relação dinâmica e dialética entre teoria e prática. Como parte desse corpo de conhecimentos, o tema de inclusão desses alunos em sistema regular de ensino tem a sua origem relacionada aos conhecimentos prévios da área, tais como o tema da integração escolar.

Na atualidade, no entanto, a ênfase no tema ou proposta da inclusão é tão forte que tem gerado uma nova terminologia nessa área de conhecimento, a saber, a educação inclusiva. Esse movimento é salutar, mas ao mesmo tempo gera riscos tais como a possível desconsideração do conhecimento constituído na educação especial antes da proposta da inclusão⁹. Nesse trabalho, entendemos que os termos educação especial e educação inclusiva são similares e próximos, razão porque decidimos adotar a referência educação especial e/ou inclusiva.

Para a finalidade do nosso trabalho, é importante também observar que o tema da inclusão de alunos com deficiência em sistema regular de ensino surgiu e manteve-se, por

⁹Ilustrativamente, o título do documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008b) evidencia a importância da consideração e delimitação dos termos, observando-se nele a adoção de educação especial e perspectiva inclusiva.

duas décadas, voltado a educação básica, período durante o qual ainda não se falava sobre a inclusão no ensino superior¹⁰. Quanto à educação básica, concebe-se como um marco no estudo da inclusão o movimento denominado *Regular Education Initiative* (REI), o qual surgiu, em meados dos anos 1980, nos EUA, com a proposta de unificação dos sistemas regular e integrado/especializado, de forma a atender a todos os alunos, de forma igualitária, na escola comum (SANCHEZ, 2005). Quanto à educação superior, concebe-se como marco o lançamento do Programa Incluir pelo MEC, em 2005, conforme bem coloca Lira (2010, p. 1):

Historicamente, a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior torna-se objeto de políticas públicas a partir do ano de 2005, com o lançamento do Programa Incluir pelas Secretarias de Educação Especial e de Educação Superior, do Ministério de Educação (MEC – SEESP/SESu). Esse Programa estimula o planejamento e realização de ações voltadas à inclusão desse segmento de alunos em universidades brasileiras, a partir do financiamento de projetos e programas elaborados por essas universidades. O desenvolvimento desses projetos nas instituições de ensino superior, por sua vez, coloca o tema em evidência, estimulando a realização de muitos estudos sobre o mesmo, na dimensão da pesquisa, entre outras ações associadas também às dimensões do ensino e da extensão, nas quais atuam as universidades brasileiras.

De acordo com a autora, o desenvolvimento de projetos financiados pelo Programa Incluir/MEC a partir de 2005 põe em evidência o tema da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, o qual passa a se constituir objeto de vários estudos.

Podemos concluir, a partir desses marcos e leituras históricas, que o corpo de conhecimentos teórico-metodológicos sobre inclusão é certamente mais significativo no que concerne a educação básica do que no tocante a educação superior, sendo essencial que estabeleçamos as associações entre eles. Conforme Lira (2010, p. 2) argumenta:

Mais importante para essa discussão: não resta dúvida que as teorias e métodos de ensino, propostos no âmbito da educação especial - até o Século XIX voltada principalmente ao ensino básico - são úteis ao ensino superior, resguardadas, é claro, as especificidades de cada nível de ensino. Certamente há muitas dificuldades enfrentadas para a formação do aluno com deficiência no ensino superior que são similares a dificuldades observadas na educação básica, e cujas soluções propostas podem ser aplicadas ao ensino superior, para a promoção da acessibilidade e inclusão. É preciso, no entanto, estar atento ao risco de manter-se preso às dificuldades, e pouco considerar as soluções propostas e suas operacionalizações.

As considerações da autora apontam para uma decorrência metodológica a ser observada na realização de estudos sobre inclusão no ensino superior. No entanto no âmbito da educação básica, são subsídios essenciais para a compreensão e avanço no conhecimento a

¹⁰Discussões sobre democratização do ensino superior e políticas afirmativas se aproximam desse tema, mas não o tomam como objeto específico.

ser produzido sobre o tema no âmbito do ensino superior, resguardadas as devidas diferenças entre os níveis de ensino. Atendendo a essa recomendação, o nosso enfoque sobre o tema da inclusão, apresentado no tópico a seguir, considera a literatura sobre inclusão na educação básica como subsídio que antecede e norteia a discussão do tema no ensino superior.

3.1 Inclusão de alunos com deficiência em sistema regular de ensino

Nosso objeto de estudo faz parte de uma área temática ampla, com diferentes referenciais teóricos e concepções, que é a inclusão. Esta é fruto de discussão, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e adesão de organizações de pessoas com deficiência e educadores, dentro e fora do país; além de ser um contexto histórico, que resgata a Educação como um direito básico e fundamental. Esse regate abrange os valores fundamentais, como a igualdade de oportunidades, preconizada a partir dos documentos internacionais, como: Declaração Universal dos Direitos Humanos (Paris, 1948); Convenção dos Direitos da Criança (Nova York, 1989); Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Salamanca, 1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Guatemala, 1999); Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar, 2000) entre outros.

A inclusão tem em sua base a idéia de oferecer, em um sistema regular de ensino, uma educação de qualidade para TODOS, em equidade de condições e possibilidades. Essa idéia surgiu a partir da observação de que todas as crianças devem aprender e frequentar as mesmas escolas, com igualdade de oportunidades, em consonância as suas necessidades educacionais específicas.

De uma forma geral, os estudos sobre a inclusão podem ser agrupados a partir de duas perspectivas de análise desse fenômeno educacional, as quais mantêm uma relação de dependência entre si: uma primeira, que busca identificar elementos gerais e básicos, tais como princípios e fundamentos como respeito à diferença, transformação das escolas e dimensões envolvidas no processo de inclusão educacional; e uma segunda, que considera fatores pragmáticos necessários a inclusão. O enfoque a partir do qual apresentamos e discutimos o tema da inclusão considera essas perspectivas de análise.

3.1.1 Princípios, fundamentos inclusivos e dimensões

A presente seção pretende discutir o que significa Educação Inclusiva, propondo uma reflexão sobre os princípios, fundamentos do ensino e dimensões que se constituem cultural, político e prático, de inclusão em sistema de ensino regular.

Mais importante que definir a inclusão, é constatar que, sob diferentes enfoques fica claro que esse fenômeno, se constitui por princípios filosóficos, políticos e culturais, conforme a realidade de cada país, no intuito de promover o benefício social da igualdade e exigir ações pragmáticas para sua efetivação.

Na coletânea “Tornar a Educação Inclusiva”, da UNESCO, o artigo “Tornar a Educação Inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada”, de Ainscow (2009) faz uma análise das tendências internacionais do pensamento na área, a qual sugere uma tipologia de cinco formas de conceituação de inclusão:

- a) inclusão referente à deficiência e à necessidade de Educação Especial – essa concepção envolve a suposição de que a inclusão refere-se, principalmente, a educação de alunos com deficiência, nas escolas comuns;
- b) inclusão como resposta a exclusão de disciplinas – a exclusão disciplinar não deve ser entendida sem uma conexão aos eventos ou as interações, fora do âmbito da sala de aula. É preciso que se considere a natureza dos relacionamentos, a abordagem do ensino e a aprendizagem na escola;
- c) inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão – aqui se associa a ideia de exclusão de grupos minoritários, embora em alguns países esteja relacionada aos termos inclusão social e exclusão social;
- d) inclusão como forma de promover Escola para Todos – refere-se ao desenvolvimento da escola comum de ensino regular para todos, ou escola compreensiva¹¹, e a abordagem de ensino e aprendizado (AINSCOW, 2009, p.17);
- e) inclusão como Educação para Todos – relaciona-se ao acesso e a participação de todos na educação em todo o mundo.

É importante e útil apontar que tais definições e tendências internacionais, localizam-se no âmbito dos direitos humanos, do respeito à diferença e à diversidade. A inclusão emerge de uma realidade que propõe a todos a igualdade de oportunidades na educação, mesmo

¹¹Este termo é geralmente usado no contexto da Educação Secundária, na Inglaterra, sendo estabelecido como uma reação ao sistema que restringia crianças em escolas de modelos diferentes, com base em sua capacidade (aos 11 anos de idade), reforçando desigualdades baseadas nas classes sociais existentes (AINSCOW, 2009).

sabendo que persistem barreiras a serem superadas pelos alunos com deficiência, perspectiva mais próxima da que defendemos nesta pesquisa.

Conforme observamos na introdução deste capítulo, a ideia de inclusão de alunos com deficiência em sistema regular de ensino se desenvolve na área da Educação Especial. Esta, além de ser uma área de conhecimento, é uma modalidade de ensino, que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias de ensino voltadas a alunos com deficiência. A integração escolar visava garantir a presença e a participação dos alunos com deficiência nas escolas comuns (SILVA, 2008).

Mendes (2006) comenta que no início do século XIX havia uma hegemonia da filosofia da integração e normalização dos alunos com deficiência, os quais eram educados em instituições especializadas, o que se observa ainda hoje. Nesse contexto mundial havia um pressuposto de segregação escolar, para melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos. Após esse período, houve uma mudança filosófica orientada pela ideia de integração em escolas comuns, e por um processo gradativo surge à inclusão.

Comparando a educação básica e o ensino superior, a inclusão causou situações distintas: – por um lado, quanto à educação básica, os alunos com deficiência foram educados em instituições especializadas, que tem conhecimento amplo sobre esses alunos, suas condições e as Necessidades Educacionais Específicas (NEE); – as escolas comuns estavam desrespeitando os direitos fundamentais desses alunos, tendo em vista os altos índices de exclusão escolar; pessoas com deficiência estavam sendo cada vez mais, marginalizadas do processo educacional ou segregadas em instituições especializadas; e da escolarização do aluno não ser satisfatória em instituição especializada (GIL, 2005). Por outro lado, quanto ao ensino superior, os alunos com deficiência não chegavam e nem eram formados nesse nível de escolarização, exceto, os poucos casos que tiveram êxito. Do ponto de vista das IES não se considerava a inclusão de alunos com deficiência, ou seja, isso não fazia parte das discussões das IES. Com a inclusão, a educação básica propõe a educação de alunos com deficiência em instituição de ensino regular, a qual não tem conhecimento especializado, que as escolas especializadas dispõem a esses alunos.

A educação de alunos com deficiência tem sido objeto de estudo em diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, e em países como: Estados Unidos, Inglaterra, Espanha, Portugal e Brasil, entre outros; e também pelo estabelecimento de metas e diretrizes propostas por organismos internacionais, as quais estimularam as propostas referente a política educacional do Brasil.

Seamus Hegarty apresenta o documento *Educating children and young people with disabilities: principles and the review of practice*, da UNESCO, em 1994, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da educação especial, estabelecendo os princípios básicos que regem a educação para as pessoas com deficiência e chamar à atenção para as estratégias que os governantes (políticos) podem adotar para garantir a assistência adequada a esse público. O autor estabelece “os princípios básicos subjacentes à educação especial como muito simples e, traduzi-los na prática está longe de ser fácil, mas há um amplo consenso sobre o que deveria ser formulado” (HEGARTY, 1994, p. 15). Os princípios podem ser formulados de várias maneiras, sendo definidos em termos de três direitos: direito à educação, direito à igualdade de oportunidades e direitos de participar na sociedade. Para o autor, esses direitos não são restritos ao ensino básico, mas se aplicam a todos os níveis educacionais, inclusive o ensino superior. Como princípios democráticos, devem sustentar a educação como um todo, guiando a efetivação de uma prática pedagógica apropriada e de qualidade para alunos com deficiência em sistema regular de ensino.

A Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) propõem metas e diretrizes a serem cumpridas por governos acerca das ações para minimizar a problemática da exclusão de pessoas com deficiência. Deste modo, as nações precisam assumir as diretrizes em relação à reforma do Estado e adotar um conjunto de práticas sociais que favoreça os sistemas de ensino com medidas inclusivas. Também foram propostos eventos e reuniões internacionais no intuito de chamar atenção do mundo, para a questão da educação de todas as crianças em idade escolar.

A “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada em Jomtiem, na Tailândia, define uma nova orientação no âmbito da educação, quando afirma: “todas as pessoas, crianças, jovens e adultos, devem se beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas da aprendizagem” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990).

A Conferência de Salamanca, realizada na Espanha, reforça a necessidade de inclusão e dá um novo impulso à Educação Inclusiva em todo o mundo. Esta conferência contou com a participação de 92 governos e 25 organizações internacionais. Esse evento foi um marco histórico para se reconhecer a necessidade e a urgência de se reafirmar junto aos governos o compromisso de que todas as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais devem ser incluídas na agenda da Educação para Todos de um sistema de ensino. No âmbito da escola comum, se estabeleceu um plano de ação, cujo

princípio básico refere-se à inclusão e a participação como sendo essenciais para a dignidade humana e para os direitos humanos; ou seja, à escola deve acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Portanto, os governos devem adotar o princípio da educação inclusiva como uma questão legal ou política.

Segundo Sánchez (2005) as orientações da conferência de Salamanca foram decisivas e explícitas para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo. O documento determina dez princípios, dos quais destacamos cinco:

- [...] todas as crianças têm direito à educação e lhes ser dada a oportunidade de alcançar e manter um nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
 - sistemas de ensino devem ser designados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades;
 - pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que devem acomodá-los, em uma Pedagogia centrada na criança e capaz de satisfazer tais necessidades;
 - escolas comuns que possuem orientações inclusivas devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, e criar comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos (UNESCO, 1994, p.1).

Essas orientações enfatizam o dever e compromisso dos governos para incluir a todos em sistemas de ensino. Propõe que sejam criados programas, que tenham em conta as diferentes características e as necessidades dos alunos deficiência dos alunos na escola ou na universidade. No entanto, o documento pouco aborda a questão do ensino superior, como é o foco da nossa pesquisa.

A partir de 1994, o país adota os princípios propostos acima citados através do Ministério da Educação, o qual estabelece como diretrizes da educação especial a Política Nacional de Educação, a qual o aluno com deficiência deve participar do sistema regular de ensino. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, de nº 9394, de 1996, e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, de 2001, já traziam as recomendações para os alunos com deficiência chegarem aos níveis mais elevados de ensino, ou seja, a inclusão no ensino superior não surge a partir de 2008, é anterior a este ano (BRASIL, 2001a).

Em 2008, o Governo Federal assume um papel relevante com a divulgação da proposta da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, defendendo a inclusão como uma ação política, social, pedagógica e cultural. Neste campo, surge a cobrança pela inclusão de alunos com deficiência em sistemas de ensino. Tal proposta

determina a garantia do direito de todos os alunos compartilharem do mesmo sistema de ensino, sem nenhuma forma de discriminação, e assumindo “a concepção dos direitos humanos articulados à igualdade e à diferença como um valor indissociável” (BRASIL, 2008b).

As determinações dessa Política orientam os sistemas de ensino no sentido de se garantir o acesso à escola comum, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de escolaridade. Trata da transversalidade da modalidade da educação especial desde a educação infantil até à educação superior. A política possui ações oferecidas pela Educação Especial, tais como: oferta e instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores e demais profissionais da educação para o AEE; estímulo à participação da família e da comunidade na escola; ações de acessibilidade arquitetônica; acesso a escola com apoio de programa de transporte, acessibilidade de mobiliários, comunicações e informação; além da articulação intersetorial para a implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008b).

Para operacionalização da política de inclusão na Educação Básica, o MEC regulamenta a forma de atendimento do AEE pelo Decreto de nº 6.571/2008 e a Resolução de nº 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o AEE na modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009b), os quais visam assegurar as condições para a continuidade dos estudos em todos os níveis de ensino para os alunos com deficiência, assim garantindo a inclusão de todos.

Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21), pesquisadores norte-americanos, discutem os fundamentos do ensino inclusivo, englobando uma concepção que contempla uma visão ampla de educação: “[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e sala de aulas provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.”

Tal concepção acolhe a todos os alunos, considerando as diferenças que podem favorecer o ensino inclusivo e sinalizando a possibilidade de se eliminar a exclusão. Nesse ponto se discute a concepção de inclusão, considerando o direito à diversidade e a consequente transformação das escolas.

Mittler (2003) considera o contexto social e as transformações das escolas a partir da realidade da Inglaterra. Explica que esse contexto social, cada grupo, em particular, adota valores e crenças, as quais também surgem no campo da educação. O autor explica que a inclusão envolve uma transformação das escolas, conforme afirma:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação de escolas, como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (MITTLER, 2003, p. 25).

Essa afirmação evidencia a necessidade de reestruturar as escolas para garantir o acesso e a participação de todos os alunos a todas as oportunidades educacionais e sociais na instituição. Ainda de acordo com esse autor, a participação dos alunos em sala de aula pode contribuir para que todos os alunos, com ou sem deficiência, adquiram habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Segundo Mittler (2003) a inclusão é uma política que pode ser planejada para beneficiar a todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, assim como aqueles com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, os que se ausentam constantemente das aulas e outros que estão sob o risco de exclusão, em qualquer sistema de ensino.

Faz sentido a discussão de Rodrigues (2004) sobre a questão do acesso e o sucesso de alunos com deficiência nas universidades em Portugal. O autor dá ênfase aos limites acerca da importância de iniciativas e possibilidades que se pretende estabelecer nas bases para um acesso sem discriminação ao ensino superior, assim como o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação e a acessibilidade física, que dizem respeito à dignidade com que têm de ser concebidas. As possibilidades podem envolver as melhorias pedagógicas através da inclusão de alunos na universidade, sob três experiências: representação de profissionais que vise o apoio profissional aos alunos com deficiência da universidade; atenção ao aluno com deficiência para se constituir redes de solidariedades dentro das instituições; catalisar práticas e valores novos. Por fim, essas experiências trazem à tona a questão da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na universidade.

A inclusão não tem uma perspectiva única em nenhum país ou escola do mundo. Marchesi (2004), da Espanha, enfatiza que diferentes contextos educacionais e políticos podem determiná-la. Para o autor, o contexto político refere-se aos aspectos históricos, culturais e de tradição do sistema de ensino de cada país, considerando que cada qual tem uma história, uma cultura, uma ideologia e uma tradição educativa, as quais condicionam a incidência das mudanças e a resposta que é dada ao sistema educativo. Marchesi (2004) esclarece que a ideologia na educação é referente a um conjunto de crenças e valores, subjazendo a uma determinada visão, como as funções da educação e suas relações com o conjunto da sociedade vigente, isto é, a educação está condicionada ao sistema político vigente. Para o autor, o contexto educacional envolve a instituição, suas funções e práticas pedagógicas que condicionam a viabilidade ou não para se avançar na direção de inclusão nos

vários sistemas de ensino, no sentido de se obter uma educação de qualidade e benéfica para todos.

Nessa perspectiva, para finalidade do nosso estudo, é importante então analisar a Instituição UFC, suas funções e se suas práticas pedagógicas favorecem ou não para a inclusão. Para isso, a nossa pesquisa investiga sobre a concepção de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior em contextos de aprendizagem da sala de aula e em conjunto com a participação entre alunos, professores e administradores da UFC.

Parra e Infante (2006), da Espanha, discutem a questão da igualdade e equidade no ensino superior, como valores de ajustamento social, desenvolvimento em educação e formação do indivíduo. Esses autores ressaltam que os alunos com deficiência no ensino superior são colocados em uma circunstância particular, isto é, suas necessidades educacionais específicas são consideradas e atendidas. Para eles, a inclusão exige recursos (financeiros, humanos, técnicos), preparação de pessoas, mudança organizacional da instituição para compensar o aspecto acadêmico, padronizando o desenvolvimento de um treinamento para pessoas que atendam os alunos com deficiência no ensino superior; entretanto, beneficia as mais variadas pessoas com deficiências.

No aspecto referente aos fatores pragmáticos à inclusão, o trabalho de Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) e Stainback (2006) aborda os benefícios da educação inclusiva. Há alguns aspectos envolvendo alunos, professores e a comunidade em geral que são enfatizados, bem como as atitudes positivas e a capacitação de professores. Esses autores afirmam:

[...] nas salas de aula... todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para a nossa comunidade apoiarem a inclusão de todos os cidadãos [...] as atitudes positivas com relação aos alunos com deficiência desenvolvem-se quando são proporcionadas orientação e direção por parte dos adultos em ambientes integrados [...] para os professores é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe. Muitos professores sentem-se alienados nas escolas porque a ética do ensino proporciona poucas, ou nenhuma oportunidade para uma interação cooperativa destes profissionais. A colaboração permite-lhes a consulta um ao outro [...] a maioria dos professores está disposta a juntar-se aos professores especiais envolvidos para tornar as turmas de ensino regular, mais flexíveis e possíveis de serem acompanhadas por alunos com deficiências, se eles estiverem envolvidos no processo e tiverem escolhas com relação ao planejamento e aos tipos de apoios e assistência que vão receber [...] (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 23-26).

Consideramos que o sucesso da inclusão envolve um conjunto de elementos: alunos; professores; comunidade; apoio, flexibilidade; recursos; atualização; colaboração; e planejamento.

Além desses aspectos, que são importantes a educação inclusiva, necessita-se da criação de um trabalho de Coordenação de Necessidades Especiais, com um local para auxiliar os profissionais da instituição de ensino. Para Mittler (2003) o papel do Coordenador de Necessidades Especiais tanto na escola quanto na universidade, precisa ser visto como um facilitador ou um gerente, como alguém com a tarefa de apoiar os colegas e o sistema de ensino, a fim de responderem as necessidades de todos os alunos, embora, nesse local haja várias percepções acerca da inclusão.

As concepções de inclusão apresentadas são complementares, ligam-se em diversos campos já citados como: política, filosofia, educação e cultura. Essas interligações geralmente dão conta de responder às questões relacionadas às concepções de inclusão de alunos com deficiência em sistema regular de ensino, propõem mudanças de concepção de educação, filosofia, pedagogia, adaptação de espaço físico, correspondendo à diversidade dos alunos, o que valoriza as condições e as diferenças individuais, que devem ser vistas como um problema a ser resolvido, mas como uma oportunidade para enriquecer o aprendizado (AINSCOW, 2009).

Buscando identificar outros dados significativos para a prática e efetivação da inclusão, tomamos como foco a aprendizagem e a participação de alunos com deficiência, em contextos favoráveis a escola inclusiva. Na Inglaterra, Booth e Ainscow produziram por três anos um trabalho, o qual resultou em um documento intitulado por *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, lançado em 2002. Este trabalho foi desenvolvido com o apoio de professores, pais, dirigentes, investigadores e representação de organizações de pessoas com deficiência, para identificar as barreiras de aprendizado, recursos de apoio ao aprendizado e à participação nas escolas; por isso achamos importante a apresentação dos elementos descritos pelos autores, que trata tanto da colaboração de várias pessoas quanto da abordagem de prática e eficaz para a implementação da inclusão em sistemas de ensino.

O trabalho desenvolve detalhadamente uma abordagem para escolas na perspectiva da escola inclusiva. Tem o objetivo de subsidiar as escolas, abrangendo recursos de apoio, áreas de intervenção educacional e materiais são elaborados a partir do conhecimento e da experiência que as pessoas têm da sua própria prática.

Booth e Ainscow (2002) propõem uma associação entre três dimensões, as quais estão inter-relacionadas entre si. Essas dimensões são: cultural, política e prática. A dimensão cultural refere-se ao estabelecimento de uma cultura baseada em princípios e valores inclusivos, ou seja, uma cultura inclusiva. O estabelecimento de uma cultura inclusiva, no ambiente escolar, propõe o desenvolvimento de valores em que mobilize as pessoas a pensar, a compartilhar e a se respeitar. Propõe o estímulo a criação de uma comunidade escolar acolhedora, receptiva, colaborativa e que incentive o êxito dos alunos. A dimensão política trata da escola para todos, organizando o apoio à diversidade; isso quer dizer que a inclusão precisa ser considerada em todos os planos da escola, bem como nas atividades, estratégias e outras formas de apoio com os princípios inclusivos. A dimensão política favorece ao poder público vigente criar uma legislação própria, fortalecendo os sistemas de ensino para atender as demandas sociais existentes. Finalmente, a dimensão prática procura organizar a aprendizagem, através da mobilização de recursos pedagógicos e didáticos. Esta dimensão efetiva a inclusão, propondo que as atividades de sala de aula e extrassala envolvam todos os alunos, considerando suas condições de aprendizagem, necessidades e experiências. Em síntese, para que a inclusão aconteça é necessário: criar uma cultura inclusiva; implementar uma política inclusiva; e desenvolver uma prática inclusiva. Assim, de acordo com os autores, a mudança necessária para tornar a escola inclusiva passa pelas três dimensões: cultural, política e prática.

Diante das concepções apresentadas pelos autores, destacamos alguns elementos essenciais e acessíveis, que favorecem a inclusão: todas as crianças devem frequentar à escola; ter uma escola que respeite a diversidade e as diferenças; ter escolas que implementem uma cultura inclusiva; propor mudanças na estruturação da organização da escola; ter alunos que participem efetivamente da aprendizagem; a inclusão possui diferentes concepções e às vezes influenciada pelo sistema político, ideológico e social; e por último, oferecer apoio para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência.

Estes elementos nos parecem fundamentais para compor nosso objeto de estudo: o qual se trata da inclusão no ensino superior, focalizando as condições pedagógicas dos alunos com deficiência visual em contextos de sala de aula da universidade.

Por uma perspectiva diferente, porém complementar, Ferrari e Sekkel (2007) dão ênfase ao processo de construção de um espaço inclusivo na educação, o qual não é padronizado, mas que se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças. As autoras destacam três desafios para a inclusão, que abrange três níveis de ações: o institucional, a formação de professores e cotidiano escolar.

O primeiro desafio refere-se à questão da instituição de ensino assumir posição a respeito da elegibilidade dos alunos aos cursos oferecidos. O segundo trata da formação dos professores que, no caso, recai sobre as licenciaturas e toda a educação básica. As autoras destacam a importância da necessidade de educar para as diferenças, tanto na relação com o outro, quanto no respeito à compreensão e aceitação da própria condição de deficiência. O terceiro desafio aborda a competência do professor em identificar, acolher e trabalhar com as diferenças em suas salas de aula. Ressaltam a necessidade de nomear, perguntar, investigar com os alunos em questão e com a classe sobre as especificidades dos alunos, dizem que: “devem ser levadas em conta no processo educacional ações importantes, como a participação dos alunos nesse processo” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 646).

A partir dos pontos expostos acima, com o foco nos princípios, fundamentos e dimensões: cultural, política e práticas, nos parece adequado uma discussão acerca dos fatores práticos para a inclusão no âmbito da educação básica e no ensino superior.

3.1.2 Fatores pragmáticos necessários para a inclusão

Este item consiste na apresentação de fatores práticos necessários à efetivação da inclusão na educação básica, e também no ensino superior. Tais fatores suscitam ações que podem contribuir para na inclusão e no acolhimento, sendo importante a operacionalização da inclusão. Ainda se verifica confusões nesta área, porque sua implementação requer ações para que a política e as práticas tenham continuidade.

Entre as várias ações desenvolvidas em instituições de ensino básico, requer um elenco de práticas, tais como: criar um ambiente favorável à inclusão; estabelecer estratégias pedagógicas inclusivas; propor mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão; formar e valorizar professores, profissionais e técnicos envolvidos no sistema; organizar o espaço escolar (universitário) como um contexto de sala de aula; criar políticas e procedimentos do próprio sistema educacional; propor acessibilidade (física; pedagógica e tecnológica – cujo foco está nas Tecnologias Assistivas); e oferecer recursos didático-pedagógicos.

O artigo intitulado “Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior”, de Moreira, Michels e Colossi (2006, p. 23) aponta alguns indícios para a efetivação da inclusão no ensino superior:

[...] os alunos consideram prioritários a necessidade de adaptação do ambiente físico e a implantação de um Centro de Apoio para a inclusão destes na universidade. Outra dimensão avaliada foi o aspecto psicossocial; neste particular, os alunos

assinalaram o forte preconceito que sofrem na universidade, evidenciado através do desconhecimento que os professores se manifestam, diante das necessidades dos alunos deficientes, pelas atitudes que refletem a discriminação social e pelo descaso da própria universidade no atendimento às necessidades destes alunos.

Evidenciando a necessidade de criar condições adequadas para os alunos com deficiência no ensino superior. O artigo discute sobre a importância de esses alunos terem um local de apoio, provavelmente, para auxiliá-los nas tarefas acadêmicas. Além disso, como já pudemos ver, a inclusão depende de um conjunto de ações sociais, culturais, políticas e pedagógicas, as quais devem ser implementadas em um sistema de ensino, com a finalidade de incluir alunos com ou sem deficiência em um sistema de ensino, sem que haja discriminação, falta de oportunidades, desrespeito às diferenças e barreiras de aprendizagem e participação.

A pesquisa de Masini e Bazon (2005) aborda as condições que dificultam a inclusão no ensino superior. A pesquisa envolveu entrevistas com alunos com diferentes deficiências em Instituições de Ensino Superior, de São Paulo, e analisaram as situações do cotidiano desses alunos. A pesquisa concluiu que a falta de aceitação na comunidade acadêmica e o preconceito social são esperados, e referentes às condições próprias, possuem dados relacionados à inadequação social, à insegurança, ao receio de não ser aceito, às dificuldades sofridas na escola e à falta de autonomia. Os dados focalizaram as convergências entre o professor e o aluno, como pontos significativos, mas, também a necessidade de se preparar melhor a universidade, para trabalhar com alunos com deficiência visual.

Outra vertente aborda a forma de sistema de ensino inclusivo. Segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) propõe um esforço unificado e consistente das instituições de ensino, sendo necessários três componentes práticos: rede de apoio; trabalho em equipe; e aprendizagem cooperativa. A rede de apoio refere-se ao componente organizacional que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que se apoiam mutuamente, através de conexões formais e informais. A rede forma três grupos, que são organizados da seguinte forma: grupo de serviço na escola, grupo de serviço no distrito e grupo de serviço nas parcerias comunitárias, que funcionam na base de apoio mútuo para capacitar o pessoal e os alunos. O trabalho em equipe e/ou consulta cooperativa representa o componente de procedimento que envolve indivíduos de várias especialidades, trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes interligados. A aprendizagem cooperativa consiste no componente de ensino que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula, a partir da qual alunos com vários

interesses e habilidades possam atingir o seu potencial. Nas palavras dos autores: “os agrupamentos heterogêneos, a tutela dos pares em várias formas e os grupos de ensino para atividades de instrução e recreação são alguns elementos da aprendizagem cooperativa” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Os três componentes práticos e interdependentes mostram que é necessário criar e manter um serviço de apoio para atender alunos com deficiência em instituições de ensino.

Consideramos o primeiro componente como prioritário à operacionalização da inclusão, sobretudo porque envolve um grupo de pessoas que podem se reunir para debater questões ligadas aos problemas existentes, com o intuito de resolver problemas, de trocar ideias, propor métodos e técnicas adequadas, além de atividades significativas em sala de aula, para ajudar tanto aos professores quanto aos alunos a conseguirem o suporte que necessitam.

Os estudos de Schaffner e Buswell (1999) e Marchesi (2008) abordam estratégias básicas para se implantar e operacionalizar a inclusão, tarefa que não é simples. Os resultados enfatizam que as pessoas que trabalham e participam das escolas ou do seu entorno precisam estar ciente do que seja a inclusão de pessoas com deficiência. Para isso, é necessário organização e planejamento das ações que podem orientar essas pessoas através da divulgação, com uso de diversos meios, como cartilhas, guias de orientações, palestras que tratem da questão das pessoas com deficiência e sobre o conceito de inclusão e para que todas as pessoas se apropriem da compreensão sobre os conceitos importantes na área.

As pesquisas de Pacheco *et al.* (2007) e Omote *et al.* (2005) envolvem professores de alunos com deficiência, procurando investigar os processos de mudança de atitudes nas escolas. As mudanças consistem na adoção de atitudes favoráveis à inclusão. Nesse ponto, Omote *et al.* (2005) esclarecem que o acesso ou a inserção de um aluno com deficiência, em qualquer sistema de ensino, não significa que ele seja ou esteja incluído. Por isso, o autor afirma que:

[...] a inserção de algum aluno deficiente em uma classe comum, se determinada apenas administrativamente, não assegura que ele será bem acolhido pelo professor e colegas da classe, nem lhe garante ensino de qualidade mediante adequado atendimento a suas particularidades e necessidades especiais. Muitas das decisões a serem tomadas, das medidas adotadas para a acolhida positiva e a provisão do imprescindível suporte ao aluno especial, visando o convívio produtivo a toda a classe, podem depender da correta compreensão da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à inclusão por parte do professor, uma das variáveis mais importantes para o sucesso dela [...] (OMOTE *et al.*, 2005, p. 388).

As atitudes favoráveis dos professores possibilitam um convívio produtivo, adoção de medidas de acolhimento, atitudes sociais positivas, entre outras. Pacheco *et al.* (2007) confirmam essa lógica quando afirmam que as relações sociais alunos e professores, em sala de aula, encorajam e aproximam ambos, no processo de inclusão.

Omote *et al.* (2005) discorrem ainda sobre as reações dos professores face à inclusão, ressaltando sua relevância, e sobre os valores pessoais enraizados dos direitos e normas de convívio social. O autor destaca que tais reações manifestadas diante da inclusão “com certeza possuem fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, que se constituem nos vinculados às atitudes sociais” (OMOTE *et al.*, 2005, p.388). Por isso achamos importante passar um pouco por este campo, o qual envolve mudanças de atitudes por parte dos professores, e desse modo situa as mudanças de atitudes sociais; e além de nos remeter a questão da formação dos professores. Ficar diante de uma pessoa com deficiência geralmente causa alguma reação, seja negativa ou positiva.

Encontramos uma grande contribuição de teóricos, na área de formação de professores, tanto da educação básica quanto do ensino superior. Referimo-nos, aqui, aos estudos de Pimenta e Anastasiou (2005), Libâneo (2000), Alarcão (2000) e Schön (2000), que abordam questões referentes à identidade profissional, valorização profissional, epistemologia da prática, que se investiga o ensino em situação real e reflexivo; além disso, nesses estudos se observa uma tendência às especificidades de seus respectivos campos, relação professor-aluno, estudos de saberes docentes, e alguns para os contextos da escola e das políticas de ensino superior. Bueno (1999), no entanto, desenvolve uma crítica sobre a formação de professores e as políticas de inclusão de crianças com deficiência no ensino regular.

Na perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva, segundo Bueno (1999), há dois tipos de formação profissional: a primeira refere-se aos professores do ensino regular com vistas a um mínimo de formação; e na segunda, trata dos professores especializados, segundo o autor nas diferentes “necessidades educativas especiais”, seja para o atendimento direto a essa população, seja para o apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

Recentemente, com a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para atuar na sala de Recursos Multifuncional, o profissional/professor tem que se submeter a uma especialização específica nesta área, após a formação superior, que se intitula como formação continuada de professores do atendimento educacional especializado. Esta formação é financiada pelo Ministério da Educação, com parceria de uma Instituição Federal de Ensino Superior.

Para a atuação do professor na escola inclusiva, Ainscow (1995) considera que a formação dos professores é crescente, sendo preciso que o professor aceite que a sua prática se desenvolva, a partir de um processo intuitivo, em que os professores devem ajustar seus planos de aulas, a sua atuação e as suas respostas ao *feedback* dos elementos (método, recursos, técnicas) da sua classe. O autor ainda diz: “as mudanças na prática, quando ocorrem, parecem muitas vezes envolver pequenos ajustamentos, à medida que os professores aperfeiçoam os seus repertórios, em resposta a circunstâncias imprevistas” (AINSCOW, 1995, p.3).

Diante da gama de situações pedagógicas que envolvem a prática na sala de aula, é importante se distinguir elementos que podem influenciar uma sala de aula inclusiva, a fim de que fique claro o que se deve ser, ou não, na sala de aula. Nesse sentido, Ainscow (1995) propõe três fatores que influenciam a criação de salas de aula inclusivas:

1. Planejamento: relaciona-se a importância de um planejamento para a classe, como um todo. O professor precisa fazer um planejamento de atividades que tenham a ver com o conjunto da sala de aula. Mesmo que o plano seja individual, é preciso que se relacione a outros fatores contextuais (é preciso conhecer esse contexto, para saber dos seus fatores) que podem ser utilizados para estimular e apoiar a aprendizagem de cada elemento da classe.

2. Estimular e apoiar a aprendizagem de cada um dos alunos: trata-se de os professores utilizarem, de forma mais eficiente, os recursos que possuem e que podem apoiar a aprendizagem dos alunos. O autor refere-se, de forma particular, a um conjunto de recursos que estão disponíveis em todas as salas de aula e que, no entanto, tem sido pouco utilizado, como o potencial dos próprios alunos. Em cada classe os alunos representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode influenciar em uma imensa energia adicional às tarefas e atividades em curso. Isso é uma questão de atitude, que depende do reconhecimento da capacidade que os alunos com deficiência possuem, para contribuir com a respectiva aprendizagem; reconhecendo igualmente que, de fato, a aprendizagem é, em grande medida, um processo social.

3. Criação de salas de aula inclusivas: propõe a criação de salas de aula mais inclusivas, envolvendo a improvisação, a capacidade de modificar os planos e as atividades à medida que ocorrem em resposta às reações dos alunos na classe. É, essencialmente, através deste processo que os professores podem encorajar uma participação mais ativa e, ao mesmo tempo ajudar a personalizar, para cada aluno, a experiência da aula.

Neste ponto, Mittler (2003) afirma que a capacidade de criar oportunidades para a formação de professores e de profissionais que trabalham na escola não significa

necessariamente, influenciar o modo como estes professores sentem-se em relação à inclusão. Na sua visão, a inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Nesse sentido, traz novamente a fato da mudança de cultura, política e de organização da escola, a qual pode assegurar o acesso e a participação de todos os alunos que a frequentam regularmente, assim como para aqueles que agora estão em serviço segregado ou que não alcançaram o ensino superior, mas que podem retornar à escola em algum momento futuro ou ingressar na universidade (ROCHA; MIRANDA, 2009).

Concordamos com a posição de Torres González (2002) quando argumenta que a instituição de ensino tem que assumir a diversidade, a perspectiva da inclusão, a qual implica em compor um referencial sob os seguintes elementos: estrutura organizacional; formação dos professores; acessibilidade; político; serviços para alunos com deficiência; recursos, metodologias e estratégias de ensino. Esse referencial se constitui para fundamentar uma prática compreensiva à diversidade, sendo necessários docentes mais qualificados, porém não necessariamente especializados, mas que sejam capaz de refletir sua prática docente, planejar e tomar decisões apropriadas.

Diante dessas ações práticas inclusivas é natural que apareçam algumas preocupações na perspectiva da educação inclusiva, quanto a forma de organização escolar, à acessibilidade, ao currículo, à metodologia e às estratégias de ensino, e dos recursos.

Rodrigues (2008, p. 37) considera que “a organização da escola (horários, instalações, serviços de apoio, refeitórios, biblioteca etc.) pode se constituir empecilhos e barreiras para o aluno com deficiência”. Para o autor, não se devem confundir estas barreiras com o imprescindível empenho e trabalho que os alunos precisam dedicar à aprendizagem. Remover as barreiras à aprendizagem não significa conceber a aprendizagem como fácil ou divertida; significa, no entanto, que devem ser retirados do processo de aprendizagem, como os constrangimentos, que se forem ligados diretamente a ela, podem afetá-la.

Quanto à acessibilidade refere-se à adaptação arquitetônica, de espaços físicos nas escolas. É preciso criar um ambiente acessível a todos, de acordo com um desenho universal e de acordo com as normas técnicas brasileiras, para acessibilidade.

O desenvolvimento curricular para alunos com deficiência não tem suscitado nenhum enfoque específico que seja adaptado para esses alunos. Porém a escola apresenta dificuldades para responder à diversidade cultural e às diferenças dos alunos. Torna-se necessário o desenvolvimento de condições pedagógicas, com uso de técnicas adequadas e com características que envolvam a flexibilidade, para que se possa propor um currículo equilibrado entre as situações propostas, os objetivos e o conhecimento (AINSCOW, 1995;

TORRES GONZÁLEZ, 2002). Por outro lado, devem ser propostas ações pedagógicas, que atendam a todas as necessidades educativas dos alunos, com adaptações, como – formas diferentes de organização escolar, apoio psicopedagógico complementar, modificação do espaço físico, metodologia e estratégias de ensino, materiais e instrumentos, que incluam orientações; além de procedimentos e propostas concretas para a efetivação dessas adaptações (COLL, 2006).

Segundo Rodrigues (2008, p. 49), o currículo “é usado como uma das justificativas para se manter a instituição de ensino.” A estabilidade referente aos conteúdos, elenco de disciplinas, organização das turmas, processos avaliativos, tempo por semestre são fatores que precisam de mudança e que podem ser obstáculo à inclusão. O autor afirma que:

Precisamos que o currículo escolar seja visto não como um conjunto fechado, mas como um documento aberto e flexível. O conjunto dos professores deve trabalhar no sentido de encontrar objetivos e estratégias que melhor sirvam a cada grupo de alunos. Sem alterações substanciais no currículo da escola (sobretudo nos objetivos, nas atividades, nas estratégias e nas oportunidades de aprendizagem) será quase impossível a inclusão de um aluno com Necessidades Educacionais Especiais (RODRIGUES, 2008, p. 38).

Apesar de verificarmos em muitas instituições um currículo que tenha a possibilidade de ser aberto e flexível, geralmente encontramos um currículo comum. Principalmente, nos projetos pedagógicos de cursos de graduação, existem elementos difíceis de serem alterados. Sob esse foco nos propomos detalhar um pouco sobre o currículo comum, que envolve aspectos relevantes que toda instituição de ensino necessita para que qualquer mudança ocorra.

Apple (1982, p. 98) examinou as raízes dos currículos na escola e pesquisou o terreno do “controle cultural, social e econômico.” O autor esclarece que o controle ocorre nas escolas, não somente na forma de área de conhecimento ou nas tendências que encaminham, mas, principalmente nas regras e nas rotinas para manter a ordem, além do fator do currículo oculto, nas normas de trabalho, obediência, pontualidade e entre outras. Segundo Apple (1982), esse controle é exercido pelas escolas como uma forma não somente de controlar as pessoas, mas ter o controle dos significados, ou seja, do conhecimento legítimo, e também da legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Assim, a análise crítica de Apple nos leva a concluir que poder e cultura são atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade, e dialeticamente entrelaçados para determinar a ligação entre conhecimento, controle cultural e econômico.

A tendência do ensino inclusivo envolve metodologia e estratégias de ensino que considera como um fator inclusivo a cooperação em sala de aula, cujo foco é o ensino cooperativo. O ensino se desenvolve com o trabalho em grupo, atividades complementares e atividades de apoio à aprendizagem (GIL, 2005; STAINBACK, 2006).

Para atender às necessidades dos alunos com deficiência, as escolas comuns precisam prever os recursos humanos, didáticos e financeiros.

Por tudo que foi exposto acima, podemos conceber o nível de dificuldade para se verificar se uma instituição é ou não inclusiva, se uma aula é ou não inclusiva. O quadro conceitual proposto refere-se à inclusão, suas concepções e ações, as quais são similares, tanto no âmbito da educação básica como no da educação superior, embora cada uma tenha suas peculiaridades. Para que ocorra a inclusão é necessária uma série de elementos para subsidiar tal fenômeno. São considerados além das concepções, metodologia, legislação, interação, dimensões em que a inclusão ocorre, formação dos profissionais e recursos, entre outras.

A inclusão de alunos com deficiência em sistema de ensino requer o entendimento dos princípios inclusivos para se compreender a sua concepção, clarificando para os fatores pragmáticos, os quais são implementadas a partir de políticas e práticas inclusivas nas escolas comuns.

3.2 Inclusão de alunos com deficiência com deficiência visual em Instituição de Ensino Superior (IES)

Esta seção discute a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior, a partir do foco dos estudos e das experiências em IES. Neste sentido a nossa discussão se constitui em traçar uma lógica a partir da proposta de Booth e Ainscow (2002) sob a apresentação de três dimensões: política (administrativa), cultural (atitudinal) e prática (pedagógica). Essas dimensões dão subsídio para compreendermos a implementação da política e das práticas inclusivas no ensino superior.

A inclusão no ensino superior se aproxima da educação básica quando consideramos os princípios, os fundamentos inclusivos e as dimensões, cultural, política e prática. Por um lado, a educação básica se distancia do ensino superior pela forma de ingresso. Na educação básica, o ingresso acontece pela oferta de vaga, quando só é preciso efetivar a matrícula do aluno em uma escola de ensino regular, da rede municipal, sendo, no entanto, importante que a escola possa prever os recursos e os apoios necessários para o aluno com deficiência.

Por outro lado, é importante dizer que o ingresso no ensino superior acontece por processo seletivo em IES. Além disso, o ensino superior se diferencia da educação básica por suas finalidades. A educação básica tem como finalidade desenvolver uma formação escolar do aluno, com meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996a), cujo foco para o aluno cego, como a apropriação de um código de acesso ao alfabeto, como aprender o sistema Braille.

As finalidades do ensino superior são: estimular a criação cultural, o espírito científico e o pensamento reflexivo; formar graduados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; prestar serviços especializados à comunidade e promover a extensão aberta à população (BRASIL, 1996a). O ensino superior se sustenta no Ensino, Pesquisa e Extensão. Ou seja, a produção do conhecimento, a experimentação e a atuação em projetos de extensão e/ou pesquisa são ações constantes da universidade.

O ensino superior requer do aluno comprometimento com os estudos, aproveitamento acadêmico, dedicação, participação, crescimento pessoal e amplitude do conhecimento. É evidente que a inclusão no ensino superior precisa garantir o melhor aproveitamento acadêmico do aluno com deficiência visual.

A universidade tem como objetivo formar alunos bem preparados para desempenhar uma profissão e/ou para atuar no campo da pesquisa. É nesse cenário que pensamos a inclusão do aluno com deficiência visual através das Instituições de Ensino Superior que dão conta dessa formação. As IES precisam oferecer as condições para que o aluno com deficiência consiga ter o melhor aproveitamento acadêmico quanto aos demais. Diante deste cenário, por exemplo, como vem acontecendo a inclusão de alunos com deficiência visual nas universidades brasileiras?

Se reunirmos diferentes estudos, leis e regulamentos referentes a essa temática, podemos desenvolver a discussão para responder a tal questão. A partir de 1990, a expansão do ensino superior tornou-se uma questão premente nas ações e nos discursos políticos para democratização do ensino que envolve um fator de crescimento e de desenvolvimento social. Os estudos e as ações governamentais sobre inclusão de alunos com deficiência visual ligado à educação básica avançaram, e como consequência, esses alunos alcançam cada vez mais aos níveis mais elevados de escolarização.

No início da década de 2000, notamos uma tímida concentração de estudos que abordavam temáticas referentes à acessibilidade e às relações interpessoais e pedagógicas de alunos com deficiência no ensino superior (ALCOBA, 2008; FORTES, 2005; MAZZONI,

2003). Outros estudos foram envolvendo a questão da trajetória acadêmica de alunos com deficiência, os recursos didáticos e pedagógicos, a criação de serviços de apoio, um programa institucional para alunos com deficiência, as condições de acesso e permanência, os aspectos práticos do atendimento aos alunos com deficiência e a orientação para professores (MASINI; BAZON, 2005; FERNANDEZ, 2003; FERREIRA, 2007; PARRA; INFANTE, 2006; OLIVEIRA; SEIXA; ANJOS, 2004; PACHECO; COSTAS, 2006; PEREIRA, 2007; ROCHA; MIRANDA, 2009; SILVA *et al.*, 2006).

Em 2006, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2006), do Ministério da Educação, divulgou o Censo referente às matrículas de alunos com deficiência no ensino superior. Entre os anos de 2003 a 2005, registrou que o número de alunos passou de 5.078 para 11.999. Observamos que em 2003, tinha 920 alunos com deficiência visual, matriculados em Instituições de Ensino Superior (pública e particular). Em 2005, o número passa para 3.418 alunos. Esses resultados revelaram o aumento progressivo do número de matrículas de alunos com deficiência, no sistema de ensino superior.

Esse aumento de matrículas de alunos com deficiência desperta para a necessidade de se instituir uma política inclusiva para fortalecer o ingresso e a permanência destes alunos. Para isso, é necessário garantir o acesso aos recursos e apoios especializados, para que possam ter condições de igualdade. Desse modo, uma política educacional tem que privilegiar a promoção da inclusão educacional, a participação e a equidade de todos.

A dimensão política (administrativa) aborda o eixo do estabelecimento de uma política através de legislação e ações administrativas referentes ao sistema de ensino que seja voltado para a inclusão do aluno com deficiência visual em IES. Entendemos por política a junção de várias ações para garantir que a IES possa efetivar a inclusão de alunos com deficiência.

Atualmente, a inclusão é uma diretriz das políticas públicas, tanto em nível Federal, quanto do Estado e do Município. No âmbito Federal, dentre as iniciativas, damos destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 1996, que descreve medidas, como no artigo 59 que trata dos sistemas de ensino assegurarem aos alunos com deficiência: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996a, p.18); além de outros aportes jurídicos que serão tratados nessa dimensão.

Entendemos a Educação Inclusiva na perspectiva da dimensão política por ser aquela que proporciona ao aluno com deficiência participar de todas as ações disponíveis na IES, oferecendo opções de recursos didático-pedagógicos. A Universidade de Brasília, por

exemplo, para o ingresso disponibiliza vários recursos didáticos, como ledor, uso do computador e prova com letra ampliada para os candidatos com deficiência visual, o que continua sendo oferecido durante a formação do aluno, por ter um programa instituído dentro da Universidade. No entanto, algumas IES disponibilizam esses recursos somente durante a realização do vestibular, e depois para o aluno manter no curso, tem que buscar meios próprios para dar continuidade ao curso.

A proposta da “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2008, dispõe sobre a criação de núcleos ou centro de apoio de acessibilidade em IES, com o objetivo de se eliminar as barreiras físicas, de comunicação e informação. Para compreender a inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Ceará analisamos o ambiente de sala de aula, as experiências entre professores e alunos, os recursos pedagógicos, os procedimentos e as orientações.

O Decreto de nº 6.571, de 2008, que determina acerca da estrutura de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, Art. 3º, inciso VI, dispõe:

[...] estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior... § 3º os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2008a, p.2).

Este documento propõe a criação de um espaço de acessibilidade, o qual marca politicamente na instituição sua atuação sobre a questão da inclusão na IES. Mas, como já dissemos, é preciso um conjunto de ações integradas para que a inclusão se efetive. Moreira (2005) diz que a inclusão de alunos com deficiência na universidade não pode ser tomada como sua única responsável, mas como parte integrante da implementação de políticas públicas que garantam apoio financeiro às ações e iniciativas neste contexto.

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, com apoio da Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1999, ao se referir às condições de igualdade tanto no ingresso quanto na permanência no ensino superior, no preâmbulo, explicita a seguinte diretriz:

Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, melhoria relativa à situação de seu pessoal, (...) pesquisa e serviços de extensão, Relevância dos programas oferecidos, empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional (UNESCO, 1999, p.24).

Esta diretriz expõe a questão do ingresso e da permanência em condições iguais para todos e, também, mostra a necessidade de se intensificar estudos que esclareçam outras formas de acesso, do qual chamamos a atenção para o acesso de alunos com deficiência visual. Neste sentido, destacamos algumas ações no ensino superior por parte do governo federal.

O MEC propôs a criação de programas¹² de políticas sob a perspectiva da inclusão social e educacional no ensino superior, dando destaque ao Programa Incluir (BRASIL, 2005), em 2005, e ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI¹³), em 2007 (BRASIL, 2007). Esses programas consideram o apoio às pessoas com deficiências.

O Programa Incluir – Programa de Acesso à Universidade foi desenvolvido pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP). O Programa é voltado para inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, em cumprimento ao Decreto de nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2004).

O edital foi aberto à seleção pública para as Instituições Federais de Ensino Superior, para apoio financeiro a programas ou projetos que visassem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Nos anos subsequentes foram publicados outros editais, com o objetivo de ampliar o número de instituições e aprimorar os projetos já aprovados nas IFES. No primeiro edital foram aprovados 13 projetos de instituições públicas de ensino superior. A Universidade Federal do Ceará teve o Projeto UFC Incluir aprovado na primeira edição e, em outros anos, 2007 e 2010, também. O Projeto teve como objetivo promover a inclusão de alunos com deficiência na instituição, cujo assunto será discutido mais adiante.

O REUNI – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi criado com o objetivo de criar condições para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, em nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes nas universidades federais. Esse programa tem como meta global o prazo de cinco anos para que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) elevem gradualmente a taxa de conclusão de curso de graduação presencial, devendo alcançar a média de noventa por cento de titulação, que determina o aumento de quase cem por cento do número de alunos por professor na graduação, atingindo a média de dezoito alunos por professor.

¹²Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei de nº 11.096. Tem a finalidade de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a alunos de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica para instituições privadas de educação superior.

¹³Criado pelo Decreto de nº 6.096 (BRASIL, 2007).

Os dois programas citados acima procuram atender um modelo de proposta de educação inclusiva, através de ações que contribuam para o acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino superior. É obvio que essa definição política ainda não se configura em uma política inclusiva para o ensino superior, no entanto se baliza algumas perspectivas entre as IES.

Pensamos que a elaboração da legislação tem a importância jurídica e administrativa, mas, por si só, não assegura a mudança da sociedade, especificamente no âmbito da universidade. É preciso muito mais. É preciso o desenvolvimento de ações, mudanças de atitude, de cultura, de comportamentos e de solidariedade. Nesse sentido concordamos com Geertz (1989) que defende que é através do fluxo de comportamento e da ação social que as formas culturais se encontram e se articulam.

Outros aparatos legais tratam das condições de acessibilidade para os alunos com deficiência no ensino superior. Os documentos oficiais que auxiliam a nossa discussão são: Lei de nº 7.853 (1989); Aviso Circular do MEC (1996); Portaria de nº 1679 (1999); Decreto de nº 3298 (1999); Lei de nº 10098, de 2000; Lei de nº 10.048, trata da acessibilidade (2002); Portaria do MEC, de nº 3284 assegura as condições de acesso às pessoas com deficiência no ensino superior (2003); Lei de nº 10.436, com foco em LIBRAS (2002); Decreto de nº 5.296, regulamenta a Lei da Acessibilidade (2004); Decreto de nº 6.571 (2008). A partir dessas bases legais a universidade deve cumprir as deliberações através de providências institucionais para criar as condições necessárias para os alunos com deficiência, tais como: acadêmicas, planejamento, infraestrutura, administrativa ou pedagógica, que ajudem no ingresso e na permanência de alunos com deficiência visual no ensino superior.

Para o ingresso, cabe enfatizar dois dispositivos legais que tratam de recursos disponíveis para pessoas com deficiência, a ser aplicado em IES como: a Lei de nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e o Decreto de nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 27, incisos I e II. Estes dispositivos propõem que as IES ofereçam “adaptações de provas, apoios necessários e tempo adicional para realização das provas” (BRASIL, 1999a, p.24), procurando garantir às pessoas com deficiência o direito de ingresso à universidade em condições similares aos demais candidatos, por exemplo.

Em 1996, um aviso circular do Ministério da Educação, propõe ajustes necessários à seleção de alunos com deficiência em exames vestibulares estabelecidos em Instituições de Ensino Superior. Neste aspecto, são três indicações de momentos distintos relacionados ao processo seletivo: 1) refere-se à elaboração do edital, que deve expressar com clareza os recursos que poderão ser utilizados pelo candidato no momento da prova, bem como os

critérios de correção a serem adotados pela comissão do concurso vestibular; 2) refere-se ao período do exame vestibular, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; e 3) refere-se à correção das provas do exame, onde são consideradas as diferenças específicas inerentes a cada candidato com deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996b).

A Portaria de nº 1679, de 1999, 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” (BRASIL, 1999b, p.1). Rocha e Miranda (2009) esclarecem que esta determinação legal direciona-se a autorização de funcionamento, e que muitas universidades começaram a criar ações que garantam acessibilidade em sua estrutura arquitetônica.

Segundo Mazzoni (2003, p. 93) as dificuldades arquitetônicas referem-se a opinião das pessoas com deficiência visual que enfrentam todas as dificuldades ocasionadas “por um espaço construído sem observação às normas de acessibilidade, ou sem a conservação que é necessária nesse espaço, e pela ocupação desorganizada do mesmo, com obstáculos deixados pelas pessoas sem respeito ao seu direito de circulação”.

Esse dado diz sobre o fato do desconhecimento que geralmente existe em relação ao espaço físico da instituição, mas que normalmente é percebido pelo aluno com deficiência. A Lei de nº 10.098, de 2000, refere-se à acessibilidade, que trata do conceito, destacando a possibilidade e a condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação (BRASIL, 2000).

O trabalho de Pupo, Melo e Ferrés (2006) trata de orientações para Bibliotecas e serviços de informações para todos, com o suporte de um manual de procedimentos mínimos, o qual pode ser implementado em ambientes inclusivos. Uma das orientações refere-se ao acervo digitalizado e a transmissão eletrônica de documentos que possam integrar o cotidiano de ensino e aprendizagem em IES.

No ambiente universitário existem as relações de convivência que se manifestam mais frequentemente no espaço físico, onde todas as pessoas, de alguma maneira, atuam, do que no espaço digital, ainda não familiar a todas as pessoas (MAZZONI, 2003). O espaço físico também envolve aspectos concernentes à comunicação e informação, indispensáveis para o domínio e a convivência nesse espaço. Esse espaço de convivência possibilita que as pessoas transitem solicitando ajuda das pessoas para conseguir chegar ao lugar que deseja.

A Lei de nº 10.098, de 2000, estabelece as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. O segundo artigo da referida lei define acessibilidade, como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000, p.1).

Conforme o artigo acima, o conceito de acessibilidade nasce da “possibilidade” e da “condição” para a utilização de meios, equipamentos urbanos, meios de comunicação, bibliotecas acessíveis, material digitalizado, entre outros. Evidencia um aspecto prático, de estrutura adequada para as pessoas com deficiência.

A Portaria de nº 3.284, de 2003, trata das adaptações de provas e dos apoios necessários, os quais são previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive com a indicação de tempo adicional para realização das mesmas, conforme característica da deficiência. Em relação aos requisitos de acessibilidade, o artigo segundo, no inciso II, estabelece:

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003, p.1).

As instituições de ensino superior, por exemplo, precisam preparar seus espaços físicos, considerando as seguintes características da acessibilidade:

Barreiras arquitetônicas – as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; barreiras arquitetônicas; [...] pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio de utilizá-lo; [...] mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação [...] ajuda técnica: qualquer elemento que facilite a autonomia pessoal ou possibilite o acesso e o uso de meio físico (BRASIL, 2004, p.27).

Tanto a inclusão quanto a acessibilidade são determinadas por meio de resoluções, portarias ou leis, pois há variáveis relacionadas aos processos das instituições e reações que

podem influenciar na dificuldade da inclusão de alunos com deficiência, por exemplo, no ensino superior.

A mudança na legislação é essencial, mas tem que ser acompanhada por uma mudança de crenças e valores que configuram a educação inclusiva, quer na prática (pedagógico) ou quer no aspecto político (administrativo).

Focalizamos aqui, a dimensão cultural (atitudinal) que propõe estabelecer uma cultura baseada em princípios e valores inclusivos no ambiente universitário.

O ensino superior envolve três funções: Ensino, Pesquisa e Extensão, que precisam ter um envolvimento no processo de implementação e desenvolvimento do fenômeno da inclusão.

Essa dimensão acontece gradativamente através da sensibilização, com discussões sobre a temática das pessoas com deficiência. Quando as pessoas passam a ter uma postura de solidariedade, de acolhimento, apresentam comportamento favorável a aceitação do outro, das diferenças. Isso implica também em envolver toda a comunidade acadêmica para os princípios da inclusão, entendendo o que é a deficiência visual, qual é o quadro clínico, com o objetivo de trabalhar melhor com essa condição.

Nesse âmbito, chamamos a atenção para a preparação de profissionais e professores, a fim de entender o processo de inclusão. Quem são as pessoas, e o que, por exemplo, um professor pode fazer para que um aluno com deficiência seja acolhido em sala de aula. Então, para mudar a universidade não basta ter uma política, mas é essencial uma discussão sobre valores sociais e culturais dominante na nossa sociedade. É procurar mudar as ações em sala de aula, no âmbito das coordenações dos cursos e da administração superior.

Concordamos com Ferreira (2007, p. 47) que a inclusão de alunos com deficiência em Instituições de Ensino Superior é gradativa, demanda mudanças estruturais e administrativas da instituição, e, também, na concepção de homem, quando diz ser “indispensável à eliminação de barreiras atitudinais”. Para se modificar tal concepção é preciso um trabalho de informação, mobilização, conscientização, que instrumente e concretize a realização das ações em relação à diversidade e à valorização das diferenças como elementos enriquecedores da contínua aprendizagem que é a existência humana. A universidade precisa ampliar a sua função social¹⁴, no intuito de cada vez mais assegurar a igualdade de oportunidades.

¹⁴A universidade é uma instituição social, significando que realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte (CHAUI, 2001, p. 35).

Por isso, os valores que o professor, o aluno, o administrador e o servidor trazem para a universidade podem ou não facilitar a construção de uma cultura inclusiva, o qual não tem espaço para desmotivação, preconceito ou mesmo a retirada de um aluno com deficiência de sala de aula. Urge se desenvolver uma sociedade (universidade) inclusiva e que respeite os valores de justiça e equidade social, solidariedade, respeito e participação democrática.

A dimensão prática (pedagógica) trata de organizar a aprendizagem, mobilizando os recursos pedagógicos e didáticos para os alunos com deficiência visual, além de situar aspectos da acessibilidade: física, pedagógica e tecnológica.

Os estudos enfatizam a experiência relacionada à inclusão e às condições oferecidas por IES, onde são identificados aspectos referentes às práticas pedagógicas; competência profissional de alunos com deficiência; programas de apoio à inclusão; e da acessibilidade física, pedagógica e tecnológica no ensino superior (ALCOBA, 2008; MAZZONI, 2003; PEREIRA, 2007; SILVA *et al.*, 2006; SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

O estudo de Silva *et al.* (2006) considera que muitas vezes os alunos com deficiência não têm as condições necessárias para garantir a sua formação acadêmica, isso referindo-se tanto ao ingresso quanto à permanência na universidade. Assim, o autor exemplifica:

Em 1995, uma estudante com visão reduzida, que utilizava a lupa manual para leitura de textos, prestou vestibular para o Curso de Pedagogia, tendo solicitado prova ampliada o que não lhe foi concedido, não sendo aprovada naquele ano. No ano seguinte, inscreveu-se novamente para o vestibular, solicitou prova ampliada, sendo então atendida, mas somente a partir da intervenção de uma professora especialista que atuava no curso de formação de professores para a Educação Especial. Esta condição culminou com o ingresso da estudante na instituição, garantindo também a ela a ampliação dos textos que necessitava para estudar no decorrer do curso de graduação (SILVA *et al.*, 2006, p. 59-60).

Essa evidência comprova o despreparo quanto ao atendimento de alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior. É necessário que cada instituição constitua um serviço ou programa institucional para essas pessoas desde seu ingresso, para que seja também assegurada a sua permanência.

Na universidade, os alunos com deficiência, às vezes, enfrentam alguns obstáculos que dificultam o processo de sua formação, como material inacessível ou pouco envolvimento por parte do professor. Apesar destes impedimentos, continuam a desenvolver suas atividades acadêmicas na universidade. Pereira (2007) dá ênfase à inclusão no ensino superior, a partir do envolvimento da trajetória do cotidiano acadêmico de alunos com deficiência, em função de suas histórias e singularidades.

Mazzoni (2003, p. 207) observa a existência de práticas pedagógicas orientadas para “poupar” os alunos com deficiência no ensino superior, na qual a ênfase está na realização de determinadas atividades, que reduz o número de tarefas ou diminui a quantidade de leituras, práticas estas que constituem um reducionismo e limitam o desenvolvimento do conhecimento dos mesmos. O mesmo autor justifica a incorporação de metodologias que contemplem os distintos estilos de aprendizagem que podem contribuir na construção e elaboração de práticas pedagógicas mais adequadas, propiciando o desenvolvimento de todos os alunos, sem discriminações.

Alcoba (2008, p. 211) discorre sobre a inclusão no ensino superior sob o foco do desafio, fazendo uma distinção entre duas questões: a primeira refere-se à necessidade da comunidade acadêmica superar a compreensão da deficiência como “limite incontornável”, que se localiza apenas no corpo da pessoa com deficiência, e o cunho assistencialista que se mantém nas posturas e ações, em decorrência desta compreensão; a segunda questão envolve o professor, o qual precisa vencer as resistências às diferenciações que o aluno com deficiência demanda, por meio do desenvolvimento de uma concepção geral do ensino na universidade.

O deslocamento de alunos com deficiência visual muitas vezes pode ser dificultado, se essas especificidades não forem respeitadas no espaço acadêmico. Mazzoni (2003) sugere que as instituições criem e adaptem os espaços físicos com projetos livres de obstáculos, como uma primeira conquista em prol da acessibilidade, a fim de que a inclusão possibilite que usuário transite livremente.

Pereira (2007) realizou uma pesquisa de mestrado sobre a trajetória acadêmica de alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, pelo sistema de cotas, no período de 2002 a 2005. Foram entrevistados 16 alunos com deficiência física, auditiva e visual, e dez gestores da universidade. Os resultados evidenciam a ocorrência de dificuldades, concentradas no processo de ensino e aprendizagem, e a necessidade de ações específicas, voltadas para essa parcela da população acadêmica. A pesquisadora diz:

[...] No contexto da universidade, os alunos buscam desenvolver estratégias próprias, visando à superação das barreiras com as quais se deparam no cotidiano acadêmico [...] os alunos com baixa visão ou cegos, as questões dizem respeito às necessidades de programas específicos [...] a disponibilidade do conteúdo [...] (PEREIRA, 2007, p.170).

Uma preocupação constante para os alunos com deficiência visual está na busca de apoio, de recursos e de condições para que possam dar continuidade aos estudos.

Um exemplo de serviço que prima pela acessibilidade arquitetônica é referente ao deslocamento de pessoas cegas no elevador, onde há o uso de recursos sonoros – a cada vez que vai parar, escuta-se uma voz dizendo o andar e o tempo de abertura da porta, que é mais extenso do que o habitual –; ou em cada número do andar, uma informação escrita em braile, assim como em portas de todos os banheiros designando o feminino e o masculino. Nota-se que o uso de recursos didáticos ajuda a vida acadêmica dos alunos com deficiência visual

3.2.1 Estratégias e procedimentos de ingresso ao ensino superior e o atendimento diferenciado para candidatos com deficiência visual

O presente item tem por objetivo apresentar os preceitos que orientam as formas de ingresso para pessoas com deficiência visual ao ensino superior no país. Tais preceitos são configurados por uma introdução dos modelos de ingresso, histórico, pressupostos, objetivos, conteúdos programáticos, procedimentos de inscrição e apoio especializado aos alunos com deficiência, evidenciados em alguns editais das Instituições de Ensino Superior que, por ser importante, serão evidenciados nos quatro modelos com destaque. Para tanto, descrevemos separadamente as quatro formas ingresso ao ensino superior: exame vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O processo de seleção para ingresso de alunos com deficiência visual ao ensino superior tem um caráter institucional derivado da Legislação Federal, a qual visa o reconhecimento do mérito acadêmico e, provavelmente uma seleção única no País, com a adesão ao ENEM pelas IES. Por ser um direito social, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura o ingresso de alunos com deficiência visual ao ensino superior, ocorre por diferentes processos seletivos. As Instituições de Ensino Superior dispõe suas vagas por meio de seleção aos cursos de graduação, sendo tradicionalmente realizado por exame vestibular, o qual está como um dos nossos focos de análise, os procedimentos e os recursos utilizados durante a realização deste exame, uma Instituição de Ensino Superior.

O exame vestibular não é o único e nem o mais significativo processo de seleção efetuado pelo sistema de ensino do País. É evidente a barreira nesta forma de ingresso, por ser feita uma seleção por meio de provas e porque há poucas vagas nas Instituições de Ensino Superior. Essa persistência do caráter seletivo do sistema educacional no Brasil, no ensino superior vem mais marcada desde a década de 60. Alguns pesquisadores chamam a atenção

para abordagens dos aspectos teórico-metodológicos e para a identificação das causas de utilização do vestibular (BESSA, 1987; FRANCO, 1986; GATTI, 1992; MITRULIS; PENIN, 2006).

O estudo de Silva *et al.* (2006) mostra que desde a aprovação de candidatos com deficiência no concurso vestibular, na matrícula esses candidatos devem indicar suas necessidades educacionais específicas, como meta para se assegurar a permanência deste aluno na graduação, e que as condições sejam criadas para possibilitar a aprendizagem e a participação desses alunos na vida acadêmica da Universidade

O aporte jurídico para as Instituições de Ensino Superior acerca dos processos seletivos está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9394, de 1996, no artigo de nº 51, que delibera critérios e normas de seleção e admissão de alunos. Os critérios são criados por órgãos normativos dos sistemas de ensino, criando alguns mecanismos seletivos diferenciados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a avaliação seriada; e o programa de cotas. No entanto, em 2010, o MEC apresenta o modelo de unificação de acesso às instituições públicas de ensino superior, conforme a portaria normativa de nº 2, instituindo o Sistema de Seleção Unificada (SISU) (BRASIL, 2010). Esse sistema seleciona os candidatos às vagas das instituições que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo. Dessa forma, destacamos a Universidade Federal do Ceará, como adepta do SISU e do ENEM, a partir de 2010.

A ênfase dos estudos trata dos aspectos teóricos do vestibular, os quais se referem ao uso deste instrumento, aos testes de múltipla escolha, provas dissertativas e aos sistemas classificatórios. As causas centrais sobre o vestibular centram-se no sistema de ensino, na classificação e desigualdade social que muitas vezes se impõe aos alunos de escolas públicas, que foram mal preparados ao longo do ensino médio (RIBEIRO NETTO, 1985), e principalmente, aos alunos com deficiência visual. Existem outras formas de seleção no país, às quais damos destaque na próxima seção.

Todos os processos seletivos focalizam o critério de preparo educacional, verificado em concurso de provas escritas que abrangem várias áreas de conhecimento nos denominados processos seletivos como exame vestibular e ENEM. A classificação de rendimento obtido nesses processos determina o preenchimento de cota fixa ou não de candidatos, isto é, do número de vagas oferecido pela instituição. Após essa breve consideração, a seguir abordamos a questão das condições disponíveis às pessoas com deficiência visual referente ao ingresso ao ensino superior.

Exame Vestibular

Este item inclui uma apresentação do que é o exame vestibular¹⁵, destacando o histórico, pressupostos, objetivo, instituições adotantes, procedimentos de inscrição, atendimento para candidatos com deficiência visual, conteúdo programático e características da prova desse formato.

O exame vestibular é o processo seletivo de novos candidatos aos cursos de graduação empregados em universidade. Esse exame foi criado para matrícula em Institutos Superiores, sendo que na época o candidato precisava ter idade mínima de 16 anos e idoneidade moral. Além disso, teria que se submeter a um exame de admissão que o habilitasse a um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender, de forma eficaz, o estudo das áreas que constituem o ensino da faculdade a cursar (BRASIL, 1911). Em relação ao exame de admissão, se referia a uma prova escrita em vernáculo, relativa à cultura a ser verificada, e de uma prova oral sobre línguas e ciências (RIBEIRO NETTO, 1985).

A partir de 1915, o caráter seletivo do exame vestibular é acentuado, passando a ser parâmetro de ingresso de alunos ao ensino superior. Segundo Mitrulis e Penin (2006), durante muitos anos o vestibular foi um dos únicos instrumentos de seleção neste segmento.

Entre as instituições que adotam o sistema avaliação pela forma do vestibular, destacamos as seguintes: Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade de Brasília (UNB); Universidade Estadual de Goiás (UEG); Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade de São Paulo (USP); e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Tais instituições apresentam editais com informações referentes ao uso recursos especializados para candidatos com deficiência.

Cada instituição de ensino superior realiza seu próprio processo de seletivo, anual ou semestral, que se inicia através da divulgação pública de um edital. Este edital consta de informações necessárias à efetivação da inscrição na instituição, ficando estabelecido prazo para realização das provas.

O procedimento de inscrição refere-se ao preenchimento da ficha de inscrição, tendo anexos documentos de identificação, comprovação dos estudos, pagamento de taxa (exceto,

¹⁵Instituído pelo Decreto de nº 8.659, de 5 de abril de 1911, ao longo dos anos sofreu algumas mudanças quanto a forma e objetivo. (BRASIL, 1911).

aos alunos de escola pública que podem recorrer à isenção da taxa, em período pré-determinado pela instituição de ensino) e preenchimento de questionário socioeconômico. Esse procedimento pode ser realizado de modo presencial ou *on line*.

As instituições de ensino superior precisam e muitas trazem no próprio edital as orientações sobre o atendimento aos candidatos com deficiência. Por exemplo, o edital do candidato, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de 2010, disponibilizou a seguinte orientação:

O candidato portador de deficiências que exijam condições especiais para realizar as provas do Vestibular deverão enviar à Comvest, pelo Correio [...], um laudo médico recente (original ou cópia autenticada) contendo: a descrição da deficiência, o Código Internacional de Doenças (CID) referente à deficiência e as recomendações, por parte do médico, de quais são as condições especiais de que o candidato necessita para realizar as provas. [...] A Comvest poderá, a seu critério, realizar perícia médica relativa às necessidades especiais declaradas pelo candidato [...] A Universidade conta com programas de apoio aos estudantes com necessidades especiais... Mais informações no site [...] Na Biblioteca Central, por exemplo, há um conjunto de salas para atender estudantes com problemas visuais [...] (UNIVERSIDADE DE CAMPINAS, 2010, p.2).

A informação é referente ao laudo médico, não trata dos recursos e sugere que o candidato procure mais informações na própria instituição. Deixa também em aberto para o candidato buscar o recurso que necessitará para realização de suas provas.

Segundo Alcoba (2008) no que diz respeito ao ingresso de pessoas surdas, a UNICAMP, desde 1987 oferece condições e adaptações necessárias à realização das provas do exame vestibular, a qual disponibilizou uma avaliação com “corretores”, considerando as peculiaridades da Língua Portuguesa.

Os conteúdos programáticos para as provas envolvem conhecimentos referentes às disciplinas cursadas no Ensino Médio, como: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Biologia, Física, Química, História e Geografia, e uma Língua Estrangeira.

Geralmente, o exame vestibular é composto, geralmente, de duas partes. A primeira, com foco quantitativo, através da utilização de provas objetivas, testes de múltipla escolha, cuja vantagem está na precisão e rapidez durante a avaliação e correção. A segunda parte, cujo foco é qualitativo, conta com provas subjetivas ou discursivas. Ambos os modelos de provas, possuem caráter *eliminatório* e *classificatório* (BESSA, 1987). Para ser aprovado, o candidato precisa atingir uma nota e, se preencher os requisitos com a nota necessária, garante sua vaga no ensino superior.

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Este item inclui uma apresentação do que é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM¹⁶), destacando o objetivo, instituições adotantes, procedimentos de inscrição, atendimento para candidatos com deficiência visual, conteúdo programático e características da prova desse formato (BRASIL, 1998b).

O exame tem como objetivo possibilitar uma referência a partir da avaliação das competências e habilidades que o estruturam, e serve também como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado do trabalho. O INEP realiza anualmente o ENEM para os concluintes e egressos do ensino médio (BRASIL, 1998b).

Dentre as várias instituições de ensino superior, que utilizam o ENEM nos seus processos de seleção, destacamos seis universidades públicas: Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG) entre outras. Essas instituições utilizam as notas do exame dentro dos seus processos seletivos de ingresso ao ensino superior; algumas utilizam como substituto da primeira fase do processo seletivo, outras disponibilizam 60%, 50% ou todas as vagas do vestibular pelo SISU. A tendência é que todas as instituições que aderiram ao exame terão suas vagas concentradas ao sistema unificado do MEC.

O procedimento de inscrição é eletrônico e disponível aos candidatos concluintes do ensino médio ou egressos deste nível. O candidato precisa preencher o cadastro de inscrição, sendo anexos documentos de identificação, comprovação dos estudos, pagamento de taxa (exceto, aos alunos de escola pública que podem recorrer à isenção da taxa, em período pré-determinado pela instituição de ensino) e preenchimento de questionário socioeconômico.

O MEC cria a portaria de nº 109, estabelecendo a “sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009”. Em relação à orientação para alunos com deficiência visual, o documento dispõe:

[...] § 1o- Aos participantes com deficiência visual total será oferecida prova em Braille; aos participantes com deficiência visual séria, parcialmente corrigida pelo uso de lentes, será oferecida prova ampliada com tamanho de letra correspondente, no máximo, ao corpo 24 ou, caso haja necessidade, será oferecido auxílio de um leitor [...] § 3o- Aos participantes incapazes de efetuar a marcação do cartão-

¹⁶Instituído pela Portaria do Ministério da Educação, de nº 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998b).

resposta, será oferecido auxílio para transcrição da parte objetiva da prova e da redação [...] § 5º Aos participantes com necessidades educacionais especiais tais como necessidade de ledor, escriba ou outro apoio que torne mais lenta a execução dos exames será garantido tempo dilatatório de uma hora (BRASIL, 2009a, p.56).

Os recursos disponíveis para os candidatos com deficiência visual realizarem suas provas, como o braile, ampliação de letra e o auxílio do ledor. Portanto, ficando de fora os recursos digitais.

São avaliadas cinco competências e 21 (vinte e uma) habilidades, das destacamos: domínio da norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; aplicação de conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos e geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; seleção, organização e interpretação de dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema e das situações concretas, para construir argumentação consistente; conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural; e outras.

O exame é um instrumento que consiste inicialmente de uma redação e um teste de múltipla escolha, com 63 (sessenta e três) questões, distribuídas em número de três para cada uma das habilidades escolhidas. Atualmente, todos os candidatos realizam quatro provas nas áreas de conhecimento estabelecidas para o exame e realizam uma prova de redação. Avaliam-se as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação na educação básica. No que se refere aos itens da prova, consta de conceitos em relação à situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL, 1998b).

A nossa investigação focaliza a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior, considerando os recursos didáticos disponibilizados pela instituição desde o ingresso e durante o curso, além disso, os recursos que os alunos têm o hábito de usar em sala de aula.

O ingresso de alunos com deficiência ao ensino superior se faz por seleção dos diferentes candidatos às diferentes carreiras. A pessoa com deficiência concorre ao ensino superior nas mesmas condições que os demais, exceto, pelo uso de recursos didáticos, como fazer prova em braile para quem solicitá-la. No entanto, chamamos a atenção para a permanência que se refere à continuidade dos estudos.

Quando comparamos as informações contidas nos editais tanto das provas do ENEM quanto para das provas do exame vestibular das IES, verificamos que há uma diferença entre eles. Geralmente, o edital do ENEM não dispõe de recursos digitais para os candidatos com deficiência visual, e no edital para a seleção através do concurso vestibular das IES dispõe do

recurso de tecnologia digital, como o Dosvox. Isso nos leva refletir que o ENEM pode restringir em muito a possibilidade de um candidato com deficiência visual, que tenha por hábito utilizar tal recurso para estudo e acesso a informação através da leitura e escrita com tal tecnologia. Além disso, cabe salientar que mesmo que exista uma legislação especificando para o uso de recursos adequados para os candidatos com deficiência visual, não se verifica que para a operacionalização de mecanismos seletivos por parte do Ministério da Educação não estão disponibilizados, a exemplo, do próprio ENEM. Com isso podemos também pensar sobre o processo de permanência destes alunos em IES.

Segundo Portes (2006) a permanência de qualquer aluno na universidade implica em um trabalho constante, em frequência, participação, dedicação, competência na aquisição do conhecimento, ajuda material e vigilância cotidiana das obrigações acadêmicas. A busca da permanência pode ser um período marcado por dificuldades devidas aos fatores individuais, financeiros, institucionais e outros. No que diz respeito aos fatores institucionais, discutiremos a seguir os serviços e programas utilizados em IES para alunos com deficiência visual.

3.2.2 Serviços, programas e/ou laboratório de apoio para alunos com deficiência visual em IES

Das várias Instituições de Ensino Superior, dentro e fora do País, que possuem serviços para alunos com deficiência, especificamente para alunos com deficiência visual, destacamos os seguintes: Universidade de Coimbra, Portugal – Serviço de Apoio Técnico-Pedagógico ao Aluno com Deficiência (ATPED); Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Espanha – Serviço de Acessibilidade para alunos com deficiência; e no Brasil: Universidade de Brasília (UNB) – Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (PPNE); Universidade de São Paulo (USP) – Programa *USP Legal*; Universidade Estadual de Londrina – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (PROENE); Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE) – Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência (PEE); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes (LAB).

As experiências desenvolvidas em IES, como Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo entre outras, vêm resultando na diminuição das dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência. Estudos mostram que tais experiências têm focalizado principalmente o estabelecimento de políticas públicas

voltadas para a construção de um projeto de inclusão com características e princípios definidos, a fim de garantir aos alunos um atendimento às necessidades educacionais específicas através de serviços e, ou, programas instituídos em IES, tanto para o ingresso quanto para a permanência desses alunos no ambiente universitário (ALONSO; DIEZ, 2008; AUAD; CONCEIÇÃO, 2009; FERREIRA, 2007; PARRA; INFANTE, 2006; SILVA *et al.*, 2006). Esses serviços e, ou, programas além de terem o caráter socioeducativo, possuem uma natureza pragmática, que envolve ações como: apoio ao aperfeiçoamento de ensino-aprendizagem dos alunos; criação de acessibilidade física e pedagógica; acompanhamento acadêmico de alunos com deficiência; e outros. Os dados sobre os programas, serviços e núcleos tivemos acesso pelo site das IES, Secretaria de Educação Superior e pelos projetos das universidades.

A legislação portuguesa aprova em 2004 competências e medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, ao uso de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação. (PORTUGAL, 2004a). No entanto, desde 1989 a Universidade de Coimbra, em Portugal já desenvolvia ações na organização de estruturas de serviços desenvolvidos para alunos com deficiência, como a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. A experiência vem também da parceria, por exemplo, da Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO), Cáritas e Câmaras Municipais.

O serviço de Apoio Técnico-Pedagógico ao Aluno com Deficiência (ATPED) tem como objetivo organizar e disponibilizar estruturas de apoio para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, ou, com deficiência, visando à promoção das condições necessárias para a igualdade de oportunidades para recém-licenciados e outros alunos do ensino superior (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2007).

Na forma de Despacho, em 2003, foi deliberado pelos serviços da estrutura central da Universidade de Coimbra, Apoio Técnico-Pedagógico a Estudantes com Deficiência, vinculado à administração central da Universidade possui as seguintes competências, atribuições e funções:

- a) proporcionar o acolhimento e acompanhamento técnico ao aluno com deficiência física, sensorial e, ou, doentes mentais, através de entrevista individual;
- b) identificar as necessidades educativas especiais apresentadas pelos alunos e comunicá-las aos órgãos de gestão da Universidade e das Faculdades, prestando informação completa sobre as medidas pedagógicas e instrumentos aptos a satisfazê-las;

- c) acompanhar e avaliar a implementação das medidas preconizadas e proporcionar apoio didático aos alunos que não dispõem de materiais, em suporte alternativo ao livro impresso, como um computador com leitor de tela;
- d) manter atualizado o catálogo de obras existentes, em suporte digital, versão a tinta, versão em braile;
- e) prestar informação sobre os recursos da comunidade relativos às ajudas técnicas;
- f) estabelecer articulação com os centros produtores de material didático, digital, quer em nível nacional, quer em nível internacional.

A Universidade de Coimbra possui um Centro de Produção de Materiais Didáticos, em formatos alternativos ao livro convencional, tais como: braile (com suporte em papel ou digital), áudio, caracteres ampliados; ou em áudio, através de um Centro de Áudio e Braile, articula-se com outros Centros Nacionais semelhantes, ligados ao recolhimento de documentação de interesse relativo à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Em 2004, Portugal celebrou um protocolo de Cooperação entre dez instituições públicas de ensino superior¹⁷ e o Ministério da Educação, através da Direção Geral de Ensino Superior (DGES) e da Unidade de Inovação e Conhecimento (UMIC), criando o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDDES). Nesse protocolo constam as assinaturas de representantes das Instituições de Ensino, os objetivos, responsabilidades, ampliação e duração. O acordo teve como objetivo criar uma rede nacional de serviços para apoiar alunos com deficiências no Ensino Superior das universidades públicas do país, criando um Centro Digital de Informação destinado aos alunos com deficiências e promover a disponibilização da documentação necessária a estes alunos, num formato acessível (PORTUGAL, 2004b).

Quando a universidade identifica o aluno com deficiência, o serviço funciona a partir das necessidades educacionais apresentadas, a instituição orienta o aluno quando necessário e se comunica com os órgãos de gestão da Universidade e, ou, das Faculdades, para garantir o apoio de qualidade a esse aluno. Na prática, este serviço pode favorecer a inclusão. Os serviços de apoio para alunos com deficiência visual são articulados a outras instituições de ensino, formando uma rede. Podemos verificar que as ações inclusivas desenvolvidas no âmbito académico, passaram inicialmente pela intervenção em torno da avaliação apresentada pelo aluno com deficiência, assim como pelo acompanhamento técnico e personalizado ao

¹⁷Universidade de Coimbra, Universidade Técnica de Lisboa, Universidade de Évora, Universidade de Aveiro, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

longo do curso, incremento à dinamização das respostas preconizadas, pela produção e disponibilização de materiais didáticos em formato alternativo ao livro convencional, dinamização do centro de documentação destes formatos e formação dos alunos com deficiência visual nas novas tecnologias de informação.

Segundo Rodrigues (2004) a relação entre o aluno com deficiência e a universidade aponta para um processo interativo em que se devem considerar conjuntamente as suas características e as solicitações, recursos e possibilidades das universidades. Esta relação encontra-se, no entanto, condicionada pelo reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência.

O trabalho de Fernandez (2003) destaca a experiência da criação de assessoria estudantil ao aluno universitário com deficiência da *Universitat Politècnica de Catalunya* (UPC), em Barcelona, na Espanha. A universidade disponibiliza Serviço de Acessibilidade para alunos com deficiência, promovendo a coordenação e gestão, visando à formação e à educação para melhorar o acesso ao ambiente físico e à tecnologia no ensino superior. A UPC oferece os seguintes serviços: fazer o contato do aluno com deficiência com a instituição; orientar os alunos com deficiência nos trâmites burocráticos referentes à universidade; promover a formação de professores, tutores, chefe de estudos e outros, para melhorar o processo de ensino dos alunos com deficiência; realizar campanhas de informação e divulgação, dirigida à comunidade universitária, sobre como normalizar a situação da diversidade dentro da sociedade, como da presença de pessoas com deficiência realizando estudos universitários; organizar a atuação do voluntariado, onde alunos voluntários recebem informações detalhadas sobre as atividades de apoio, e de um reconhecimento oficial por parte da instituição; gravar as anotações do professor para alunos com deficiência visual; compartilhar horas de estudos de alunos com deficiência que tenham dificuldade no aprendizado da disciplina; distribuir folhetos, cartazes e alguns serviços de informática (pesquisa, digitação etc.) para ajuda ao aluno com deficiência. O resultado desse trabalho demonstrou a necessidade de se criar um suporte assistencial, e de responsabilidade, para que o aluno com deficiência possa realizar todas as tarefas comuns ao ambiente universitário e suporte ao aluno com ajudas tecnológicas e, ou, de adaptação do método e material didático para que possa ter acesso à informação acadêmica.

No Brasil, as IES têm desenvolvido ações inclusivas para alunos com deficiência visual no ensino superior.

A Universidade de Brasília (UNB), em 1999, instituiu o Programa de Apoio aos Portadores de Necessidades Especiais (PPNE), com o objetivo de aproximar docentes,

funcionários e alunos com deficiência. Este programa promove a integração social e assegura oportunidades iguais para pessoas com necessidades diferentes (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2007).

O programa consolidou uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência, assegurando sua inclusão à universidade, desde o ingresso e total atenção à sua permanência em igualdade de condições, inclusive no acesso e no uso dos espaços e instalações da universidade.

Esse programa oferece para os alunos com deficiência visual, os seguintes serviços:

- a) laboratório de Atendimento ao Deficiente Visual, que oferece suporte acadêmico e tecnológico;
- b) tempo adicional nas provas, inclusive no vestibular;
- c) tutor especial na leitura e gravação de livros e textos acadêmicos;
- d) auxílio cão-guia para locomoção;
- e) material pedagógico ampliado, ou gravado, para alunos com baixa visão;
- f) provas em braile, ou ainda, a possibilidade de fazê-las oralmente.

O Laboratório de Atendimento ao Deficiente Visual, localizado na Faculdade de Educação, disponibiliza digitalização de textos, formatação e edição de texto e aplicação do sistema Braille, impressão de textos em braile ou em tinta com ampliação de letra e uso dos *softwares* Dosvox, Virtual Vision e *Jaws* (AUAD; CONCEIÇÃO, 2009).

A Universidade de São Paulo (USP), em 2001, iniciou o Programa *USP Legal*, através de ações educativas, arquitetônicas e políticas. A Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades especiais (CACAE), vinculada à Universidade de São Paulo. A Coordenadoria possui uma Comissão Permanente para Assuntos Relativos às Pessoas Portadoras de Deficiência que integra o Programa USP Legal.

Os objetivos do Programa permitem melhor acessibilidade ao meio físico, democratizar o espaço de aprendizagem, melhorar a circulação para todos com as vistorias dos edifícios, diagnósticos dos obstáculos, análise dos projetos de obras e da normatização.

O Programa possui uma cartilha que oferece orientação de como proceder com alunos com deficiência, para docentes, alunos e funcionários da instituição. Em relação aos alunos com deficiência visual (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2007), o programa propõe as seguintes orientações:

- a) fornecer ao aluno, com antecedência, textos e livros da bibliografia do curso, para que sejam adequados (braile, digitação, ampliação, gravação em áudio e outros);
- b) ler em voz alta o conteúdo de projeções visuais e anotações do quadro;

- c) descrever imagens, tabelas e gráficos;
- d) utilizar gráficos e tabelas em relevo ou, sempre que possível, substituí-los por outro meio de informação;
- e) permitir que as aulas sejam gravadas.

Essas experiências trazem ações significativas no âmbito pedagógico, arquitetônico e administrativo, para que se possam analisar as condições disponibilizadas pelas instituições de ensino superior, para alunos com deficiência visual. Essas ações, geralmente são conduzidas por serviços e, ou, programas que envolvem orientações aos alunos com deficiência, às vezes, no ingresso e na sua maioria para a permanência em cursos de graduação.

A Universidade Estadual de Londrina possui Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (PROENE), funcionando junto à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade, cujas atividades foram iniciadas em 1991. Este programa é composto por profissionais oriundos das áreas de Serviço Social, Educação e Psicologia.

As atividades desenvolvidas pelo PROENE referem-se: a) identificar as dificuldades e necessidades especiais concernentes ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação apresentado pelo aluno, e b) propor recursos e estratégias que reduzam ou eliminem as dificuldades e demandas especiais identificadas. Essas ações são associadas a um trabalho de mediação junto aos colegiados de curso e demais professores.

Segundo Ferreira (2007) diz que os resultados têm se mostrado eficazes para o bem estar físico e emocional dos alunos acompanhados, bem como para a melhoria das condições indispensáveis à sua aprendizagem e formação profissional qualificada, desde o ingresso até o final de sua trajetória acadêmica.

A Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE), em Cascavel, Paraná, em 2002, aprova o regulamento do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência (PEE), que se trata de um espaço de desenvolvimento de ações voltadas às pessoas que necessitam de condições educacionais específicas, sejam elas temporárias ou permanentes, e tem como objetivo principal viabilizar o ingresso e a permanência destas pessoas no ensino superior, além disso:

Atua junto aos colegiados dos cursos de graduação por meio dos docentes, colaboradores do programa, e de acadêmicos que utilizam seus serviços. Além disso, atua junto aos demais setores da universidade por meio das Pró-Reitorias de Graduação e Extensão (SILVA *et al.*, 2006, p. 61).

A criação e a institucionalização do programa são importantes para a realização de ações necessárias de apoio aos alunos com deficiência. Ajuda na adaptação de textos, o serviço de leitor, além de se inserir em outras questões de cunho político, pois as necessidades dos alunos devem ser ouvidas e levadas em conta.

A consolidação do PEE foi se constituída através da discussão em fóruns locais, pela parceria entre a Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI), Associação de Surdos da Cascavel (SURDOVEL), Associação de Deficientes Físicos de Cascavel (ADEFICA) e Centro de Vida Independente (CVI).

A iniciativa para oferecer atendimento para alunos com deficiência visual da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) surge com a criação do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes (LAB), em 1997, em seguida, surge o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED), que pertence à Faculdade de Educação, o qual se dedica ao estudo das questões relacionadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

A UNICAMP, em 2003, estabeleceu parceria entre o LAB e o LEPED para desenvolver ações em comum acerca da acessibilidade na Universidade, o qual propõe um grupo de trabalho que se intitula por Todos Nós.

O LAB tem o objetivo de oferecer meios para o estudo e a pesquisa de alunos com deficiência, em conformidade com a Norma Brasileira de Acessibilidade (NBR 9050 – ABNT), dispondo o apoio, desde o ingresso, sendo indicado no ato da inscrição pela Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest) para o candidato com deficiência visual, e acompanha vida acadêmica do aluno quando necessário.

Segundo Alcoba (2008), o LAB oferece os seguintes serviços: 1. Produz material adaptado – digitaliza textos ou prepara versões em braile, além de disponibilizar equipamentos com *software* de ampliação ou leitura de textos com síntese de voz; 2. Dispõe de *software* para o uso de pessoas com deficiência física; 3. Possui elevador ou equipamentos de auxílio à mobilidade para subir e descer escadas.

Em 1997, criou a Comissão Permanente de Apoio às Pessoas com Necessidades Especial (COPES) vinculada à Prefeitura do *campus* da universidade. A primeira iniciativa desta comissão foi demarcar vagas para pessoas com deficiência nos estacionamentos e rebaixamento de guias da universidade. Depois elaborou uma portaria interna exigindo construções que atendessem às normas de acessibilidade no *campus* da UNICAMP. Atualmente, a Prefeitura da universidade possui assessoria da Coordenadoria de Projetos da Faculdade de Engenharia Civil (CPROJ), prestando serviços às unidades acadêmicas,

adequando os novos projetos às normas de acessibilidade e orientando a adaptação dos prédios já construídos (ALCOBA, 2008).

Segundo Alcoba (2008), a UNICAMP, em 2006, criou um grupo de trabalho vinculado a Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH), centralizado pela Comissão de Assessoria para Ações de Inclusão, visando apoiar a inclusão de pessoas com deficiência na instituição.

A descrição sobre o formato do trabalho para alunos com deficiência visual desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará será apresentado no capítulo dos resultados, mais adiante.

As experiências mostradas apresentam modelos de enquadramento institucional, em que o atendimento aos alunos com deficiência visual não é idêntico entre as IES. Tais serviços ou programas das IES geralmente estão articulados ao serviço da Administração Central do estabelecimento de ensino, ou alguma Faculdade ou ao serviço da Biblioteca Central, ou a Pró-Reitoria de Graduação. Para efetivar a inclusão é necessária a articulação política (ou administrativa), cultural (atitudinais) e prático (pedagógico) na IES.

Os serviços envolveram algumas ações, tais como: acompanhar e avaliar a implementação das medidas preconizadas e proporcionar apoio didático aos alunos que carecem de materiais em suporte alternativo ao material livro; entrar em contato o com aluno com deficiência e a instituição; orientar os alunos com deficiência nos trâmites burocráticos referentes à universidade; laboratório de informática com atendimento; tempo adicional nas provas, inclusive no vestibular; e outros.

No geral, as Instituições de Ensino Superior, dentro e fora do País, disponibilizam serviços, programas ou laboratório para os alunos com deficiência visual, cujo foco está na acessibilidade física, principalmente, na adequação do ambiente universitário, como: ajudas tecnológicas e recursos pedagógicos, didáticos e tecnológicos para facilitar o deslocamento dos alunos com deficiência visual pela universidade e o acesso ao conhecimento.

4 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta as considerações teórico-metodológicas da investigação, desenho geral, sujeitos, local, etapas de realização da investigação, técnicas, instrumentos e procedimentos e aspectos éticos implicados neste estudo, os quais têm como objetivo investigar o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual como se apresenta na Universidade Federal do Ceará, considerando a ótica dos próprios alunos, docentes e administradores.

Os dados da pesquisa são resultantes de entrevistas semiestruturadas, da observação participante em sala de aula, com anotações em um diário de campo, e da análise de documentos (estatuto, diretrizes e programas curriculares, projetos pedagógicos, ementas, resoluções, relatórios e históricos escolares).

4.1 Considerações teórico-metodológicas

No presente tópico discutimos as considerações teórico-metodológicas desta pesquisa, envolvendo os conceitos e as características referentes à etnografia. O estudo de cunho etnográfico é o método de pesquisa utilizado nessa pesquisa com o propósito de investigar o processo de inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará.

A literatura antropológica social sobre etnografia tem como objetivo compreender as relações sócio-culturais, os comportamentos, rituais, técnicas, saberes e práticas das sociedades. Segundo Geertz (1989), os praticantes da etnografia trabalham com a forma de compreender o que é a sua prática, e o que se entende sobre a análise antropológica, como forma de conhecimento. Vejamos, ainda que a etnografia não é apenas uma questão de método, mas, de prática, a qual se estabelece relações, seleciona informantes, transcreve textos, levanta genealogias, mapeia campos, mantém um diário, e assim por diante.

Desse modo, nos apoiamos no trabalho de Geertz (1989) para a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, que não segue padrões pré-determinados. Para isso, o trabalho de campo se desenvolveu no contexto educacional e cultural da pesquisa, no âmbito da Universidade Federal do Ceará. Ao proporcionar uma compreensão mais refinada da realidade local em estudo, permitindo fazer uma descrição densa entre os diferentes contextos acadêmicos, em que os alunos estavam matriculados. Neste trabalho acreditamos que o

método contribui para possíveis intervenções para os estudos sobre inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior.

A etnografia, segundo Geertz (1989) é semelhante a uma descrição densa, cujo conceito emprestado de Gilbert Ryle, intitula-se como rotina, que envolve uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicáveis. A multiplicidade ocorre em todos os níveis de atividade do trabalho de campo, mesmo os mais rotineiros, como entrevistar informantes; observar rituais; deduzir os termos de parentesco; traçar as linhas de propriedade; fazer censo doméstico e escrever um diário.

Nessa perspectiva, com base na antropologia semiótica de Geertz (1989, p.34), a nossa pesquisa de campo procura entender o que “está sendo dito” por nossos interlocutores. O trabalho de cunho etnográfico se orienta para a apreensão e a descrição dos significados educacionais e culturais dos grupos estudados. Não basta reproduzir o real, mas é preciso tentar reconstruí-lo, que se torna possível quando é orientado (ANDRÉ, 1995).

Por isso, o conceito de cultura defendido por Geertz (1989), é essencialmente semiótico. Assimilado da contribuição de Max Weber, abordando “que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 1989, p.15). Em que assume o conceito de cultura como sendo essas teias, e a sua análise, não é como uma ciência experimental, em busca de leis, mas, como uma ciência interpretativa, à procura do significado. Esta pesquisa analisa as experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual, corpo docente e administradores da UFC acerca da percepção sobre a inclusão. Para isso, não é suficiente fazer perguntas, é necessário observar o contexto da sala de aula, destes alunos e seus docentes, focalizando também o conteúdo abordado na disciplina; o planejamento da disciplina; a dinâmica da sala de aula, com foco na interação entre aluno com deficiência visual, professor e colegas; metodologia, estratégias, procedimentos e recursos didático-pedagógicos; participação, responsabilidade e compromisso do aluno com deficiência visual com as demandas da disciplina; e em algumas formas de avaliação dos alunos.

A etnografia na educação, ou como em qualquer outro campo de pesquisa, não é uma simples descrição do ambiente em seu cotidiano, pois é uma descrição que se articula com um trabalho teórico (ANDRÉ, 1995; ROCKWELL, 1986; ZIBETTI, 2005). As questões elaboradas nesta pesquisa promoveram discussões teóricas na perspectiva do entendimento da inclusão de alunos com deficiência visual na UFC.

Trabalhar com a etnografia é como tentar ler, no sentido de construir uma leitura de um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989). Ou seja, a etnografia é uma interpretação de uma realidade.

Como nosso objetivo é uma investigação que busca compreender o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual na UFC, a partir da perspectiva destes alunos, docentes e administradores desta instituição, contamos também com o suporte e documentos – projeto pedagógico e programas de cursos de graduação, ementas de disciplinas, resoluções, relatórios e histórico escolar –, assim como outros – leis, decretos e diretrizes curriculares de cursos de graduação.

Na pesquisa de cunho etnográfico na educação são identificadas duas características importantes: a primeira, com ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo, e não no produto ou nos resultados finais; e a segunda, preocupa-se com o significado, com a maneira própria com que os sujeitos veem a si mesmos, as suas experiências e o mundo que os cercam (ANDRÉ, 1995). Nesse caso, a etnografia aborda o ponto de vista dos alunos com deficiência visual, da instituição, do corpo docente, das coordenações de cursos de graduação, da pró-reitoria de graduação e outros, bem como o levantamento e análise dos documentos necessários.

Assim, esta pesquisa se caracteriza, sobretudo porque faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. Para tanto, os discursos de alunos com deficiência visual, docentes e administradores da UFC foram organizados, descritos, analisados e interpretados a partir de temas selecionados, observados nos discursos desses sujeitos.

Para o procedimento de análise dos dados, seguimos a proposta de Laurence Bardin (2009), a análise de conteúdo, em que trabalha os dados, através da interpretação dos discursos dos sujeitos e da possibilidade da busca do sentido, seja explícito ou latente. Esta técnica permite que tiremos partido do tratamento das mensagens contidos nos discursos e da manipulação do teor da mensagem para deduzir de maneira lógica sobre o conhecimento emitido na mensagem ou sobre o seu meio.

A análise de conteúdo designa-se por

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção e, ou, recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p.44).

Essa abordagem parte de um conjunto de técnicas complementares que buscam sistematizar o conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com a ajuda de um conjunto de outros itens. Como exemplo, evidenciamos vários outros conteúdos identificados nos discursos dos nossos sujeitos, a partir da ênfase da concepção de inclusão.

A escolha deste procedimento de análise aliou-se à abordagem qualitativa, revelando as representações sociais a partir de um exame de seus elementos constitutivos, além de apreender o significado contido na mensagem emitida pelo sujeito da pesquisa, chegando ao conteúdo latente (BARDIN, 2009). A coleta de dados envolveu três técnicas: entrevistas semiestruturadas, observação participante com anotações em diário de campo e análise de documentos. Esses dados foram analisados a partir de categorias que emergiram no decorrer da análise. Deste modo, a análise se constituiu a partir de desmembramentos dos textos das transcrições, de anotações descritas nas observações e os documentos oficiais funcionaram como “suporte”.

Os dados coletados foram organizados da seguinte forma: as entrevistas gravadas foram transcritas integralmente; as observações anotadas no diário de campo, depois elaborado texto descritivo. Todo esse material foi organizado e codificado seguindo as etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Para a nossa análise dos dados percorremos quatro etapas: (1) organização de todos os dados coletados; (2) identificação dos temas referente aos relatos; (3) criação das categorias de análise e (4) interpretação dos dados empíricos.

Na primeira etapa refere-se à organização de todos os dados coletados, tais como: transcrição de entrevistas, identificação das observações através do diário de campo e análise de documentos. Na segunda houve a identificação de todos os temas levantados e classificados por cores nos discursos dos sujeitos.

Na terceira etapa criamos duas categorias temáticas e suas subcategorias tais como: para o ingresso, a subcategoria, vestibular da UFC pelos alunos com deficiência visual; para a permanência, envolveu sete subcategorias: conteúdo abordado em sala de aula; planejamento; dinâmica da sala de aula; interação; comprometimento com os estudos; metodologia e estratégias de ensino; e recursos didático-pedagógicos. A quarta etapa envolveu a interpretação dos resultados à luz da análise descritiva e interpretativa, revelando a coerência e racionalidade sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na UFC.

4.2 Desenho geral

Esta investigação consiste em um estudo de cunho etnográfico, envolvendo quatro alunos com deficiência visual, oito docentes, quatro coordenadores de cursos de graduação, três administradores da UFC e uma monitora de disciplina. Os alunos com deficiência visual narram suas histórias e também como percebem a inclusão na UFC. Para uma compreensão ampla o processo de inclusão, as narrativas de todos os participantes são contrastadas com os dados obtidos através de observação participante em sala de aula e da análise dos documentos da própria Instituição.

4.3 Os sujeitos

Participaram da pesquisa os seguintes sujeitos:

- a) Quatro alunos com deficiência visual – matriculados nos cursos de graduação: Psicologia, Pedagogia, Farmácia e Letras – Espanhol, da Universidade Federal do Ceará. O Quadro 2 apresenta alguns aspectos desses sujeitos;

Quadro 2 – Características dos alunos com deficiência visual

Aluno	Idade	Baixa visão ou cegueira	Congênita ou adquirida
Alice	20 anos ¹⁸	Cegueira	Congênita
Artur	42 anos	Cegueira	Congênita
Joaquim	23 anos	Baixa visão	Congênita
Lorena	19 anos	Cegueira	Congênita

Fonte: Pesquisa do Autor.

- a) oito docentes responsáveis pelas disciplinas: Farmacologia Aplicada e Atenção Farmacêutica, Parasitologia Clínica, Ensino da Linguagem, Geografia e História no Ensino Fundamental, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II, Técnica de Exames Psicológicos II, Espanhol II: Língua e Cultura e Língua Portuguesa (Vocabulo);
- c) quatro coordenadores de cursos de graduação, conforme mencionado acima;
- d) Pró-reitor de Graduação;

¹⁸ Segundo semestre de 2008.

- e) Coordenadora da Coordenadoria de Acompanhamento Discente;
- f) Coordenadora do Projeto UFC Incluir;
- g) Diretora da Biblioteca do Centro de Humanidades;
- h) uma monitora da disciplina de Parasitologia Clínica.

A seleção dos sujeitos foi baseada nos seguintes critérios:

- a) alunos com deficiência visual – ter deficiência visual (baixa visão e, ou, cegueira) e estar regularmente matriculado em curso de graduação da UFC; Na época do nosso estudo, a UFC possuía outros alunos com deficiência visual, no entanto, estavam em fase de conclusão da graduação, motivo pelo qual esses alunos não entraram em nosso estudo;
- b) docentes – ter vínculo empregatício com a UFC e ministrar disciplina para o aluno com deficiência visual durante o período da pesquisa. A escolha da disciplina se deu através de um sorteio, ficando duas disciplinas por aluno;
- c) administradores – exercer função administrativa.

Cabe salientar que a participação da monitora da disciplina de Parasitologia Clínica ocorreu porque desempenhava atividades de acompanhamento aos alunos no laboratório e aplicava provas para o aluno com deficiência visual do curso de Farmácia, durante o período de observação em sala de aula.

4.4 O local

A nossa pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Ceará (UFC), uma Instituição de Ensino Superior (IES), sediada em Fortaleza, capital do Estado do Ceará.

4.5 Etapas da investigação

As etapas da investigação tiveram início com o estudo piloto, de março a junho de 2007, e continuaram com a pesquisa principal, de agosto a dezembro de 2008. Além, de mais dois momentos de coleta, ocorridos de março a junho de 2008, e de março a agosto de 2009.

Desde o início tivemos preocupação com os princípios éticos, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFC, em julho de 2007. Os aspectos éticos implicados nesta pesquisa são apresentados no último tópico deste capítulo.

O estudo piloto teve a participação de quatro alunos com deficiência visual de três cursos de graduação: Farmácia, Psicologia e Pedagogia. Este estudo foi realizado com as

seguintes finalidades: seleção e primeiros contatos com os sujeitos; elaboração e teste dos instrumentos de coleta (roteiro de entrevistas e de observação). Os dados empíricos do estudo piloto foram aproveitados na pesquisa principal.

No início desse trabalho, tínhamos a intenção de utilizar a técnica da história oral, com o escopo de compreender a história individual dos alunos. Entretanto, esta técnica foi descartada, porque não correspondeu ao foco do nosso objetivo principal, o de investigar a inclusão sob a ótica dos alunos com deficiência visual e da instituição. Ou seja, a pesquisa envolveu um tema contemporâneo, cuja perspectiva de cunho etnográfico trouxe uma compreensão mais relevante do contexto social e cultural.

Após o estudo piloto redefinimos alguns procedimentos metodológicos, como: mudança de sujeitos¹⁹; revisão dos roteiros de entrevistas e elaboração do roteiro de observações em sala de aula. Também houve a reelaboração dos objetivos da investigação, como o acréscimo do tópico descrever e analisar experiência dos alunos com deficiência visual referente ao acesso e a permanência na UFC, aspectos não considerados antes.

Na pesquisa principal, os instrumentos de coleta e registro de dados utilizados foram aplicados e combinados em momentos distintos. Além disso, o trabalho de campo permitiu uma interação muito próxima com os alunos com deficiência visual em diversas situações e diferentes contextos. Diariamente acompanhamos esses alunos em diferentes ocasiões e situações cotidianas, participamos de eventos na universidade (como palestra e seminário científico), atividades de projetos, momentos de intervalo entre uma aula e outra, e rotina de sala de aula.

Cabe lembrar, que para a coleta dos dados foram realizados em três períodos:

- a) março/2007 a dezembro/2008 – entrevistas complementares com os alunos com deficiência visual dos cursos de Farmácia, Pedagogia e Psicologia e administradores da UFC;
- b) agosto a dezembro/2008 – pesquisa de campo em sala de aula;
- c) agosto/2008 a junho/2011 – entrevistas complementares com a aluna com deficiência visual do curso de Letras – Espanhol; a diretora da Biblioteca do Centro de Humanidades; a Coordenação do Projeto UFC Inclui; e a monitora da disciplina de Parasitologia Clínica; além do levantamento das resoluções relacionadas ao concurso vestibular da UFC e dados estatísticos atualizados da Instituição.

¹⁹A saída de um aluno ocorreu porque concluiu a graduação no semestre 2007.1. Depois, incluímos uma aluna recém-ingressa do curso de Letras (Espanhol) no semestre 2008.2.

4.6 Técnicas, instrumentos e procedimentos

Nosso interesse nesse item é apresentar a parte “prática” da pesquisa, isto é, técnicas, procedimentos e instrumentos utilizados na coleta dos dados.

Para a obtenção de dados que nos permitissem investigar o processo de inclusão foram utilizadas as técnicas de (a) entrevista semiestruturada, (b) observação participante e (c) levantamento e análise de documentos, conforme passamos a apresentar:

Entrevista semiestruturada

Esta técnica tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e que se relacionam ao tema da pesquisa (TRIVINOS, 1987). Propusemos a forma semiestruturada porque combina com objeto de pesquisa. Este tipo de entrevista pressupõe pergunta previamente formulada, mas de forma aberta, na qual o informante aborda livremente o tema proposto (MINAYO, 1994). Para nossa pesquisa, essa seria a melhor técnica, porque se cria uma interação entre os colaboradores, pois não há uma ordem a ser seguida.

A entrevista semiestruturada é uma técnica usada no processo de trabalho de campo e através dela o pesquisador procura obter informações contidas no discurso dos atores sociais, obtidas de forma individual ou coletivamente (MINAYO, 1994). Neste caso, optamos por entrevistas individuais. Elaboramos os roteiros, com a finalidade de obter maior compreensão sobre a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior. Para isso, estabelecemos modelos de roteiros diferentes para cada grupo de participante da pesquisa (alunos, corpo docente e administradores), conforme o objetivo da pesquisa. Os conteúdos desses roteiros de entrevistas estão identificados nos Apêndices: A, B, C, D, E, F, G.

Para o grupo de alunos com deficiência precisávamos conhecer sua temática escolar antes do ingresso a universidade, o surgimento da deficiência visual, os recursos que utiliza para acompanhar os estudos e suas concepções sobre a inclusão.

Em relação ao corpo docente, às coordenações dos cursos de graduação envolvidos na pesquisa, Pró-Reitoria de Graduação, Coordenação da Biblioteca do Centro de Humanidades, Coordenação do Projeto UFC Inclui e monitora de Parasitologia Clínica, formulamos entrevistas que visaram conhecer a formação, conhecimento em Educação Especial, experiência com alunos com deficiência e concepção sobre inclusão, e

especificamente, para o corpo docente, questão sobre a dinâmica utilizada em sala de aula. Estas entrevistas foram agendadas com antecedência.

Foram realizadas 46 entrevistas, aplicadas em vários momentos distintos, com duração entre uma e duas horas. As entrevistas foram transcritas, separadas por temas e categorizadas de acordo com os temas abordados.

Quanto aos entrevistados encontramos uma dificuldade no contato com um profissional – Coordenadora da Comissão do Vestibular da UFC –, não respondeu a nenhuma das nossas investidas de coleta de dados, seja por entrevista gravada ou por e-mail, através do envio do roteiro de entrevista. Como Becker (1999) propõe uma série de sugestões metodológicas interessantes a respeito daquilo que queremos observar e coletar, quando descrevemos e analisamos a experiência: funcionamentos organizacionais, localização de pessoas, documentos e outras situações.

A entrevista estimulou e requereu a memória dos alunos com deficiência visual, no sentido de relatarem suas experiências vividas na trajetória individual e educacional, antes e durante a graduação, enfocando o que pensam e sentem sobre o processo de inclusão na universidade.

Conforme já mencionamos, realizamos um sorteio para escolher as disciplinas que iriam ser observadas. Este sorteio ocorreu após o primeiro contato com os alunos, quando informaram as disciplinas em que estavam matriculadas no semestre de realização da pesquisa de campo.

Na identificação dos alunos com deficiência visual, contamos com as informações obtidas através do trabalho realizado no Projeto UFC Incluir, em 2006. E ainda, com outra informação, também, obtida por este Projeto, em 2008, em que se juntou à pesquisa uma aluna recém-ingressa no curso de Letras - Espanhol.

Observação participante

É uma técnica obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno a ser estudado, permitindo recolher ações dos atores em seu contexto natural, a partir de suas perspectivas e seus pontos de vistas (CHIZZOTTI, 1998). Segundo Becker (1999, p.48) a pesquisa baseada na observação produz um “montante imenso” de descrições detalhadas, ou seja, de dados; e em face da quantidade gerada de dados “ricos” e variados, o pesquisador pode enfrentar problemas, em como analisá-los sistematicamente.

Para isso, os eventos, as conversas informais e os comportamentos foram anotados em um diário de campo e, em alguns momentos gravados e depois transcritos. Com o objetivo de se compreender as ações e a linguagem do docente e da turma com relação ao aluno com deficiência visual em sala de aula e vice-versa. Também buscamos entender como os métodos, recursos técnicos e procedimentos utilizados poderiam, ou não, favorecer a inclusão desses alunos.

Ao nos decidirmos pela utilização da observação participante – em que o observador participa – escolhemos o tipo de relação a ser estabelecida com os alunos e os docentes. Decidimos, então, revelar nossa identidade e o objetivo do estudo em sala de aula (ANDRÉ; LUDKE, 1986). Desse modo, tivemos acesso a uma variedade de informações, contando com a colaboração de todos e a possibilidade dos participantes poderem falar sobre suas ideias e sentimentos após cada observação em campo.

Ao escrever o roteiro de observação, seguimos conforme o trabalho de Victória, Knauth e Hassen (2000). Esses autores destacam elementos necessários e importantes para o registro da observação etnográfica. Consideramos, em nosso roteiro de observação elementos, tais como: aspecto da sala de aula, comportamento das pessoas no grupo, linguagem e interações. O nosso modelo de observação está no APÊNDICE H. Os roteiros de observação foram elaborados com o objetivo de identificar as relações entre os alunos com deficiência visual e a UFC, bem como tudo que possível de ser observado no ambiente de sala de aula, por exemplo, os recursos utilizados pelos alunos e pelos professores.

No âmbito da sala de aula, consideramos a dinâmica utilizada nas aulas, as rotinas, a localização de recursos técnicos, a relação do aluno com deficiência visual e o restante da turma e as modificações no espaço ao longo do período de observação.

Quanto ao comportamento, observamos a postura corporal, as normas de conduta explícitas e implícitas e toques. Observamos a linguagem, que envolveu comunicação verbal e não verbal, o tom da voz.

Para observar o relacionamento dos alunos com deficiência visual focamos o olhar entre esses alunos e os demais, no comportamento e na participação da observadora nos eventos ocorridos, assim como as ações dos alunos com deficiência visual, suas relações, narrativas e fazeres.

Ao todo realizamos 54 observações em sala de aula com os quatro alunos, com duração média de duas horas/aula cada, em quatro dias por semana, com horários diversificados e, ou, alternados, num período de três meses, devidamente anotados no diário de campo. Com um total de 108 horas/aulas. Privilegiamos os dois primeiros meses letivos no

semestre de 2008.2, com uma demanda maior de observação, concentramos o trabalho de coleta, em três períodos: manhã, tarde e noite, de segunda a sexta-feira. Nos últimos dois meses, as atividades de observação foram espaçadas, sendo focadas as atividades em que os alunos participaram, tais como: seminário, provas, apresentação de trabalho e outros.

Observamos as aulas dos seguintes cursos e disciplinas: Farmácia - Farmacologia Aplicada, Atenção Farmacêutica e Parasitologia Clínica - 14 aulas; Letras - Espanhol - Espanhol II: Língua e Cultura e Língua Portuguesa - Vocábulo - 12 aulas; Pedagogia - Ensino da Linguagem e Geografia e História no Ensino Fundamental - 14 aulas; e Psicologia - Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II e Técnica de Exames Psicológicos II - 14 aulas.

Alguns limites foram percebidos durante o período de observação, ocasionado pelo excesso de situações ocorridas com os quatro alunos. Para se observar todas as situações em sala de aula, necessitamos nos deslocar constantemente nos dois *campi* (Benfica e Porangabussu) para acompanhar a participação dos alunos. Houve situação em as aulas foram substituídas por eventos da universidade, em que estes alunos participaram. Por exemplo, houve a mudança de aula na disciplina de Atenção Farmacêutica, do curso de Farmácia, no *campus* do Porangabussu, que se realizou no mesmo horário, da aula na disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II, do curso de Psicologia, no *campus* do Benfica II, neste dia houve choque de horário.

Paralelamente, a essas observações realizamos algumas entrevistas com administradores da UFC.

Análise de documentos

Os documentos são fontes que podem ser retiradas evidências que fundamentam as afirmações e as declarações do pesquisador. Representa uma forma de coletar dados, não apenas como uma fonte de informação contextualizada, mas que surge em um determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto (ANDRÉ; LUDKE, 1986). Desta forma, as ementas de disciplinas, os programas e os históricos escolares apresentam registros que podem revelar determinadas intenções e ações dos participantes envolvidos e da Instituição sobre o processo de inclusão no ensino superior.

As vantagens da análise documental, é que o conteúdo já está disponível para análise, cuja fonte documental, garante maior controle e domínio por parte do pesquisador (VICTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000).

Para tanto, fizemos um levantamento durante a pesquisa de campo e obtivemos os seguintes documentos: estatuto da UFC; programas curriculares dos cursos de graduação de Farmácia, Letras - Espanhol, Pedagogia e Psicologia; projetos políticos pedagógicos destes cursos de graduação; diretrizes curriculares; ementas das disciplinas em que realizamos observações; resoluções sobre o concurso vestibular; proposta do Projeto UFC Incluir e o anexo constando o termo de Adesão e dados estatísticos da Instituição.

Estes documentos utilizados contribuíram para a contextualização do objeto de estudo, complementando as informações coletadas através de outras fontes, pesquisa bibliográfica e dados empíricos (CHIZZOTTI, 1998). Assim, verificamos nos históricos escolares dos alunos com deficiência visual, seu desempenho e quais as disciplinas foram cursadas nos semestres anteriores a pesquisa. Nos cursos de graduação, analisamos os projetos pedagógicos dos quatro cursos de graduação, os programas e as ementas de disciplinas selecionadas para investigação.

4.7 Aspectos éticos implicados na pesquisa

No início das atividades de investigação o projeto de tese foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COMPEPE) da Universidade Federal do Ceará, Respeitamos a determinação da ética segundo a resolução de nº 196, de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, no que tange “a pesquisa envolvendo seres humanos deverá tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade” (BRASIL, 1996c, p.2).

Os alunos com deficiência visual da UFC foram informados da pesquisa, aplicou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE I), o qual foi entregue ao aluno antes do início da investigação, em formato digital e/ou, impresso, para ser confirmado e assinado por ele para garantir a sua participação na nossa pesquisa. Foram atribuídos nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa, com o intuito de protegê-los, garantindo o sigilo das informações obtidas destes envolvidos e da confidencialidade dos dados.

5 RESULTADOS: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UFC

Este capítulo é dedicado aos resultados da nossa pesquisa. Nele, descrevemos e analisamos dados obtidos através de entrevistas com os sujeitos do estudo – alunos com deficiência visual; e docentes, administradores, coordenadora do Projeto UFC Inclui e monitora de disciplina – que atuam, em sala de aula e/ou administrativamente, junto a alunos com deficiência visual da UFC. Além disso, também consideramos dados das nossas observações em sala de aula e informações contidas em documentos internos da universidade, referentes à inclusão de estudantes com deficiência visual nesta instituição.

Para a análise do discurso dos sujeitos durante as entrevistas utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), que consiste no tratamento das mensagens contidas nesses discursos e na manipulação do teor dessas mensagens para deduzir, de maneira lógica, sobre as ideias emitidas através delas. Dessa forma, submetemos os dados à interpretação, na busca do sentido transmitido pelos discursos, seja explícito ou latente.

No decorrer da análise e interpretação dos dados, organizamos as categorias através da classificação das mensagens essenciais de todos os dados coletados. Segundo Bardin (2009), a categorização incide na classificação de elementos em categorias, o que impõe a investigação identificar o que cada um tem em comum com os outros elementos. Assim, coube-nos fornecer uma organização dos dados brutos por categorias detalhadas, a partir das transcrições das entrevistas semiestruturadas.

À medida que fomos submetendo os textos a uma leitura inicial, e depois, à organização e interpretação dos dados, fomos identificando as categorias de análise e suas subcategorias. Para tanto, geramos um movimento ordenado e sucessivo de transformação destas categorias e possíveis subcategorias. Em seguida, procuramos o que havia de mais comum nas respostas analisadas, para dar título às principais categorias desta investigação. Essas categorias estão organizadas a partir de dois temas centrais: o ingresso e a permanência dos alunos com deficiência visual na UFC.

O capítulo é composto de cinco partes, nas quais focalizamos: os alunos com deficiência visual da UFC que participaram do nosso estudo, sujeitos centrais da pesquisa; e elementos associados ao ingresso e permanência deles na UFC, dentro e fora da sala de aula. Na parte inicial, apresentamos as histórias dos alunos, remetendo aos acontecimentos, vivências, sentimentos e atividades anteriores à pesquisa. Na segunda parte apresentamos a Universidade Federal do Ceará (UFC), discutindo, entre outras características, as ações

inclusivas que tem tido lugar nessa instituição de ensino superior (IES). Na terceira parte, caracterizamos o ingresso desses alunos na UFC, discutindo o atendimento diferenciado contemplado pelo Edital do Concurso Vestibular da UFC, a percepção que os alunos com deficiência visual têm sobre o vestibular – como acessível ou não, a experiência vivenciada durante a realização das provas e outras considerações.

A quarta e a quinta parte do capítulo versam sobre a permanência dos alunos com deficiência visual na UFC. A lógica subjacente à organização dessas partes apoia-se na consideração de perspectivas micro e macro de análise da inclusão nessa IES. A perspectiva micro refere-se à situação de ensino-aprendizagem em sala de aula e a perspectiva macro refere-se à situação de educação e/ou formação universitária na instituição UFC, de uma forma geral. Com base nessa lógica, concebemos ainda uma perspectiva intermediária de análise da inclusão, a qual se refere a órgãos de apoio à formação dos alunos os quais atuam em associação direta, isto é, próxima, à sala de aula, como as coordenações de cursos e a biblioteca. Dessa forma, na quarta parte deste capítulo descrevemos e analisamos o contexto da sala de aula de nove disciplinas em que os alunos com deficiência visual estão matriculados. Através de abordagem sistemática das características dos professores e das práticas pedagógicas observadas em sala de aulas dessas disciplinas, focalizamos alguns elementos que podem ser favoráveis ou não inclusão dos alunos com deficiência visual neste âmbito da formação universitária. Na parte cinco focalizamos as percepções e atuações de coordenações de curso e outras instâncias acadêmico-administrativas no que se refere à formação dos alunos com deficiência visual da UFC, buscando analisar se há ou não inclusão desses alunos na instituição, fora da sala de aula.

5.1 Parte I – As experiências dos alunos com deficiência visual da UFC e suas concepções sobre inclusão

O objetivo desta seção é apresentar as experiências dos alunos com deficiência visual que participaram do nosso estudo, são três alunos cegos e um com baixa visão estando matriculados nos cursos de Psicologia, Pedagogia, Letras-Espanhol e Farmácia, respectivamente. Essa apresentação envolve suas temáticas escolares e suas concepções sobre inclusão. As histórias desses alunos oferecem evidências sobre as condições singulares deles, remetendo a um conjunto de acontecimentos, vivências, sentimentos e atividades anteriores às entrevistas, que ocorreram entre os anos de 2007 a 2009.

Alice é natural de Quixeramobim, região do Sertão Central do Estado do Ceará. Nasceu em 24 de março de 1988. No período da nossa pesquisa de campo, tinha 20 anos e cursava o sétimo semestre de Psicologia.

Seus pais concluíram o ensino médio. A mãe é promotora de vendas e o pai é funcionário público federal, atuando no Instituto Nacional de Segurança Social (INSS). De três filhos, Alice é a mais velha, sendo solteira e morando com uma tia.

Nasceu com problemas de visão. Com poucos meses de vida teve o primeiro diagnóstico oftalmológico: catarata congênita. Na adolescência, o segundo: glaucoma. Foi operada seis vezes, sendo três cirurgias de catarata e três de glaucoma. A primeira cirurgia foi realizada antes de um ano de idade e com menos de dois anos já usava óculos. Aos doze anos recebeu mais uma indicação médica de cirurgia de catarata, problema que lhe causou uma perda visual mais acentuada. Durante a sua trajetória na UFC viveu uma grande perda de visão, a qual representou a transição da baixa visão para a cegueira. Começou a usar a bengala, o Dosvox e o braile. Nas aulas observadas fazia uso do braile como treino para se aprofundar na técnica nos semestres seguintes.

Estudou em duas escolas particulares. Na primeira escola, cursou do jardim da infância à segunda série do ensino fundamental. Na segunda, cursou da terceira série do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Sempre frequentou o ensino regular. Não repetiu nenhum ano letivo.

Na época da escola, até a sétima série, conseguia ler e escrever, mas sempre procurou lugares mais iluminados porque tinha que se esforçar menos para copiar a informação do quadro. Nas séries seguintes as dificuldades de visão aumentaram, e passou a contar com ajuda de outras pessoas, por exemplo, na leitura de textos.

Seu ingresso na UFC foi através do concurso vestibular. Sua aprovação foi para 2005.1, mas iniciou o curso somente no semestre seguinte porque precisou de tempo para se organizar e fazer sua mudança de Quixeramobim para Fortaleza. Essa foi sua primeira experiência longe de casa.

O curso de Psicologia tem uma carga-horária total de 4.016 horas/aulas. Alice cursou 1.824 h/a, com um IRA²⁰ de 9167. No seu histórico escolar, de 2007, constam vinte e duas disciplinas em que teve aprovação, e nenhuma disciplina reprovada ou trancada.

Logo que entrou na universidade, recebeu um convite para participar de uma oficina de acessibilidade organizada pelo Locus, Laboratório de Pesquisa vinculado à disciplina

²⁰Índice de Rendimento Acadêmico.

Psicologia Ambiental. A partir desta época, começou a conhecer os recursos para pessoas cegas. Em 2006, fez um curso sobre o sistema Dosvox junto ao Projeto Acessibilidade, da Faculdade de Educação da UFC. Desde então, passou a usar o sistema, solicitando, inclusive, a sua instalação em um computador da coordenação do curso de Psicologia. No mesmo ano, fez curso de Orientação e Mobilidade (OM) na Associação dos Cegos do Estado do Ceará (ACEC) para aprender a usar bengala e locomover-se com autonomia. Em 2008, iniciou curso sobre o sistema Braile na Faculdade de Educação da UFC, aprendendo a ler e escrever através desse sistema.

Para se deslocar pela UFC, contava com a ajuda de uma acompanhante e de colegas, e eventualmente, fazia uso da bengala. Na sala de aula, fazia anotações sobre os conteúdos letivos no caderno, às vezes gravando-os. Alice foi monitora da disciplina Psicologia Ambiental, em 2007, participando de pesquisa através do Locus. Para realizar suas atividades de monitoria e pesquisa instalou o sistema Dosvox em uma das máquinas do laboratório. Digitaliza os textos solicitados em sala de aula em casa ou nos Projetos Acessibilidade ou UFC Inlui.

Sua concepção de inclusão considera que este processo vem como decorrência da vontade própria da pessoa com deficiência em se posicionar para ser incluída. Para essa aluna, não é preciso apenas que se criem condições favoráveis à inclusão, mas a pessoa com deficiência precisa se posicionar ativamente, com o objetivo de gerar uma ação de cooperação com o outro, que pode acontecer, ou não. Para Alice, o importante é poder gerar uma ação de cooperação que vai fazer com que a pessoa com deficiência se inclua ou se afaste desse processo. Uso o discurso da aluna para me fazer mais clara: “(a inclusão) é assim, quando me posiciono pelo que quero e pelo que preciso e o outro age também. E quando este se posiciona e age em prol do que ele precisa. Isso gera uma ação cooperada no outro, que este tem seu espaço e pode cooperar comigo, para que possamos mudar o lugar em que estamos” (sic). Por fim, a inclusão gera uma ação de cooperação, em direção das pessoas que participam no intuito de que cada um possa ocupar um lugar mais digno na nossa sociedade.

Artur é natural de Reriutaba, região norte do Ceará. Nasceu em 03 de dezembro de 1965. No período da nossa pesquisa de campo, tinha 42 anos e cursava o sétimo semestre de Pedagogia.

Artur foi criado somente pela sua mãe, a qual cursou as primeiras séries do ensino fundamental, havendo trabalhado como costureira e vendendo lanches em banca no mercado da cidade. De três filhos, é o mais novo, sendo solteiro e morando com um dos seus irmãos.

Aos quatro anos de idade, a mãe percebeu que Artur era uma “criança com deficiência visual” e o levou ao oftalmologista. Passou doze anos de sua vida fazendo tratamento oftalmológico, na cidade de Sobral que, segundo o aluno, tinha melhor estrutura que a de Reriutaba, sendo a mais próxima da sua residência.

No início, o tratamento era deficitário, pois “os oftalmologistas da cidade não conseguiram diagnosticar a patologia” (sic). As informações médicas não eram muito claras, eram suposições de diagnóstico de miopia, astigmatismo e, por último, degeneração da retina. Não se tinha, porém, certeza do diagnóstico até aos seus quinze anos, levando-o a procurar tratamento em diversos locais do País e, posteriormente, também no exterior, a exemplo do trabalho desenvolvido no Hospital *Dr. Salvador Allende*, em Havana, Cuba. Atualmente, tem um resquício de 10% de visão periférica.

Artur estudou em escola pública desde os primeiros anos. Sempre frequentou o ensino regular em Reriutaba. No ensino médio, em Fortaleza, iniciou o curso de contabilidade. Os dois primeiros anos foram tranquilos, porém, no terceiro ano, abandonou o curso porque a visão tornara-se menor e, nas aulas, exigia-se visualização e uso de gráficos.

Conforme mencionamos, Artur procurou tratamentos em diversos lugares do País, por exemplo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, gerando alguns períodos de distanciamento dos estudos.

Artur iniciou a alfabetização com quase nove anos e estudou sempre em escola pública regular, sem nenhuma reprovação. Na metade do sétimo ano, transferiu-se para uma escola em Fortaleza, onde concluiu o ensino fundamental. Depois de suspender os estudos por um ano para intensificar a busca de tratamentos, iniciou curso profissionalizante de contabilidade, o qual abandonou no terceiro ano em função da impossibilidade de visualizar e lidar com gráficos. Até a sexta série Artur conseguia ler e escrever, apesar da dificuldade. Segundo relata, a partir da sétima série passou a estudar na “condição de ouvinte”, na qual se utilizava da audição para o acesso ao conteúdo de aulas e livros, tanto em sala de aula quanto em casa. Fazia provas orais, na secretaria das duas escolas que adotaram esses procedimentos. Artur não fez uso de recursos especializados para pessoas cegas, como o sistema Braille. Permaneceu distante dos estudos por 14 anos. Procurou tratamento em cidades como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Havana, Cuba. No Rio, em 1994, conheceu o sistema Dosvox, tendo a possibilidade de voltar a ler e escrever – e ter acesso a Internet. Mesmo assim, só voltou a estudar oito anos depois, em 2002, quando concluiu o ensino médio.

Não faz uso de bengala, não aprendeu braile, embora tenha tentado aprendê-lo, no entanto não buscou conhecimento de orientação e mobilidade para pessoas cegas. Artur fez a

opção pelo uso dos recursos das tecnologias digitais como o sistema Dosvox e leitores de tela como NVDA e Orca para as atividades de leitura e escrita.

A procura pela universidade ocorreu em 2004. Tentou duas vezes o vestibular da UFC, obtendo êxito no primeiro semestre de 2005. Optou pelo curso de Pedagogia porque é um curso com história de luta social, e é transformador, afirma Artur, o que complementa a sua maneira de ser.

O curso de Pedagogia tem carga-horária total de 3200 horas/aulas. Artur cursou 1632 h/a, com um IRA de 6223. No histórico escolar, de 2007, constam 32 disciplinas, em que teve aprovação em 23, reprovação em sete e trancamento em duas.

Na sala de aula não faz anotações e nem gravações das aulas. Conta com ajuda dos colegas de turma para lhe enviar qualquer informação acerca da aula. Foi instrutor de Dosvox e bolsista de extensão no Projeto Acessibilidade, que é vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação, na Faculdade de Educação da UFC. Em casa faz uso dos leitores de tela, bem como a pesquisa na internet. Digitaliza os textos solicitados em sala de aula em casa ou nos Projetos Acessibilidade ou UFC Inlui.

Para Artur, a inclusão, perspectiva que afirma ainda não existe na UFC, é um esforço institucional voltado para criar condições facilitadoras para pessoas com deficiência. Como não vê inclusão na universidade, tem adotado a integração, por conta da debilidade da inclusão ainda existente, e assim como modo de agrupar e de se integrar as pessoas, os professores e a instituição. Nesta perspectiva, cabe ao aluno, individualmente, todo o trabalho e esforço para se incluir. Então, na sua visão, a inclusão na universidade é decorrente de seu próprio esforço. Contudo, apesar de ser esta a prática de Artur, ele ressalta que na UFC é necessário que se criem as condições para que haja inclusão de alunos com deficiência visual, tanto para o aluno quanto para o professor, de modo que esta não dependa unicamente de esforço pessoal, que nem sempre é suficiente.

Lorena é natural de Fortaleza e nasceu em 21 de fevereiro de 1989. No período da nossa pesquisa de campo, tinha 19 anos e cursava o segundo semestre de Letras - Espanhol.

Seu pai concluiu o ensino médio e atualmente trabalha na área de construção civil. Sua mãe concluiu o ensino superior, foi professora nas redes estadual e municipal de ensino, e está aposentada. É a filha mais nova de quatro filhos, e é solteira.

Três meses após seu nascimento foi confirmado o diagnóstico de retinoblastoma, primeiro em um olho, e depois, quando fez um ano, no outro olho. O tratamento exigiu duas cirurgias para retirada dos dois globos oculares e colocação de próteses.

Ainda bebê, iniciou o processo de estimulação precoce no Instituto Hélio Góes²¹. Frequentou o ensino fundamental I em escola especial, Instituto dos Cegos. Teve acesso à leitura e escrita pelo sistema Braille, apoio de professor itinerante e fez curso de técnicas de orientação e mobilidade, para aprender a se deslocar dentro e fora de casa e AVD. Aos 12 anos, teve acesso ao computador do Instituto, aprendendo a usar o sistema Dosvox. O ensino fundamental II e o ensino médio foram realizados em escola particular de ensino regular.

Faz uso da bengala, mas explica que na universidade, não é possível usá-la porque as calçadas são desiguais. Para ler e escrever faz uso do braile, e com a mesma finalidade, utiliza os recursos digitais através do sistema Dosvox, do leitor de tela do *software Jaws (Job Access With Speech)*.

Antes de ser aluna da UFC, cursava Recursos Humanos em uma instituição particular de ensino superior de Fortaleza. Gostaria de ter cursado Direito, mas achou o processo seletivo muito difícil. Optou, então, pela graduação em Letras - Espanhol. De forma esporádica, é convidada por pessoas amigas a dar aulas de Espanhol no cursinho do Sindicato dos Professores do Estado e no grupo de pesquisa, Língua Portuguesa para estrangeiros. Seu ingresso na UFC ocorreu em 2008, através do concurso vestibular.

O curso de Letras - Espanhol tem uma carga-horária total de 2800 horas/aulas. Lorena cursou 320 horas, com um IRA de 9623. No seu histórico escolar, de 2008, constam cinco disciplinas, da qual obteve aprovação em todas, e não há nenhuma trancada ou reprovada.

Na UFC faz poucas anotações em sala de aula, tem um computador do tipo *laptop*, na qual eventualmente, faz anotações, e quando é possível, utiliza um pequeno gravador. Conta com a ajuda de duas colegas de turma para anotar qualquer informação que necessita e que a acompanha por vários lugares da Instituição, como por exemplo, o bosque do Centro de Humanidades e pelas salas de aula. Digitaliza os textos solicitados em sala de aula, na Biblioteca Pública do Estado ou em casa.

Na sua concepção, a inclusão precisa partir da própria pessoa com deficiência. Vejamos o que ela diz: “(A inclusão) é a mesma situação que a de um brasileiro que chega à Espanha, querendo ser aceito pelos espanhóis. Nesse sentido, a própria pessoa tem que fazer de tudo para ser aceito. Para começar, precisa falar o idioma oficial do país, o espanhol” (sic). Portanto, para Lorena, a inclusão é individual, e a pessoa deficiente precisa se adaptar à realidade já existente.

²¹Sociedade de Assistência aos Cegos.

Joaquim é natural de Fortaleza, capital do Estado do Ceará. Nasceu em 16 de outubro de 1984. No período da nossa pesquisa de campo, tinha 23 anos e cursava o sétimo semestre de Farmácia.

Seus pais concluíram o ensino superior. Seu pai é advogado e atua na área jurídica, sua mãe é pedagoga na rede municipal de ensino de Fortaleza. Dois de seus irmãos são médicos. De quatro filhos, é o mais novo, sendo solteiro.

Ao nascer prematuro, ficou hospitalizado na maternidade por dois meses. Após a internação foi diagnosticado com retinopatia da prematuridade. A sua deficiência visual, denominada baixa visão, tem tendência a progressão e ainda não há tratamento cirúrgico. Apresenta queixas de “dores nos olhos” (sic) e, ao ler muito, os “olhos lacrimejam” (sic). Consegue ler se a letra for ampliada.

Do jardim da infância ao ensino médio, estudou na mesma escola particular, de ensino regular. Das lembranças desse período, comentou que a época da escola “era humilhante e meio constrangedor, como você ser visto, como diferente diante dos normais” (sic). Para escrever, tinha que ficar muito perto do quadro. Às vezes a professora o ajudava, lendo o que estava escrito. Suas provas são com letra ampliada.

Tem conhecimento da importância da bengala para uma pessoa cega, porém, não a utiliza por poder ainda se locomover sem ajuda. Nunca teve contato com qualquer outro tipo de recurso tátil ou informatizado para pessoa cega, como os sistemas Braille e Dosvox. Em relação às pessoas com deficiência, disse que nunca fizera contato com alguém que tenha, ou mesmo, visitou uma instituição especializada.

Joaquim ingressou na UFC através do concurso vestibular, que tentou por duas vezes para o curso de Farmácia. Sabia que queria fazer algum curso na área de saúde, principalmente, medicina.

O curso de Farmácia tem uma carga-horária total de 5.156 horas/aulas. Joaquim cursou 1264 h/a, com um IRA de 6852. No seu histórico escolar, de 2007, constam 19 disciplinas, em que teve aprovação em 17, reprovação em duas, e nenhuma disciplina trancada.

Em sala de aula, eventualmente, faz anotações. As aulas são acompanhadas através de leituras realizadas em casa.

Na sua concepção, a inclusão remete a uma forma de tratamento igualitário entre todas as pessoas com deficiência, independente do tipo de deficiência que ela apresenta. Afirma: “é preciso, a pessoa com deficiência, estar apto a desenvolver o mesmo que uma pessoa normal possa fazer, mesmo que você não tenha todas as condições fisiológicas,

biológicas ou ter nascido com algum problema” (sic). Ressalta também que a estrutura física da universidade precisa ser melhorada. Considera que são poucos alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação da UFC e que, talvez, seja por isso que a universidade ainda não se preocupou com essa parcela de alunos.

No tópico a seguir elaboramos uma síntese para, por um lado, explicitar as principais características dos alunos; e, por outro, refletir sobre as necessidades educacionais especiais que são reveladas pelos estudantes com deficiência visual.

Síntese

No grupo dos alunos que participaram da nossa pesquisa, há três cegos e um com baixa visão. Embora esses alunos tenham um quadro comum de deficiência visual, cada um é singular e diferente. Essas singularidades e diversidades se refletem em suas histórias de vida, com referência tanto as condições visuais, necessidades educacionais específicas e recursos que têm acesso, conhecimento e domínio, quanto a outras características e experiências, inclusive na UFC. Tendo em vista que as características referidas, como experimentadas pelos alunos, determinam as possibilidades de uso de recursos e condutas pela instituição, favorecendo ou não a inclusão dos alunos, passamos a rever as suas trajetórias escolares, agora focalizando alguns aspectos significativos como a construção identitárias da DV, acessibilidade do espaço físico e os recursos utilizados na universidade. Com o agrupamento dos três alunos cegos e adoção de uma perspectiva comparativa, pretendemos evidenciar as suas singularidades e diferenças.

Alice nasceu com catarata congênita, submetendo-se a primeira cirurgia antes de um ano de idade e começando a usar óculos antes dos dois. Aos doze anos, submeteu-se a outra cirurgia e teve uma perda visual mais acentuada. Na adolescência, constatou também glaucoma. Sua história escolar, vivida em colégios particulares, regulares, sem nenhuma reprovação, indica que até a sétima série conseguia ler e escrever, precisando de luminosidade mais intensa para copiar informações do quadro. A partir de então, passou a precisar de letra ampliada e/ou ledores, situação que indica haver chegado a condições de baixa visão. Alice relata ter feito uso de recursos especializados, como lupa ou *software*, para a ampliação, da oitava série do colégio ao terceiro semestre da universidade.

Ingressou na UFC em 2005, no curso de Psicologia, o qual tem carga horária mínima total de 4.016 horas aulas (h/a). No período da nossa pesquisa de campo estava no sétimo semestre, havendo cursado 22 disciplinas, com um total de 1.824 h/a. Sem reprovação ou

trancamento de disciplinas, tinha um IRA de 9167. Alice formou-se em 2010 e trabalha na Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social do Estado do Ceará, no setor chamado Laboratório de Inclusão, como psicóloga.

Quando ingressou na UFC, Alice tinha baixa visão, com prognóstico de cegueira, e a sua consciência sobre essa situação a levou a conhecer o Dosvox e começar a usá-lo. Durante sua trajetória na instituição viveu a transição entre esses quadros, fazendo cursos relativos a técnicas de Orientação e Mobilidade e sistema Braille, os quais passou a usar, juntamente com a bengala. Entre os recursos utilizados durante a sua graduação na UFC destacam-se também lápis, caneta e cadernos para anotações, e gravador. Alice foi monitora e bolsista de pesquisa na área de Psicologia Ambiental. Para realizar atividades da monitoria, de pesquisa e das disciplinas que cursava, solicitou a instalação do Dosvox em Laboratório de disciplina e na Coordenação do Curso de Psicologia, locais onde fazia uso frequente do sistema. Participou do Projeto Acessibilidade e de cursos da Faculdade de Educação da UFC.

Esses dados indicam que Alice tem um ótimo desempenho no curso e uma participação significativa em atividades complementares à formação, como monitoria e pesquisa, com um bom trânsito e condições para a realização de atividades na instituição, não só no âmbito do seu curso de origem.

A história da deficiência visual de Artur caracteriza-se pela dificuldade de diagnóstico desde seus quatro anos de idade, quando o problema foi identificado, até os 13 anos, quando foi diagnosticada a retinose pigmentar. No tratamento realizado em Sobral, cidade com a melhor estrutura da Região, foram também sugeridos diagnósticos imprecisos como miopia, astigmatismo e degeneração da retina. Artur perdeu a visão aos dezesseis anos incompletos. Nessa época, cursava o sexto ano do ensino fundamental, em Reriutaba, e, durante uma aula de Ciências, se deu conta da impossibilidade de ler. Passou, então, a precisar da ajuda da professora para ter acesso ao conteúdo das disciplinas, contando também com apoio de uma colega de sala, e, em casa, do seu irmão e seu sobrinho.

Artur iniciou a alfabetização com quase nove anos e estudou sempre em escola pública regular, sem nenhuma reprovação. Na metade do 7º ano, transferiu-se para uma escola em Fortaleza, onde concluiu o ensino fundamental. Depois de suspender os estudos por um ano para intensificar a busca de tratamentos, permanecendo distante dos estudos por 14 anos, e voltando a estudar oito anos depois, em 2002, quando concluiu o ensino médio.

Artur prestou o vestibular por duas vezes, sendo aprovado na segunda tentativa. Ingressou na UFC em 2005, no Curso de Pedagogia, cuja carga horária mínima é de 3.200 h/a. No período da nossa pesquisa de campo estava no sexto semestre, havendo cursado 23

disciplinas, com um total de 1.632 h/a. Com reprovação em sete disciplinas e trancamento de matrícula em duas, tinha um IRA de 6223. Artur permanece no curso, tendo previsão de formar-se no corrente ano.

Sem domínio de recursos especializados como bengala, técnicas de orientação e mobilidade e/ou o sistema Braille, Artur se apoia principalmente em tecnologias digitais como o Dosvox e leitores de tela como o NVDA e Orca para atividades de leitura, escrita e estudo em geral, tanto que é conhecido com Artur Vox. Em sala de aula não faz anotações nem gravações, contando com a ajuda de colegas para lhe enviar informações e/ou textos. Artur é um dos fundadores do Projeto Acessibilidade, no qual tem atuado desde 2004, antes mesmo do seu ingresso na UFC, como instrutor de Dosvox. Tem sido bolsista desse Projeto de extensão por vários anos.

Por um lado, dados como Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), as sete reprovações e a longa permanência no curso – acima da média prevista - indicam que Artur tem um desempenho regular no curso. Por outro lado, a participação significativa em atividade de extensão indica o envolvimento do aluno com a instituição, no que tange especialmente ao uso de tecnologias digitais para a educação de pessoas cegas.

O dado sobre as reprovações de Artur em sete disciplinas pode ser esclarecido considerando-se a participação do aluno no contexto de sala de aula, análise que fazemos a *posteriori*. Indicadores como frequência, participação e dedicação as atividades acadêmicas por parte do aluno; apoio por parte dos professores; e condições pedagógicas das disciplinas podem contribuir para esse esclarecimento.

Lorena é cega congênita, com diagnóstico de retinoblastoma, e usa próteses oculares. Desde cedo teve acesso contínuo a atendimentos especializados: quando bebê foi submetida à estimulação precoce; e na sua história escolar inicial, vivida em uma instituição especializada até a conclusão do fundamental I, teve acesso a leitura e escrita pelo sistema Braille, teve apoio de professor itinerante, e fez treinamentos referentes a Atividades de Vida Diária (AVD) e técnicas de Orientação e Mobilidade (OM). Posteriormente, também aprendeu a usar o sistema Dosvox. Coursou o ensino fundamental II e o ensino médio em colégios particulares de ensino regular. Faz uso regular dos recursos referidos e também do leitor de tela *Jaws*.

Ingressou na UFC em 2008, no curso de Letras – Espanhol, o qual tem carga horária mínima de 2.800 h/a. No período da nossa pesquisa de campo estava no segundo semestre, havendo cursado cinco disciplinas, com um total de 320 h/a. Sem reprovação ou trancamento de disciplinas, tinha um IRA de 9623. Lorena permanece no curso, tendo previsão de formar-

se em 2013. Desde setembro de 2010, atua como membro da Comissão Permanente de Trabalho da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui.

Na UFC faz uso de recursos como gravador e *notebook* em sala de aula, para registro de informações. Tem a ajuda de duas colegas de turmas que a acompanham quando circula nos espaços da universidade, fazem anotações e, quando necessário, leem informações do quadro ou de textos durante as aulas. Costumava digitalizar os textos indicados nas disciplinas no setor braile da Biblioteca Pública do Estado.

Uma vez que se referem apenas a um semestre de curso, os dados sobre o desempenho de Lorena ainda são insuficientes para julgar a performance da aluna no curso. É possível observar, no entanto, que no primeiro semestre obteve um bom desempenho no grupo das cinco disciplinas que cursou. Destaque-se a iniciativa da aluna para buscar serviço de digitalização de textos em setor especializado de instituição pública do Estado a fim de cumprir as demandas de leitura de material acadêmico.

Os relatos e as características de Alice e Artur correspondem aquelas discutidas pela literatura (FORTES FILHO, 2006; GUYTON, 1992; TAYAH *et al.*, 2004; URBANO *et al.*, 2003) catarata congênita, glaucoma e retinose pigmentar, sendo interessante destacar: catarata congênita se caracteriza pela opacidade no cristalino; o glaucoma é uma atrofia óptica, causada pela dificuldade de drenagem do humor aquoso e do aumento da pressão ocular, entando, em ambos os quadros é possível o tratamento cirúrgico; e a retinose pigmentar refere-se a uma dificuldade inicial de adaptação ao escuro, perda do campo visual e chegando a deterioração da visão central.

Omote (2010) refere-se às limitações ou os impedimentos impostos pela presença de uma patologia incapacitante são reais e não podem ser negligenciados na análise das deficiências e no tratamento dispensado a pessoas com deficiência. Por um artifício linguístico, nomeiam-se componentes ou elementos biológicos e os sociais, sugerindo até a ideia de dois polos distintos.

Joaquim nasceu prematuro e logo recebeu diagnóstico de retinopatia da prematuridade. Sua história escolar, vivida em um único colégio, particular e de ensino regular, indica que para ler e escrever, sempre precisou aproximar-se muito do quadro e/ou papel, ou trabalhar com letras ampliadas. Refere queixas de dores e lacrimejamento quando há leitura longa. Nunca fez uso de recursos especializados tais como lupa e/ou software para ampliação.

Este aluno prestou o vestibular por duas vezes, sendo aprovado na segunda. Ingressou na UFC em 2005, no curso de Farmácia, cuja carga horária mínima é de 5.156 h/a.

No período da nossa pesquisa de campo estava no sétimo semestre, havendo cursado 19 disciplinas, com um total de 1.264 h/a. Com reprovação em duas disciplinas, mas sem trancamento de matrícula, tinha um IRA de 6852. Joaquim concluiu o curso em 2010 e trabalha no setor de Farmácia, da Maternidade Escola, da Universidade Federal do Ceará, como Servidor Público.

Do período escolar inicial a UFC, as características de Joaquim no tocante a sua condição visual, NEE e conhecimento, domínio e uso de recursos especializados permanecem similares: para ler e escrever precisa aproximar-se muito do papel e/ou do quadro ou ter letras ampliadas, das quais necessita sempre em situações de provas. Não buscou conhecer e/ou usar recursos especializados. Faz poucas anotações nas aulas, acompanhando o conteúdo das disciplinas através de leituras realizadas em casa. No entanto, durante a realização do curso foi aprovado no concurso público para ser servidor na UFC.

Dados como o baixo Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), as duas reprovações e a não participação em atividades complementares a formação indicam que Joaquim tem um desempenho bom no curso.

O relato de Joaquim refere-se à baixa visão, segundo Gasparetto (2001), Bruno e Mota (2001), Kara-José e Temporini (1980) é necessária uma avaliação funcional, com auxílio de orientação de profissionais especializados tanto da área oftalmológica quanto educacional, para verificação da capacidade visual. Além disso, essa avaliação serve de orientação para o uso de recursos didáticos adequados às necessidades educacionais de Joaquim.

Conforme a caracterização da história de Alice, Artur, Lorena e Joaquim nos permite observar que os recursos que usam o sistema Braille e Dosvox, leitor de tela *Jaws* e gravador.

Em relação à acessibilidade do espaço físico, os alunos com deficiência visual enfrentaram muitas dificuldades como no deslocamento entre uma sala e outra ou mesmo pelo *campus* da universidade.

Essas evidências indicam a partir do conhecimento das características referente a trajetória escolar e dos recursos didáticos que utilizam. Conforme o Decreto de nº 5296/2004, artigo 24 dispõe que os estabelecimentos de ensino proporcionem condições de acesso e uso de todos os seus ambientes por pessoas com deficiência, incluindo sala de aula, laboratórios, bibliotecas, auditórios e demais espaços das instituições. É importante que a UFC disponibilize e oriente professores sobre o uso das ajudas técnicas: letra ampliada; sistema Dosvox; leitor de tela *Jaws*; impressora braile; e lupas; além de *software* para ampliação de

letras. Inclua também serviços de digitalização de textos, transcrição de textos em tinta para o braile e vice-versa.

A responsabilidade pela inclusão refere-se ao sistema como um todo a UFC, direção, coordenação, professores e aos alunos com deficiência visual. Na universidade a atribuição não é mais da família, tendo em vista o desenvolvimento e autonomia moral, intelectual e a plena participação do aluno no processo.

5.2 Parte II – A Universidade Federal do Ceará

A Universidade Federal do Ceará (UFC) é uma instituição de ensino superior vinculada ao Ministério da Educação. Criada pela lei nº. 2.373, de 16 de dezembro de 1954 (BRASIL, 1954), se instalando em 25 de junho de 1955 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006a). A UFC é um dos mais antigos estabelecimentos de ensino superior do Estado.

A instituição é composta por seis *campi*, três em Fortaleza e três no interior do Estado. Em Fortaleza, estão os *campi* do Benfica, Pici e Porangabussu. No interior, os *campi* avançados de Sobral, Quixadá e do Cariri, esse último envolvendo os municípios de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. O *lócus* da nossa pesquisa envolve os *campi* do Benfica e Porangabussu, em Fortaleza, onde se encontravam os cursos nos quais os nossos sujeitos com deficiência visual estavam matriculados.

A área física total da UFC é de 2.872.581,48 m² e sua área construída total é de 262.734,83 m², destinados a: unidades acadêmicas dos centros e faculdades, institutos, hospitais, bibliotecas, restaurantes, residência universitária, Museu de Arte, Casa Amarela Eusébio de Oliveira, Casa José de Alencar, Teatro Universitário, Seara Ciência, Rádio Universitária, Concha Acústica, Imprensa universitária, Editora da UFC e unidades administrativas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009a).

A UFC é organizada em áreas administrativas e acadêmicas, sendo que a administração e coordenação geral das atividades universitárias são desempenhadas pela administração superior, que é exercida por três órgãos: Conselho Universitário (CONSUNI), órgão superior deliberativo e consultivo para assuntos administrativos e política universitária; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), órgão superior deliberativo e consultivo nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão; e Reitoria, órgão superior executivo da universidade, exercido pelo Reitor em conjunto com seis Pró-Reitorias, a saber: de Administração; de Assuntos Estudantis; de Extensão; de Graduação; de Pesquisa e Pós-

Graduação; e de Planejamento. Há também um Conselho Curador, com atribuição de fiscalizar aspectos econômicos e financeiros.

Na área acadêmica, há uma organização administrativa e didático-científica constituída de quatro centros, cinco faculdades e quatro institutos, os quais envolvem 56 departamentos. Os seguintes centros, faculdades e institutos constituem a UFC: Centros de Ciências, de Ciências Agrárias, de Humanidades e de Tecnologia; Faculdades de Direito, de Economia, de Administração, Atuária e Contabilidade e Secretariado (FEACS), de Educação, de Farmácia, Odontologia e Enfermagem (FFOE) e de Medicina; Institutos de Cultura e Arte (ICA); de Ciências do Mar (LABOMAR), Universidade Virtual (UFC VIRTUAL) e de Educação Física e Esporte.

Segundo o Anuário Estatístico da UFC, em 2008 a Universidade possuía 73 cursos de graduação e 134 cursos de pós-graduação, sendo 82 *stricto sensu*²² e 52 *lato sensu* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009a).

Para desenvolver suas atividades acadêmicas e administrativas, a UFC dispõe do seguinte quadro de docentes e servidores: 1.772 docentes, entre efetivos, visitantes e substitutos, sendo 1002 doutores, 465 mestres, 140 especialistas e 165 graduados; e 3.458 servidores técnico-administrativos, sendo 1.827 com nível superior, 1.230 com nível médio e 401 com ensino fundamental (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009a).

O sistema de Bibliotecas da UFC possui 14 unidades, sendo 12 em Fortaleza, uma em Barbalha e uma em Sobral, com acervo composto, em 2008, por 102.928 títulos e 232.778 exemplares impressos e um exemplar em formato braile, achado empírico da época da pesquisa.

Como toda e qualquer Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), a UFC possui estatuto, regimento geral e regimentos internos com objetivos, funções, princípios de organização e constituição básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2007a).

A resolução nº 01 do CEPE, apresenta os critérios adotados pela UFC para o concurso vestibular (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2004b). A resolução adota critérios transparentes e democráticos, através dos quais ingressam somente candidatos que comprovem conclusão do Ensino Médio ou estudos regulares equivalentes, sendo realizado apenas uma vez ao ano. Em relação às provas, o concurso se divide em duas etapas: a primeira, realizada em um dia, com provas de conhecimentos gerais, e a segunda, realizada em dois dias, com provas de conhecimentos específicos e de redação.

²²Um total de 46 Mestrados Acadêmicos, seis Mestrados Profissionais e 30 Doutorados.

Em 2008, o número de candidatos com necessidades educacionais especiais aprovados no concurso foi de sete com deficiência auditiva, 21 com deficiência visual e três com deficiência motora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009a). Apesar de estes resultados serem divulgados pela Coordenação do Concurso Vestibular (CCV), de fato, esse quantitativo não corresponde à realidade, não identificamos nenhum indicativo para representar esse total de alunos com deficiência da Instituição. O exagero no número pode estar relacionado à informação solicitada pelo questionário sócio-econômico do candidato que se inscreve no concurso vestibular da Instituição. Este instrumento, coleta informações referente aos dados de identificação, formação, e se possui ou não algum tipo de deficiência. Infelizmente, não podemos aprofundar a discussão sobre esse dado, porque não obtemos nenhuma informação sobre esse assunto, por parte da CCV.

Na história recente da UFC, há experiências envolvendo acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência nessa IES, as quais são de grande relevância para a nossa pesquisa. Essas experiências abrangem o Projeto UFC Inclui, a Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIn) e a Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui.

O Projeto UFC Inclui tem sido desenvolvido no âmbito do Programa Incluir, do Ministério da Educação, com o objetivo de promover a inclusão de alunos com deficiência nessa IES. Como um dos 13 projetos aprovados em seleção aberta através do primeiro edital do Programa Incluir, em 2005, o UFC Inclui tem uma história na qual constam três edições do Projeto: uma primeira, desenvolvida nos anos 2005-2006; uma segunda, desenvolvida em 2007-2008; e uma terceira edição, referente aos anos 2010-2011, a qual se encontra em desenvolvimento.

Desde a primeira edição, o Projeto UFC Inclui definiu as seguintes dimensões ou esferas através das quais organiza a sua atuação: pedagógica, arquitetônica e política-ideológica-cultural. A abrangência do UFC Inclui pode ser abalizada pela descrição desses eixos de atuação, conforme consta no documento encaminhado ao MEC para a submissão do Projeto à seleção realizada pelo Programa Incluir:

O Projeto atua nas seguintes esferas: **Pedagógica**: que objetiva discutir teorias, métodos e técnicas pedagógicas próprias da educação especial para favorecer a inclusão e equiparação de oportunidades de alunos PNEEs na UFC. Essa esfera envolve, inclusive, estudos da Telemática aplicada à Educação Especial, que propõem a integração de NTICs na educação de PNEEs; **Arquitetônica**: que objetiva promover mudanças na estrutura física da UFC para permitir o acesso de portadores de deficiência física e/ou visual aos edifícios e salas dessa IES; e **Política-ideológica-cultural**: a qual, em consonância com as esferas pedagógica e arquitetônica, objetiva estimular docentes e discentes da UFC a refletirem sobre a educação e profissionalização de alunos PNEEs e sobre a necessidade de preparação de alunos de cursos diversos para um mercado de trabalho que inclua PNEEs,

permitindo a criação de uma cultura inclusiva na UFC. A sensibilização dessa população universitária deverá permitir a implementação de políticas de ações afirmativas contrárias à discriminação de pessoas com deficiência na instituição. (LIRA, 2005, p. 1-2).

Com base na descrição acima, é possível afirmar que o UFC Inlui foi concebido como um Projeto de amplo alcance, o qual envolve (aplicação de) teorias, métodos e técnicas didático-pedagógicas próprias da educação especial, incluindo a telemática ou tecnologias assistivas; acessibilidade físico-arquitetônica; e estímulo de cultura inclusiva na UFC. Os eixos pedagógico e político-ideológico-cultural (ou atitudinal) de atuação, com base nos quais o Projeto é definido e organizado, estão em consonância com as dimensões cultural, política e prática (pedagógica), as quais tem sido identificadas como relevantes para o fenômeno da inclusão (ver estudos sobre inclusão, apresentados e discutidos no capítulo III desta tese).

Entre as ações realizadas e resultados obtidos no âmbito da primeira edição do Projeto UFC Inlui, em 2005-2006, Lira e Frota (2007, p.2) destacam:

[...] o lançamento do Projeto; levantamentos sobre: (a) quem são e como estão os alunos com deficiência na UFC e (b) projetos inclusivos da UFC; serviço de adaptação de material pedagógico para atender a alunos com deficiência visual; ações para a criação do Centro de Educação Inclusiva; Realização de Ciclo de Debates de abril a dezembro, com total de 16 mesas redondas; Execução das obras arquitetônicas previstas, referentes a adaptações em banheiros e construções de rampa em 8 unidades da UFC; Realização de eventos, cursos e oficinas para sensibilização da população acadêmica; Organização de livro [...]; Projeto para a criação de Centro Digital de Apoio ao Aluno com Deficiência da UFC, que envolve biblioteca de livros falados e digitalizados, laboratório de informática, sala de videoconferência e banheiro adaptado; e parceria com o Ministério Público Federal para conscientização necessária ao cumprimento das leis que versam sobre os direitos das pessoas com deficiência.

A descrição fornecida pelas autoras nos permite constatar a magnitude alcançada pelo Projeto UFC Inlui em sua primeira edição, através da realização de muitas e diversificadas ações tais como levantamentos e serviço de adaptação de material pedagógico; execução de obras arquitetônicas para promover a acessibilidade física; e lançamento do Projeto, ciclo de debates, cursos, oficinas e parceria com o Ministério Público Federal para informação, sensibilização e cumprimento de leis, em respeito aos direitos das pessoas com deficiência. Merece destaque o item ações para a criação de Centro de Educação Inclusiva, o qual aponta para a intenção de criar, na instituição, um setor responsável pelas ações para a inclusão dos alunos com deficiência.

A análise dos resultados do Projeto por Lira e Frota (2007, p.2) é esclarecedora:

A análise desses resultados indica que as condições para o ingresso e permanência dos alunos com deficiência na UFC antes e depois do Projeto UFC Inlui são bem

diferentes, havendo, no entanto, muito a ser feito para um atendimento de boa qualidade na instituição.

Envolvendo as dimensões pedagógica, arquitetônica, cultural e política, tal como proposto pelo Projeto, essas ações indicam mudanças preliminares no tocante à inclusão de alunos com deficiência na UFC, mas ainda insuficientes.

A segunda edição do Projeto UFC Inclui, em 2007 e 2008, envolve ações e resultados tais como: (1) Realização de oficinas de sensibilização com alunos, docentes, funcionários e pessoas com deficiência; (2) Elaboração de regimento e estatuto do Laboratório de Informática Educativa; (3) Serviço de Biblioteca Digital para os alunos com deficiência visual; (4) Levantamento acerca do número de alunos com deficiência na UFC; (5) Escolha e construção dos espaços físicos de acessibilidade, como rampas e adequação de banheiros para pessoas com deficiência física; (6) Elaboração e reprodução de material pedagógico de orientação para acessibilidade; (7) Promoção de um ciclo de debates no âmbito de toda a universidade, para discutir questões pertinentes ao tema; (8) Formação de Curso básico de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos, docentes dos cursos de licenciatura e corpo técnico-administrativo; e (9) Criação de Curso de Técnicas de Leitura e Escrita no Sistema Braile, para alunos do Curso de Pedagogia.

As ações realizadas na segunda edição do Projeto UFC Inclui estão em consonância com aquelas realizadas na primeira edição do Projeto, o que indica que há uma continuidade entre as edições do Projeto, a qual é certamente relevante para o alcance dos seus objetivos quanto à inclusão na instituição.

A terceira edição do Projeto, em desenvolvimento, envolve também ações consonantes com as ações antecedentes.

Na história da inclusão de alunos com deficiência na UFC, outra experiência relevante diz respeito à Comissão Especial de Educação Inclusiva (CEIN). Composta por nove integrantes de áreas e setores diversos da UFC – entre professores, servidores técnico-administrativos e aluna com deficiência – a CEIn foi criada pelo reitor da instituição, através da Portaria nº 32681, de 25 de novembro de 2009, para propor políticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na UFC (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2009b). Quanto à relevância da criação da CEIn para a história da inclusão de alunos com deficiência na UFC, a Comissão considera:

Este ato, efetivado pela Portaria [...], ensejou fato de enorme relevância para a UFC por duas razões: pela primeira vez na história desta universidade, uma ação voltada à acessibilidade é institucionalizada por seu executivo maior e, em segundo lugar, demonstra a disposição e intencionalidade da Administração Superior para fazer

acontecer à inclusão na UFC, o que em muito a fortalece politicamente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ 2010, p. 7).

Conforme a Comissão bem coloca, a criação da CEIn é de suma importância tanto porque representa a primeira experiência de institucionalização de ação voltada a acessibilidade na UFC, quanto porque demonstra a vontade política da administração superior para estimular e promover a inclusão na instituição.

Durante oito meses, a CEIN realizou levantamentos e elaborou propostas relativas às condições de acessibilidade na UFC, trabalho registrado em documento intitulado Políticas de Acessibilidade da UFC, entregue à reitoria no mês de julho de 2010 e levado à apreciação pelo Conselho Universitário (CONSUNI) no mês seguinte (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010). Por um lado, os levantamentos realizados pela CEIn consideram as condições da instituição no que se refere a dimensões atitudinal e linguística, pedagógica, à comunicação e informação e ao conhecimento, e física. Esse trabalho envolveu a participação de alunos com deficiência, servidores técnico-administrativos, docentes e coordenadores dos cursos, com o objetivo de identificar alunos e servidores com deficiência, barreiras e as necessárias a promoção da acessibilidade na instituição. Por outro lado, as propostas elaboradas pela Comissão envolvem a criação da Coordenadoria de Acessibilidade da UFC, projetos pedagógicos e práticas educativas inclusivas, mudanças atitudinais e nos meios de comunicação e informação, formação de docentes e servidores técnico-administrativos, desenvolvimento de pesquisas sobre tecnologias assistivas, adaptações e/ou construções físicas acessíveis.

Em atendimento a proposta central do documento citado acima, o Conselho Universitário da UFC aprovou, em 31 de agosto de 2010, a criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010). A Secretaria, cujo lançamento oficial aconteceu em março de 2011, por ocasião da abertura do III Ciclo de Debates UFC Inlui, completa agora um ano de trabalho, no mesmo período em que essa tese está sendo submetida a sua defesa. Em uma etapa que caracteriza a sua instalação física e organização inicial dos trabalhos, a Secretaria de Acessibilidade já contabiliza uma série de ações em andamento, tais como a identificação e cadastro dos alunos com deficiência da UFC, a realização do III Ciclo de Debates UFC Inlui - com 11 mesas redondas acontecendo entre março e novembro de 2011, a participação em eventos de destaque na UFC, como os Encontros Universitários e a Feira das Profissões, a realização de reuniões para o estabelecimento de parcerias com equipes de diversos setores da UFC, a exemplo da Coordenadoria de Obras e Projetos (COP), com a qual já iniciou um trabalho conjunto para a

promoção da acessibilidade física na instituição. Responsável pela terceira edição do Projeto UFC Inlui, a Secretaria de Acessibilidade não somente adotou o nome do Projeto, mas também assumiu as ações realizadas no seu âmbito, o que indica a continuidade e força das ações inclusivas na instituição. Consta no anexo A, um *folder* institucional destaca as ações prioritárias dessa secretaria.

A Coordenadora do Projeto²³, afirma que: “o projeto tem como objetivo trazer para debate as questões referentes à inclusão de pessoas com deficiência na universidade, pensar as diferenças, pensar estratégias, fazer com que essas pessoas que tem deficiências que estão na universidade, expressar suas experiências, o que se passa com ele”.

No semestre da coleta, a docente que estava exercendo a função de coordenação do Projeto, era graduada em Pedagogia desde o ano de 1973. Na sua atuação profissional tem se dedicado à área de Educação Especial, mais especificamente, no trabalho com pessoas com deficiência intelectual²⁴, tanto na função de docente quanto de supervisora de classes especiais pela Secretaria de Educação do Estado. Em 1992 passou no concurso da UFC para o curso de Pedagogia, para ministrar as disciplinas de Introdução à Educação Especial, Psicopedagogia, Psicomotricidade, Distúrbio da Linguagem e da Fala.

Atualmente ministra as disciplinas Introdução a Educação Especial e Fundamentos da Educação de Surdos, criada há um ano. A Coordenadora disse que, a partir de sua experiência profissional, é possível afirmar que o trabalho com o aluno com deficiência visual, no âmbito da universidade, é mais fácil que com o deficiente auditivo.

Sobre os professores e as pessoas na universidade, acredita a entrevistada: que não têm muita disposição para ouvir o aluno com deficiência. Para ela,

[...] essas pessoas de um modo geral, não conhecem os problemas dos alunos com deficiência, não conhecem suas condições de deficiências e nem as reconhecem. Para o professor conhecer o aluno com deficiência, relata: ele tem que sair do seu pedestal de doutor. Acredita que o professor precisa dizer para o aluno deficiente as seguintes questões: não sei trabalhar com você. Vamos conversar. O que você tem para me dizer? Quais são as soluções de recursos que eu posso compartilhar com você?[...] (COORDENADORA PROJETO UFC INLUI).

Neste trecho, a coordenadora, chama a atenção para uma significativa interação entre o aluno com deficiência e o professor, no intuito de se compreender a condição da deficiência e buscar os caminhos para sua inclusão.

²³No apêndice temos um resumo do relatório do Projeto UFC Inlui.

²⁴Atualmente, conhecida por Deficiência Intelectual.

Por inclusão, explica que este processo se relaciona com a expectativa da inserção absoluta do jovem e da criança na escola. Isso implica em uma transformação radical na escola. Mas acredita em uma reformulação e reestruturação das escolas especiais. Diz que:

Uma instituição especializada que poderia se transformar também e garantir esse espaço de inclusão. [...] Só que na universidade eu acho até mais fácil, porque o aluno que chega à universidade, já adulto, ele já se conhece, ele já vivenciou um processo de escolarização em que ele já sofreu em que teve sucesso e insucesso. Ele já tem experiência que traz ele, já adulto, já pode dizer o que ele pode e o que não pode. O que precisa e como é que ele pode utilizar determinado recurso (COORDENADORA DO PROJETO UFC INCLUI).

A Coordenadora disse que “o projeto UFC Incluir é uma iniciativa coesa”. Esclarece que o projeto foi criado a partir de três professoras, e que haverá a presença de outros professores, assim como a participação de vários alunos da graduação e da Pós-Graduação em Educação. A entrevistada ressalta que as ações realizadas pelo projeto precisam ser institucionalizadas, com o apoio da administração superior.

5.3 Parte III – Ingresso de alunos com deficiência visual na UFC

Esta seção aborda o ingresso dos alunos com deficiência visual na UFC, que participaram da nossa pesquisa, nas circunstâncias da nossa investigação refere-se ao concurso vestibular. Há três formas de ingresso de alunos a UFC: por concurso vestibular, por admissão como graduado ou por transferência de curso. O concurso vestibular é, no entanto, a forma básica de ingresso. Atualmente, a UFC aderiu ao ENEM como um exame de ingresso aos cursos de graduação.

Para o ingresso em IES através de concurso vestibular, o candidato deve obter êxito na seleção, isto é, tem que ser aprovado no exame e classificado em posição correspondente ao número de vagas ofertadas pelo curso de graduação escolhido. O concurso vestibular é disciplinado e regulamentado por resoluções da legislação brasileira e da própria Instituição, que assegura também a realização do processo seletivo em duas etapas: uma que envolve conhecimentos gerais e a outra constituída de três provas – redação e duas conhecimentos específicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2004b).

O Edital do Concurso Vestibular, de 2006, possui um item intitulado por “Atendimento Diferenciado”, o qual dispõe sobre a inscrição de pessoas que necessitem de algum tipo de recurso especializado, que:

[...] bem como de utilização de recursos especiais, em qualquer dos casos devidamente atestado por um médico especialista, o candidato deverá preencher o

Formulário de Requerimento de Atendimento Diferenciado [...] Poderão ser solicitados:

a) no caso de deficiência visual: Dosvox, prova ampliada, prova em Braille, ledor [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006b, p.5).

Para o candidato com deficiência conseguir esse tipo de atendimento, precisa comprovar através de laudo médico, a sua condição. Nesse sentido, o candidato solicitará o tipo de recurso especial a ser utilizado no dia da prova. Caso o candidato, não solicite o recurso, isso implicará na “não concessão”, no dia da prova (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006b, p.5). Ou seja, já na inscrição, o candidato com deficiência deve solicitar o recurso especial indicado à sua condição. Para cada deficiência existem algumas metodologias de trabalho e recursos que são específicos.

A UFC disponibiliza para os candidatos com deficiência visual, os seguintes tipos de prova: Dosvox, ampliada, braile e ledor. Como é o caso da UFC, segundo Borges (2009) algumas universidades estão permitindo a execução das provas através do sistema Dosvox, especialmente as provas de múltipla escolha e as discursivas de áreas em que a solução pode ser expressa em texto corrido, como Português, História, etc. O Dosvox se comunica com o usuário através do uso do sintetizador de voz, onde o tem acesso a um editor de texto e a impressora a tinta. A prova ampliada requer ampliação do tamanho da fonte e a prova em braile o texto é transcrito para o sistema Braille. A prova com auxílio do ledor, que faz a leitura de todas as questões, imagens e tabelas que possa existir na prova.

Quadro 3 - Recursos utilizados por alunos com deficiência visual no vestibular da UFC

Alunos	Nº de submissões	Ano de realização	Recursos utilizados	
			1ª fase	2ª fase
Alice	1	2004	Ledor	Ledor
Artur	2	2004/2005	Ledor/Ledor	Ledor/Use do computador com recurso Dosvox
Joaquim	2	2004/2005	Prova ampliada	Prova ampliada
Lorena	1	2007	Ledor	Ledor

Fonte: Pesquisa do Autor.

Essas evidências comprovam que os alunos não solicitaram o uso do braile para responder as provas do concurso vestibular. A leitura em braile é uma ferramenta básica para a pessoa cega, segundo Amarilian (2007) destaca que esse recurso ainda é restrito e permanece a dificuldade de apreensão das informações utilizadas por meio impresso.

Além disso, o candidato com deficiência poderá solicitar o acréscimo no tempo durante a realização da prova, podendo chegar até uma hora do prazo final. Para tanto, deve informar ao fiscal da prova que vai fazer uso desse tempo.

O vestibular da UFC pelos alunos com deficiência visual: percepção experiência

Dos quatro alunos com deficiência visual que participaram da nossa pesquisa, um aluno considerou o vestibular da UFC como acessível, podendo ser observado através do seu relato.

O vestibular da UFC é acessível, eu posso escolher fazer minha prova em braile, se eu souber braile com eficiência, se eu não souber braile, e se eu tiver um pouco de resíduo, posso escolher o leitor, e se tiver visão subnormal, eu posso ter a letra ampliada (ARTUR, PEDAGOGIA).

A identificação do dado, o “concurso acessível”, apresenta-se argumento baseado no relato do aluno, explicando o motivo da acessibilidade do concurso. Percebe-se que o vestibular é acessível, porque a UFC oferece a possibilidade de vários recursos especiais. Ou seja, a UFC oferece prova ampliada e em braile, Dosvox e apoio de leitor. Essa evidência é mostra de que, a partir das informações contidas no edital, que orienta o candidato com deficiência, especificamente, com deficiência visual, para a escolha do tipo de recurso que poderá utilizar para realizar sua prova no concurso vestibular da UFC. Dos quatro alunos investigados, notamos que um deles menciona que tais recursos o deixaram em condição similar aos demais, ou seja, garantindo-lhe acesso em igualdade de oportunidades.

Os relatos a seguir evidenciam o discurso dos alunos com deficiência visual da UFC sobre os recursos especiais disponibilizados pela IES, apresentando o que cada aluno utilizou para fazer a prova do concurso vestibular.

Tinha uma pessoa lendo, na primeira fase, e tinha um fiscal, tinham várias pessoas fazendo. Mas, comigo pelo menos, ai tinha a prova e o cartão que ficava com a pessoa que estava lendo. Na segunda fase, ai era eu e, esqueci o nome do menino, só tinham duas pessoas. Ai a gente tinha dois fiscais, um para cada um, viu? A gente tinha uma hora a mais, porque pela questão para uma pessoa ler, então tem que explicar certas coisas que acaba gastando tempo, e você gasta mesmo, achei isso “massa”, que não sabia que ia ter (ALICE, PSICOLOGIA).

No meu caso foi o leitor na primeira fase [do vestibular], o leitor foi maravilhoso, os leitores da UFC são pessoas de excelente qualidade [...] além do leitor eu também utilizei o Dosvox, na segunda fase (ARTUR, PEDAGOGIA)

Eu, particularmente, não tenho o que reclamar não. Não tive problemas não. Eu estava com o leitor nas duas fases, na primeira e na segunda. Não teria usado o computador (LORENA, LETRAS).

Prova ampliada. Através de recurso do edital. Está no edital, você lê, chega a CCV, requer esse processo. Trazendo o laudo médico claro. A prova tava adequada teve uma hora a mais, isso já estava no edital (JOAQUIM, FARMÁCIA).

Conforme os relatos demonstram, Alice e Lorena fizeram a prova com ledor nas duas fases do concurso vestibular e Joaquim utilizou o recurso da prova ampliada, também nas duas fases. Artur fez prova com ledor na primeira fase e na segunda fase, fez prova com o computador, utilizando o Dosvox. Esse sistema possui uma diversidade de recursos, mas para uso em processo seletivo ou avaliativo, utiliza-se somente o editor de texto.

O ledor é para ler e não para escrever para o acadêmico. Deve também transcrever as respostas dadas pelo candidato no cartão.

É, então, na direção da identificação dos recursos especiais disponibilizados para os alunos com deficiência visual da UFC, que podemos entender como ocorre a igualdade de oportunidades destes alunos, por estarem nas mesmas condições que os demais alunos.

As alunas Alice e Lorena submeteram uma vez ao concurso nos anos de 2004 e 2007, respectivamente. Artur e Joaquim submeteram-se duas vezes, em 2004 e 2005. Em relação aos recursos utilizados é importante lembrar que o concurso é realizado em duas etapas. Na primeira etapa Alice, Artur e Lorena contaram, para a realização das provas, um ledor. Já Alice e Lorena, em ambas as etapas, fizeram uso dos mesmos recursos.

Em relação aos dois alunos que se submeteram duas vezes ao concurso vestibular, Artur e Joaquim, eles utilizaram recursos distintos. O Artur, na primeira seleção, fez prova com ledor em ambas as fases. Na segunda seleção, para a primeira fase realizou prova com ledor; e na segunda, fez uso do computador com recurso Dosvox. Joaquim fez prova com letra ampliada em ambas às fases e, nas duas submissões.

Conforme se observa, os quatro alunos com deficiência visual da UFC, dois se submeteram duas vezes ao concurso; e dois, somente, uma vez.

Para o procedimento para a inscrição do candidato no concurso vestibular, de acordo com o Edital de nº 5, em seu item nº 2, enfatiza:

As inscrições poderão ser realizadas pela Internet e de forma presencial, nos locais de inscrição. Ao preencher o Formulário de Solicitação de Inscrição, o candidato indicará o curso para o qual irá concorrer, com o respectivo código, a língua estrangeira de sua opção e a cidade que sedia o curso. Será aceita somente uma única inscrição para cada candidato, que concorrerá a uma única vaga no curso escolhido (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006b, p. 1).

Esse dado evidencia uma das orientações para o preenchimento de um “formulário de solicitação de inscrição” para o vestibular da UFC. Além disso, o edital dispõe sobre as

duas formas oferecidas pela Instituição para a inscrição do candidato. Diante disso, a resposta dos alunos consistiu em algumas situações que foram peculiares e percebidas a partir do acesso a informação, que a edital continha. Ao referir ao acesso a informação, uma aluna narra:

Não sabia que podia usar o computador. Peguei o edital não vi. Segundo um amigo meu, que já sabia. O edital não se pega nem no computador e nem em braile. Mas, o Dosvox não lê o edital. O site da UFC tem um link e, ele não lê. O site da UFC não é acessível [...] (LORENA, LETRAS).

Essa narrativa evidencia situações diferentes que envolveram a experiência acerca da inscrição desses informantes no concurso vestibular, “ter ajuda da universidade” é uma queixa importante que se amplia para além do dos muros da UFC, principalmente quando os alunos precisam de apoios especializados, de acordo com suas necessidades especiais.

A experiência de Alice, que optou por fazer sua inscrição pela Internet, em seguida, encaminhou a documentação exigida pelo correio. A aluna afirma que “o vestibular da UFC foi um pouco desorganizado”, pois a informação sobre o local da prova era outro, do que foi divulgado pela Instituição. No dia da prova, teve que se deslocar de um lugar para o outro, porque nesse mesmo dia, soube que os candidatos com deficiência, deveriam fazer a prova, no *campus* do Pici, especificamente, no prédio da Biblioteca Central, no auditório localizado próximo à Pró-Reitoria de Graduação. Em relação à organização do concurso vestibular, Alice comenta: “achei o vestibular um pouco desorganizado, mas para falar a verdade, por falta de comunicação, minha e da instituição. Vinha do interior, eu não sabia de nada, era a minha primeira vez e ninguém que eu conhecia tinha feito”. O argumento da aluna reforça a ausência de diálogo entre o aluno com deficiência visual (embora ainda na condição de candidato) e a universidade.

Por não conseguirmos entrevistar a Coordenadora da Comissão do Vestibular não obtivemos informações sobre as questões relacionadas ao edital, por exemplo, para os candidatos cegos o formato do edital em braile, a acessibilidade do site da instituição e como é feita a preparação do pessoal que dará suporte na hora da prova para o candidato cego, como o leitor e o fiscal de prova.

A orientação vocacional prévia, voltada à análise das condições do aluno com deficiência e exigências do curso. Diz um aluno sobre o apoio da instituição sobre a orientação para o curso escolhido: “na época do vestibular deveria ter ajuda da universidade, que ajudaria a escolher melhor o curso” (JOAQUIM, FARMÁCIA).

Tal perspectiva reforça a ideia de se instituir um serviço de apoio, para alunos com deficiência, a partir da inscrição no concurso vestibular até a sua saída como graduado. De acordo, com essa discussão, segundo o trabalho de Silva *et al.* (2006), desde 1997, o Programa Institucional de Apoio à Inclusão de Pessoas na UNIOESTE, oferecer um serviço que auxilia o aluno desde o vestibular até a conclusão. Esse serviço atende o estudante no apoio à produção de material didático adaptado, garante intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sala de aula, e vem participando em discussões com outras entidades de pessoas com deficiência e universidades do Estado do Paraná.

Outro aspecto importante a ser analisado no discurso da aluna refere-se à relação de confiabilidade existente entre o aluno com deficiência visual e a instituição, representada pelo fiscal da prova. Conforme o depoimento:

[...] o acesso acho que a dificuldade está mais no anterior. Tem que aprender mais na escola, independente de ter deficiência visual, ou não. Porque vamos dizer das condições, por exemplo, quando eu fiz, eles tentaram adotar as condições como eu pude fazer a prova, então que eu não dominava em Braille e nem o computador, alguém leu [...] Alguém respondeu [...] Sim, eu não posso te dizer se pessoa foi fidedigna, porque enfim eu não estava vendo não é, mais eu acredito que sim. (ALICE, PSICOLOGIA).

Essa evidência mostra sobre a condição oferecida pela UFC para a realização das provas, quanto a fidedignidade nas respostas confiada ao fiscal de prova e ao recurso do computador para que eles saírem seguros da resolução da prova.

Mazzoni, Torres e Andrade (2001) propõem um estudo de caso em uma universidade pública do estado do Paraná, que foca os aspectos de acesso à informação e à comunicação. O estudo revelou os seguintes resultados: poucos alunos com deficiência chegam à universidade; a instituição não utiliza procedimentos de ajuda técnicas de informática para o ingresso destes alunos. A partir do estudo, a instituição investigada passou a adotar procedimentos diferenciados para a atenção aos candidatos com deficiência, como a utilização de ajudas técnicas informáticas e melhorias das políticas educacionais para a universidade.

A seguir, apresentaremos algumas situações vividas em sala de aula por alunos deficientes visuais e docentes participantes deste estudo, buscando focar metodologia, estratégias de ensino e recursos didáticos. Além disso, a aplicação de provas e adequações surgidas em sala de aula para atender suas necessidades.

5.4 Parte IV – Sala de aula: há inclusão dos alunos com deficiência visual da UFC no contexto das disciplinas em que estão matriculados?

Esta parte trata da descrição e análise das experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual e docentes, em disciplinas dos cursos de graduação em que estão matriculados. Descrevemos as experiências vivenciadas em sala de aula, no contexto de disciplinas em que Alice, Artur, Joaquim ou Lorena – alunos com deficiência visual da UFC – estão matriculados. Os dados em que nos baseamos foram coletados a partir de entrevistas com esses alunos e seus professores e através da técnica de observação participante utilizada no contexto das seguintes disciplinas: Técnicas de Exames Psicológicos II; Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II; Ensino da Linguagem; Ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental; Farmacologia Aplicada; Atenção Farmacêutica; Parasitologia Clínica; Espanhol II: língua e cultura; e Língua Portuguesa: vocábulo. Também consideramos dados coletados através do levantamento de material didático das disciplinas, como, por exemplo, programas e roteiros de atividades.

Nossa análise pretende verificar se há inclusão dos alunos com deficiência visual no contexto dessas disciplinas, com base em características dos professores responsáveis pelas mesmas e das suas salas de aula, considerando seu vínculo com a UFC, sua formação profissional, seu conhecimento sobre educação especial e/ou inclusiva, contato e vivência com pessoas com deficiência, e a percepção que têm sobre a experiência com seus alunos em sala de aula, além da concepção que tem sobre inclusão. Quanto à sala de aula, focalizamos o conteúdo abordado pela disciplina, o planejamento da disciplina, a dinâmica da sala de aula, com foco na interação entre aluno com deficiência visual, professor e colegas, metodologia, estratégias, procedimentos e recursos didático-pedagógicos, participação, responsabilidade e compromisso do aluno com deficiência visual com as demandas da disciplina; e formas e estratégias de avaliação.

O texto que compõe essa seção está organizado em função das disciplinas cursadas por cada aluno com deficiência visual. Para cada disciplina, descrevemos: (a) dados sobre o professor responsável pela disciplina; (b) o contexto da sala de aula; e (c) uma síntese interpretativa dos dados, na qual concluímos se há ou não inclusão na sala de aula.

As salas de aula de Alice

Com relação às disciplinas que Alice, aluna do curso de Psicologia, estava cursando, realizamos observações em 14 aulas²⁵: sete referentes à disciplina Técnicas de Exames Psicológicos II e sete referentes à disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II. Essas disciplinas eram ministradas pelos professores Valéria e Pedro, respectivamente.

A disciplina Técnicas de Exames Psicológicos II

A professora Valéria, responsável pela disciplina Técnicas de Exames Psicológicos II, tem vínculo com a UFC desde 1992, sendo professora associada I, lotada no Departamento de Psicologia. É graduada em Psicologia, com mestrado e doutorado em Educação, e pós-doutorado em Psicologia Educacional.

Ressalta que seu conhecimento em educação especial e/ou inclusiva não é muito aprofundado, apesar de ter lidado indiretamente com essa área durante o doutorado, uma vez que seu orientador pesquisa a deficiência auditiva, com base em referencial sócio-histórico.

Quanto à convivência com pessoas com deficiência, relata interação com pessoas surdas durante o doutorado e atuação como professora de aluna com baixa visão no curso de Psicologia da UFC.

Sobre a experiência com Alice, destaca que não sentiu nenhuma dificuldade uma vez que a aluna interage muito bem, gosta de conversar, participa das aulas e é estudiosa.

Para a professora Valéria, a inclusão deve ser pensada a partir das condições de inserção do aluno com deficiência na universidade e das relações sociais que aí se estabelecem. Sobre essas relações sociais, destaca a importância de se perceber o aluno com deficiência e tentar saber como ele se sente em relação aos seus colegas, na universidade, afirmando que:

[...] das relações sociais que se estabelecem em sala de aula é com o convívio dessas pessoas [alunos com deficiência] na universidade. Dessas relações, de um modo geral, que tem a ver com as pessoas com necessidades especiais, que precisam ser vistas e percebidas. Para assim, saber como é que elas se sentem em relação aos outros alunos aqui, na universidade (PROFESSORA VALÉRIA).

Conforme consta no programa, a disciplina Técnicas de Exames Psicológicos II caracteriza-se pela abordagem teórico-metodológica do processo de orientação profissional,

²⁵Cada aula tem duração de duas horas.

dos interesses profissionais e das teorias de Piaget e Vygotsky. Envolve o seguinte conteúdo: conceito de orientação profissional (OP); processo de OP pelas abordagens: tradicional, clínica e sócio-histórica; investigação de interesses profissionais; elaboração e execução de projeto sobre a orientação profissional grupal; abordagem construtivista piagetiana da inteligência; método clínico piagetiano; discussão e aplicação dos exames clínicos piagetianos; teoria vygotskiana sobre a inteligência; propostas metodológicas de investigação da inteligência a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De caráter teórico-prático, a disciplina envolve metodologia de ensino que inclui estratégias tais como: aula expositiva; discussão e debate, leitura de textos; prática do processo de OP; aplicação de provas piagetianas e experimento desenvolvido por Vygotsky. A avaliação se processa através de prova escrita e relatórios sobre a aplicação de técnicas de exames, apresentados para a turma sob a forma de seminários.

A análise da disciplina indica que o conteúdo da mesma pode ser facilmente acessado por Alice através da leitura de textos, apresentações e discussões teóricas, sua abordagem teórica não requerendo nenhuma adaptação. No entanto, conforme observado pela professora Valéria, a aplicação de técnicas de exames psicológicos tais como exames clínicos piagetianos e experimentos vygotskianos envolvem situações e ações as quais Alice não pode ter acesso direto através da visão. Dessa forma, a abordagem prática desses temas impõe a necessidade de identificação e uso de caminhos alternativos de acesso a informações por Alice, para que a aluna possa realizar a aplicação das referidas técnicas de exame. Os procedimentos e estratégias sugeridos pela professora Valéria para a realização dessas atividades por Alice são descritos e analisados adiante, depois das discussões referentes à metodologia de ensino e ao envolvimento de Alice com as demandas da disciplina.

Conforme a professora Valéria relata, o trabalho com uma aluna com baixa visão na mesma disciplina a levou a considerar a necessidade de adoção de estratégias e procedimentos de ensino adaptados às condições visuais dela. Com base nessa experiência, utilizou também as adaptações metodológicas na situação de ensino com Alice, permitindo que ela realizasse tanto o experimento vygotskiano sobre formação de conceitos quanto o exame piagetiano de quantificação de probabilidades.

As sete aulas em que estivemos com a turma constaram de: (1^a) apresentação e discussão do tema: orientação profissional, com apoio dos textos: orientação vocacional e orientação profissional: a abordagem sócio-histórica; (2^a) trabalho em grupo e discussão sobre o tema: as diferentes abordagens dos processos de orientação profissional, com apoio do texto processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios; (3^a) trabalho

em grupo sobre o tema investigação dos interesses profissionais; (4ª e 5ª) trabalho em grupo, para aplicação da técnica de Realidade Ocupacional (RO); (6ª) apresentação do tema abordagem construtivista piagetiana da inteligência, com apoio dos textos: a psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget e seis estudos de psicologia; e (7ª) apresentação do tema método clínico piagetiano, com apoio do texto o método clínico: usando os exames de Piaget. Os dados que registramos nas nossas observações durante essas aulas são descritos e analisados nos parágrafos a seguir.

A professora não recebeu, oficialmente, nenhuma informação prévia sobre a matrícula da aluna nessa disciplina, havendo elaborado o planejamento da disciplina sem considerar esse fato. No entanto, conforme relata, tão logo encontrou Alice na sala de aula, já considerou a necessidade de adotar procedimentos e estratégias similares aquelas adotadas com a aluna com baixa visão em experiência prévia na disciplina.

A dinâmica das aulas da disciplina geralmente envolve exposição oral de um tema pela Professora Valéria, seguida por debate; ou trabalho em grupo, pelos alunos, com base, às vezes, na leitura de textos, às vezes, no estudo e treinamento de técnicas de exames psicológicos. No final da aula, a professora costuma fazer um pequeno resumo dos principais pontos discutidos. Quando apresenta os conteúdos, a professora geralmente está sentada a sua mesa ou em pé, escrevendo no quadro. Fala tranquilamente para a turma formada por 25 alunos, em uma sala de aula pequena. Quando os alunos trabalham em grupo, a professora dá uma orientação geral e fica a disposição para tirar dúvidas. Esta aula acontece no primeiro horário da manhã e Alice tem o hábito de chegar cedo, usando sua bengala, o que faz com desenvoltura. Às vezes, tanto na chegada como na saída, tem ajuda de sua acompanhante ou de uma colega de turma. Geralmente, senta-se próximo a mesa da professora.

A interação entre Alice e a professora Valéria é formal, mas a professora acolhe sempre a aluna, a qual, por seu lado, se sente bem à vontade com Valéria. Tanto quando há discussão de textos, quando nos trabalhos em grupo, a docente geralmente estimula a participação de Alice nas aulas, como faz com todos os alunos. Em resposta a esse estímulo, a turma sempre participa, com comentários e/ou questionamentos sobre os temas discutidos. Alice interage facilmente com a sua turma, sendo notavelmente mais próxima de duas colegas, com as quais mantém relação de amizade, apoio e cumplicidade. As meninas são integrantes do seu grupo de trabalho na disciplina e demonstram atitudes de acolhimento e cooperação em diversas atividades, dentro e fora da sala de aula, tais como: explicação sobre o que está escrito no quadro; leitura de textos; realização de trabalhos em grupo, e deslocamento na sala e no campus da universidade.

A aluna estava se apropriando dos recursos do braile, ainda estava em fase de treinamento. Por isso suas provas não eram braile. Além disso, a UFC não dispunha de nenhuma máquina para os alunos escreverem em braile.

Quanto à metodologia de ensino, as aulas da professora Valéria são expositivas, com discussão e debate, ou envolvem trabalhos em grupos, com propósitos teóricos ou práticos. Os grupos de trabalho são constituídos no início da disciplina e se mantêm durante o semestre, assumindo, portanto, caráter permanente. A professora disponibiliza todos os textos na pasta da disciplina desde o início do semestre, o que permite que a digitalização dos mesmos seja realizada em tempo hábil, anterior à discussão em sala. A leitura prévia dos textos que apoiam as discussões sobre o conteúdo exposto é sempre sugerida e cobrada pela professora. Quando a docente propõe a leitura de textos em sala, está se realiza nos pequenos grupos permanentes e Alice conta sempre com a ajuda das suas colegas para a leitura dos textos e/ou descrição de imagens apresentadas. Essas estratégias de ensino requerem atividade não só por parte da professora, mas também dos alunos, o que certamente colabora para a aprendizagem dos conhecimentos abordados na disciplina. Em geral, a professora Valéria apresenta o conteúdo por meio do quadro ou através de slides no *PowerPoint* e costuma ler toda a informação escrita, descrevendo, inclusive, as imagens apresentadas nos slides; ao discutir a aplicação de uma técnica psicológica, explica, passo a passo, todas as etapas e procedimentos envolvidos. Os trabalhos de aplicação das técnicas de exame são realizados pelos alunos em dias e horários diferentes daqueles da disciplina, não sendo incluídos, portanto, na sua carga horária. A docente utiliza os seguintes recursos didático-pedagógicos: data show, *software PowerPoint*; quadro branco e pincel atômico; e textos. Por seu lado, Alice, às vezes utiliza a reglete e o punção para anotações sobre o conteúdo abordado em sala de aula.

Alice demonstra ser responsável e comprometida com os estudos que a disciplina demanda e participa de todas as atividades realizadas, como os demais alunos. Nas discussões, apresenta domínio e conhecimento dos textos cuja leitura foi previamente sugerida, o que se percebe pelos comentários que faz sempre apoiados em argumentos contidos nos textos. Não raro, a aluna inicia o debate de um tema, estimulando a discussão do mesmo pela turma. Em geral, Alice não se apoia em nenhum recurso, gravado ou escrito, seguindo as proposições da própria memória. É assídua às aulas e pontual.

A realização, por Alice, dos trabalhos referentes à aplicação das técnicas de exames psicológicos de Realidade Ocupacional; de Quantificação de Probabilidades, um dos exames clínicos piagetianos; e de formação de conceitos, um experimento vygotskiano, merece

destaque. A descrição e análise dessas atividades fornecem uma ilustração sobre as demandas de atividades da disciplina e sobre as respostas da aluna a essas demandas.

A Realidade Ocupacional (RO), técnica que visa auxiliar a escolha profissional, consiste na apresentação e discussão de informações sobre profissões, com foco para a formação requerida e mercado de trabalho. É aplicada coletivamente, com base nos seguintes procedimentos: (1) promover uma dinâmica de integração; (2) propor uma listagem com um número significativo de profissões; (3) discutir os temas: escolhas profissionais e mercado de trabalho, considerando, inclusive, as escolhas dos alunos no Grupo, além de fornecer informações e esclarecer dúvidas; (4) classificar as profissões elencadas, a partir de critérios definidos pelo grupo, os quais não podem incluir área de conhecimento; (5) definir, para cada grupo de cinco ou seis alunos, três profissões a serem apresentadas; (6) acompanhar e orientar as apresentações das profissões, pelos alunos. Para essas, orienta-se, geralmente, que sejam utilizados recursos tais como fotos, descrições e dramatizações. Alice, no entanto, sugeriu que, para ela, as apresentações envolvessem mais a descrição das profissões do que fotos e outros recursos visuais.

Alice e sua colega de dupla realizaram a atividade no cursinho do Programa Novo Vestibular (PNV), vinculado ao curso de Medicina da UFC. Durante um mês e meio, estiveram no local uma vez por semana, sendo que a professora e a monitora da disciplina acompanharam a dupla somente no primeiro dia da experiência. Segundo a aluna, o grupo com o qual a sua dupla aplicou a técnica de RO era constituído de 25 alunos do ensino médio de escolas públicas. Alice conduziu e participou de todas as etapas do trabalho, desde a dinâmica de integração até o acompanhamento e orientação dos alunos nas apresentações das profissões pelos grupos. Relata não haver sentido nenhuma dificuldade, o que pode estar relacionado ao fato do trabalho não envolver muitas atividades escritas. No final da atividade, entregou um relatório com descrição e análise do trabalho realizado e uma conclusão sobre a experiência. Segundo comentou, esse relatório representou seu primeiro parecer técnico sobre experiência envolvendo atuação como psicóloga, no âmbito do curso.

Os exames clínicos piagetianos correspondem a experiências concebidas por Piaget para a investigação das habilidades de pensamento e raciocínio de crianças e adolescentes, com base nos estágios de desenvolvimento cognitivo propostos pelo teórico. Cada exame coloca uma situação problema cuja resolução requer o uso de habilidades associadas a um dos estágios piagetianos. Dessa forma, por exemplo, as ações que o bebê realiza durante o exame de permanência de objeto demonstram se ele tem ou não essa compreensão, que é própria do estágio sensório motor; as respostas que as crianças fornecem durante os exames de inclusão

de classes, conservação de quantidades (contínuas e descontínuas) e seriação demonstram se elas são ou não capazes de lidar com as operações de classe, próprias do estágio das operações concretas; e as respostas que os pré-adolescentes fornecem durante os exames de flutuação de corpos e quantificação de probabilidades, demonstram se eles são ou não capazes de lidar com o pensamento hipotético-dedutivo e outras aquisições próprias do estágio das operações formais de pensamento. No método clínico piagetiano, a postura do examinador exige um equilíbrio entre a observação e a intervenção: ao mesmo tempo em que observa as reações e considera as respostas do sujeito às situações problemas, reorganiza continuamente as situações do exame, gerando conflitos a serem solucionados pelo sujeito. A interação entre o examinador e o sujeito é um fator central na condução do exame e mais importante do que as respostas fornecidas pelo sujeito são os argumentos e raciocínios que as justificam.

O exame aplicado pelo grupo do qual Alice participou foi o de quantificação de probabilidades. O material usado no exame inclui cartas de baralho, com uma das faces sempre igual para todas as cartas e uma das faces diferentes, marcadas para algumas cartas e não marcadas para outras. O procedimento do exame é o seguinte: depois de embaralhadas, na frente do sujeito, as cartas vão sendo viradas, apresentadas e retiradas, uma a uma. O sujeito precisa quantificar a probabilidade de cartas marcadas e não marcadas serem retiradas, ou seja, indicar se a probabilidade de se retirar uma carta marcada é igual, maior ou menor do que a de se retirar uma carta não marcada. O grupo do qual Alice participou, constituído por quatro integrantes, adaptou o material do exame, criando um baralho com 20 cartas: dez verdes, com uma estrela e uma marca em braile; e dez brancas, sem estrela e sem nenhuma marca em braile. Dessa forma, Alice pode participar da aplicação do exame, utilizando-se do método clínico piagetiano. Sobre a adaptação do material pelo grupo, a Professora Valéria observou a inadequação da diferenciação dos grupos de cartas pela cor, já que essa variável não é considerada no exame como originalmente proposto por Piaget e certamente interfere nas respostas dos sujeitos, muito mais do que, por exemplo, a marca em braile.

O experimento que Vygotsky desenvolveu sobre o processo de formação de conceitos visa analisar o pensamento conceitual do sujeito. O material utilizado inclui objetos de cores, formas, alturas e larguras diferentes. Na face inferior de cada objeto, que não é vista pelo sujeito, está escrita uma palavra sem sentido, entre as quatro seguintes: *bik*, *cev*, *lag* e *mur*. Esses nomes consideram altura e largura dos objetos, mas não consideraram a cor e a forma dos mesmos. Assim, *bik* é usado para blocos baixos e largos, *cev* para blocos baixos e estreitos, *lag* para objetos altos e largos, *mur* para objetos altos e estreitos. No início do experimento, todos os objetos são misturados e espalhados pela mesa, à frente do sujeito. O

examinador vira um dos objetos, mostra-o e lê seu nome para o sujeito, pedindo para que ele pegue todos os blocos que pareçam ser do mesmo tipo. Em seguida, o examinador faz uma objeção, isto é, vira um objeto que não tem as características correspondentes ao nome focalizado, seleciona e mostra que aquele bloco é de tipo diferente. Incentiva, então, o sujeito a continuar fazendo as tentativas. Depois de cada tentativa, o examinador faz uma objeção. Para concluir, à medida que o número de objetos virados aumenta, o sujeito gradualmente adquire base para identificar as características dos objetos e das palavras sem sentido as quais esses se referem. Assim, são criados novos conceitos para os quais a linguagem não dá nomes (VYGOTSKY, 1999).

A fala da professora sobre essa técnica demonstra alguns dos aspectos considerados e procedimentos adotados em função das condições visuais de Alice:

Tem uma prática de Vygotsky, que a gente faz experimentos em sala de aula. Esses experimentos a gente aplica com os alunos para a formação de conceitos [...] nos experimentos tem as objeções de formas geométricas, que tem nomes que a pessoa [com deficiência visual] não vai acompanhar totalmente, não dá para acompanhar visualmente, mas é possível acompanhar quando é aplicado com outra pessoa fazendo com ela. Isso vale ao que está fazendo e para o que está ouvindo (PROFESSORA VALÉRIA).

Esse experimento foi aplicado pelos grupos permanentes de alunos da disciplina em sala de aula, a título de treinamento. Durante a aplicação do exame pelo grupo do qual Alice fazia parte, uma das suas colegas foi descrevendo para ela, em voz baixa, tanto as características dos objetos selecionados, quanto os nomes/palavras sem sentido com os quais eram identificados. Dessa forma, Alice pode acompanhar e participar da aplicação do exame. Esse procedimento, no entanto, requer cuidado para que o sujeito submetido ao exame não escute a descrição realizada, o que poderia interferir nas respostas do mesmo.

A turma foi submetida a três avaliações: uma prova e dois relatórios sobre aplicações de exames, sendo o primeiro referente à técnica de Realidade Ocupacional (RO) e o segundo relativo a um dos exames piagetianos. A prova foi realizada na forma escrita por todos os alunos, com exceção de Alice, que a realizou oralmente e em outro horário. Os dois relatórios foram entregues em formato impresso a Professora Valéria e os trabalhos referentes ao exame piagetiano foram apresentados para a turma, na forma de seminário. Nem os relatórios, nem o seminário envolveram procedimento ou estratégia de avaliação diferenciada para o grupo do qual Alice fazia parte. Devido à realização de cirurgia, Alice não participou do seminário realizado por seu grupo sobre a aplicação do exame de quantificação de probabilidades. A apresentação de um vídeo com a gravação da aplicação do referido exame, no entanto,

permitiu que a turma tivesse conhecimento tanto das adaptações no material usado, quanto da participação de Alice no trabalho.

Em síntese, a descrição do contexto da sala de aula da disciplina Exames Psicológicos II demonstra que: (a) a professora Valéria tem formação nas áreas de Psicologia, Educação e Psicologia da Educação, as quais fornecem bases teóricas ao estudo sobre a inclusão escolar/universitária de alunos com deficiência, ainda que possam não estar necessariamente vinculadas a esse tema específico. De acordo com a professora, o seu conhecimento em educação especial e/ou inclusiva não é muito aprofundado, apesar de haver lidado indiretamente com a área através das pesquisas do seu orientador de doutorado com alunos surdos. A experiência com uma aluna com baixa visão do curso de Psicologia, nos leva a compreender que tem conhecimento em educação e/ou inclusiva, pois a experiência com Alice não lhe trouxe nenhuma dificuldade em sala de aula. A concepção que a docente tem sobre inclusão – como a questão das condições de inserção e das relações sociais estabelecidas entre os alunos com deficiência, na universidade; (b) a dinâmica das aulas envolve professora e alunos para a abordagem do conteúdo, em atividades práticas e teóricas. A quantidade de 25 alunos em sala permite interação mais próxima entre professora e a turma. A interação entre Alice e a professora é formal, mas de acolhimento. Há muito incentivo da professora para a aluna participar das atividades, demonstrada na sua atuação. Alice tem uma interação próxima e acolhedora com duas colegas da turma, a qual faz parte do mesmo grupo de trabalho na disciplina; a colaboração das colegas parece ser essencial para Alice na disciplina, como na leitura de textos, explicação de informações escritas no quadro ou nas transparências; e no deslocamento dentro e fora da sala de aula; (c) a disciplina é teórica. Em geral, o conteúdo abordado pode ser facilmente acessado pela aluna através da leitura de textos, apresentações e discussões teóricas. No entanto, as abordagens tanto teóricas e práticas de temas como realização de processo de orientação profissional grupal e aplicação prática dos exames piagetianos, que possuem práticas realizadas fora da sala de aula e que normalmente exigem observação do sujeito e uso de materiais. Esses dois conteúdos se diferenciam por técnicas específicas quanto à aplicação prática que exigem observação direta e uso de materiais. Dessa forma, o estudo desses temas impõe a necessidade de caminhos alternativos, que a docente esteve orientando, para que Alice pudesse participar de todas as atividades em sala de aula. Sob a orientação da docente, foram pensadas para Alice, as seguintes adaptações: trabalho em dupla, para aplicação da técnica RO, em que a aluna participou orientando os grupos; a aluna elaborou um material próprio para aplicar uma prova piagetiana, de quantificação de probabilidades; adoção do procedimento de leitura de todas as

informações e descrição de imagens apresentadas em *PowerPoint* ou no quadro; (d) Alice é responsável e comprometida com o estudo e participa nas aulas, destacando-se nas discussões em grupo pelo nível de conhecimento e facilidade de expressão oral, o que indica ter hábito de leitura em casa; (e) a forma de aplicação da avaliação– escrita, para alunos videntes e, oral, para a aluna cega – representa uma adequação as condições visuais de Alice, permitindo a expressão do conhecimento pela aluna. A leitura em sala de aula era feita pelos colegas.

A disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II

O professor Pedro, responsável pela disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II, tem vínculo com a UFC desde 1991, sendo professor lotado no Departamento de Psicologia. É graduado em Filosofia, Pedagogia e Psicologia, com doutorado em Educação.

Seu conhecimento sobre educação especial e/ou inclusiva provém das suas investigações, já que sua área de estudo é a Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, com foco para problemas de aprendizagem, entre outros temas.

Quanto à convivência com pessoas com deficiência, relata experiências prévias como docente de dois alunos do Curso de Psicologia: uma com baixa visão e um com deficiência motora. Também já tinha sido professor da aluna cega, no semestre anterior ao da pesquisa.

Considera sua experiência com Alice como “natural”, isto é, similar à experiência com outros alunos. Destaca procedimentos específicos de aplicação das provas, tais como prova oral para Alice ou com ampliação de letra, para aluna com baixa visão. Além disso, ressalta a criação de vínculos entre Alice e os colegas de turma, dizendo que: “[...] se criam os vínculos, e estes são muitos fortes, com as outras pessoas que ajudam a aluna [com deficiência visual]”.

A deficiência visual acarreta algumas restrições e dificuldades de comunicação e sinalização. Não podemos negar as diferenças nem neutralizá-las, nem homogeneizá-las. São obstáculos, e a baixa expectativa e as barreiras atitudinais que os colocam em situações de desvantagem.

Para Amaral (2002) há diferenças naturais e há diferenças significativas. Essas diferenças são da ordem, como o ser velho ou criança, mulher, negro, índio, judeu, etc. A autora diz “se abstrairmos ou mesmo desconstruímos a conotação pejorativa das palavras anormal, divergente, desviante, e pensarmos nos parâmetros que as produzem podemos nos debruçar na diversidade, que é significativa, livre de conotações” (AMARAL, 2002, p. 237).

O professor Pedro entende que “a inclusão é reconhecer a diversidade, sendo necessário compreender as formas em que ela é manifestada na realidade, levando em conta que as pessoas são diferentes e que cada uma possui suas peculiaridades”.

Conforme consta no Programa, a disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II caracteriza-se pela análise das teorias psicológicas, aprendizagem humana e problemas de aprendizagem, entre outras temáticas. Envolve o seguinte conteúdo: psicologia cognitiva e aprendizagem humana, problemas de aprendizagem, psicomotricidade e educação, psicogênese da língua escrita, natureza do número e representações da adolescência na aprendizagem escolar. De caráter teórico-prático, a disciplina se desenvolve em dois locais: sala de aula e escola, com aulas teóricas e trabalho de campo, respectivamente. A metodologia de ensino inclui estratégias tais como: aula expositiva, discussão e debate; leitura de textos previamente indicados, em casa e em sala de aula; estudo dirigido; pesquisa de campo; trabalho em grupo e apresentação de pesquisas. A avaliação se processa através de prova escrita, autoavaliação e relatório.

A análise da disciplina indica que, em geral, o seu conteúdo pode ser facilmente acessado por Alice através da leitura de textos, apresentações e discussões teóricas. No entanto, as abordagens, tanto teórica quanto prática, de alguns temas tais como problemas de aprendizagem – disgrafia, psicogênese da língua escrita e psicomotricidade merecem destaque. Esses temas envolvem processos e atividades de leitura e escrita e outras ações motoras e psicomotoras, as quais a aluna cega não pode ter acesso direto, através da visão. Publicações escritas sobre os mesmos normalmente envolvem representações de ações psicomotoras e/ou produções escritas – geralmente apresentadas através de imagens, também não acessíveis a pessoas cegas. Dessa forma, o estudo desses temas impõe a necessidade de identificação e uso de caminhos alternativos de acesso a informações por Alice. Por um lado, abordagens teóricas precisam envolver, por exemplo, a descrição das imagens apresentadas nos textos e/ou reprodução de letras e palavras escritas em relevo, com o uso de E.V.A. Por outro lado, abordagens e atividades práticas devem considerar, por exemplo, a necessidade de descrição das ações e/ou produções psicomotoras envolvidas e/ou acompanhamento das mesmas através do tato, para que Alice possa ter acesso às mesmas. Somente estratégias e procedimentos de ensino desse tipo – adaptados as suas condições visuais – permitem que Alice realize, por exemplo, um estudo de caso de uma criança disgráfica e/ou uma avaliação psicopedagógica, tanto em teoria quanto na prática.

A análise do conteúdo da disciplina, conforme apresentada no parágrafo anterior, é de grande relevância uma vez que evidencia a necessidade de adaptações metodológicas para

a abordagem teórica e/ou prática desse conteúdo, em função das condições visuais de Alice. No entanto, os dados coletados sobre a disciplina não fazem referência nem à análise do conteúdo da mesma e nem ao planejamento de adaptações metodológicas pelo professor, o que indica que isso certamente não foi considerado nem pelo professor Pedro e nem por Alice.

As nossas observações em campo foram realizadas em sala de aula. As sete aulas em que estivemos com a turma constaram de: (1^a) apresentação e discussão do tema psicologia cognitiva e aprendizagem humana: abordagens atuais, com apoio dos textos: a produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia; a inteligência aprisionada; e distúrbios de aprendizagem; (2^a e 3^a) discussão, debate e trabalho em grupo sobre o tema psicologia na escola, com foco no fracasso escolar, papel da psicologia escolar, ideologia, processos de subjetivação, cultura e outros; (4^a) apresentação e discussão da teoria piagetiana, abordando o desenvolvimento da inteligência; (5^a) apresentação e discussão sobre psicomotricidade e o resgate da unidade no aluno, com base no texto a psicomotricidade; (6^a) apresentação e estudo dirigido sobre a avaliação (psico) pedagógica; e (7^a) trabalho em grupo para autoavaliação do semestre.

Alice e o professor Pedro tinham tido uma experiência em sala de aula no semestre anterior ao da pesquisa, no âmbito da disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I, pré-requisito da disciplina ora focalizada. Apesar de ser esperado que a aluna se matriculasse na disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II, obrigatória, o relato do professor demonstra que só soube da presença de Alice no primeiro dia de aula. Não havendo recebido, oficialmente, nenhuma informação prévia sobre a matrícula da aluna nessa disciplina, certamente elaborou o planejamento da disciplina sem considerar esse fato.

A dinâmica das aulas da disciplina envolve, habitualmente, a apresentação oral de um tema pelo professor Pedro, seguida por discussão desse tema ou leitura e trabalho com texto previamente indicado, pelos alunos. Em geral, o professor conduz a apresentação dos conteúdos sentado à sua mesa, embora às vezes também se movimente pela sala. Fala tranquila e pausadamente, para a turma constituída de 25 alunos, em uma sala de aula pequena. Como esta aula acontece no segundo horário da manhã, Alice costuma esperar o professor na sala de aula. Entretanto, quando deseja se deslocar, conta sempre com a ajuda de uma colega. Geralmente, Alice senta-se próximo ao docente, o que parece beneficiá-la, já que pode ouvi-lo melhor. Talvez porque o professor não sabia da presença da aluna na sua disciplina.

A interação entre Alice e o professor Pedro em contexto de sala de aula alude à experiência prévia, uma vez que Alice tinha sido aluna do Professor em semestre anterior ao da pesquisa. Mesmo assim, na disciplina atual, a interação entre ambos começou com formalidade e respeito e aos poucos foi se tornando mais próxima. No início do semestre, a aluna parecia não estar totalmente à vontade em sala, apesar de sempre expor suas ideias e questionamentos. Com o desenvolvimento do curso, foi chegando mais perto do professor, em algumas circunstâncias, o que foi lhe deixando mais à vontade. A primeira dessas circunstâncias diz respeito a momento difícil vivenciado por Alice, de transição entre a baixa visão e a cegueira, no qual contou com o apoio e a sensibilidade do professor Pedro. Com perda gradual da visão, Alice já havia começado a buscar apoios necessários à pessoa cega, como o treinamento em orientação e mobilidade e uso de bengala. Durante o semestre atual, no qual vivenciava perda significativa, começou a aprender o uso do sistema Braille e também se preparava para mais uma cirurgia, fato que a deixou fragilizada emocionalmente. Segundo o relato de Alice, as conversas com o professor Pedro fizeram muita diferença naquele momento, tanto para a sua vida pessoal quanto acadêmica. A segunda circunstância foi gerada por um convite do professor para que Alice participasse de uma aula em outra disciplina, sobre o tema inclusão e acessibilidade na universidade. A atividade da aula envolveu depoimentos tanto de alunos da UFC – com deficiência visual, auditiva e motora – quanto de profissionais que trabalham com pessoas com deficiência. Alice contou sua história de vida e trajetória no curso de Psicologia e a atividade resultou em uma rica troca de experiências e conhecimentos. Cabe salientar, que Alice era iniciante quanto ao uso do braile, por isso não fazia uso com frequência de tal recurso.

A interação entre o professor Pedro e a turma se caracteriza pela atividade do professor, principalmente quando esse expõe os conteúdos, prendendo a atenção dos alunos, sem, no entanto, estimular comentários e/ou questionamentos por parte dos alunos. Esses são mais ativos nos trabalhos em grupo do que nas aulas expositivas, apesar de demonstrarem sempre conhecimento dos textos bases. Alice interage facilmente com seus colegas de turma, sendo geralmente comunicativa. Enquanto alguns colegas são mais próximos e solidários, alguns muitas vezes passam sem cumprimentá-la.

Quanto à metodologia de ensino, as aulas do professor Pedro são expositivas, apoiando-se sempre em textos previamente indicados, para a discussão e debate. Envolve também trabalhos em grupo, com propósitos teóricos. O professor disponibiliza todos os textos na pasta da disciplina desde o início do semestre, o que permite o acesso de Alice aos mesmos em tempo hábil para o escaneamento e leitura através de sistemas computadorizados

como o Dosvox e/ou agendamento da leitura dos mesmos com o auxílio de ledores – como sua acompanhante ou sua irmã. Além disso, Pedro sempre sugere que os alunos façam a leitura dos textos antes da aula em que irão ser discutidos, cobrando essas leituras aos alunos. Esses procedimentos e estratégias de ensino colocam o aluno em posição ativa, se caracterizando pelo uso da fala e participação dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem. Parecem favoráveis à construção do conhecimento, não apresentando nenhuma barreira para a aluna cega. Em geral, o docente apresenta o conteúdo através de transparências mostradas via retroprojektor, seguindo roteiro pré-estabelecido. Por um lado, não tem o hábito de ler toda a informação escrita nas transparências, o que impossibilita o acesso de Alice a todo aquele conteúdo, como é possível para os demais alunos. Nas poucas vezes em que o docente usou o quadro branco, também não leu toda a informação escrita no mesmo. Por outro lado, a fala do docente demonstra que, surpreendentemente, ele usa estratégias de leitura, de forma a permitir o acesso de Alice ao conteúdo, conforme relata:

[...], por exemplo, as aulas estão basicamente sendo levadas assim: se vou aplicar um teste psicológico, trago um modelo do exame, e alguém tem que ler; em seguida, trago um filme com legenda, que trata do conteúdo do teste, e outra vez alguém lê a legenda do filme para a aluna. (PROFESSOR PEDRO).

O docente utilizou os seguintes recursos didático-pedagógicos: retroprojektor (transparências); quadro branco e pincel atômico; e textos. Por seu lado, Alice utilizou a reglete e o punção, e às vezes o gravador. Usa a memória como principal meio para guardar as informações. Em casa, usa o computador, com o sistema Dosvox.

Alice demonstra ser responsável e comprometida com o estudo, o que se observa, por exemplo, nas discussões dos conteúdos abordados em sala de aula. A aluna geralmente expressa suas ideias, pontos de vista e opiniões para a turma, sempre com base nos textos previamente lidos, mesmo com seu tom de voz caracteristicamente baixo. Alice se destaca pelo nível de conhecimento e facilidade de expressão oral, o que indica que tem hábito de estudar em casa. Em sala de aula, os textos são lidos por colegas; em casa, pela acompanhante ou pela irmã de Alice. Também são escaneados no âmbito dos Projetos Locus, Acessibilidade ou UFC Inlui, vinculados respectivamente aos Departamentos de Psicologia e de Fundamentos da Educação e a Faculdade de Educação/Pró-Reitoria de Graduação da UFC. Alice é assídua às aulas e pontual.

No geral, Alice participa da maioria das atividades da disciplina, como os demais alunos da turma. Chamou nossa atenção, no entanto, o trabalho de campo, do qual a mesma não participou. Essa atividade implica na execução, em dupla, de projeto elaborado no âmbito

da disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I, pré-requisito da disciplina em foco. Consiste na aplicação de técnicas de observação, diagnóstico e avaliação psicopedagógica junto a setor de Psicologia de uma escola. Segundo relata, Alice pediu ao professor para substituir esse trabalho por outro em função de um episódio desagradável na escola, sobre o qual comentou que, “sentiu uma situação de discriminação da parte de uma professora”. Atendendo a esse pedido, o docente propôs que ela fizesse uma pesquisa bibliográfica sobre tema da disciplina envolvendo também sua história de vida e experiência na universidade.

A análise desse fato leva as seguintes considerações: (1) a atividade de campo, que representa a abordagem prática de conteúdo relevante da disciplina, envolve a aplicação de técnicas para o trabalho com informações sobre leitura, escrita e outras ações motoras e psicomotoras realizadas por alunos da escola, aos quais Alice não pode ter acesso direto. Requer, portanto, a adoção de estratégias e procedimentos de ensino adaptados as condições visuais da aluna cega; (2) a realização do trabalho em dupla permite o uso de procedimentos adaptados, tais como a descrição das ações e/ou produções psicomotoras dos alunos da escola pelo colega que compõe dupla com Alice. Para isso, no entanto, é necessário contar com a disponibilidade e cooperação desse colega para bem adotar esse procedimento, em adição aos demais procedimentos envolvidos com as técnicas, regularmente. Faz-se necessário, também, que o professor verifique se esse aluno já está devidamente capacitado para a tarefa ou se precisa ser orientado e treinado para bem realizá-la; (3) portanto, a realização do trabalho por Alice a coloca em posição de dependência de outro e, uma vez que requer essas adaptações e preparos, pode ser entendida como difícil tanto por ela, quanto pelo professor Pedro e/ou colegas, podendo, inclusive, gerar sentimentos tais como temor e intimidação, principalmente em Alice; (4) isso poderia explicar o peso atribuído à discriminação que Alice sofreu por parte de professora da escola, a qual foi aceita – sem reações nem pela aluna e nem pelo professor e/ou colegas de turma de Alice – como motivo para a não realização da atividade. Discriminações sempre fizeram e, infelizmente, ainda fazem parte da vida de pessoas com deficiência. Com o crescente movimento de inclusão social, no entanto, as respostas a elas tem sido cada vez mais efetivas, isso sendo necessário para a superação dos obstáculos que representam na vida de pessoas com deficiência e consequente mudança de atitudes sociais; (5) os dados coletados sobre a disciplina não fazem referência a necessidade de adaptações metodológicas para a realização do trabalho de campo por Alice, o que parece indicar que elas não foram consideradas – e nem preparadas – pelo professor Pedro e/ou por Alice; e (6) o trabalho que substituiu a realização dessa atividade por Alice foi eminentemente teórico e,

portanto, não envolveu a aplicação de conhecimentos teóricos abordados na disciplina, como os demais alunos tiveram oportunidade de fazer, na disciplina teórico-prática.

A turma foi submetida a duas avaliações: uma prova e um trabalho com apresentação de pesquisa de campo, realizado em conjunto com uma autoavaliação. Enquanto os demais alunos fizeram a prova escrita, Alice foi submetida à mesma prova, oralmente e em outro horário. Na circunstância em que foram apresentadas as pesquisas de campo e autoavaliações, a aluna apresentou trabalho escrito envolvendo sua história pessoal, fazendo também sua autoavaliação.

Na legislação a avaliação das necessidades específicas e do desempenho das pessoas com deficiência deverá ser efetuada em articulação entre a educação especial e o ensino regular. Essa é a forma como a educação especial se faz presente na IES.

Em síntese, a descrição do contexto da sala de aula da disciplina Psicologia Escolar Problemas de Aprendizagem II demonstra que: (a) o professor Pedro tem formação e atua em área correlata a educação especial e/ou inclusiva, a psicologia cognitiva. Portanto, tem conhecimento sobre o tema: inclusão de alunos com deficiência. Além disso, tem experiência prévia com alunos com deficiência visual em sala de aula. A concepção que o professor tem sobre inclusão – como reconhecimento da diversidade – é apropriada e reflete o conceito como definido pela literatura da área na atualidade. O fato de perceber a experiência com Alice como natural, isto é, similar a experiência com outros alunos, é positivo, mas pode também indicar uma contradição: é positivo porque a vê como uma pessoa como as demais; no entanto, pode ser contraditório porque não considera as condições diversas, diferentes apresentadas por Alice, as quais demandam práticas educacionais específicas para atender as necessidades da aluna; (b) ainda que, em geral, o conteúdo da disciplina possa ser facilmente acessado por Alice, há temas cujas abordagens, tanto teórica quanto prática, requerem adaptações metodológicas para que Alice possa ter acesso a informações sobre os mesmos. No entanto, tudo indica que o professor Pedro não analisou o conteúdo da disciplina e nem planejou as adaptações metodológicas necessárias; (c) a disciplina foi planejada sem a informação oficial prévia sobre a matrícula de Alice na mesma, sendo que o professor tinha indicações de que a aluna certamente estaria cursando a disciplina no semestre atual; (d) a dinâmica das aulas da disciplina envolve professor e alunos em atividade, atuando de forma complementar para a abordagem do conteúdo. A quantidade de 25 alunos em sala permite interação próxima entre o professor e a turma. A interação entre Alice e o professor, que começou com formalidade e respeito, foi se tornando mais próxima, além de significativa para a aluna: situações que contribuíram para a aproximação entre o professor e a aluna deixam

evidente a sensibilidade do professor, o qual demonstrou atitudes de compreensão, acolhimento, solidariedade, apoio e estímulo para que a aluna conseguisse lidar com a intensidade da sua perda visual naquele momento. Com seus colegas de turma, Alice tem interações de vários tipos: algumas mais próximas e solidárias; e algumas mais distantes e indiferentes; (e) a metodologia de ensino adotada na disciplina envolve aulas expositivas e trabalho em grupo, com discussão e debate. O professor disponibiliza todos os textos na pasta da disciplina desde o início do semestre, o que permite o acesso de Alice aos mesmos em tempo hábil para o escaneamento e leitura. Apesar de não adotar o procedimento de leitura de todas as informações e descrição de imagens apresentadas em transparências ou no quadro, há indicações de que o docente considera a importância do procedimento de leitura para o acesso, por Alice, às informações transmitidas a turma; (f) Alice é responsável, comprometida com o estudo e participativa nas aulas, destacando-se pelo seu nível de conhecimento e facilidade de expressão oral, o que indica que tem hábito de estudar em casa. Geralmente expressa suas ideias e pontos de vista para a turma, sempre com base nos textos previamente lidos. Apesar de usualmente participar de todas as atividades da disciplina, a aluna não realizou o trabalho de campo como os demais alunos, substituindo-o por outra atividade, de caráter teórico e perdendo, assim, a oportunidade de aplicação dos conhecimentos abordados. Ainda que o motivo para a não realização do trabalho tenha sido uma discriminação sofrida por Alice, é importante observar que o trabalho de campo envolvia conteúdo não acessível à Alice, cuja abordagem requeria adaptações metodológicas não consideradas e nem preparadas no âmbito da disciplina; (g) a forma de aplicação da avaliação – escrita, para os alunos videntes e, oral, para a aluna cega - representa uma adequação as condições visuais de Alice, permitindo a expressão do conhecimento pela aluna.

As salas de aula de Artur

No tocante às disciplinas que Artur, aluno do curso de Pedagogia, estava cursando, realizamos observações em 14 aulas²⁶: sete referentes à disciplina Ensino da Linguagem e sete referentes à disciplina Ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essas disciplinas estavam sob a responsabilidade dos professores Aparecida e Luciano, respectivamente.

²⁶A carga-horária referente ao Ensino da Linguagem - 60 h/a e ao Ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental - 80 h/a.

A disciplina Ensino da Linguagem

A professora Aparecida, responsável pela disciplina Ensino da Linguagem, tem vínculo com a UFC desde 1991, sendo professora associada I, lotada no Departamento de Teoria de Prática de Ensino. É graduada em Psicologia com especialização em metodologia de ensino de 1º grau, mestrado e doutorado em Educação, e pós-doutorado em Educação. Ministra a disciplina desde 1991.

Seu conhecimento em educação especial e/ou inclusiva provém da formação no curso de Psicologia, através de disciplina intitulada Psicologia de Excepcionais. Conhece algumas pessoas com deficiência, com as quais interagiu algumas vezes durante o trabalho com colegas que atuam nessa área, junto ao Núcleo de Educação Inclusiva, da Faculdade de Educação ou ao setor de Acompanhamento Discente, da Pró-Reitoria de Graduação.

A sua experiência com Artur foi permeada pelo sentimento de aceitação. Afirma não haver tido problemas em relação à elaboração de procedimentos e estratégias de ensino, sobre o que explicita: “o que estou fazendo é assim: o material que tenho, disponibilizo para ele por e-mail, o que preparei para a projeção em sala”. Para a professora, essa experiência a enriqueceu muito como pessoa, dando-lhe a oportunidade de reformular conceitos e aprender com o aluno cego.

A professora Aparecida acredita que a inclusão de alunos com deficiência na universidade requer uma visão de convivência com a diferença em todas as disciplinas da universidade, não bastando instrumentalizar os cursos. A fala da docente enfatiza a aceitação e a empatia, conforme assegura: “primeiro, a aceitação do outro, ultrapassando a fase do egocentrismo. Tenho a obrigação de parar e me colocar na condição do outro, para entender o que está se passando com ele [...]. Então eu acho que inclusão é pensar na igualdade nas diferenças, naquilo que é comum”.

Conforme consta no Programa, a disciplina Ensino da Linguagem caracteriza-se pela abordagem dos métodos e teorias sobre o ensino da linguagem na educação infantil e séries/ciclos iniciais do ensino fundamental. Envolve o seguinte conteúdo: tipos de produção linguística: oral e escrita; funções e atividades das diferentes linguagens nos processos de comunicação humana, de alfabetização e de letramento; atividades para o desenvolvimento da oralidade e da leitura; produção escrita no ensino fundamental: análise de situação de ensino da gramática e da ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental; relação entre a avaliação e as produções oral e escrita da criança. De caráter eminentemente teórico, a disciplina envolve metodologia de ensino que inclui estratégias tais como: aula expositiva;

trabalho em grupo; estudo de textos; discussão e debate; trabalho de observação em escola. A avaliação se processa através de seminário, prova e relatório.

Uma vez que a disciplina versa sobre o ensino da linguagem, o seu conteúdo programático relaciona-se, em geral, a processos de leitura e escrita como vivenciados por crianças da educação infantil e ensino fundamental. Nessas vivências, os alunos realizam ações motoras e psicomotoras, as quais Artur não pode ter acesso direto, através da visão. Também as representações dessas ações, frequentemente apresentadas na literatura sobre o tema, não podem ser diretamente acessadas pelo aluno cego. Nessa disciplina, somente conteúdos referentes à linguagem e/ou produção oral podem ser facilmente acessados por Artur, através da audição.

Sobre o Ensino da Linguagem e o processo de aprendizagem de alunos com deficiência a professora Aparecida afirma:

No caso do deficiente visual eu acho que tanto quanto, por exemplo, o motor, eu penso que claro que têm algumas dificuldades. Por exemplo, o fato de eu não saber braile pra mim é complicado. Mas eu estava vendo o próprio Artur não sabe né! Foi uma opção dele, e ele sobreviveu a isso. Mas eu vejo, por exemplo, que minha dificuldade na aula está, como às vezes, eu falo na aula. A nossa língua [...] é muito diferente da dele, e a gente ainda não conseguiu fazer essa aproximação. Porque o braile é para escrita, mas o fato de ele já está acostumado com a linguagem oral, ainda que falada, facilita entender a escrita, porque mais ou menos a mesma estrutura. E o fato de alguém ler pra ele também dá o conhecimento da língua escrita. Então na hora de escrever ele não tem tanta dificuldade quanto os outros (PROFESSORA APARECIDA).

A questão aqui é mostrar que o braile é importante, porque o aluno pode ser professor de uma criança cega, e precisa conhecer todos os recursos disponíveis para pessoas com deficiência visual e que as adaptações vão acontecendo durante o processo de inclusão.

Como discutimos na análise dos conteúdos abordados na disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II, o estudo de conteúdos referentes à leitura e escrita impõe a necessidade de identificação e uso de caminhos alternativos de acesso a informações por alunos cegos. Nesse caso, por exemplo, a descrição precisa de imagens apresentadas em textos, assim como a descrição de ações motoras e/ou psicomotoras realizadas por crianças em processo de alfabetização podem representar estratégias e procedimentos de ensino necessários às abordagens teórica e prática desses conteúdos, respectivamente. Uma vez que se adaptam às condições visuais dos alunos cegos matriculados na disciplina, permitem que esses tenham acesso ao conteúdo abordado.

Essas considerações levam a uma questão de extrema relevância no âmbito do curso de Pedagogia, a saber: como um professor cego alfabetiza crianças videntes? Para a disciplina

em foco, a questão assume relevância também porque, assim como todas as disciplinas que focalizam o ensino de áreas e/ou matérias específicas no curso de Pedagogia, ela deve fornecer subsídios para a atuação do aluno como professor, em sala de aula, preparando-o para a realização de estágio curricular obrigatório, em escola. Os dados coletados sobre a disciplina Ensino da Linguagem não fazem referência nem a análise do conteúdo da mesma e nem ao planejamento de adaptações metodológicas pela professora, o que indica a ausência de considerações dessa natureza no âmbito da disciplina. Mas, sabemos que as adaptações vão acontecendo no processo (em andamento).

As sete aulas em que estivemos com a turma constaram de: (1ª) estudo sobre o tema os tipos de produção linguística, com apoio de histórias infantis; (2ª) apresentação e discussão do tema as diferentes linguagens no processo de comunicação e variação linguística; (3ª) apresentação e discussão dos temas: alfabetização e letramento, com apoio do texto psicogênese da língua escrita; (4ª) apresentação e discussão sobre o tema métodos de alfabetização, com foco na cartilha, apoiado no texto ensino da ortografia; (5ª) estudo dirigido, em grupo, sobre o texto refletindo sobre a prática da aula de português, para a discussão dos temas: trabalho com leitura, trabalho com a gramática e explorando a leitura; e atividade para planejar o trabalho de observação na escola; (6ª e 7ª) apresentação de seminários pelos alunos, individualmente. Os dados que registramos nas nossas observações durante essas aulas são descritos e analisados nos parágrafos a seguir.

A professora não recebeu, oficialmente, nenhuma informação prévia sobre a matrícula de Artur nessa disciplina, havendo certamente elaborado o planejamento da disciplina sem considerar esse fato.

A dinâmica das aulas da disciplina envolve, geralmente, a exposição oral de um tema pela professora Aparecida, seguida por debate; ou o estudo dirigido de textos, pelos alunos, individualmente ou em pequenos grupos. A professora conduz a exposição dos temas movimentando-se pela sala de aula. Fala tranquilamente para uma turma formada por 15 alunos, em uma sala de aula grande. Essa aula acontece no primeiro horário da noite e Artur geralmente chega sozinho, antes de todos, sentando-se próximo a entrada e a mesa da docente.

A interação entre Artur e a Professora Aparecida é formal, mas também acolhedora e próxima. Os dois haviam se conhecido quando a professora realizou um trabalho na escola em que Artur cursava o ensino médio e o aluno se sente muito a vontade com ela. Normalmente conversam um pouco no início da aula e, sempre que procurada, a professora é solícita, como responde para com a turma, em geral. Nas aulas expositivas, a interação entre a professora Aparecida e a turma geralmente se caracteriza pela atividade da professora a frente da sala:

fala sobre os temas da aula com fluência, sistemática e envolvimento, prendendo a atenção dos alunos. Por seu lado, os alunos frequentemente se mantêm passivos, não intervindo, seja para comentar, seja para questionar os assuntos abordados, o que em geral associam ao cansaço proveniente de um dia de trabalho. Há, no entanto, temas tais como métodos de alfabetização - cartilha, com os quais os alunos se envolvem, relatando suas experiências de vida. Nos estudos dirigidos de textos, os alunos, em geral, participam das discussões, demonstrando conhecimento dos textos lidos em sala. Com os colegas de turma, Artur interage facilmente, sendo comunicativo. No entanto, costuma manter-se fisicamente distante dos colegas, estando em geral, sozinho.

Cabe salientar que não havia um serviço de digitalização na Faculdade. Esse processo deveria ser agilizado pela própria instituição.

Quanto à metodologia de ensino, as aulas da professora Aparecida são caracteristicamente expositivas, envolvendo às vezes, estudo dirigido de textos. A professora disponibiliza todos os textos na pasta da disciplina desde o início do semestre, o que permite que a digitalização dos mesmos seja realizada em tempo hábil, anterior à discussão em sala. Além disso, a professora Aparecida sempre sugere que os alunos façam a leitura dos textos antes da aula em que irão ser discutidos, cobrando essa leitura aos alunos em algumas aulas. Esses procedimentos e estratégias de ensino podem ser favoráveis a construção do conhecimento, não apresentando nenhuma barreira para o aluno cego. Em geral, a professora Aparecida expõe o conteúdo com apoio de pequenos esquemas que apresenta em *slides* no *PowerPoint* ou no quadro, e costuma ler toda a informação apresentada. Outro procedimento didático adotado pela professora é o uso de grupo de discussão pela internet, através do qual se comunica com a turma, encaminhando, via *e-mail*: comunicações sobre procedimentos e rotina da disciplina; orientações para trabalhos; e *slides* preparados para a abordagem dos conteúdos na aula. Para isso, já nos primeiros dias de aula, a monitora da disciplina solicita os endereços de *e-mail* dos alunos e cria uma lista de discussão em servidor da internet. Esse procedimento garante que todos, inclusive Artur, tenham acesso ao material apresentado na aula, em formato digital. A docente utilizou os seguintes recursos didático-pedagógicos: data show; computador; *software PowerPoint*; quadro branco e pincel atômico; e textos. Por seu lado, Artur não faz anotações nas aulas.

Apesar de sua participação efetiva na disciplina, Artur não atende às demandas da mesma quanto aos estudos: não faz, por exemplo, a leitura dos textos sugeridos pela professora, o que se observa pelo tipo de comentários que geralmente faz durante as aulas, os quais se apoiam mais em argumentos de senso comum do que nos pressupostos científicos

discutidos na literatura. Isso se aplica tanto para as aulas expositivas quanto para aquelas que envolvem trabalhos em grupo, resultando na pouca familiaridade do aluno com temas e conceitos abordados na disciplina, tais como letramento, alfabetização e práticas sociais de leitura. A sua atitude de espera pode ser justificada pelo pouco envolvimento. Artur justifica a falta de leitura dos textos pelo atraso no serviço de digitalização disponibilizado pelos Projetos Acessibilidade e UFC Incluir, ambos vinculados a Faculdade de Educação da UFC. Conforme afirma:

[...], por exemplo, o serviço de escaneamento [...] tá, tá deficiente, porque eu estou te relatando. Há um mês, eu entreguei o material, e eu só entreguei o material de uma disciplina. E se eu tivesse entregado das três? Eu tô fazendo três disciplinas. Mas, aí o que acontece. A disciplina da Eloá tem uma necessidade muito grande de leitura, a disciplina da professora Aparecida, ela está me mandando o que pode por e-mail. Na semana passada ela me mandou um e-mail com um calhamaço de coisa aí [...]. Mas, o que acontece: não tem a menor assistência para a permanência do estudante com deficiência visual na UFC. Eu fico muito triste de dizer isso [...] (ARTUR).

Artur é pontual, embora não seja assíduo: faltou a quatro das 11 aulas em que estivemos na sua sala.

Nos parágrafos a seguir descrevemos e analisamos algumas atividades realizadas na disciplina, a saber: leitura e análise de histórias infantis pelos alunos, para a discussão do tema *tipos de produção linguística*; seminário apresentado por Artur, sobre o tema alfabetização de crianças com o suporte do computador e sistema Dosvox; e trabalho de campo para a observação de aspectos referentes à oralidade, leitura e escrita em escola de educação básica. Nessa discussão consideramos, por um lado, os procedimentos e estratégias de ensino envolvidos na realização das atividades e, por outro lado, as condutas e a participação de Artur. Nosso foco central é o acesso – ou a falta de acesso – ao conhecimento por Artur.

A atividade de leitura e análise de histórias infantis para a discussão do tema tipos de produção linguística foi conduzida pela monitora da disciplina, envolvendo os seguintes procedimentos: vários livros de história infantil são espalhados em cima da mesa da professora; cada aluno escolhe um livro e faz a leitura da respectiva história, individualmente; reunidos em círculo, os alunos contam as histórias lidas, discutindo as produções linguísticas correspondentes e comparando-as. Durante a realização da atividade foi observado que: Artur não escolheu nenhum livro sobre o qual quisesse e/ou pudesse fazer a leitura; como um colega sentado próximo a ele começou a ler a história que escolheu, em voz alta, Artur se manteve atento a ela, sem, no entanto, fazer nenhum comentário ou pergunta; tão logo o colega concluiu a leitura da história, Artur informou à monitora que precisava ir embora, e assim o fez, porque já combinado com a professora da sua saída na aula. Na sequência da atividade, os

alunos contaram às histórias que haviam lido, as quais representavam versões diferentes de contos tradicionais ou não. Esse exercício gerou uma discussão rica, já que as histórias correspondiam a tipos de produção linguísticas variadas, relacionados, muitas vezes, a histórias similares, o que facilitava a comparação entre elas. O aluno comentou que teve muito apoio da monitora.

A análise da realização da atividade leva as seguintes considerações: (a) alguns procedimentos e estratégias de ensino não se adequaram as condições visuais de Artur, a exemplo da estratégia da escolha de um entre vários livros espalhados à mesa e da leitura de histórias, individualmente. Esses poderiam, no entanto, ser facilmente modificados, adotando-se, por exemplo, a estratégia de trabalho em dupla ou do trabalho individual com o auxílio da monitora; e (b) Artur se envolveu em parte na realização da atividade e à medida que foi embora antes do final da aula, deixou de participar e compartilhar da discussão coletiva do conteúdo abordado, ou poderia ser mesmo por desinteresse do aluno pela temática. Por esses motivos, não teve acesso ao conteúdo abordado na aula, como os demais alunos, videntes, que participaram integralmente da atividade.

A atividade de seminário corresponde a uma das avaliações propostas na disciplina, podendo envolver a abordagem, teórica ou teórico-prática, de um tema relacionado ao conteúdo da disciplina. Artur apresentou seminário envolvendo o tema alfabetização de crianças com o suporte do computador e sistema Dosvox. Seu seminário envolveu: a leitura da história do ‘menino curioso’; e a apresentação dos jogos letravox e forcavox. O edivox é o editor de textos do sistema Dosvox, o qual utiliza sintetizador de voz para o acesso a informação pela pessoa cega, via audição. O letravox é um jogo educativo multimídia no qual as letras do alfabeto são apresentadas dentro de uma caixa. À medida que o usuário escolhe uma letra no teclado, essa é apresentada a ele, juntamente com uma palavra iniciada pela mesma, uma ou mais imagens e música ou som associado. No jogo da forca, palavras devem ser construídas preenchendo-se espaços apresentados, a partir de letras escolhidas. Os erros na escolha das letras levam ao desenho do corpo, parte a parte, até o enforcamento. Na condução do seminário, Artur deu evidência a características e recursos dos aplicativos do Dosvox: demonstrou como o edivox para a leitura e escrita; como o letravox apresenta letras associadas a palavras, imagens e sons; e finalmente, como o forcavox apresenta palavras a serem formadas a partir do preenchimento dos espaços correspondentes as letras que a compõem. O tema alfabetização, no entanto, foi pouco explorado pelo aluno, pois seu objetivo foi apresentar os recursos do sistema Dosvox. Para a apresentação do seminário, Artur utilizou o computador da docente, no qual instalou o sistema Dosvox.

Nessa disciplina é significativo o uso do recurso do áudio-livro, podendo proporcionar para o aluno maior acesso ao conteúdo da disciplina.

A análise da atividade indica que: (a) o tema escolhido por Artur é pertinente e enriquecedor uma vez que amplia a discussão sobre alfabetização tanto no que concerne ao público alvo - incluindo crianças cegas e videntes – quanto no que se refere aos meios usados – envolvendo recursos tecnológicos; (b) os aplicativos focalizados foram desenvolvidos para pessoas cegas e têm características adequadas às condições visuais dessas pessoas, a exemplo do sistema de síntese de voz, que permite o acesso a informação via audição. Alguns desses aplicativos, como o edivox, são utilizados por usuários cegos como Artur, no seu dia a dia, o que leva a familiaridade com eles; (c) na realização do seminário, as características e recursos do sistema Dosvox e seus aplicativos tornaram-se o foco da discussão, em detrimento do tema alfabetização, pouco explorado; e (d) uma vez que sugeria uma associação entre os temas alfabetização e recursos tecnológicos usados por pessoas cegas, esse seminário poderia representar uma oportunidade de discutir temas como alfabetização de crianças cegas ou alfabetização por professor cego. Foco que a professora poderia ter explorado com maior veemência e amplitude.

O trabalho de campo para a observação de aspectos referentes à oralidade, leitura e escrita em escola de educação básica também representa uma avaliação da aprendizagem do aluno na disciplina. Essa atividade inclui tarefas distintas para cada um dos elementos a serem observados, a saber: (a) para a oralidade – observar os alunos em diferentes situações de interação; fazer registro das falas realizadas; verificar como o professor desenvolve o trabalho de oralidade com os alunos; e entrevistar o professor; (b) para a leitura - observar o que existe para ser lido na escola – dentro e fora da sala de aula – e no seu entorno. Em sala de aula, observar como o processo de leitura é abordado e que tipos de materiais são utilizados. Nas proximidades da escola, observar se existe material escrito, orientação escrita para chegar à escola, etc.; e (c) para a escrita – assistir a uma aula e observar, junto aos alunos: o que, como e para quem escrevem. Artur realizou essa atividade em escola da cidade de Quixadá, havendo contado com a ajuda da sua companheira. De fato, precisava de auxílio para a observação de aspectos referentes à leitura e escrita, os quais não poderia acessar sozinho, através da visão. No final da atividade é necessário elaborar um relatório seguindo o roteiro de observação na escola e apresentá-lo na aula.

A turma foi submetida a duas avaliações: um seminário envolvendo conteúdos abordados na disciplina; e um relatório e apresentação sobre atividade de campo em escola de educação básica. Em parágrafos anteriores discutimos a realização dessas atividades por

Artur, a qual aconteceu, em condições similares às aquelas estabelecidas para os demais alunos da turma, para as duas avaliações. No entanto, conforme observado na análise, uma vez que a atividade de campo em escola envolveu conteúdo referente à leitura e escrita, para a realização dessa atividade por Artur seria importante a definição prévia de procedimentos e estratégias de ensino adaptadas às condições visuais do aluno.

Em síntese, a descrição do contexto da sala de aula da disciplina Ensino de Linguagem demonstra que: (a) a professora Aparecida tem formação em áreas correlatas, Psicologia e Educação, mas não atua diretamente ligada à temática da inclusão. No entanto, tem conhecimento e experiência em educação especial e/ou inclusiva. A concepção que a professora tem sobre inclusão – não é preciso apenas instrumentalizar, mas é preciso aceitar e ter empatia pelo aluno com deficiência – é apropriado e reflete o conceito como definido pela literatura da área. O fato de perceber que não adianta criar as condições arquitetônicas é necessário também o acolhimento do aluno na universidade; (b) a dinâmica das aulas consta de exposições e debates em grupo, envolve os alunos; colabora lendo o conteúdo escrito no quadro. Demonstra empatia e aceitação quando permite que o aluno apresente o seminário, com o recurso especializado. A disciplina propõe que seja realizada uma atividade, envolvendo oralidade, leitura e escrita, a qual o aluno precisa observar os vários suportes relacionados à leitura. A viabilidade do trabalho para Artur é possível pela autorização da presença de outra pessoa. Percebe-se que geral a disciplina é organizada de forma a incluir o aluno que seja na dinâmica, interação ou na metodologia de ensino; (c) a interação entre Artur, colegas de turma e docente é formal, embora seja próxima nas atividades em grupo; (d) Artur se envolve nas discussões, mas não demonstra conhecimento sobre o tema abordado; ao longo do semestre o aluno informa que não consegue obter o material digitalizado para a disciplina. Artur, não utiliza nenhum recurso para anotação nas aulas; e flexibilidade da docente para atividade de seminário. Por outro lado, Artur não colabora nas aulas, com conhecimento e domínio dos conteúdos trabalhados nas leituras dos textos. Por isso as características relacionadas ao seu desempenho e envolvimento com a disciplina e a turma, não favorecem as condições de inclusão; (e) a metodologia de ensino apresenta estratégias, envolvendo oralidade, trabalho em grupo, estudo de texto e utilização de lista de discussão e *e-mails*; (f) a forma de aplicação da avaliação – relatório e seminário – representa adequadas as condições visuais de Artur, permitindo a expressão do seu conhecimento.

A disciplina Ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental

O professor Luciano, responsável pela disciplina Ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tem vínculo com a UFC desde 1991, sendo professor adjunto lotado no Departamento de Teoria e Prática de Ensino. É graduado em Ciências Sociais, com especialização em atualização teológica, e mestrado e doutorado em Educação.

Ressalta que seu conhecimento sobre educação especial e/ou inclusiva é pouco e que participou de algumas discussões sobre a acessibilidade na UFC.

Afirma ter convivido com pessoas com deficiência na adolescência, quando participava de grupo de jovens em igreja, e na UFC, quando era coordenador do curso de Pedagogia e vice-diretor da Faculdade de Educação. Além disso, atuou como professor de aluno cego no curso de Pedagogia, em semestre anterior a nossa pesquisa.

Segundo relata, a sua experiência de ensino com Artur ocorreu sem nenhuma dificuldade ou problema, porque já o conhecia de outras situações na Faculdade. Sobre essa experiência, destaca:

Tive que pensar em uma forma para que ele pudesse ver as maquetes. Então pedi para pegar em todos os materiais contidos em cada maquete [...], além disso, faço a apresentação do plano do conteúdo da disciplina, falo sobre todas as fases do trabalho e descrevo toda a atividade realizada em sala de aula. Também procuro envolver sempre o aluno, nas atividades com os outros colegas (PROFESSOR LUCIANO).

Para o professor Luciano, a inclusão se dá a partir de pequenas ações e requer a preparação dos profissionais, sendo um assunto muito mais profundo do que o que se vem discutindo. Conforme relata:

É preciso lutar por inclusão social, efetiva, participação, democracia [...] e junto com tudo isso, fazer pequenas inclusões, em sala de aula [...] ir avançando nas pequenas coisas, nos micro-processos, nas micro-transformações [...] quando se fala na inclusão de pessoas com necessidades especiais [...] é preciso também preparar as pessoas, pois a gente não é preparado para receber o aluno com necessidade especial (PROFESSOR LUCIANO).

Conforme consta no Programa, a disciplina Ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental caracteriza-se pela abordagem da noção de espaço e tempo, aspectos da geografia física e da história. Envolve o seguinte conteúdo: desenvolvimento das noções de espaço e tempo pela criança; geografia física: clima, vegetação, relevo e hidrografia; meio ambiente: relações sociais, localização, orientação e representação espacial; quantificação do tempo; ordenação e duração temporal e local; geografia e história do Brasil:

regional e local. De caráter teórico e prático, a disciplina envolve metodologia de ensino que inclui estratégias tais como: aulas expositivas, oficinas para a elaboração de maquetes, trabalhos em grupo e aula de campo que consiste em *tour* pelo centro da cidade de Fortaleza. A avaliação se processa através de trabalho escrito, elaboração de maquetes e seminário.

A análise da disciplina indica que, em geral, o seu conteúdo pode ser facilmente acessado por Artur através da leitura de textos e apresentações teóricas. No entanto, as abordagens, tanto teórico quanto prática, de alguns temas como geografia física – clima, relevo, vegetação e hidrografia, merecem destaque. Esses temas envolvem características do ambiente físico-geográfico, as quais Artur não pode ter acesso direto, através da visão. Publicações escritas sobre os mesmos normalmente envolvem mapas, paisagens, gráficos e tabelas - geralmente apresentadas através de imagens, também não acessíveis a pessoas cegas. Dessa forma, o estudo desses temas requer a identificação e uso de caminhos alternativos de acesso a informação por Artur, tais como, por exemplo, a descrição precisa de imagens contidas em textos e/ou características de um ambiente ou paisagem, para abordagens teórica e prática do tema, respectivamente.

Outro ponto a ser considerado sobre o conteúdo da disciplina refere-se a temas tais como desenvolvimento das noções de espaço pela criança, localização, orientação e representação espacial. Sobre esses temas, há que se considerar que as experiências vivenciadas por crianças cegas e, portanto, o desenvolvimento das mesmas, é diferente daquela vivenciada por crianças videntes. Justifica-se tanto pela presença de aluno cego em sala de aula dessa disciplina quanto pelo crescente movimento de inclusão de alunos com deficiência, inclusive visual, em escola regular. Como a criança cega constrói a noção de espaço? Como representa esses espaços mentalmente? A representação que um aluno como Artur tem dos espaços nos quais circula é certamente distinta (mais refinada!) do que a representação que seus colegas videntes têm. Já na construção das maquetes esse conhecimento poderia ser aproveitado/explorado para a representação dos espaços nas maquetes produzidas. O que foi feito na disciplina, no entanto, consiste na reprodução (fiel) dos espaços a partir do olhar de videntes/retratar a observação dos espaços empiricamente, pela visão. Ver também o papel das maquetes para a representação dos espaços pela pessoa cega e treinamento em orientação e mobilidade. O que o professor pretendia (intenção, objetivo) quando propôs que Artur identificasse/verificasse maquetes depois de prontas/construídas por alunos videntes?

As sete aulas em que estivemos com a turma constaram de: (1ª) apresentação do tema *o* (desenvolvimento da noção de) espaço por crianças das séries iniciais; (2ª) trabalho em

grupo para elaboração de maquetes, com foco no tema localização, abordando os conceitos de cidade, bairro e escola; (3^a) apresentação do tema representação espacial por crianças nas séries iniciais; (4^a) estudo dirigido sobre o tema História, focalizando a construção da identidade por crianças nas séries iniciais; (5^a) exposição das maquetes produzidas, com discussão do tema localização de espaços geográficos no município de Fortaleza, no bairro do Benfica e na Faculdade de Educação; (6^a) apresentação das maquetes produzidas, pelos grupos de alunos e (7^a) exploração tátil das maquetes do bairro e faculdade por Artur. Os dados que registramos nas nossas observações durante essas aulas são descritos e analisados nos parágrafos a seguir.

Os dados indicam que o professor não recebeu, oficialmente, nenhuma informação prévia sobre a matrícula do aluno nessa disciplina, o que indica que elaborou o planejamento da disciplina sem considerar esse fato.

A dinâmica das aulas da disciplina envolve, geralmente, exposição oral de um tema pelo professor Luciano com apoio de texto; ou oficina para a construção de maquetes, pelos alunos, em grupo. Nas aulas teóricas, o professor conduz a apresentação do conteúdo sentado junto à turma de 15 alunos, organizada em semicírculo, em uma sala grande. Nas aulas práticas, reunidos em grupos, os alunos realizam atividades diversas para a elaboração e confecção de maquetes. O professor sempre acompanha essas atividades, fornecendo orientações. Essa aula acontece no primeiro horário da noite e Artur costuma chegar sozinho, antes do início, sentando-se próximo à entrada da sala e a mesa do professor. Assim, consegue perceber o movimento de chegada e saída de pessoas da sala. Desloca-se sem a ajuda de ninguém e/ou de bengala, em geral tateando paredes e objetos que encontra no caminho.

A interação entre Artur e o professor Luciano é formal, mas envolve o diálogo e atenção: não raro, o docente pergunta se Artur está gostando da aula e/ou se está tudo bem. Nas aulas teóricas, a interação entre o professor Luciano e a turma geralmente se caracteriza pela atividade do professor: sentado junto à roda de alunos, fala sobre os temas da aula sempre consultando e comentando pontos do texto base. Por seu lado, os alunos não fazem comentários e/ou perguntas sobre os assuntos abordados, tudo indicando que não fazem leitura do livro-texto adotado na disciplina. As aulas práticas, ao contrário, se caracterizam pela atividade dos alunos, apoiada pelo professor. Artur interage positivamente com os colegas de turma, sendo comunicativo, falante, porém fisicamente distante. Em geral, se aproxima dos colegas para o trabalho em grupo.

Quanto à metodologia de ensino, as aulas do professor Luciano são constituídas de apresentações orais, com apoio de textos e envolve oficinas para trabalho com maquetes pelos

alunos, em grupo. Desde o início do semestre, o professor adota um livro como referência básica, o que permite que a digitalização do mesmo seja realizada em tempo hábil, anterior à discussão em sala. No entanto, a leitura prévia de capítulos e/ou partes que apoiam as discussões sobre o conteúdo exposto nas aulas não é sugerida pelo professor. Esses procedimentos e estratégias de ensino não apresentam nenhuma barreira para o aluno cego. Em geral, o docente apresenta o conteúdo consultando um texto impresso, sem seguir um roteiro pré-estabelecido e não faz nenhuma anotação no quadro. Tem o hábito de descrever tudo o que se passa na sala, o que possibilita que Artur tenha acesso ao contexto da aula, como é possível para os demais alunos. O docente utilizou como recurso didático-pedagógico, o livro-texto. Artur não faz nenhuma anotação durante as aulas.

Artur participa efetivamente da disciplina, com interesse e responsabilidade. No entanto, como os demais alunos da turma, parece não fazer a leitura dos capítulos do livro-texto, relatando, inclusive, que o livro não havia sido escaneado. Conforme afirma: “o professor Luciano falou que ia me passar o livro e tudo mais, só que ainda não me passou, mas falou que a gente chegaria num denominador sobre essa questão [...]”. Nesta disciplina o aluno é assíduo às aulas e pontual.

Uma das atividades desenvolvidas na disciplina envolveu o trabalho com maquetes, o qual representa uma das avaliações propostas na disciplina, com apresentação para a turma. Esse trabalho envolveu duas fases: planejamento e confecção. A fase de planejamento envolveu os seguintes procedimentos: (a) o professor fornece uma orientação geral sobre: elementos a serem incluídos nas maquetes; materiais necessários à confecção das mesmas – a serem providenciados e trazidos pelos grupos; e previsão sobre a execução e composição final da maquete; (b) há a formação de três grupos de trabalho – constituídos por 4 a 6 alunos, cada um dos quais fica responsável por um dos seguintes temas: município de Fortaleza, bairro do Benfica e Faculdade de Educação; e (c) os grupos se reúnem para iniciar o trabalho de planejamento e o professor fornece orientações específicas para cada um deles.

A equipe da qual Artur fazia parte optou pelo tema sobre Fortaleza. A discussão inicial girou em torno da representação da cidade na maquete, a qual, de acordo com o grupo, deveria considerar a história de Fortaleza e os bairros e pontos de referência dessa história, tais como a Barra do Ceará, Centro – Praça do Ferreira e Praia de Iracema. Artur participou dessa discussão com evidente interesse, tecendo considerações pertinentes e que demonstravam conhecimento sobre a cidade de Fortaleza e o Bairro de Messejana, onde reside. O professor orientou o grupo sobre os bairros e pontos a serem incluídos na maquete.

Na fase de confecção das maquetes, os grupos trabalharam para montar a representação dos seus respectivos temas, com materiais tais como: isopor, caixas de vários formatos e tamanhos, papéis coloridos, tinta guache, pinceis, cola e tesoura. Montaram cenários da cidade, bairro e faculdade, incluindo os elementos escolhidos em disposições específicas a partir da divisão de tarefas tais como: marcar, recortar e pintar a base; produzir cada elemento e definir sua localização nessa base, assim como a topologia – espaços, ruas, canteiros etc. Artur participou das discussões e decisões do grupo, mas não manuseou os materiais para montar a maquete.

Uma vez confeccionadas, as maquetes serviram de apoio para a discussão, pelo professor, do tema localização de espaços físicos e geográficos na cidade, bairro e escola.

Na apresentação dos trabalhos os grupos descreveram como haviam planejado e confeccionado suas respectivas maquetes, discutindo os conceitos correspondentes aos seus temas. Na sua apresentação do seu Grupo, Artur falou dos pontos evidenciados no município, tais como a Praia de Iracema e a Praça do Ferreira, contando com a ajuda dos seus colegas para a identificação dos espaços e pontos na maquete.

Diferentemente dos demais alunos, Artur foi convidado a fazer a exploração tátil das maquetes sobre o bairro do Benfica e Faculdade de Educação, das quais não havia participado nem do planejamento e nem da confecção. Manuseando a maquete do bairro do Benfica, Artur identificou os três principais elementos focalizados: prédios do Centro de Humanidades e Reitoria da UFC e a Praça da Gentilândia. Na exploração da maquete da Faculdade de Educação identificou a quadra de esportes, espaço do estacionamento e um prédio. Observou, inclusive, a falta do segundo prédio da Faculdade, em que estão os Departamentos. Achou as maquetes significativas quanto à representação dos temas focalizados e fez a identificação dos materiais usados.

Depois, o professor pediu para Artur verificar as maquetes dos outros grupos, parece ser o primeiro passo para que ocorra a inclusão, no sentido de que ele possa compreender as atividades apresentadas em sala de aula.

A turma foi submetida a duas avaliações: elaboração de maquete e apresentação do conteúdo conforme foi evidenciado na maquete.

Em síntese, a descrição do contexto da sala de aula da disciplina Ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental demonstra que: (a) o Professor Luciano não tem formação e nem atua em área correlata ao tema da inclusão; (b) a dinâmica das aulas, focando exposição oral, trabalha em grupo e experiências que contribuem para compreensão dos conceitos, com exposições e experiências sobre a representação de espaço, facilita o

envolvimento dos alunos nos conteúdos abordados; docente procura descrever tudo que se passa em sala de aula; (c) a interação entre docente, colegas de turma e Artur é menos formal e próxima; (d) a metodologia de ensino, envolve estratégias para elaboração de maquetes; identificação dos espaços representados nesses trabalhos em grupo; (e) quando Artur está em sala sempre participa das discussões, mas não consegue aprofundar os assuntos; o aluno é sempre solicitado a participar das atividades em grupo; (f) a forma de aplicação da avaliação – seminário, elaboração de maquete e trabalho escrito – representa uma maneira de adaptar as condições visuais de Artur, permitindo a expressão do conhecimento pelo aluno.

As salas de aula de Joaquim

Com relação às disciplinas que Joaquim, aluno do curso de Farmácia, estava cursando, realizamos observações em 14 aulas, sendo cinco aulas referentes à disciplina Farmacologia Aplicada, cinco referentes à Atenção Farmacêutica, e quatro referentes à Parasitologia Clínica. As duas primeiras disciplinas estavam sob a responsabilidade da professora Mariana e a última era ministrada pela professora Fabíola.

As disciplinas Farmacologia Aplicada e Atenção Farmacêutica

A professora Mariana, responsável pelas disciplinas Farmacologia Aplicada e Atenção Farmacêutica (AF), tem vínculo com a UFC desde 1994, sendo professora associada I, lotada no Departamento de Farmácia. É graduada em Farmácia, com mestrado e doutorado em Farmacologia e pós-doutorado em Farmácia Clínica.

Informa não ter conhecimento em educação especial e/ou inclusiva e nunca haver convivido ou tido contato com pessoas com deficiência.

Sobre a experiência com Joaquim, afirma “não ter se dado conta da natureza do trabalho, mesmo ao encontrar o aluno, no meu primeiro contato com o aluno, não atentei como seria o trabalho”. Ressalta, no entanto, que no decorrer do semestre foi percebendo que estava aprendendo com o aluno com deficiência visual.

Segundo a professora Mariana, a inclusão refere-se à busca do aluno para sentir-se bem no local de estudo e assim conseguir obter um rendimento satisfatório. Ressalta também a importância de estratégias de ensino que considerem as condições visuais do aluno. Sobre a sua concepção, diz:

O processo de inclusão, se é que eu posso dizer, é você tentar se sentir bem, por mais que você tenha alguma coisa diferenciada. Mas, é você quem tem que tentar se sentir bem naquele local, para ter o maior rendimento possível. Tem muito a ver com algumas adaptações, de equipamentos, por exemplo. (PROFESSORA MARIANA).

Conforme consta no Programa, a disciplina Farmacologia Aplicada caracteriza-se pela aplicação da Farmacologia na prática do Farmacêutico. Envolve o seguinte conteúdo: fatores que interferem na Farmacoterapia; fisiopatologia e tratamento de doenças que afetam sistemas tais como o adrenérgico, sistema nervoso central, cardiovascular e outros; exercício da Farmácia Clínica; interpretação clínica de exames laboratoriais; uso racional de medicamentos - prescrição racional; e uso de fármacos na gravidez e lactação. De caráter teórico-prático, a disciplina envolve metodologia de ensino que inclui estratégias tais como: aula expositiva; estudo de caso; e *workshop*. A avaliação se processa através de provas escritas e apresentação de *workshop*.

A análise do conteúdo da disciplina indica que esse conteúdo pode ser facilmente acessado por Joaquim através da leitura de textos, apresentações e discussões teóricas, sua abordagem não requerendo nenhuma adaptação por parte do aluno com baixa visão.

As cinco aulas em que estivemos com a turma constaram de: (1ª) apresentação do tema reações adversas a medicamentos; (2ª) apresentação do tema fisiopatologia e tratamento dos distúrbios respiratórios e estudo de caso; (3ª) prova escrita; (4ª) *workshop* abordando o tema uso de fármacos na geriatria; e (5ª) apresentação do tema fisiopatologia e tratamento dos distúrbios endócrinos: diabetes e estudo de caso. Os dados que registramos nas nossas observações durante essas aulas são descritos e analisados nos parágrafos a seguir.

Segundo a professora Mariana, no início do semestre a coordenação do curso deixou no seu escaninho um ofício informando sobre a matrícula de Joaquim na sua disciplina, mas ela não deu importância ao comunicado. Conforme relata, elaborou o planejamento da disciplina sem considerar esse fato.

A dinâmica das aulas da disciplina geralmente envolve exposição oral de tema pela professora Marina, seguida por apresentação e discussão de caso; ou apresentação de *workshop* pelos alunos, em grupo. Quando apresenta os conteúdos, a professora geralmente o faz de pé, se movimentando no espaço a frente da sala de aula. Fala tranquilamente para uma turma formada por 47 alunos, em uma ampla sala, iluminada por vários pares de longas lâmpadas fluorescentes, em função da falta de luminosidade natural. Quando os alunos apresentam *workshops*, a professora costuma fazer observações no final da aula. Esta aula

acontece no primeiro horário da tarde e Joaquim costuma chegar à aula sozinho ou acompanhado pela professora. Geralmente, senta-se na última fila da sala.

A interação entre Joaquim e a professora Mariana é formal, mas a professora é próxima e solidária ao aluno, o qual, por seu lado, se sente acolhido. Geralmente conversam no início ou no final da aula, circunstância na qual Joaquim aproveita para esclarecer dúvidas. A professora costuma incentivar a participação de Joaquim na aula, havendo curiosamente, inclusive, pedido que o aluno fizesse registros fotográficos durante um dos *workshops*, para a apresentação de trabalho em Encontro de Iniciação à Docência da UFC. A interação entre a professora e a turma nas aulas envolve atividade de ambas as partes, tanto quando a professora expõe conteúdos e apresenta casos clínicos quanto nos *workshops*. No geral, a professora traz informações claras, sistemáticas e instigantes nos slides que apresenta, despertando o interesse e participação dos alunos, os quais sempre fazem comentários e/ou questionamentos e trazem exemplos de casos adicionais. Joaquim é comunicativo e interage facilmente com a turma, tendo uma relação mais próxima com três ou quatro colegas, com quem demonstra amizade e entrosamento, às vezes conversando, inclusive, durante as aulas.

Quanto à metodologia de ensino, as aulas da professora Mariana são expositivas, com estudos de casos apresentados por ela; ou envolvem apresentação de *workshops* por grupos de alunos. Esses grupos são constituídos no início da disciplina e se mantêm durante o semestre. Com fins de treinamento, o *workshop* envolve o estudo e dramatização de situação hipotética referente ao atendimento a um caso clínico-farmacológico, no qual os alunos representam papéis de farmacêutico e pacientes/usuários em cenários tais como hospitais, postos de saúde e farmácias comerciais. Desde o início do semestre, a professora indica referências bibliográficas básicas e complementares, as quais incluem vários livros e documentos sobre condutas éticas, informações epidemiológicas etc., elaborados por órgãos tais como Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde. Os livros e documentos estão disponíveis, respectivamente, na Biblioteca de Ciências da Saúde da UFC e em portais que a professora recomenda, na internet, o que permite o acesso aos mesmos por todos os alunos, inclusive Joaquim, em tempo hábil para a leitura. Já na discussão do Plano da Disciplina, a professora informa que as leituras são necessárias para a compreensão do conteúdo abordado e apresentação dos *workshops* pelos alunos, esse último exigindo, ainda, um levantamento bibliográfico complementar sobre o tema focalizado. Essas estratégias de ensino requerem atividade por parte tanto da professora quanto dos alunos, o que certamente colabora para a aprendizagem do conteúdo abordado. Em geral, Mariana expõe o conteúdo por meio de *slides* no *PowerPoint* e às vezes usa o quadro para apresentar informações

complementares. Traz os slides sempre com letras ampliadas e fotos, as quais costuma descrever com detalhes, assim como costuma ler todas as informações apresentadas. Esses procedimentos permitem que Joaquim tenha acesso a todas as informações veiculadas na sala, assim como os demais alunos. A professora utiliza os seguintes recursos didático-pedagógicos: data show, computador, software *PowerPoint*; quadro branco e pincel atômico. Por seu lado, Joaquim às vezes utiliza lápis, caneta e caderno. Não usa nenhum recurso especializado, tal como lupa.

Joaquim demonstra ser responsável e comprometido com os estudos que a disciplina demanda: em sala de aula, faz comentários pertinentes, o que indica que leu a literatura previamente indicada sobre os temas abordados. Participa de todas as atividades, como os demais alunos. Apesar de demonstrar-se atento as aulas, Joaquim tem o hábito de conversar com o colega do lado, às vezes sobre assuntos abordados na sala. É assíduo as aulas e pontual.

A turma foi submetida a quatro avaliações: três provas e um *workshop*. As provas foram realizadas na forma escrita por todos os alunos, sendo que para Joaquim, com letra ampliada. Sobre o procedimento de prova com letra ampliada, a professora relatou que algumas vezes havia se esquecido de ampliar a letra da prova, lembrando de fazê-lo somente na hora da aplicação da mesma. Nessas situações, teve que correr para organizar e imprimir a prova com uma fonte maior, tamanho 16, sendo que conseguiu fazê-lo sem grandes atropelos. Uma estratégia para evitar situações desse tipo seria a preparação das avaliações do aluno com baixa visão pela coordenação do curso ou secretaria do Departamento através do qual a disciplina é ofertada.

O *workshop* foi apresentado pelo grupo do qual Joaquim fazia parte em condições similares àquelas estabelecidas para os demais alunos da turma. O Grupo abordou o tema *uso de fármacos na geriatria*, através de dramatização de situação hipotética e apresentação de slides no PowerPoint. Na dramatização, Joaquim representou o papel de paciente idoso com sintomas característicos de Alzheimer, sendo atendido em ambulatório hospitalar. A apresentação dos slides envolveu os seguintes sub-tópicos: índices demográficos; parâmetros farmacológicos, tais como taxas de absorção, de distribuição e metabolismo; medicamentos impróprios; mudanças na sensibilidade aos medicamentos; apresentação de caso clínico, com descrição da doença Alzheimer e suas principais características; e conclusão.

Em síntese, a descrição do contexto da sala de aula da disciplina Farmacologia Aplicada demonstra que: (a) a professora Mariana não tem formação em área correlata à educação especial e/ou inclusiva, as quais fornecem apoio ao estudo sobre a temática da inclusão escolar/universitária de alunos com deficiência. Não tem conhecimento e nem teve

experiência com pessoas com deficiência. A concepção que a professora tem sobre inclusão refere-se ao aluno sentir-se bem no local do estudo e obter um rendimento satisfatório; (b) a dinâmica das aulas envolve a professora e alunos para abordagem do conteúdo, atividades teóricas. A interação entre Joaquim e a professora Mariana é formal e solidária. Há incentivo por parte da professora para a participação do aluno em sala de aula. Joaquim é comunicativo e interage com os colegas da turma; (c) Joaquim se envolve nas atividades em grupo, fazendo comentários pertinentes ao conteúdo discutido na aula; (d) a metodologia de ensino envolve aula expositiva com estudos de caso e *workshop* apresentados pelos alunos; (f) a forma de aplicação da avaliação – com letra ampliada – representa-se adequada as condições visuais de Joaquim, permitindo a expressão do seu conhecimento.

Conforme consta no programa, a disciplina Atenção Farmacêutica (AF) caracteriza-se pela abordagem da necessidade terapêutica do paciente/usuário e da ação do medicamento e seus efeitos na prática. Envolve o seguinte conteúdo: bases filosóficas, clínicas e humanísticas da Atenção Farmacêutica; problemas relacionados com os medicamentos; documentação e registro: acompanhamento farmacoterapêutico (AFT); bases de comunicação efetiva: habilidade de comunicação; plano de AFT e intervenção educativa; fases de seguimento farmacoterapêutico (FSF): atenção farmacêutica em diferentes níveis de atenção à saúde; e AF em doenças prevalentes. De caráter teórico-prático, a disciplina se desenvolve em três locais: sala de aula, ambulatório do Hospital Universitário Walter Cantídio (HUWC), da UFC e Creche Municipal Escola do Aprisco. A metodologia de ensino inclui estratégias tais como: aula expositiva; discussão; trabalho de campo; e apresentação de seminários sobre casos acompanhados. A avaliação se processa através de prova escrita e apresentação de atividades realizadas em campo: AFT no hospital e na creche.

A análise da disciplina indica que o conteúdo da mesma, pode ser facilmente acessado por Joaquim através da leitura de textos, apresentações e discussões teóricas, sua abordagem teórica não requerendo nenhuma adaptação. No entanto, o trabalho extraclasse, para a execução do plano de Acompanhamento Farmacoterapêutico (AFT) no hospital e/ou na creche, pode envolver situações e ações as quais Joaquim tenha um acesso limitado em função da sua baixa visão. Exemplos seriam a leitura e análise do prontuário do paciente e/ou da pasta do aluno; e o contato com o paciente e/ou aluno e família, o qual requer que Joaquim se aproxime bastante dos mesmos para poder observá-los. Dessa forma, a abordagem prática desse tema pode exigir a identificação e uso de caminhos alternativos de acesso a informações por Joaquim, para que o aluno possa executar o plano de AFT. Os procedimentos e estratégias necessárias para a realização dessas atividades práticas por Joaquim são descritos e analisados

adiante, depois das discussões referentes à metodologia de ensino e ao envolvimento do aluno com as demandas da disciplina.

Os dados coletados sobre a disciplina Atenção Farmacêutica não fazem referência nem à análise do conteúdo da mesma e nem ao planejamento de adaptações metodológicas pela professora, o que indica que isso certamente não foi considerado no âmbito da disciplina.

Nossas observações foram realizadas em sala de aula. As cinco aulas em que estivemos com a turma constaram de: (1^a) apresentação do tema documentação e registro: acompanhamento farmacoterapêutico (AFT); (2^a) apresentação do tema plano de Atenção Farmacêutica e intervenção educativa; (3^a) apresentação de estudo de caso envolvendo acompanhamento farmacoterapêutico no HUWC, por dupla de alunos; (4^a) prova escrita; e (5^a) apresentação de estudo de caso envolvendo acompanhamento farmacoterapêutico no HUWC, pela dupla da qual Joaquim fazia parte. Os dados que registramos nas nossas observações durante essas aulas são descritos e analisados nos parágrafos a seguir.

No início do semestre, a professora Mariana recebeu um ofício, deixado em seu escaninho, através do qual a coordenação do curso comunicava a matrícula de Joaquim nessa disciplina. No entanto, não deu atenção ao ofício, elaborando o planejamento da disciplina sem considerar esse fato. Dado revelado pela professora.

A dinâmica das aulas da disciplina geralmente envolve exposição oral de um tema seguida por discussão; ou orientação para a elaboração e execução do plano de AFT, pela professora Mariana; ou ainda apresentação dos planos de AFT, como executados pelas duplas de alunos. Quando apresenta o conteúdo ou orienta os alunos sobre o plano de AFT, a professora caminha pelo corredor central da sala de aula, falando para uma turma constituída de 45 alunos, em uma sala ampla e com uma luminosidade natural tal que às vezes dispensa o uso de lâmpadas artificiais. Quando os alunos apresentam seus planos de AFT, a professora em geral faz considerações *a posteriori*. Esta aula acontece nos dois horários da manhã e Joaquim costuma chegar à sala sozinho, sentando-se próximo à mesa da professora.

A interação entre Joaquim e a professora Mariana é formal, mas também é próxima. Joaquim é solícito e às vezes ajuda a docente nas aulas, pegando materiais em sua sala ou na secretaria do curso. Tanto quando há exposição de conteúdos ou orientação sobre os planos de AFT, quanto na apresentação desses planos, a professora sempre estimula a participação de Joaquim nas atividades da aula, como faz com todos os alunos. Em resposta a esse estímulo, a turma sempre participa, com comentários e/ou questionamentos sobre os temas discutidos. Joaquim interage facilmente com seus colegas de turma, sendo comunicativo e atencioso.

Com alguns colegas, demonstra ser mais próximo. Faz parte da Comissão de Formatura da turma, por isso é geralmente chamado a conversar sobre o assunto com os colegas.

Quanto à metodologia de ensino, as aulas da professora Mariana são expositivas, com discussão; ou envolvem a apresentação de planos de AFT pelos alunos, em dupla. As duplas são constituídas desde o início do semestre, e assumem caráter permanente na disciplina. O Plano de Acompanhamento Farmacoterapêutico (AFT) consiste em um conjunto de ações realizadas pelo aluno, sob a supervisão de um profissional, para o acompanhamento da terapêutica medicamentosa ao qual um paciente é submetido. Envolve a utilização de ficha de seguimento farmacoterapêutico, entre outros instrumentos. Já no início do semestre, a professora indica livros básicos e complementares e recomenda *sites* que podem fornecer dados de apoio a pesquisa necessária aos planos de AFT. Os livros estão disponíveis na Biblioteca de Ciências da Saúde da UFC, o que permite o acesso aos mesmos por todos os alunos, inclusive Joaquim, em tempo hábil para a leitura. A professora sugere a leitura dos livros e, apesar de não costumar cobrar essas leituras para as aulas, ressalta sempre a importância delas para a elaboração dos planos de AFT. Esses procedimentos e estratégias de ensino colocam professora e alunos em posição ativa, se caracterizando pelo uso da fala e pela prática do acadêmico em Farmácia no treinamento para o exercício da sua função. Em geral, a professora Mariana expõe o conteúdo através de slides no PowerPoint, com letra ampliada, e costuma ler toda a informação apresentada. Discute as apresentações dos planos dos alunos fazendo, no quadro, esquemas com os itens abordados no trabalho. Na apresentação dos seus planos de AFT, somente algumas duplas adotam o procedimento de letras ampliadas nos slides do *PowerPoint*. Quando o procedimento não é adotado, Joaquim tem acesso às informações apresentadas através da leitura das mesmas pelos alunos, procedimento que todos os alunos adotam, usualmente. A docente utiliza os seguintes recursos didático-pedagógicos: data show; computador; software *PowerPoint*; e quadro branco e pincel. Por seu lado, Joaquim não faz anotações nas aulas.

Joaquim demonstra ser responsável e comprometido com os estudos que a disciplina demanda. Nas apresentações de trabalhos pelos colegas, faz perguntas pertinentes e às vezes complementa alguma informação pouco clara. Apesar de normalmente fazer poucas perguntas durante as aulas expositivas, demonstra atenção às explicações da docente e às vezes expõe a sua opinião. Isso indica que o aluno estuda o conteúdo da disciplina em casa. Participa de todas as atividades da disciplina, como os demais alunos da turma.

A realização, por Joaquim, do trabalho referente ao plano de AFT no hospital merece destaque. Descrita em parágrafo acima, essa atividade, segundo a professora Mariana,

consiste na reconstrução da história de um caso clínico observado no HUWC, com base em um plano. Conforme roteiro fornecido pela professora, o plano deve conter os seguintes elementos: (1) título; (2) exposição de motivos; (3) local de realização; (4) atividades desenvolvidas – paciente/usuário acompanhado; doenças (diabetes, hipertensão, asma etc.); drogas (incidência de reações adversas, custo, utilização); instrumentos utilizados e estratégias adotadas; descrição da ficha de seguimento do paciente/usuário; (5) resultados esperados; (6) avaliação do plano; (7) recursos – materiais, humanos, financeiros; (8) apresentação dos resultados; e (9) bibliografia.

A atividade envolve instrumentos tais como questionário e/ou entrevista, e ficha de seguimento do paciente, utilizados, respectivamente, para a coleta de informações junto ao paciente, e sobre o mesmo, da perspectiva dos profissionais que o acompanham no Hospital. Na orientação sobre a atividade, a professora apresenta e discute esses instrumentos em detalhes, fornecendo, inclusive, modelos de questionário e/ou entrevista.

A ficha de seguimento farmacoterapêutico do paciente é um formulário usualmente adotado na área de saúde, sendo disponibilizada pelo Hospital Universitário, através do Setor de Farmácia, como parte do prontuário do paciente. A ficha é preenchida por funcionários do hospital desde o ingresso do paciente à unidade hospitalar, sendo sempre consultada e complementada pelos profissionais que acompanham o paciente. O preenchimento da ficha é feito à mão, com letras correntes, nem sempre muito legíveis. O prontuário do paciente no hospital pode ser consultado, mas nunca retirada dos arquivos, não podendo, inclusive, ser copiada por motivos éticos, em função das informações que traz sobre o quadro do paciente. Contém informações sobre os seguintes elementos: (a) dados de identificação do paciente – nome; número do prontuário; unidade; leito; altura; peso; procedência (hospital, Fortaleza, interior, outros); (b) dados de admissão – queixa principal; alergias; (c) hemograma; (d) bioquímica; (e) acompanhamento da evolução; (f) medicamentos prescritos; (g) alterações perigosas; e (h) problemas relacionados aos medicamentos.

A fala da professora sobre a realização do trabalho por Joaquim demonstra as expectativas e considerações quanto a possíveis dificuldades:

[...] lá no hospital tem o prontuário, onde tem tudo. Ai, eu não sei. É até bom, que na hora que ele for apresentar, ele diga suas limitações e dificuldades, se é que existiram... No caso seguimento, é realizado em dupla, no Hospital [...] O Joaquim não me entregou ainda seu plano. No plano eles precisam saber qual é o problema, da creche ou da família..., mas ele não tem comentado nada sobre o plano. Tenho dado para ler, os questionários (PROFESSORA MARIANA).

Usualmente, a professora fornecia orientações gerais para os trabalhos dos alunos no final das aulas, com apoio de dois monitores da disciplina, perguntando como esses trabalhos estavam acontecendo e se havia alguma dúvida. Antes de serem apresentados na aula, no entanto, todos os trabalhos passavam pela análise da professora.

Joaquim realizou a atividade com Levi, um colega de turma, durante dois meses, uma vez por semana, no Hospital Universitário Walter Cantídio, sendo que a professora não esteve com a dupla no hospital. No início do trabalho, houve um imprevisto: o paciente que a dupla havia começado a acompanhar deixou o hospital, tornando necessária a seleção de outro paciente. Com a ajuda da professora Mariana, os alunos selecionaram outro paciente hospitalizado, cujo quadro clínico era de hipertensão. Com esse paciente, tiveram um total de três encontros: no primeiro, Levi preencheu o termo de compromisso, a ficha de identificação e o questionário; no segundo, os dois gravaram uma entrevista curta, através da qual buscaram esclarecer alguns dados relativos à doença e medicamentos indicados, com base na análise que haviam feito do prontuário do paciente; e no terceiro encontro, forneceram orientações ao paciente sobre assuntos tais como ação terapêutica, uso adequado e armazenamento de medicamentos. O trabalho de consulta e análise dos dados do paciente foi dividido entre os dois alunos. Joaquim ficou responsável por dois dos oito itens da ficha de seguimento - dados de identificação e hemograma do paciente – enquanto as demais informações foram analisadas pelo colega. Levi também se responsabilizou pela análise de outras informações do prontuário do paciente, referentes ao seu histórico no hospital em termos de consultas, exames, medicamentos recebidos através da Farmácia, altas, retornos etc. A coleta dessas informações ocorreu sempre no Hospital, como era previsto. Nessa coleta, Levi fez a leitura das informações contidas tanto na ficha de seguimento como nas demais partes do prontuário, e os dois colegas fizeram anotações dos dados básicos e relevantes, para a análise. Para organizar os dados do plano de AFT, a dupla utilizou uma metodologia chamada *dáder*, sendo específica da área de Atenção Farmacêutica, que envolve a avaliação dos documentos, intervenção e seu resultado.

O plano de AFT foi organizado pela dupla em *slides* no *PowerPoint*, com letra ampliada. Os *slides* continham fotos e informações densas e ricas, apresentadas através de esquemas, quadros e tabelas com os dados do paciente hipertenso, seguindo roteiro fornecido pela professora. Na hora da apresentação, Joaquim lia as informações nos *slides*, enquanto Levi as complementava. Com a cópia impressa dos *slides* em mãos, Joaquim fazia a leitura do texto, com o papel bem próximo a sua face, quase se encostando à mesma. Não houve relato

de nenhuma dificuldade para a realização do trabalho, exceto quanto à necessidade de substituição dos pacientes, inicialmente.

A turma foi submetida a três avaliações: uma prova escrita e dois planos de AFT, sendo um realizado em hospital e um em creche. Todas as avaliações foram realizadas em dias, horários e sob condições similares às estabelecidas para os demais alunos da turma, sendo que a prova escrita foi apresentada, para Joaquim, com letra ampliada.

Os dados da pesquisa evidenciam que não foi testado nenhum recurso óptico e não óptico para a visualização dos prontuários.

Em síntese, a descrição do contexto da sala de aula da disciplina Atenção Farmacêutica demonstra que: em relação às características da Professora foram mencionadas anteriormente; (b) em geral, o conteúdo da disciplina é facilmente acessado por Joaquim, há temas com abordagens tanto teórica quanto prática, não requerem adaptações metodológicas para que o aluno tenha acesso a informações sobre os mesmos. No entanto, tudo indica que a professora Mariana não planejou conteúdo da disciplina considerando a presença do aluno com baixa visão; (c) a dinâmica das aulas da disciplina envolve professora e alunos em atividade, atuando de forma complementar para a abordagem do conteúdo. A quantidade de 40 alunos em sala não permite interação próxima entre a professora e a turma. (d) Joaquim é responsável e comprometido com estudo e participa nas aulas, destacando-se na discussão com perguntas relacionadas ao tema proposto; (e) a disciplina é teórico-prática. Em geral, o conteúdo pode ser facilmente acessado pelo aluno através de leitura, apresentações e discussões teóricas; (f) a forma de aplicação da avaliação – com letra ampliada - representa adequadas as condições visuais de Joaquim, permitindo a expressão do seu conhecimento.

A disciplina Parasitologia Clínica

A professora Fabíola, responsável pela disciplina e tem vínculo com a UFC desde 1990, sendo lotada no Departamento de Análises Clínicas e Toxicológicas. Tem graduação e mestrado em Farmácia e doutorado em Ciências Biológicas.

Ressalta que não tem conhecimento em educação especial e/ou inclusiva e nunca conviveu ou teve contato com pessoas com deficiência.

Sobre a experiência com Joaquim, a professora afirma: “houve alguma resistência por causa da situação dele. [...] Eu acho que temos que ter mais informação sobre os alunos. Bem, pensei no fato se ele tinha ou não condições de realizar as atividades das aulas. Também pensei: como é que eu vou ensinar um aluno com deficiência visual?”.

A professora tem uma concepção sobre inclusão, demonstrando atenção, inclusive, ao que tem sido feito na UFC. Conforme afirma:

Para mim incluir é fazer tudo para que o aluno se sinta acolhido na universidade. Mas, a gente tem que fazer um esforço, porque ninguém quer deixar de fazer o que já faz. Para você que tem um aluno especial, você vai ter que fazer alguma coisa diferenciada para atender. Então, você vai ter que gostar e se dedicar, e ter um olhar diferente para aquele aluno. A UFC tem feito um pouco, que eu tenho acompanhado algumas notícias meio de longe. Penso também que a inclusão tem a ver com os materiais, equipamentos e formação de pessoal, por isso que eu acho muito difícil essa inclusão. Porque tem que mobilizar as pessoas, tantos alunos e professores, dar formação a todos, melhorar o espaço físico, da faculdade e da infraestrutura. Penso que tem que equipar o laboratório, que tem que ter mais informação e acho que a UFC precisa estar mais preparada para isso. Porque para trabalhar com o aluno com deficiência visual é necessário fazer um trabalho diferenciado com ele, em relação aos outros, para que aproveite bem os conteúdos. Como ter pessoas para ajudar o aluno no laboratório ou ter um equipamento para ampliar a imagem do microscópio no telão. (PROFESSORA FABÍOLA).

Durante o período em que realizamos observações na sala de aula da disciplina, acompanhamos a condução da aula pela monitora da disciplina, Taciana.

A monitora é aluna do curso de graduação em Ciências Biológicas, estando no oitavo semestre e atuando como monitora da disciplina Parasitologia Clínica há dois semestres. Não possui conhecimento em educação especial e/ou inclusiva, mas convive com o irmão de uma amiga, com deficiência motora.

Sobre a experiência com o aluno com baixa visão, Taciana discute a dificuldade de Joaquim para atender às demandas da parte prática da disciplina, quanto às observações de parasito. Explicita o fato do aluno não frequentar as aulas práticas e a sua tentativa de estimulá-lo a tal, uma vez que considera que a presença do aluno às aulas é importante para o acesso ao conteúdo abordado através das atividades ali desenvolvidas. Conforme coloca:

Como é uma disciplina que envolve muito a parte prática, parasito, não é? Tem muita observação, ele acaba se mostrando bem desmotivado. [...] Normalmente o professor dá aula teórica de 14 às 16 e prática de 16 às 18. A prática refletiva é a aula teórica. Aula prática ele nunca fica, no início eu até tentei estimular e tudo. Porque eu acho assim, por mais que tenha certa dificuldade, a presença dele lá, até um desenho que a gente coloca é importante para ele. E isso reflete nas notas. Ele não tem tirado notas tão ruins na prática, mostra que em casa ele pelo menos tá vendo a figura. Ele tem tirado notas razoáveis na prática. (MONITORA).

Ao descrever as características e procedimentos da prova prática como realizada com o aluno, Taciana explicita sua opinião sobre a possibilidade de Joaquim visualizar os espécimes através do microscópio para fazer uma análise micro-genética da atividade, na qual discute sua realização e demandas, passo a passo. Conforme afirma:

a gente coloca o parasito aqui, no tamanho, vou te mostrar, e ai ele vai dizendo o que é. A gente cobra a espécie e a morfologia. Também, às vezes, cobra a forma. [...] ai ele coloca e tem um minuto e pronto. Pra dizer o que é. (Entrevistadora: de onde vêm essas imagens da prova? Como ele faz?) As imagens vem do livro, do site, e ele escreve no papel. Na última prova ele tirou oito, são dez parasitos. Por isso que eu digo: se vê desse tamanho, eu acho que se houver um pouquinho de esforço ele pode ver. (Entrevistadora: Mas porque ele não fica no microscópio?) o tamanho no microscópio é quase igual, só que ele precisa ter um pouco de paciência, se concentrar. O nível de exigência é grande na disciplina, pois quem tem a vista boa perde a paciência, imagina quem não tem. (Entrevistadora: como?) para ficar, ter que olhar, focalizar, eu sei que é ruim, o foco, às vezes tem que tirar um pouco a vista. E ele enxerga com dificuldade. Sei que pra ele pode ser ruim. (Entrevistadora: e como você faz nessa hora? você tem uma forma diferente para trabalhar com ele?) às vezes eu fico com ele, converso, mostro as imagens. A gente respeita por ele não querer vir, quando ele tem alguma dúvida ele vem me procurar, e eu tiro. Vejo as possibilidades de ajudá-lo. Mas não tem nenhuma diferença que os outros alunos. [...] a gente tem que estimular. Uma das coisas que a gente fez pra ele na prova teórica foi uma letra maior. Só a dele. Ele tem essa dificuldade, então ampliei a letra para arial 16. (MONITORA).

Sobre inclusão de alunos com deficiência na UFC, afirma:

É necessário, acima de tudo difícil, porque se faz necessária uma infraestrutura, mas é realmente válido. Principalmente porque tem muitas pessoas que nem chegam aqui, porque já fica uma barreira. Já é difícil o acesso. Tem que ter mais acesso e dar condições necessárias para a pessoa aprender, até mesmo as que têm deficiências cognitivas, porque ninguém tem obrigação de aprender de primeira. (MONITORA).

Conforme consta no programa, a disciplina Parasitologia Clínica caracteriza-se pela abordagem teórica e prática dos métodos²⁷ parasitológico, imunológico e coprológico no diagnóstico de parasitoses²⁸, execução dos métodos de diagnóstico, interpretação dos resultados, morfologia, transmissão, prevenção, tratamento, sintomatologia e ciclo evolutivo. Envolve, então, o treinamento técnico e científico dos alunos, incluindo o seguinte conteúdo: Teórico – Estudo de protozoários e helmintos²⁹, quanto à morfologia, diagnóstico, ciclo biológico, transmissão, epidemiologia, tratamento e profilaxia; Prático – exames de fezes – dieta, coleta de material e conservadores; coprologia – prova de digestibilidade (funções digestivas, pesquisa de sangue oculto e dosagem de gordura nas fezes); síndromes coprológicas: exame coprológico normal, insuficiência gástrica e colite; técnicas de exames (e teoria): método direto; hematoxilina férrica, métodos ritchie, faust, baaermam, rugai, willis e kato; swab anal, transmissão das fezes (proglotes de tênias); ziehl neelsen modificado para

²⁷Trata dos seguintes métodos: parasitológicos - enriquecimento, esfregaço, coloração, xenodiagnóstico e hemocultura; imunológicos - sorológicos e intradermoreação; e coprológicos - prova de digestividade macro e microscópica.

²⁸Tais como doença de Chagas, malária, leishmaniose tegumentar e visceral e toxoplasmose.

²⁹*trypasonosoma cruzi*, *leishmania sp gardia intestinais*, *trichonoma vaginalis*, gêneros – *entamoeba*, *endolimax*, *iodamoeb*, *plasmodium sp*, *toxoplasmose gondii*, *cryptosporidium sp*, *isospora belli taenia*, *solium*, *taenia saginata*, *hymenolepis nana*, *schistosoma mansoni*, *ascaris lumbricoides*, *strongyloides stercoralis*, *nacator americanus*, *ancylostoma duodenale enterobius vermicularis* e *trichuris trichiura*.

cryptosporidium; identificação macroscópica de vermes adultos de helmintos e artrópodes e diagnóstico imunológico (sorológicos e intradermoreação). A disciplina tem caráter eminentemente prático: da sua carga horária total de 64 horas/aulas, 44 h/a são destinadas a atividades práticas. É desenvolvida no Laboratório de Análises Clínicas³⁰, que inclui uma sala de aula. Sua metodologia de ensino inclui estratégias tais como: aula expositiva; discussão de casos clínicos; seminário; e microscopia. A avaliação se processa através de seminário e provas, teóricas e práticas.

A análise da disciplina indica que, em geral, o conteúdo pode ser facilmente acessado por Joaquim, através da leitura de textos, apresentações e discussões teóricas, sua abordagem teórica não requerendo nenhuma adaptação. No entanto, conforme observado pela professora Fabíola e pela monitora Taciana, a aplicação de métodos e técnicas de exame clínico para o diagnóstico de parasitoses envolve a microscopia para a identificação de parasitos e outras ações e/ou procedimentos que fazem parte das técnicas de exame clínico. Conforme esclarecido pela monitora Taciana, o uso de microscópio exige conhecimento e domínio técnico, sendo que esse último é adquirido através de exercício intenso, concentração e paciência para encontrar um foco que possibilite a visualização e trabalho com os espécimes. Para o aluno com baixa visão requer, além disso, uso de lente de alta resolução, adequada a sua condição visual.

A participação de Joaquim nas aulas práticas configura uma situação crítica para o aluno, para a disciplina Parasitologia Clínica e para o curso de Farmácia da UFC. As considerações da professora sobre a experiência que vivenciam com o aluno elucidam alguns aspectos relevantes dessa situação, a saber: (1) segue as orientações da coordenação do curso quanto a estratégias de ensino e avaliação do aluno, parte do pressuposto de que Joaquim não vai para a microscopia e adota a estratégia de avaliá-lo, quanto ao conteúdo prático da disciplina, através de prova para a identificação de espécimes apresentadas no computador; (2) A monitora explicita o fato do aluno não frequentar as aulas práticas e a sua tentativa de estimulá-lo a tal, uma vez que considera que a presença do aluno às aulas é importante para o acesso ao conteúdo abordado através das atividades ali desenvolvidas; e (3) A professora ressalta que houve resistência por causa da situação do aluno e que é necessária a obtenção de

³⁰Sobre os equipamentos disponíveis nos laboratórios do Curso de Farmácia, assim como de outros cursos da UFC, há considerações importantes: por exemplo, a quantidade de equipamentos em boas condições de uso é insuficiente para atender às demandas das disciplinas. Conforme observamos, nem todos os microscópios do Laboratório de Análises Clínicas funcionam, sendo que durante as aulas é comum haver três ou quatro alunos utilizando simultaneamente um único equipamento.

mais informações sobre as condições visuais do mesmo para realizar as atividades da disciplina.

O acesso, por Joaquim, ao conteúdo abordado na parte prática da disciplina Parasitologia Clínica envolve, então, uma situação problemática, com muitos aspectos a serem considerados. A avaliação acontece como uma tentativa de reprodução da lâmina do microscópio para uma tela de computador substitui apenas o procedimento de identificação do parasito, mas não substitui os demais procedimentos incluídos nas técnicas de exame clínicos.

A presença de Joaquim no curso provavelmente gerou alguns transtornos desde os primeiros semestres do aluno no curso, pela exigência do uso de microscópio. No entanto, o curso não possuía equipamento adequado para pessoa com baixa visão, como uma Lupa Eletrônica, que daria para ajustar à necessidade de ampliação da imagem e contrastes.

No primeiro semestre de curso de Joaquim, em 2005.2 cursou a disciplina Histologia e Embriologia Geral, e no semestre 2006.1, a disciplina Química Analítica I Aplicada a Farmácia, ambas com carga horária de 32 h/a de laboratório. O aluno foi reprovado nas duas disciplinas. Repetiu a disciplina Histologia em 2006.1, sendo desta vez aprovado. Segundo a coordenadora do Curso, que é da área de parasitologia, no início houve algumas reuniões entre a coordenação e docentes de algumas disciplinas de laboratório tais como Histologia, Química Analítica e Parasitologia, em busca de alternativas para a participação do aluno nas aulas práticas.

A coordenação decidiu, então, elaborar um ofício a ser encaminhado para todos os professores de disciplinas nas quais Joaquim estivesse matriculado, com o seguinte teor: “o aluno Joaquim [...] apresenta deficiência visual. Solicito de V^a S^a que ofereça condições para que o aluno participe das aulas teóricas e práticas e tire o maior proveito possível”. Esse ofício data de 21 de agosto de 2007.

Nas palavras da coordenadora do curso, a conduta é a seguinte: encaminha-se um ofício e conversar com os professores das disciplinas que o aluno se matricula, orientando-os sobre que procedimentos e estratégias adotar, sobre a necessidade de incluir o aluno... Do processo de orientação dos professores do curso pela coordenação – e da influência exercida pela coordenação sobre a conduta dos professores nas suas respectivas salas de aula.

A cada semestre [...] a gente manda um ofício dizendo do problema dele e que tem que ser aceito e acolhido, tem que ser incluso na disciplina, que tem que fazer algum trabalho diferenciado dos outros para que ele aproveite. [...] e dentro da histologia, como é que ele poderia fazer uma prova para ele prática, sem prejudicá-lo. [...] e fazer uma prova diferenciada, porque no microscópio não tem condições, ou faz no computador, com os slides, alguma forma que ele pode absorver a disciplina. Da reação dos professores: [...] Então, a gente mandava, conversava com alguns

professores, alguns tinham mais dificuldade de aceitar, ficavam reclamando, falavam porque ele vai ser um profissional que não vai poder trabalhar, né? e aí muitos professores meio irritados, mas a gente tem que acatar, é norma da universidade incluir o aluno. [...] alguns professores tiveram essa coisa, mas eu acho que não foi nem pelo fato dele não ter condições de exercer uma profissão, foi mais pela dificuldade de aceitação, de não querer ter um trabalho, eu acredito nisso. Mas, depois de muita conversa, acabaram aceitando. [...] com todas as disciplinas, a gente tem conversado com os professores, tá fazendo com que eles deixem de dificultar as coisas (COORDENADORA, FARMÁCIA).

A partir de reuniões realizadas na coordenação foi decidido que o aluno teria que fazer prova prática e que o conteúdo dessas provas corresponderia a conteúdos abordados em aulas teóricas. Para o caso da histologia-embriologia e parasitologia, por exemplo, a avaliação do aluno quanto à abordagem prática dos conteúdos da disciplina passou, então, a ser voltada ao procedimento de identificação de espécimes. Ao invés de solicitar que o aluno examine espécimes através de microscópio, passou-se a adotar o exame dos espécimes através do computador. Deu-se por definido, assim, que não há condições para o uso do microscópio pelo aluno, e, portanto, que esse aluno não fica obrigado a frequentar as aulas práticas dessas disciplinas.

Para a parasitologia, por exemplo, o uso do microscópio é um procedimento necessário não só a identificação de espécimes, mas também a outras ações e/ou procedimentos necessários à aplicação de métodos e técnicas de exame clínico para o diagnóstico de parasitoses.

As quatro aulas em que estivemos na turma constaram de: (1^a) apresentação do tema entamoeba histolytica, e. coli e outras amebas, e prática da mesma; (2^a e 3^a) prática do tema helmintos - ascaris lumbricoides, trichuris trichiura, eterobius vermicular e outros; (4^a) prova prática. Os dados que registramos nas nossas observações durante essas aulas são descritos e analisados nos parágrafos a seguir.

A dinâmica das aulas da disciplina envolve duas partes: a teórica – com exposição oral e discussão de assuntos abordados; e a prática – com microscopia para identificação dos parasitos. Em geral, a professora conduz a apresentação dos conteúdos se movimentando pela sala do laboratório, ou parada. A docente fala tranquilamente para uma turma constituída de 40 alunos, em uma sala grande. O grupo se divide em turma A e B (20 alunos) e horários distintos. A aula acontece durante todo o período da tarde, iniciando pela parte teórica e seguindo com a prática. Joaquim costuma chegar à aula e quando entra sentar-se na última fila da sala.

A interação entre Joaquim e a professora Fabíola é formal. Existe pouca familiaridade entre aluno e professor. Entretanto, a interação entre Joaquim e a monitora é

próxima, menos formal e empatia pela proximidade na idade entre ambos. O papel da monitora foi significativo para Joaquim porque esteve presente na aplicação das provas do aluno, tentou incentivá-lo a participar das aulas, fez algumas tentativas para que o aluno frequentasse as aulas práticas, mas não obteve êxito. Segundo a monitora no início do semestre foi tentado de tudo para estimular a presença do aluno nessas aulas, afirmando que: “ele não se esforçou muito”. Joaquim interage facilmente com alguns colegas de turma, sendo geralmente comunicativo. Por vezes, alguns colegas são mais próximos e solidários, e outros são passivos por Joaquim sem cumprimentá-lo.

Quanto à metodologia de ensino, as aulas teóricas e práticas da professora são expositivas e envolve experimentos no laboratório. A monitora prepara as lâminas antes da aula. Os alunos, em dupla, usam o microscópio para identificar os parasitos. A professora disponibiliza as referências bibliográficas desde início do semestre, o que permite o acesso de Joaquim e aos mesmos em tempo hábil para a leitura. Sugere que os alunos façam as leituras dos textos, mas as mesmas não são cobradas. Além disso, a professora Fabíola encaminha para os alunos, através da lista de discussão da disciplina, as apresentações das aulas, em formato pdf. Por um lado, esses procedimentos e estratégias de ensino se caracterizam pela memorização das formas seja na exposição do conteúdo ou na microscopia. Por outro lado, o envio de apresentações e as sugestões de leitura permitem que Joaquim tenha acesso tanto ao conteúdo da aula prática como teórica. A docente não tem o hábito de ler toda a informação escrita no quadro. A docente utilizou os seguintes recursos didático-pedagógicos: data show, aplicativo *PowerPoint* para *slides*; notebook; quadro branco e pincel; dez microscópios ópticos; lâminas prontas; livro-texto *Parasitologia Humana*. Por seu lado, Joaquim não utiliza nenhum recurso para fazer anotação em sala de aula.

A aula prática envolvendo o tema entamoeba histolytica, e. coli e outras amebas. Primeiro, a monitora prepara as lâminas conforme a orientação da professora, e depois organiza de três a quatro lâminas por microscópio. A preparação das lâminas não são as mesmas, mas possuem os métodos (coloração) e materiais (fezes) semelhantes. Uma ameba tem a mesma estrutura sempre. Esses aparelhos precisam estar totalmente regulados para a observação do espécime, com o feixe de iluminação no centro óptico proporcionando assim o melhor rendimento do sistema e com o máximo de resolução. Em seguida, os alunos, em dupla, observam o espécime, identificando a morfologia, no caso, da entamoeba histolytica, e. coli e outras amebas. No momento da observação da lâmina, muitos alunos fazem anotações e/ou se desenharam a estrutura. Esse desenho apresenta forma, cor e pigmentação que conseguiram compreender ao identificar a espécie em questão. O experimento é pontual e

preciso. Os alunos necessitam de outras observações para que possam identificar os espécimes.

Apesar de Joaquim demonstrar ser responsável e comprometido com o estudo, o que se observa por seu esforço em estudar todo o conteúdo pelo livro-texto e por seu desempenho tanto na prova teórica quanto prática. O aluno geralmente não participa da aula prática, como os demais colegas da turma. Joaquim não esteve presente em nenhuma aula prática observada. Joaquim é pouco assíduo à aula teórica e pouco pontual.

No geral, Joaquim participa de algumas aulas teóricas, de todas as provas teóricas e práticas, como os demais alunos da turma. Chamou nossa atenção, no entanto a ausência do aluno na aula prática; o modo como se aplica a prova prática; e a falta de assiduidade do aluno na aula teórica. Quando Joaquim assiste à aula teórica, chega geralmente perto do final da aula, ou quando chega cedo sai antes de terminar a aula. Em algumas dessas situações, perguntamos para Joaquim qual era o motivo de sua saída, respondeu “que precisava fazer um trabalho de outra disciplina”.

A análise dessas situações leva as seguintes considerações: (1) Joaquim confirma que não consegue enxergar nas lentes dos microscópios que existe no laboratório, disse que estão desatualizados, e também porque não há interesse do aluno pela área de Análises Clínicas; (2) evidenciamos a maneira como o ofício elaborado pela coordenação é entregue aos docentes: - o ofício é deixado no escaninho do professor; (3) Joaquim tem uma cópia, o qual foi orientado pela coordenação para fazer o papel de informar oficialmente sua presença na disciplina, que costuma entregar ao professor no início do semestre, reafirmando a orientação da instituição.

A realização da aula teórica sobre o conteúdo entamoeba histolytica, entamoeba coli e outras amebas e a prova prática, por Joaquim, merece destaque.

A aula teórica do conteúdo citado apresenta para entamoeba histolytica: (1) morfologia – trofozoíto e pré-cisto, metacisto, cisto; transmissão; habitat; patogenia (amebíase intestinal); (2) diagnóstico – clínico e laboratorial (amebíase extra-intestinal e outras amebas); e diferenças entre algumas espécies de entamoeba do homem. As ilustrações são retiradas do livro-texto e/ou *site* citado anteriormente. As provas práticas realizadas por Joaquim são aplicadas com o apoio do computador e pela monitora da disciplina. Os procedimentos de aplicação da prova são: (1) as imagens escolhidas são semelhantes às utilizadas nas aulas teóricas; (2) a prova se realiza na sala da docente, em dia e horário pré-definido; (3) antes do dia da prova são separadas dez ilustrações referentes ao conteúdo abordado; (4) Na hora da prova, a monitora explica que Joaquim tem um minuto para anotar o nome do espécime que surge na tela computador.

A turma é submetida a sete avaliações: três provas teóricas; três provas teóricas; e um seminário. A prova teórica se realiza com letra ampliada. Enquanto a turma fez a prova prática no laboratório, Joaquim foi submetido à prova prática com apoio do computador. Na circunstância em que a turma apresentou o seminário, o aluno apresentou o trabalho nas mesmas características que a turma.

O ofício evidencia a questão do quadro de deficiência visual do aluno, mas não há nenhum indicativo de permissão para o aluno se ausentar das aulas teóricas e/ou práticas. O problema referente às necessidades educacionais específicas do Curso de Farmácia da UFC para permitir que Joaquim possa acessar o conteúdo abordado em disciplinas que envolvem o uso de microscópio, atendendo as condições visuais do aluno. Uma vez que há nove disciplinas dessa natureza no curso.

Entretanto, a problemática da participação do aluno nas aulas práticas, bem como os conteúdos abordados nas aulas teóricas e as avaliações no laboratório, surgiu desde os primeiros semestres do aluno no curso. O fato de manipular o microscópio não justifica a ausência e não participação do aluno na atividade. Ele adquire conceitos e informações pelas descrições e com as imagens que forem possíveis de decodificar.

Os dados da pesquisa mostram que não havia nenhum recurso disponível para o aluno como um *software* para desenho.

Em síntese, a descrição do contexto da sala de aula da disciplina Parasitologia Clínica demonstra que: (a) a professora tem formação em área específica a que atua, a qual não fornece base teórica ao estudo sobre a inclusão escolar/universitária de alunos com deficiência, ainda que possam não estar necessariamente vinculadas a esse tema específico. A professora, não tem conhecimento em educação especial e/ou inclusiva e nem conviveu com pessoas com deficiência. A concepção que a docente tem sobre inclusão – como a questão das condições materiais do laboratório e da universidade; (b) a dinâmica das aulas envolve professora e alunos para a abordagem do conteúdo, em aulas práticas e teóricas. Mesmo com a quantidade de 20 alunos em sala não permite uma interação mais próxima entre professora e a turma. A interação entre Joaquim e a professora é formal e distante. Embora haja muito incentivo da monitora da disciplina para o aluno participar das atividades, demonstrada na sua atuação. Joaquim é comunicativo e atencioso com alguns colegas da turma; (c) a disciplina é teórica e prática. Em geral, o conteúdo abordado pode ser facilmente acessado pela aluna através da leitura de textos, apresentações e discussões teóricas. No entanto, a abordagem prática de todos os temas da disciplina, que precisam do uso do microscópio, normalmente exige a observação de lâminas pelo sujeito. Esses conteúdos se diferenciam por técnicas

específicas quanto à aplicação prática que exigem observação direta e uso de materiais. Dessa forma, o estudo desses temas impõe a necessidade de caminhos alternativos, que a docente não esteve orientando, para que Joaquim pudesse participar de todas as atividades em sala de aula. Sob a orientação da coordenação do curso, foram pensadas para Joaquim, as seguintes adaptações: uso do conteúdo da aula teórica para a prova prática, a prova prática realizada com apoio do computador, entrega de ofício circular pelo aluno ao professor da disciplina; (d) Joaquim é responsável e comprometido com o estudo e participa de todas as avaliações se destaca pelo estudo através do livro, o que indica ter hábito de leitura em casa; (e) a forma de aplicação da avaliação – escrita, para alunos videntes e, letra ampliada, para o aluno com baixa visão – representa uma adequação às condições visuais de Joaquim, permitindo a expressão do conhecimento pelo aluno.

As salas de aula de Lorena

Com relação às disciplinas que Lorena, aluna do curso de Letras - Espanhol, estava cursando, realizamos observações em 12 aulas, sendo seis aulas referentes a disciplina Espanhol II: língua e cultura, e seis aulas referentes a disciplina Língua Portuguesa: vocábulo. Essas disciplinas estavam sob a responsabilidade das professoras Solange e Janaína, respectivamente.

A disciplina Espanhol II: língua e cultura

A professora Solange, tem vínculo com a UFC desde o início de 2008, sendo professora substituta, lotada no Departamento de Letras Estrangeiras. É graduada em Letras - Espanhol.

Informa que não tem conhecimento em educação especial e/ou inclusiva e nunca conviveu com pessoas com deficiência.

Considera a experiência com Lorena ótima, embora tenha lhe causado surpresa, o fato de ter uma aluna cega em sala de aula. No início do semestre, a professora teve receio e dúvida na conduta de ministrar suas aulas e no preparo das provas para uma aluna cega. Ao falar da experiência com Lorena em sala de aula, a professora enfatizou algumas alterações nas estratégias de ensino em suas aulas:

Foi aqui na sala de aula, que eu descobri que ia ter uma aluna com deficiência visual. Em nenhum momento fui avisada. Muito pelo contrário, depois que eu a vi,

ai eu fui perguntá-la. Foi ai que fiz algumas alterações na minha maneira de dar aula. Evitei usar as transparências e cópias coloridas. O jogo caça-palavra, eu fiz uma vez, mas depois por causa da aluna com deficiência visual, não usei mais (LORENA).

A professora vivenciou algumas situações em função da presença de uma aluna com deficiência visual na sua sala de aula, tais como: entrou em contato com a professora da disciplina Espanhol I, a qual ministrou aulas à aluna no semestre anterior, informando que a aluna precisava fazer prova oral; da coordenação do curso não recebeu nenhuma orientação; na UFC não havia nenhum serviço para que pudesse solicitar texto em braile ou transcrição das provas, do braile para o Português, e vice-versa.

A professora Solange, disse que a sua ideia de inclusão relacionava-se a “politicagem”, termo usado pela professora. A partir da experiência com Lorena, a sua concepção de inclusão passou a ser outra. Em suas palavras: “incluir é mesmo, como o próprio termo reforça, seria permitir que essas pessoas (com deficiência) tivessem uma vivência social maior”.

Conforme consta no programa, a disciplina Espanhol II: língua e cultura caracteriza-se pela abordagem de situações prático-discursivas da Língua Espanhola, mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial, para desenvolver habilidades comunicativas da língua; e sensibilizar os alunos para os aspectos socioculturais e interculturais do idioma. Envolve o seguinte conteúdo: aspectos discursivos (trabalha o conteúdo gramatical e as funções comunicativas); aspectos culturais (aborda as indicações do material didático); aspectos gramaticais (acentuação; complemento direto preposicionado; morfologia do pretérito perfecto: verbos regulares e irregulares; números cardinais 101-1000; preposições II; presente de indicativo de alguns verbos irregulares; pronomes e adjetivos indefinidos e demonstrativos; pronomes de complemento direto e indireto; pronomes indefinidos; e relativos - que, quien, el cual e suas variantes). De caráter teórico, a disciplina envolve metodologia de ensino que inclui estratégias tais como: aula expositiva; diálogo; trabalho em grupo; e dramatização. A avaliação se processa através de prova escrita e oral.

A análise do conteúdo da disciplina indica que em geral esse conteúdo pode ser de fácil acesso por Lorena, através da leitura de textos e apresentações. A professora Solange adotou alguns procedimentos e estratégias de ensino, a partir do contato com aluna. Na apresentação de alguns conteúdos da disciplina excluiu fotos, transparências e jogos com imagens. No entanto, a abordagem teórica de alguns temas referente à Cultura Espanhola – gesto, identificação de elementos da gastronomia (pratos típicos) e cores merece destaque. Esse tema envolve situações e atividades de leitura, as quais a aluna cega não pode ter acesso

direto, através da visão. Publicações escritas sobre os mesmos normalmente envolvem textos e geralmente apresentadas através de imagens, também não acessíveis a pessoas cegas. Dessa forma, o estudo desse tema impõe a necessidade de identificação e uso de caminhos alternativos de acesso a informações por Lorena. Por último, a professora Solange sugeriu alguns procedimentos e estratégias para a realização de diálogo por Lorena são descritos e analisados adiante, depois das discussões referentes à metodologia de ensino e ao envolvimento de Lorena com as demandas da disciplina.

Vale destacar o uso da técnica áudio-descrição que é um recurso que poderia auxiliar no melhor desempenho da aluna na disciplina. Segundo Vieira e Lima (2010) o uso dessa técnica pode permitir compreender e exercitar mentalmente das inter-relações entre a imagem e o texto.

As seis aulas, em que estivemos com a turma constaram de: (1^a) apresentação do tema aspectos discursivos relacionados ao pronome indefinido e adjetivo, com apoio do livro-texto; (2^a e 3^a) apresentação e trabalho em grupo, abordando o tema pronomes de complemento direto e indireto, com apoio do livro-texto; (4^a) apresentação e revisão dos conteúdos abordados na prova escrita; (5^a) trabalho em grupo e dramatização, abordando o conteúdo pronome demonstrativo; (6^a) prova oral. Os dados que registramos nas nossas observações durante essas aulas são descritos e analisados nos parágrafos a seguir.

Esta disciplina começou com dois meses de atraso em relação ao calendário oficial da UFC, contando, no entanto, com aulas extras para completar sua carga-horária, de forma a ser concluída no período estipulado para o semestre.

A professora relata que tão logo entrou em contato com Lorena na sala de aula, considerou a necessidade de re-planejar a disciplina, adotando alguns procedimentos e estratégias para não excluir a aluna e nem os demais alunos.

A dinâmica das aulas da disciplina geralmente envolve exposição oral de um tema pela professora Solange, incluindo diálogo em Espanhol; às vezes, estudo dirigido pautado na leitura do livro-texto pelos alunos, ou às vezes dramatização, em pequenos grupos. Quando apresenta os conteúdos, a professora geralmente escreve no quadro, ou se movimenta pela sala de aula. Fala tranquilamente, para uma turma formada por 24 alunos, em uma sala de aula pequena. Quando trabalha em grupo, a professora orienta individualmente. Esta aula acontece no primeiro horário da manhã e Lorena tem o hábito de chegar cedo. Às vezes vem acompanhada do pai, ou de duas colegas da turma. Geralmente, senta-se próxima de suas amigas ou da mesa da professora. A aluna tem bengala, mas não usa pelo *campus*. Afirma:

“tem muitos obstáculos, Deus me livre de andar de bengala aqui, no Benfica. É usar e cair” (sic).

A interação entre Lorena e a professora Solange começou distante, aos poucos se tornou próxima e solidária. A professora confirma que desde o primeiro dia de aula, procura tratar a todos de maneira igual, embora com a Lorena, o processo foi sendo construído, passo a passo. A professora começou a fazer perguntas sobre as necessidades na aula, aos poucos foi se adaptando à maneira de ser da aluna. Com desenvolvimento do curso, a professora Solange foi se aproximando de Lorena, emprestava o seu livro didático, e também ofereceu textos complementares com versões originais, para que a aluna pudesse escaneá-lo, além do CD áudio em Espanhol, referente ao livro-texto.

A interação entre a professora Solange e a turma se caracteriza pela atividade da professora, principalmente quando expõe o conteúdo, envolve todos os alunos em situações lúdicas e comunicativas, estimuladas pelo diálogo em Espanhol, em grupo ou individualmente. Esses são ativos tanto nos trabalhos em grupos quanto nas aulas expositivas. Lorena interage facilmente com todos os colegas da turma, sendo geralmente comunicativa e atenciosa, no que recebendo atenção é sempre correspondida por todos. Lorena tem na sua turma duas alunas que são próximas, demonstrando amizade, confiança e apoio. Nas aulas, essas “amigas íntimas” estavam sempre juntas a Lorena. A amizade entre as duas colegas da turma, revelou ser benéfica a Lorena, principalmente, nas seguintes situações: auxiliando na realização das tarefas em sala de aula; ajudando no deslocamento de Lorena tanto em sala de aula quanto pelo bosque do *campus* do Benfica; participando na leitura dos textos em sala; planejando e organizando os trabalhos solicitados na disciplina; e explicando os assuntos relacionados à exposição da professora. Para Lorena, a participação das amigas é fundamental na disciplina, porque costumam ler para ela toda a informação, explicando tudo que se passa na atividade. Segundo a docente fica “menos despreocupada” com ajuda das “amigas” de Lorena, assim pode se dedicar aos outros alunos da turma, que tem dificuldade com a língua espanhola.

As aulas da professora Solange envolvem exposição de um tema, diálogo, com recurso de áudio em CD, música e trava-língua. Trabalhos em grupo, para leitura de texto previamente indicado; e dramatização com propósitos teórico e prático. Os grupos de trabalho, por um lado, são constituídos no início da disciplina e se mantém durante o semestre, para dramatização; por outro lado, os alunos se agrupam a cada aula, para leitura de texto. A professora indica referências básicas e complementares na pasta da disciplina desde o início do semestre; disponibiliza separadamente os textos, adotando um livro-texto como

referência principal. Isto permite o acesso de Lorena aos mesmos em tempo hábil para o escaneamento e leitura, através de sistemas computadorizados tanto o *Dosvox* quanto o *Virtual Vision*. Além disso, a professora Solange sugere que os alunos façam as leituras dos textos antes da aula em que irão ser comentadas, nas quais são cobradas as leituras. Esses procedimentos e estratégias de ensino colocam o aluno em posição ativa, se caracteriza pelo uso da fala e da participação dos mesmos na construção do conhecimento. Em geral, a professora apresenta o conteúdo por meio do quadro e costuma ler toda a informação escrita, descrevendo tudo que se passa em sala de aula. Esse hábito foi adquirido logo nos primeiros dias de aula, segundo a professora, relata: “a própria Lorena me pediu que lesse tudo que copiasse no quadro. Isso foi bom porque às vezes nos esquecemos de lê tudo o que escrevemos [...] e também, tive a ajuda de suas amigas de turma, para ajudar a explicar tudo o que se passa na sala [...]”. A docente utiliza os seguintes recursos didático-pedagógicos: quadro branco e pincel; aparelho de som, CD áudio do livro-texto e de músicas; e livro-texto – Prisma Nivel A1 e A2. Por seu lado, Lorena utiliza textos em braile; além da reglete e o punção para fazer anotações, às vezes usa o Laptop, com leitor de tela, *Virtual Vision*.

Lorena demonstra ser responsável e comprometida com os estudos, atendendo à demanda da disciplina e participando de todas as atividades, como os demais alunos. Nas atividades que envolve diálogo, a aluna apresenta domínio e conhecimento do idioma Espanhol, o qual favorece a sua atuação em sala de aula. Apesar de ter feito um curso de Espanhol, a aluna mantém estudo fora da Faculdade, através de aula de apoio com uma professora particular. Em sala de aula, os textos são lidos por colegas; em casa, a aluna digitaliza os textos do livro didático para lê-los em formato digital, ou às vezes consegue imprimir-los e lê-los em Braille. O envolvimento da aluna nas aulas é significativo, embora em algumas aulas tenha atitudes hilárias, por vezes, Lorena ri da pronúncia dos colegas, se manifesta levemente, sem ser grosseira, tanto que os alunos riem com ela. Lorena é assídua às aulas e pontual.

A apresentação sobre os pronomes de complemento direto e indireto consiste em estimular a comunicação entre os alunos. O material utilizado foi o livro-texto. A professora Solange fez algumas proposições, envolvendo aspectos discursivos e culturais referente à gastronomia da Espanha. Lorena correspondeu, dialogando com a professora. A aluna comentou sobre a culinária, ressaltou alguns pratos típicos encontrados em Madri, Espanha, destacou ingredientes. O diálogo envolveu situações, perguntas com pronomes: lo; los; la; le. Durante a atividade, não houve a participação de nenhum outro aluno da turma.

A turma foi submetida a quatro provas: duas orais e duas escritas. Enquanto a turma fez a prova escrita, Lorena foi submetida à mesma prova oralmente, em outro horário. Na mesma circunstância em que a turma fez prova oral, a aluna participou da avaliação em grupo. A prova é em grupo composto por três alunas. A docente solicitou uma apresentação, para verificação de oralidade e fluência, as quais tinham que dramatizar uma cena em um restaurante; em seguida, apresentaram um diálogo com outras cenas do cotidiano baseado no conteúdo estudado (pronome e objetos).

A descrição do contexto da sala de aula da disciplina Espanhol II: língua e cultura demonstra que: (a) a professora Solange tem formação na área de ensino, que pode fornecer algum conhecimento na área de conhecimento especial e/ou inclusiva, mas a experiência com Lorena trouxe aproximação com o estudo sobre a inclusão escolar/universitária de alunos com deficiência, ainda que possam não estar necessariamente vinculadas a esse tema específico; (b) a dinâmica das aulas envolve professora e alunos para a abordagem do conteúdo, com exposição oral, atividades comunicativas e lúdicas (c) a disciplina é teórica. Em geral, o conteúdo pode ser facilmente acessado pela aluna através da leitura de textos e apresentações. No entanto, a abordagem teórica requer que a aluna tenha acesso ao material de leitura em tempo hábil; (d) apesar de a disciplina ser planejada sem uma informação oficial prévia sobre a matrícula da aluna nessa disciplina, a professora refez seu planejamento considerando procedimentos e estratégias de ensino mais adequadas às condições visuais da aluna (e) Lorena é responsável e comprometida com o estudo e participa nas aulas, destacando-se nas discussões em grupo pelo nível de conhecimento e facilidade de expressão oral, o que indica ter hábito de leitura em casa; (f) a forma de aplicação da avaliação - escrita, para alunos videntes e, oral, para a aluna cega – representa uma adequação às condições visuais de Lorena, permitindo a expressão do conhecimento pelo aluno.

A disciplina Língua Portuguesa: vocábulo

A professora Janaína, responsável pela disciplina Língua Portuguesa: vocábulo, tem vínculo com UFC desde 2007, sendo professora substitua, lotada no Departamento de Letras Vernáculas. É graduada em Letras - Língua Portuguesa, com especialização em ensino da Literatura do 2º grau, e mestranda em Linguística.

Seu conhecimento em educação especial e/ou inclusiva tem como base em informações de textos, entregue pelos próprios pais de alunos com deficiência.

A convivência com alunos com deficiência refere-se às situações de ensino-aprendizagem, com alunos com dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção, com deficiência intelectual, o caso de aluno com Síndrome de *Down*, no ensino médio e deficiência auditiva, no ensino fundamental.

Sua experiência com Lorena foi sendo construída à medida que as aulas foram acontecendo, embora não tenha feito mudanças na didática das aulas. Entretanto, o contato com Lorena a fez repensar sobre sua forma de trabalhar em sala de aula com a aluna. A professora relata: “mudei na minha maneira de lidar com ela, por exemplo, quando exponho o conteúdo pergunto se está entendendo, ou em atividade em grupo, tento me aproximar, para verificar se aluna está precisando de ajuda, e também, empresto o material original para escanear”.

A professora Janaína entende que a inclusão se dá a partir da criação de um ambiente adequado no contexto da universidade, que permita apoiar os alunos com deficiência. A professora, no seu discurso diz que: “todos profissionais deveriam ter conhecimento das limitações dos alunos (com deficiência), e que em um ambiente adequado, possa se criar mecanismos, que permitam ao aluno se envolver em todas as atividades da academia”. Além disso, a docente destaca que não basta permitir o ingresso de estudantes com deficiência na universidade. É preciso dar condições para que esse aluno possa fazer seu curso de modo tranquilo e eficiente, como melhorar a biblioteca, espaço físico da universidade e outras condições que dificultam o trabalho, disse:

Desligo o ar condicionado para que não tenha nenhum barulho no momento da aula, para que a aluna possa compreender todas as minhas explicações, pois o barulho impede que a gente tenha uma boa apresentação tanta na nossa aula, como também nas apresentações dos alunos, nos seminários (PROFESSORA JANAÍNA).

Conforme consta no programa, a disciplina Língua Portuguesa: vocábulo caracteriza-se pela abordagem do vocábulo em Língua Portuguesa, considerando a estruturação mórfica e articulação morfossintática. Envolve o seguinte conteúdo: vocábulo - vogal temática, raiz e radicais; e seus tipos - substantivo, adjetivo; vocábulo, léxico e entradas lexicais; articulação morfossintática; identificação dos critérios de classificação vocabular e seus tipos; análise da relação entre as classes e as categorias identificadoras (gênero, número, modo). De caráter eminentemente teórico, a disciplina envolve metodologia de ensino que inclui estratégias tais como: aula expositiva; discussão; seminário; estudo dirigido; e trabalho de campo. A avaliação se processa através de prova escrita, seminário e pesquisa bibliográfica.

A análise do conteúdo da disciplina indica que, em geral, esse conteúdo pode ser facilmente acessado por Lorena através da leitura de textos, apresentações e discussões teóricas.

As seis aulas em que estivemos com a turma constaram de: (1ª) apresentação do tema vocábulo, com apoio do livro-texto; (2ª) apresentação do tema a relação entre o vocábulo, o léxico e as entradas lexicais; (3ª e 4ª) apresentação e estudo dirigido do tema a análise da relação entre as classes e as categorias identificadoras (flexão de gênero) com apoio do livro-texto; (5ª e 6ª) seminário, especificamente, na 6ª a apresentação da equipe de Lorena sobre o tema categoria de voz e escrita. Os dados que registramos nas nossas observações durante essas aulas são descritos e analisados nos parágrafos a seguir.

A professora não recebeu, oficialmente, nenhuma informação prévia sobre a matrícula da aluna nessa disciplina, havendo elaborado o planejamento da disciplina sem considerar esse fato.

A dinâmica das aulas da disciplina envolve, geralmente, a apresentação oral de um tema pela professora Janaína, seguida por discussão ou trabalho em grupo com estudo dirigido de textos, pelos alunos. A professora conduz a apresentação do tema geralmente de pé, a frente da turma. Fala para uma constituída por 50 alunos, em uma sala de aula grande, a qual tem um aparelho de ar condicionado barulhento, às vezes sendo necessário seu desligamento. Lorena geralmente chega à sala com apoio de duas colegas de turma. Quando entra na sala, costuma sentar-se longe da mesa da professora.

A interação entre Lorena e a professora Janaína começou com formalidade e aos poucos se tornou mais próxima. A professora faz anotações no quadro minutos antes de iniciar a exposição do conteúdo. Quando trabalha em pequenos grupos, realiza os seguintes passos: escolha de um subtítulo do texto, com uma parte diferente do conteúdo para cada grupo; marca um tempo para ler e discutir; e por último, os grupos apresentam os temas discutidos. No entanto, nem sempre a docente consegue envolver todos os alunos na aula, seja na apresentação ou no trabalho em grupo. Percebe-se que a falta de envolvimento da turma pode ser em relação à falta de texto por parte dos alunos, uma turma numerosa, e a leitura dos textos requer um nível de conhecimento elevado. A professora se aproxima da aluna, geralmente pergunta se ela está entendendo o assunto. Lorena não interage facilmente com os colegas de turma, sendo geralmente formal e introspectiva. Enquanto com duas colegas, são mais próximas, amigas, solidárias e comunicativas.

Quanto à metodologia de ensino, as aulas da professora Janaína são expositivas, apoiando-se às vezes na leitura de textos previamente indicados, para discussão. Envolve

trabalho em grupo, com propósitos teóricos. Os grupos são constituídos conforme a necessidade das aulas. Apesar da professora Janaina indicar as referências básicas e complementares, e também disponibilizar alguns textos na pasta da disciplina desde início do semestre, Lorena se queixa da dificuldade de acesso ao material, diz: “tenho dificuldade de acompanhar as aulas, porque não tive acesso ao livro da professora [...]”. Embora, a pasta da disciplina fique desde início do semestre, permitindo o acesso de Lorena aos mesmos em tempo hábil para o escaneamento e leitura através de sistemas computadorizados como Dosvox ou Virtual Vision, não foi possível para a aluna. A professora sugere que os alunos façam as leituras dos textos antes da aula em que irão ser comentadas, mas cobra essas leituras. Esses procedimentos e estratégias de ensino visam à oralidade, meio que facilita no processo de aprendizagem, A docente lê todo o conteúdo escrito no quadro para a turma. A docente utilizou os seguintes recursos didático-pedagógicos: quadro branco e pincel; e livro-texto *Classes e Categorias em Português*. Por seu lado, Lorena utiliza reglete, punção e textos em Braille, e às vezes usa o Laptop.

Lorena é responsável e comprometida com os estudos, o que se observa, por exemplo, nos trabalhos em grupo ou nas discussões. A aluna faz as leituras dos textos em casa, embora sua participação em sala de aula, sendo tímida. No geral, Lorena participa de todas as atividades da disciplina, como os demais alunos da turma: trabalho em grupo e leitura de textos. Chamou nossa atenção, no entanto, a atividade de pesquisa de campo, em grupo, a qual a mesma participou. Essa pesquisa de campo envolve uma pesquisa bibliográfica, que a aluna teve dificuldade para acessar ao material da biblioteca. Porém, a docente ajudou conseguindo um livro digitalizado, com o próprio autor que é professor e autor do livro, do Curso de Letras da UFC. Lorena é assídua as aulas e pontual.

A turma foi submetida a duas formas de avaliações: prova escrita e seminário. A prova escrita acontece em dupla. A aluna apresentou também seminário nas mesmas condições que os demais alunos.

Em síntese, a descrição do contexto da sala de aula da disciplina Língua Portuguesa: vocábulo demonstra que: (a) a professora Janaína tem formação na área de ensino, que pode fornecer algum conhecimento na área de educação especial e/ou inclusiva, mas a experiência com Lorena trouxe aproximação com o estudo sobre a inclusão escolar/universitária de alunos com deficiência, ainda que possam não estar necessariamente vinculadas a esse tema específico; (b) a dinâmica das aulas envolve professora e alunos para a abordagem do conteúdo, com exposição oral e trabalho em grupo com leitura de textos pelos alunos em sala de aula; (c) a disciplina é teórica. Em geral o conteúdo pode ser facilmente acessado pela

aluna através da leitura de textos e apresentações. No entanto, a abordagem teórica requer que a aluna tenha acesso ao material de leitura em tempo hábil; (d) a disciplina foi planejada sem uma informação oficial prévia sobre a matrícula da aluna nessa disciplina e não considerou as condições visuais da aluna; (e) Lorena é responsável e comprometida com o estudo e participa nas aulas, destacando-se nas discussões em grupo, embora tenha tido dificuldade no acesso ao material de leitura e comprometendo seu desempenho em sala de aula; (f) a forma de aplicação da avaliação - escrita, para alunos videntes e, oral, para a aluna cega – representa uma adequação as condições visuais de Lorena, permitindo a expressão do conhecimento pelo aluno.

Síntese

Das nossas observações referentes à análise da sala de aula, nove disciplinas indicaram três tipos de contextos: inclusivas, parcialmente inclusiva e não inclusiva. Os resultados possibilitam afirmar que cinco disciplinas – Exames Psicológicos II, Farmacologia Aplicada, Atenção Farmacêutica, Espanhol II: língua e cultura, Língua Portuguesa: vocábulo possuem contextos inclusivos; duas disciplinas: Psicologia Escolar Problemas de Aprendizagem II, Ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental são parcialmente inclusivas; e duas disciplinas: Ensino de Linguagem e Parasitologia Clínica apresentam contextos de sala de aula não inclusivos. Conforme a seguir veremos cada disciplina citada.

Os dados descritos e analisados no contexto da disciplina Exames Psicológicos II, o qual foi ministrado é inclusivo, ou seja, houve inclusão de Alice na sala de aula dessa disciplina. Por um lado, as atitudes, a metodologia e a atuação da professora Valéria em sala de aula demonstram ser coerentes com o conhecimento que tem sobre educação especial e/ou inclusiva. Confirmado pela adoção de alguns procedimentos que possam atender as necessidades educacionais específicas da aluna cega tais como: trabalho em dupla para aplicação da técnica psicológica; adaptação de materiais para aplicação de exame piagetiano e experimento baseado em Vygotsky; leitura de todas as informações, como no quadro branco e descrição de imagens apresentadas em *PowerPoint*. Por outro lado, as características de Alice tais como compromisso com os estudos e participação de todas as atividades na disciplina também são favoráveis a sua inclusão em sala de aula. Finalizamos por confirmar a inclusão da aluna com deficiência visual na disciplina do curso de Psicologia da UFC.

O aspecto inclusivo vem discutido por Ainscow (2009), Mittler (2003), Stainback e Stainback (1999) e Stainback (2006) que aponta uso de estratégias e recursos diversificados, o qual é central para acontecer à inclusão.

O contexto da disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II foi ministrada é parcialmente inclusivo. Ou seja, tanto as atitudes e atuação do professor Pedro em sala de aula são coerentes com o conhecimento que ele tem sobre educação especial e/ou inclusiva e experiência com alunos com deficiência visual: o professor demonstra sensibilidade para lidar com Alice, interagindo com a mesma de forma cada vez mais próxima; disponibiliza textos da disciplina desde o início do semestre; adota procedimento de leitura de textos; e adéqua a forma de aplicação das avaliações às condições visuais de Alice. Quanto às características de Alice, como comunicativa, estudiosa e envolvida com sua formação, bem como seu compromisso com os estudos, por exemplo, na leitura prévia dos textos, e sua participação na disciplina são favoráveis a sua inclusão em sala de aula. No entanto, essa inclusão pode ser considerada parcial, considerando que: o professor Pedro não analisou o conteúdo da disciplina; não considerou as adaptações metodológicas necessárias; planejou a disciplina sem a informação oficial prévia sobre a matrícula de Alice na mesma; e não adotou o procedimento de leitura de todas as informações e descrição de imagens apresentadas em transparências ou no quadro. É importante que passe a adotar esse procedimento de forma a atender as necessidades educacionais específicas de Alice e promover condições similares de ensino-aprendizagem para alunos cegos e videntes.

Outro aspecto que merece destaque é o contexto da disciplina Ensino de Linguagem, o qual foi ministrado não é inclusivo, ou seja, não houve inclusão de Artur na sala de aula dessa disciplina. Mesmo considerando as atitudes e atuação da professora Aparecida em sala de aula ser coerentes com seu conhecimento sobre educação especial e/ou inclusiva: a professora demonstra acolhimento e sensibilidade pelo aluno; disponibiliza os textos com antecedência desde o início do semestre; adota procedimento de leitura dos textos; aceita que o aluno realize a atividade extra-sala com ajuda de outra de pessoa; envia comunicações e apresentações por *email* e adequar à forma de apresentação de seminário para o aluno. Não foram situações e circunstâncias suficientes para que possamos considerar a inclusão de Artur na disciplina. Apesar das características de Artur, de comunicativo e cooperativo no trabalho em grupo, não é suficiente para garantir a sua inclusão em sala de aula. Nesse sentido, evidenciamos as seguintes razões para a não inclusão nesta disciplina, tais como: a falta de conexão direta entre o comprometimento do aluno com os estudos e as exigências pedagógicas da disciplina; a falta antecipada dos textos acadêmicos escaneados; não

aprofundamento nas discussões sobre os conteúdos abordados na aula, pelo aluno; falta de agilidade no serviço de escaneamento da universidade, o qual o material não chega a tempo hábil para o aluno; enfim, todas essas considerações evidenciam que é preciso atender o aluno cego, a partir de suas especificidades e necessidades educacionais, bem como seu interesse, comprometimento e envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o contexto da disciplina não foi inclusivo.

Segundo Ochaíta e Espinosa (2004), os profissionais que trabalham com alunos com deficiência visual precisam conhecer suas características mais importantes, relacionadas ao desenvolvimento e ao processo de aprendizagem. Isto porque, conforme cita as autoras, “quando o educador está diante de uma criança com deficiência visual, tem que adaptar seus conhecimentos e sua ação educacional às características particulares desta pessoa” (p.162). Então, a presença de alunos com deficiência visual em sala de aula, pode contribuir junto aos demais alunos, para discussões sobre as práticas docentes, bem como para a reflexão das relações sociais vividas nesse cotidiano. A questão da inclusão se coloca como essencial para a criação de ações práticas e viáveis, que aproximem alunos e professores, para assumir posições a respeito da educação para as diferenças, que se ampliam aos campos social, pedagógico e cultural.

Os dados da disciplina Ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental indicam que o contexto no qual a disciplina foi ministrada é parcialmente inclusivo, ou seja, houve inclusão de Artur na sala de aula dessa disciplina, em parte. Tanto as atitudes e atuação do Professor Luciano em sala de aula demonstram ser compatíveis ao seu discurso e sua prática pedagógica. Percebe-se que em geral a disciplina é organizada para incluir o aluno: o professor envolve o aluno, descreve tudo que se passa em sala de aula; pede para o Artur falar sobre a maquete, que os alunos do grupo construíram; propor a reprodução fiel dos espaços, a partir do olhar de videntes, retratados e observados em espaços empiricamente pela visão. Quanto às características de Artur, como comunicativo, cooperativo com os colegas. Entretanto, o aluno não teve compromisso com estudos, não faz qualquer anotação; embora tenha o hábito de usar o computador para ler os textos. Podemos concluir que essa inclusão pode ser considerada parcial, tanto pelo lado de Artur, que possui características pouco favoráveis ao envolvimento com a disciplina e a turma, como a perspicácia do professor em não poder oferecer adaptações que realmente contribuísse para a inclusão na sua disciplina.

Os dados da disciplina Farmacologia Aplicada indicam que o contexto no qual a disciplina Farmacologia Aplicada foi ministrada é inclusivo, ou seja, houve inclusão de

Joaquim na sala de aula dessa disciplina. Por um lado, algumas atitudes, a metodologia e a atuação da professora Mariana em sala de aula demonstram ser coerentes com a concepção que tem sobre inclusão, quando focaliza rendimento e sentir-se bem no local de estudo. Por outro lado, as características de Joaquim tais como compromisso com os estudos e participação de todas as atividades na disciplina também são favoráveis a sua inclusão em sala de aula. Finalizamos por confirmar a inclusão da aluna com deficiência visual na disciplina do curso de Farmácia da UFC.

Os dados da disciplina Atenção Farmacêutica indicam que o contexto no qual a disciplina Atenção Farmacêutica foi ministrada é inclusivo, ou seja, houve inclusão de Joaquim na sala de aula dessa disciplina. Por um lado, algumas atitudes, a metodologia e a atuação da professora Mariana em sala de aula demonstram ser coerentes com a concepção que tem sobre inclusão, quando focaliza rendimento e sentir-se bem no local de estudo. Por outro lado, as características de Joaquim tais como compromisso com os estudos e participação de todas as atividades na disciplina também são favoráveis a sua inclusão em sala de aula. Finalizamos por confirmar a inclusão da aluna com deficiência visual na disciplina do curso de Farmácia da UFC.

Os dados da disciplina Parasitologia Clínica indicam que o contexto no qual a disciplina foi ministrada não é inclusivo, ou seja, houve inclusão de Joaquim na sala de aula dessa disciplina. Por um lado, as atitudes, a metodologia e a atuação da professora Fabíola em sala de aula não demonstram ser coerentes. Confirmado pela adoção de alguns procedimentos que possam atender as necessidades educacionais específicas do aluno com baixa visão. Por outro lado, as características de Joaquim como compromisso com os estudos e participação parcial as atividades na disciplina também são favoráveis a sua inclusão em sala de aula. Finalizamos por confirmar a inclusão do aluno com deficiência visual na disciplina do curso de Farmácia da UFC.

Para Rodrigues (2004) a pedagogia e as metodologias de ensino são deixadas a uma hipotética arte e vocação pedagógica dos professores sendo as causas do eventual insucesso desde a escola até o nível universitário, ou aos fatores interindividuais do aluno.

Os dados da disciplina Espanhol II: língua e cultura indicam que o contexto no qual a disciplina foi ministrada é inclusivo, ou seja, houve inclusão de Lorena na sala de aula dessa disciplina. Tanto as atitudes, a metodologia e a atuação da professora Solange em sala de aula são coerentes com a experiência adquirida com a Lorena: a professora demonstra sensibilidade e proximidade com a aluna; disponibiliza e empresta os textos para aluna desde o início do semestre; adota procedimento de leitura de textos; permite o auxílio de colegas a

leitura de texto em sala de aula; exclusão de recursos visuais como transparências e fotos; e adequa a forma de aplicação de prova às condições visuais de Lorena. Quanto às características de Lorena, como estudiosa e envolvida com sua formação, bem como seu compromisso com os estudos, por exemplo, na leitura prévia dos textos, e sua participação na disciplina são favoráveis a sua inclusão em sala de aula.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) referem-se à criação de uma rede de apoio como componente organizacional, que envolva a coordenação de equipes e de indivíduos que se apoiem mutuamente, através de conexões formais e informais. A rede forma três grupos, que são organizados da seguinte forma: grupo de serviço na escola, grupo de serviço no distrito e grupo de serviço nas parcerias comunitárias, que funcionam na base de apoio mútuo para capacitar o pessoal e os alunos. O trabalho em equipe e/ou consulta cooperativa representa o componente de procedimento que envolve indivíduos de várias especialidades, trabalhando juntos para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes interligados. A aprendizagem cooperativa consiste no componente de ensino que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula, a partir da qual alunos com vários interesses e habilidades possam atingir o seu potencial.

Os dados da disciplina Língua Portuguesa: vocábulo indicam que o contexto no qual a disciplina foi ministrada é inclusivo, ou seja, houve inclusão de Lorena na sala de aula dessa disciplina. Tanto as atitudes, a metodologia e a atuação da professora Janaina em sala de aula são coerentes com a experiência adquirida com a Lorena: a professora demonstra sensibilidade e proximidade com a aluna; disponibiliza os textos o início do semestre; adota procedimento de leitura de textos; permite o auxílio de colegas a leitura de texto em sala de aula; e adequa a forma de aplicação de prova às condições visuais de Lorena. Quanto às características de Lorena, como estudiosa e envolvida com sua formação, bem como seu compromisso com os estudos, por exemplo, na leitura prévia dos textos, e sua participação na disciplina são favoráveis a sua inclusão em sala de aula. No entanto, essa inclusão pode ser considerada parcial, considerando que: a Professora Janaína não analisou o conteúdo da disciplina e não possibilitou desde o início o material de leitura. É importante para o aluno com deficiência visual que seja disponibilizado desde o início o acesso ao material de leitura para que possa assegurar condições similares de ensino-aprendizagem para alunos cegos e videntes.

Como um dos fatores importantes para a inclusão refere-se ao contexto da sala de aula, segundo Stainback (2002; 2006) a metodologia e as estratégias de ensino precisam considerar como fator inclusivo a cooperação em sala de aula, com o foco no ensino cooperativo. Tal

ensino envolve trabalho em grupo, atividades complementares e atividades de apoio à aprendizagem. A autora dá ênfase ao papel do professor de educação básica, que se pode pensar na perspectiva do ensino superior. O professor vem assumindo o papel de organizador da sala de aula, com nas experiências vividas com os alunos com deficiência e nos recursos, nas condições dos procedimentos e das práticas para um ensino inclusivo. Stainback (2006, p. 10) afirma:

Como os professores necessitarão ser, cada vez mais, ser capazes de achar alternativas às habilidades básicas e recursos disponíveis para atender às necessidades de cada aluno dentro da sala de aula. Alguns alunos talvez precisem de habilidades especiais básicas tais como Braille, equipamentos para se comunicarem usando computadores, calculadoras, assim permitir que cada indivíduo, tenha as habilidades necessárias para lhes garantir o sucesso [...].

Desse modo, torna-se cada vez mais necessário que o professor conheça o aluno com deficiência visual, saiba dos recursos didáticos e sobre o que pode ser utilizado em sala de aula, garantindo, assim, a inclusão, pois esta se efetiva envolvendo um serviço de apoio.

Para dá ênfase no trabalho de apoio para os alunos com deficiência tanto Stainback (2006) quanto Ainscow (1995) ratificam a ideia de um trabalho de apoio e colaborativo entre profissionais especialistas em Educação Especial.

5.5 Parte V – Coordenação de curso e outras instâncias acadêmico-administrativas: há inclusão dos alunos com deficiência visual na instituição UFC, fora da sala de aula?

Nesta parte descrevemos e analisamos o cenário de atendimento as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) de alunos com deficiência visual, realizado pelos cursos de graduação de Psicologia, Pedagogia, Farmácia e Letras-Espanhol. Além do serviço de apoio acadêmico oferecido pela Direção da Biblioteca do Centro de Humanidades para estes alunos. Construimos essas descrições, a partir dos dados da UFC referentes aos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, estatuto e regimento da instituição e dos discursos dos coordenadores de cursos e da direção da biblioteca, com o objetivo de visualizarmos caracteriza esses administradores quanto à formação profissional, conhecimento em educação especial e/ou inclusiva e concepções sobre inclusão.

Acreditamos que os elementos referidos acima são importantes para a compreensão da percepção de inclusão na UFC. Então, passemos a eles.

5.5.1 Instâncias acadêmicas

Consideramos como instâncias acadêmicas as coordenações dos cursos de graduação e a direção da biblioteca do Centro de Humanidades.

Coordenação dos Cursos de Graduação: Psicologia, Pedagogia, Farmácia e Letras-Espanhol

Tomamos como base o Regimento e Estatuto da UFC, os quais têm o papel de disciplinar a organização e o funcionamento dos vários órgãos e serviços da Instituição. No âmbito das Coordenações de Curso de Graduação, observa-se que o exercício da função se dá tanto no plano deliberativo e consultivo, através do colegiado da coordenação do curso, quanto no plano executivo, pelo próprio coordenador. Para isso, são constituídas de atribuições para o exercício da função. Assim, coordenar um curso de graduação na universidade significa convocar e presidir reuniões, submeter planos das atividades didáticas a serem desenvolvidas em cada período letivo, incluindo a proposta da lista de ofertas e o plano de ensino das disciplinas; autorizar o trancamento de matrícula de aluno; apresentar aos órgãos competentes o relatório das atividades, sugerindo providências cabíveis para maior eficiência do ensino; indicar professores-orientadores para os alunos; e manter um entendimento permanente, com o setor de controle acadêmico da instituição, para as providências de ordem administrativa e necessárias às atividades de integração do ensino (UFC, 2007). Assim, o que implica para a coordenação de curso estar mais próxima dos alunos, principalmente de alunos com deficiência visual, durante seu processo de formação acadêmica, há que envolvê-los em conversas, reuniões, que possibilite aos alunos falarem de suas condições e necessidades educacionais específicas no curso.

Tarefa que iremos mostrar, neste item, os dados relacionados ao ponto de vista das coordenações de cursos de graduação nos quais nossos informantes se encontram matriculados:

Conforme consta no projeto pedagógico do **Curso de Psicologia**, em 2005, estabeleceu os princípios e uma contextualização do curso, envolvendo a formação do profissional de conhecimentos requeridos para o exercício da atividade, a partir das seguintes competências e habilidades: atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais

altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética; tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas; comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral; liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade; administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de trabalho; educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Nessa perspectiva o Curso de Psicologia tem um total de 4672 horas, sendo 3612 horas/aula de disciplinas obrigatórias e atividades práticas, 202 horas de disciplinas optativas, 240 horas de atividades supervisionadas, 202 horas de atividades complementares e 416 horas de estágio supervisionado (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005b).

A coordenadora do curso de Psicologia tem vínculo com a UFC desde 1977, e está na função há seis meses, mas havia sido duas vezes vice-coordenadora em outras gestões.

A coordenadora do curso diz que não tem muita vivência com pessoas com deficiência, apesar de ter feito um estágio no Instituto dos Cegos, mas lembra que na sua formação acadêmica, há mais de 30 anos, cursou a disciplina Psicologia do Excepcional. Esta disciplina proporcionou o primeiro contato com o tema. Durante o Doutorado, conviveu com uma professora da Faculdade de Educação, que trabalhava com alunos surdos. Nesta época, interessou-se um pouco pela área, o que a fez buscar algumas leituras sobre o assunto.

Para falar da experiência com alunos com deficiência, a administradora dá exemplo da sua prática, como docente. Assim, narra:

[...] tive duas experiências. Na primeira ressaltou que foi um choque, o contato com uma aluna cega em sala de aula. Tive que separar todo material trabalhado com a aluna. Por exemplo, tive que ampliar a letra e adaptar algumas dinâmicas. Nesse sentido, o trabalho em sala de aula tornou-se mais difícil. Na segunda experiência, com um aluno com deficiência física, congênita. (COORDENADORA CURSO PSICOLOGIA)

A coordenadora relatou ainda que o aluno não escrevia, e que todo o trabalho realizado era “oralizado”, como: provas, seminário e texto. Mas, afirma que: “foi mais fácil lidar, com o aluno cadeirante”.

Na sua concepção, a inclusão possibilita um resgate dos direitos sociais. Em relação a isso, diz que: “a inclusão é uma busca desse direito, como nós vivemos numa democracia, e todas as pessoas têm o direito de buscar e tem o direito a tentar, cada um com seu potencial”. A inclusão pode ainda permitir, segundo a coordenadora: “as pessoas que nasceram ou que desenvolveram ao longo de sua vida uma deficiência, possam buscar os seus direitos: direito a estudar, direito a transitar, direito a se deslocar; sem empecilhos, digamos assim, criados pela sociedade”.

Conforme consta no Projeto Pedagógico do **Curso de Pedagogia**, em 2006, estabeleceu os princípios e a contextualização do curso, envolvendo a formação do aluno, para exercer as funções de docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na organização e gestão de sistemas e instituições.

Nessa perspectiva o Curso de Licenciatura em Pedagogia integraliza 3200 horas, sendo 2.800 horas/aula com disciplinas obrigatórias e atividades práticas, 300 horas de estágio supervisionado, 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específica de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006c).

A coordenadora do curso de Pedagogia exerce a função desde o ano de 2006. Quando começou na coordenação nunca foi comunicada acerca da matrícula de alunos com deficiência. De um modo geral, a coordenação fica sabendo da presença deles quando procuram este setor para obter alguma informação, serviço, ou quando ouve sobre o assunto, através de conversa informal.

Na sua concepção, a inclusão é opressora, porque impõe para o aluno com deficiência a um espaço específico. Sobre o termo inclusão, a coordenadora, diz que “a palavra inclusão não é muito boa”. Ressalta que a inclusão é separada do ambiente. A coordenadora esclarece que “a inclusão seria existir um espaço físico. E que esse espaço é interpessoal, em que chego e incluo a pessoa. Como se fosse uma coisa a força, imposta, opressora. Que eu tenho que imprimir algo nesse espaço”.

Conforme consta no Projeto Pedagógico do **Curso de Farmácia**, em 2004, apresentou a estrutura e os embasamentos teóricos, filosóficos e curriculares para a formação do aluno. O objetivo do curso é oferecer uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e

intelectual; e também, para o exercício de atividades com fármacos, análises clínicas, toxicológicas, controle e produção de alimentos (BRASIL, 2002b).

Para desenvolver a formação acadêmica, o Curso de Farmácia tem carga-horária de 5.156 horas, sendo 3.600 horas correspondentes às disciplinas obrigatórias, 1.024 horas ao estágio curricular supervisionado, 320 horas para disciplinas optativas e 212 horas de atividades complementares. O curso é composto inicialmente de 52 disciplinas obrigatórias e 13 complementares, com o mínimo de pré-requisitos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2004a). Assim, diante deste cenário de atividades acadêmicas e pedagógicas, a atuação da coordenação de curso precisa se constituir de ações efetivas para garantir que os alunos realizem as disciplinas sem muitas dificuldades.

Neste sentido, é fundamental conhecer os alunos do curso. Sobre esse assunto indagamos acerca da identificação da presença de um aluno com deficiência no curso. O argumento da coordenação do curso de Farmácia aponta para o fato da instituição fazer pouco, pois precisa fazer mais do que já vem fazendo para esses alunos. A coordenação diz que a UFC, apesar de realizar reuniões para falar sobre estes alunos, nunca forneceu, formalmente, informações sobre seu ingresso no curso ou sobre a formação para os docentes ou funcionários saberem como lidar com situações advindas da presença de pessoas com deficiências. Em relação ao envio de uma comunicação para os professores, a coordenadora propõe o seguinte: “na carta deve ter direitinho o problema do aluno e sobre como criar as melhores condições para ele em sala de aula”.

Em relação ao acompanhamento do aluno por orientação da Pró-Reitoria de Graduação, a coordenadora disse:

A gente tem que fazer todo esse trabalho que nós fizemos (enviar carta). A cada semestre as disciplinas que a gente vê que ele não tem condição de acompanhar, a gente manda um ofício dizendo problema dele, e que tem que ser acolhido, tem que ser incluso na disciplina que tem que fazer algum trabalho diferenciado dos outros para que ele aproveite. (FARMÁCIA).

Segundo a Coordenadora disse que:

Todo semestre tem que mandar uma carta para cada professor, explicando o problema dele. Com alguns professores foi mais resistente de não querer ter trabalho, eu acredito nisso. Mas, depois de muita conversa, acabaram aceitando. Dentro da Histologia, explicamos como é que ele poderia fazer uma prova e como seria para o aluno, uma prática sem prejudicá-lo... essa carta era para os professores entenderem direitinho o problema dele. E fazer uma prova diferenciada, porque no microscópio não tem condições. Ou fazer no computador, com os slides, e de alguma forma que ele possa absorver a disciplina. O Joaquim só tem problema da lente. Então vocês podem colocar a figura, a célula, o macrófago, o linfócito bota no computador e pergunta pra ele que célula é essa? Parasito, também. (FARMÁCIA).

Segundo a coordenadora, é preciso fazer um esforço para que nenhum aluno desista do curso pelas dificuldades de inclusão. Ter um aluno “especial” faz com que todos se mobilizem para fazer alguma coisa diferente com esse aluno ou, pelo menos, acompanhar um pouco seus passos. Afirma que “inclusão é fazer de tudo para acolher o aluno com deficiência na UFC”. Ela sugere que em todo semestre seja encaminhada uma carta para cada professor, explicando sobre a condição do aluno e sugerindo práticas pedagógicas diferenciadas tais como fazer uma “prova diferenciada”, por exemplo.

A coordenação manifesta-se para colaborar com o aluno com deficiência visual no curso, assim resultou em ações, que muitos professores não compreenderam a condição de deficiência visual do aluno ou necessidade específica, com isso gerando situações difíceis, que puderam ser conciliadas com muita conversa entre coordenação do curso e docentes. A coordenação narra que:

Gerou nos professores, achar que o aluno, até que o Joaquim não foi tão assim (difícil), alguns professores tiveram essa resistência, mas eu acho que não foi nem pelo fato, dele não ter condições exercer a profissão, de exercer uma função no laboratório, foi mais resistência de não querer ter um trabalho, eu acredito nisso. Mas, depois de muita conversa, acabaram aceitando. (COORDENADORA, FARMÁCIA).

A coordenadora do curso de Farmácia já foi vice-coordenadora e atualmente exerce a função de coordenadora. Quando estava na função de vice-coordenadora, ressalta, acompanhou a entrada do aluno com deficiência visual no curso. Ao longo dos semestres, participou de reuniões na Pró-Reitoria de Graduação, sendo informada da importância da UFC incluir alunos com deficiência nos cursos de graduação. A administradora ressalta que no caso do Joaquim, diz:

[...] que ele não é um deficiente visual total, ele tem uma deficiência, é possível, agora eu não sei um deficiente visual, mesmo, que não enxerga nada, tem que ter o braile. Que temos que ler tudo, nós não temos condições, não. De absorver, não. Eu acho que teria que ter uma preparação, porque não tem condições. No caso do Jardel dá para levar. Mas, totalmente não dá. Não tenho noção como é que pode formar uma pessoa que não enxerga nada. Eu não sei. (COORDENADORA, FARMÁCIA)

Quanto aos recursos disponibilizados pela coordenação para o aluno com deficiência, a docente comenta:

Eu vou falar do que eu conheço o que eu senti dificuldade, “há não vou fazer prova, não vou fazer prova”, “porque não vai fazer prova Joaquim?”, mas o que eu orientei foi assim vamos usar em parasito, células hematológicas, as bactérias, tudo colocado no computador, ou numa transparência, para demonstrar, no slide também. E

perguntar para ele. Não é a mesma coisa... Nós temos as lupas, mas as lupas, é pra ver mais insetos, não dá pra ver com as lâminas. O que a gente podia solicitar é um microscópio acoplado numa televisão. Que a imagem é projetada. Mas, tem que ser de boa qualidade. Nós já tivemos um que não prestava para nada. Tem que ser com qualidade, tem que ser um microscópio bom, para projetar e ver. Então, no momento a gente só tem data show que a gente projeta fotos, que fotografa no microscópio e passa para o data show, tenta. (COORDENADORA, FARMÁCIA).

A coordenadora do curso de Farmácia tem vínculo com a UFC desde 1990 e exerce a função desde o início do semestre, mas já foi por duas vezes vice-coordenadora.

A experiência com Joaquim, diz que “ele é um amor de pessoa e a cada semestre acompanho o aluno, verificando as disciplinas cursadas, as dificuldades e tomando decisões para superá-las”.

A coordenadora entende que “a inclusão o aluno tem que ser acolhido na disciplina e que tem fazer algum trabalho diferenciado dos outros, para ele aproveite”.

Conforme consta no projeto pedagógico, o **Curso de Letras-Espanhol**, de 2005, envolve a integralização curricular, ressaltando o objetivo da graduação que é formar docentes de Língua e Literatura Espanhola, para exercer atividades no ensino Fundamental e Médio. A integralização curricular tem por base as Diretrizes Curriculares para Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras e outros que propõe a flexibilidade, como condição da investigação linguística e literária; e o conteúdo, para que o acadêmico possa se desenvolver em um profissional-pesquisador em linguística e literária básica (BRASIL, 2001b).

O Curso de Licenciatura em Letras deverá integralizar de 2.800 horas, sendo 1.800 horas/aula com disciplinas obrigatórias, 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso, 400 horas de prática vivenciadas ao longo do curso, e 200 horas para outras formas de atividades pedagógicas complementares, seja de natureza científico-acadêmica e/ou artístico-cultural e esportiva (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005a).

O coordenador do curso de Letras tem vínculo com a UFC desde 1992 e exerce o cargo na coordenação há um ano.

O coordenador deixa claro que não possui conhecimento em educação especial e/ou inclusiva. Lembra que, na época da graduação, fez uma disciplina Psicologia da Educação II, em que foram discutidos alguns aspectos relacionados a alunos com deficiência. Este contato foi significativo para conhecer um pouco sobre esta área.

Saber da presença de alunos com deficiência no curso “o faz sentir-se preocupado”. Sinaliza que a UFC precisa de uma infraestrutura melhor para acolher esses alunos, além

disso, enfatiza: “a necessidade de se ter tradutores do braile e de recursos para facilitar o processo de aprendizagem”.

No período em que o coordenador do curso de Letras fez a entrevista, disse que não conhecia a Lorena – aluna com deficiência visual – matriculada no curso, mas observamos o interesse despertado para conhecê-la, a partir da entrevista.

Na sua concepção, incluir é possibilitar o acesso de pessoas com deficiência ou que tenham outras dificuldades à universidade. Para ele, o acesso não se dá só no sentido de locomoção, mas também no sentido mais amplo do termo. Segundo este coordenador, afirma: “a universidade deveria abrir um espaço, para discutir tudo isso. Isso tem que ser feito com o apoio de especialistas nessa área. Só eles sabem os meios para disponibilizar um conforto maior e uma aprendizagem maior de pessoas especiais”.

Direção da Biblioteca do Centro de Humanidades

A Biblioteca do Centro de Humanidades da UFC tem a responsabilidade de dar suporte informacional às atividades educacionais, científicas, tecnológicas e culturais dos alunos da universidade. O espaço da Biblioteca possui as seguintes seções: assistência aos leitores, seleção e indexação e comitê de usuário.

A diretora tem muita preocupação com preparação do seu pessoal para lidar com os alunos com deficiência. Relatou que a universidade está se preparando melhor para tornar o espaço da biblioteca mais acessível a este público. Não tem conhecimento específico na área de Educação Especial e nem muita experiência com os alunos com deficiência visual. Sabe que eles frequentam a biblioteca e ressalta que é preciso preparar melhor os funcionários para atender esses alunos, apesar de não possuírem material adequado às suas necessidades. O que a entrevistada sugere é uma formação para todos os funcionários para orientar como devem atender as pessoas com deficiência e será implantado na Biblioteca um Centro Digital para dar um suporte tecnológico aos alunos com deficiência.

A administradora diz não ter conhecimento na área de educação especial e/ou inclusiva, mas ressalta que tem um grupo de funcionários da Biblioteca estudando e pesquisando sobre acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

A Direção da Biblioteca tem vínculo com a UFC, lotada no Centro de Humanidades. Exerce a função há mais de seis anos. É graduada em Biblioteconomia.

A entrevistada, diz que “inclusão é atender a todos sem nenhum tipo de discriminação”. Nesta perspectiva, a inclusão possibilita trabalhar com todas as pessoas, eliminando qualquer barreira, seja pedagógica, cultural ou arquitetônica.

Conforme abordado no Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (BRUNO; MOTA, 2001), existem tipos de apoios que podem ser disponíveis em serviços de Biblioteca, na locomoção dos alunos para acesso aos Departamentos, às salas de aula e aos demais locais da Universidade, que podem ser feitos por meio de: informações de pontos de referência, colocação de sinais sonoros, placas em braile e corrimão nas escadas, por exemplo. Mazzoni (2003) sugere que as instituições criem e adaptem os espaços físicos com projetos livres de obstáculos, como uma primeira conquista em prol da acessibilidade, a fim de que a inclusão possibilite que usuário transite livremente.

Os quatro coordenadores de curso e a diretora da biblioteca possuem formações acadêmicas e experiências com alunos com deficiência, distintas. Alguns possuem conhecimento em educação especial e/ou inclusiva desde sua formação inicial. Consideram, porém, que a experiência com alunos com deficiência visual é satisfatória. Todos os coordenadores ressaltam que o contato com alunos é importante, mesmo que, muitas vezes, não se possa fazer muito por causa da estrutura organizacional da UFC e da falta de uma boa estrutura física para atender melhor a esses alunos.

Todos os coordenadores desconhecem previamente sobre a matrícula dos alunos no curso. Só vão ter ciência deles quando já estão circulando pelos corredores das Faculdades.

No que se refere à inclusão, foram observadas concepções distintas. Assim, essas concepções podem ser sistematizadas nas seguintes formas de inclusão: é fazer um esforço para que nenhum aluno desista do curso; é possibilitar o acesso à universidade de pessoas com deficiência ou que tenham outras dificuldades; é “opressora”, porque impõe um espaço específico para o aluno com deficiência; - possibilita um resgate dos direitos sociais das pessoas com deficiência.

Da perspectiva da coordenação de curso e de outras instâncias acadêmico-administrativas a inclusão acontece parcialmente. Em relação ao serviço da Biblioteca, os resultados mostraram que não havia nenhum trabalho voltado para alunos com deficiência visual. Por exemplo, não havia produção nem aquisição de material específico, como obras em braile ou em formato digital. Na Biblioteca do Centro de Humanidades havia um material em braile, a Constituição Federal do País. Apesar, dessas observações percebe-se que a contribuição da coordenação dos cursos de Graduação, por cujo meio que se pode integrar o aluno com deficiência visual e a Instituição, além de poder ser um dos mecanismos de

mobilização para aproximar o aluno nas suas necessidades, isso tanto serve para o aluno quanto para o professor.

Segundo Pupo (2006) pessoas com deficiência não devem ser excluídas do processo de acesso à informação, devendo ser proporcionados meios de comunicação, como uso das tecnologias digitais, e assim confirma:

[...] a diversidade humana deve ser contemplada no mundo globalizado, que pressupõe a inclusão de todos. As TIC's modificam os cenários das empresas públicas e privadas, alterando as rotinas de trabalho; os acervos digitalizados e a transmissão eletrônica de documentos passam a integrar as unidades de informação do século XXI, transformando tanto o cotidiano de ensino e aprendizagem nas escolas quanto a organização e recuperação da informação nas bibliotecas. (PUPO, 2006, p. 11).

No ensino superior é necessário que o serviço de digitalização seja acessível para os alunos com deficiência visual, pois é meio que contribui e auxilia no acesso ao conteúdo das disciplinas estudadas no curso de graduação.

O próximo item apresenta a perspectiva do Pró-Reitor de Graduação da UFC e a coordenação do Projeto UFC Inclui, discorrendo sobre sua formação, conhecimento em educação especial e/ou inclusiva, experiência com alunos com deficiência e concepção de inclusão.

5.5.2 Instâncias administrativas

Nesta seção descrevemos e analisamos a posição de profissionais da administração sobre a inclusão de alunos com deficiência na UFC.

Pró-Reitor de Graduação

O representante da Pró-Reitoria de Graduação é docente no Curso de Filosofia e vinculado ao Instituto de Cultura e Arte (ICA) desde o ano 1993. Possui graduação em Computação e Filosofia. Foi nomeado pelo atual Reitor para ocupar a função, mas, tendo assumido o cargo de Pró-Reitor Adjunto de Graduação entre os anos de 2003 a 2007.

O entrevistado enfatiza que não possui nenhum conhecimento especializado na área de Educação Especial ou Educação Inclusiva. Acredita, porém, que tem a “obrigação” de estar informado sobre a legislação relacionada à pessoa com deficiência no ensino superior. O

Pró-Reitor, afirma que “a UFC está atrasada nesta área, mas, apesar disso, a instituição está empenhada em criar uma comissão e um núcleo de Educação Especial”.

Segundo o pró-reitor suas ações são ligadas à função administrativa, como, por exemplo, receber informações sobre a presença desses alunos e promover pequenas ações que possibilitem adaptação dos alunos na UFC. O administrador ainda confirma: “as ações da UFC são pontuais porque não há uma política para atender essas pessoas”. Ressalta que: “a UFC precisa viabilizar um melhor espaço arquitetônico, como a necessidade do curso de Química, para alunos cadeirantes”.

O pró-reitor destaca que “a UFC criou uma comissão desde novembro de 2008, e que vai pensar ou analisar o atual formato (concurso vestibular) de acesso à universidade”, enfatizando ser esta uma necessidade urgente. Atualmente, para um aluno com deficiência ingressar nos cursos de graduação da UFC, precisa se inscrever no concurso vestibular, participar do processo seletivo e ser aprovado. A fala do pró-reitor demonstra uma preocupação com o acesso do aluno com deficiência:

[...] antes a UFC não tinha essa preocupação. Se ele (aluno com deficiência) passa e vai para o curso. Ai a Instituição se depara com o problema, porque como é uma coisa que não foi pensada anteriormente, por isso se torna um problema. E não é correto para vedar legalmente o aluno. (PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO).

A concepção de inclusão na visão do Pró-Reitor aponta para o termo relacionado com o respeito ao outro, e afirma: “no sentido da alteridade [...] a inclusão não nos deve remeter diretamente às pessoas com necessidades especiais, mas a uma sociedade que respeita legitimamente o outro”. Evidenciamos em sua fala que o conceito de inclusão relaciona-se com o respeito ao outro em nossa sociedade, independente de a pessoa ter ou não alguma deficiência.

No período da nossa pesquisa não havia uma política institucional voltada para a inclusão de alunos com deficiência visual. Havia somente os projetos, com ações pontuais.

Coordenadoria de Acompanhamento Discente

A entrevista com a representante da coordenadoria de acompanhamento discente ocorreu poucos dias após ser nomeada para o cargo nos primeiros dias do semestre 2008.2, e tendo vínculo com a Pró-Reitoria de Graduação.

A professora tem vínculo com a UFC desde 1997, sendo professora associado, lotada no Departamento de Engenharia Mecânica. É graduada em Engenharia Química e com mestrado e doutorado em Ciências dos Materiais.

Informa que seu conhecimento em educação especial e/ou inclusiva é fruto do contato com Coordenadora do Projeto UFC Incluir, que estava no cargo que ora foi nomeada pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC.

A concepção de inclusão, diz que “a UFC tem uma dívida com as pessoas com deficiência, ainda não tem uma política de inclusão”. Conforme se constata no depoimento da coordenadora que ainda não existe uma política, ou melhor, na época da pesquisa não havia na instituição um serviço para alunos com deficiência.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior é compreendida com uma das características de uma ação mais ampla de reestruturação da própria sociedade. Segundo Ferrari e Sekkel (2007) e Stainback (2002; 2006) a necessidade de um ambiente inclusivo, deve ser fundada no compromisso de valores humanos e articulada coletivamente.

Do ponto de vista da concepção de inclusão, destacamos alguns pontos: inclusão seria existir um espaço físico. E que esse espaço é interpessoal, em que chego e incluo a pessoa; inclusão no sentido da alteridade [...] a inclusão não nos deve remeter diretamente às pessoas com necessidades especiais, mas a uma sociedade que respeita legitimamente o outro; inclusão é atender a todos sem nenhum tipo de discriminação e outros. Com base nos registros das entrevistas dos coordenadores de curso e demais administradores não havia clareza sobre a adoção de medidas inclusivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da nossa pesquisa é investigar o fenômeno da inclusão de alunos com deficiência visual como se apresenta na UFC. Na busca da compreensão sobre esse fenômeno, realizamos um estudo de cunho etnográfico, no âmbito do qual: (a) entrevistamos 21 pessoas da comunidade acadêmica da UFC, sendo quatro alunos com deficiência visual matriculados nos cursos de Psicologia, Pedagogia, Letras-Espanhol e Farmácia, oito professores, uma monitora, uma coordenadora do Projeto UFC Incluir, quatro coordenadores de cursos de graduação e três administradores; (b) fizemos observações em contextos de salas de aula de nove disciplinas em que os alunos com deficiência estão matriculados; e (c) analisamos documentos diversos da instituição.

Uma vez que o objeto da nossa pesquisa é a inclusão de alunos com deficiência visual, decidimos tomar as histórias dos alunos que participaram da nossa pesquisa como um foco a orientar a nossa análise do fenômeno da inclusão na UFC, a história dessa instituição, como outro foco. No grupo formado por Alice, Artur, Lorena e Joaquim há três alunos cegos e um com baixa visão. Apesar do quadro comum de deficiência visual, cada aluno é singular e diferente. Suas histórias refletem essas singularidades e diversidades no tocante: as suas condições visuais e Necessidades Educacionais Específicas (NEE); aos recursos que têm acesso, conhecimento e domínio; e as suas experiências acadêmicas na UFC. A análise comparativa dessas características, como experimentadas pelos alunos, elucida elementos relevantes para a nossa compreensão sobre a inclusão dos mesmos na UFC.

Entre os três alunos cegos, Lorena, com 19 anos de idade³¹, nasceu e cresceu na capital, enquanto Alice e Artur, com 20 e 42 anos, respectivamente, são naturais de cidades do interior do Estado do Ceará, havendo mudado para Fortaleza quando adultos jovens. Lorena e Alice tem pais com níveis superior e médio, atuando na construção civil e educação (aposentada) e como funcionário público federal e promotora de vendas. Artur não tem pai, sendo que a mãe cursou as primeiras séries do ensino fundamental e atua como costureira e com vendas de lanches em mercado da cidade.

Lorena teve cegueira congênita, enquanto Alice e Artur tiveram quadros específicos, com perdas graduais da visão, tornando-se cegos em etapas distintas da vida. Dessa forma, enquanto as condições de visão e NEE de Lorena são definidas desde o seu nascimento, para os casos de Alice e Artur essas características se alteram durante as suas trajetórias de vida.

³¹As idades aqui consideradas são relativas à época da pesquisa de campo.

Considerando as condições de visão e NEE, é possível observar momentos distintos tanto na história de Alice quanto naquela de Artur. Na história de Alice podemos distinguir três momentos: um primeiro, com diagnóstico de catarata congênita, no qual ela consegue ler e escrever sem problemas, com auxílio de óculos; um segundo, com diagnósticos de catarata e glaucoma, no qual ela passa a precisar de letra ampliada e/ou de leitores, o que indica haver chegado a condições de baixa visão; e um terceiro, em que vivencia a transição da baixa visão para a cegueira, não conseguindo mais ler e escrever em tinta, a não ser com o apoio de leitores, e busca conhecer e usar recursos especializados tais como o Dosvox, a OM e o sistema Braille.

Na história de Artur podemos distinguir dois momentos: um primeiro, com vários diagnósticos imprecisos, até ser constatada a retinose pigmentar, em que Artur conseguia ler e escrever, apesar da dificuldade; e um segundo, com a perda da visão, no qual não consegue mais ler e escrever em tinta, e passa a precisar do leitor. Passa a estudar adotando o que ele intitula “condição de ouvinte”, na qual se utiliza da audição para o acesso a informações, e não faz uso de recurso especializado, como o braile. Nesse momento, em função de dificuldades nos estudos (e não uso de recursos e/ou serviços especializados como leitor treinado e/ou professor itinerante) vivencia distanciamento dos mesmos por 14 anos. Conhece o sistema Dosvox, que lhe permite voltar a ler e escrever, e, conseqüentemente, retomar os estudos, o que só vai fazer, no entanto, depois de oito anos.

Lorena fez o ensino fundamental I em instituição especializada, enquanto Alice e Artur estudaram sempre em escolas regulares. Lorena foi alfabetizada, tendo acesso à leitura e escrita pelo sistema Braille, treinada em Atividades de Vida Diária (AVD), Orientação e Mobilidade (OM) e uso do sistema Dosvox desde cedo. Posteriormente, passou a usar também gravador e o leitor de telas *Jaws*; Alice costumava usar gravador e aprendeu a usar o sistema Braille, as técnicas de OM e o sistema Dosvox durante a sua permanência na UFC, quando vivenciou a transição da baixa visão para a cegueira; e Artur não usa gravador, não aprendeu a usar recursos especializados tradicionais como o braile e as técnicas de OM, e faz uso somente de tecnologias digitais como o sistema Dosvox – e, mais recentemente, de leitores de tela como o ORCA e o NVDA – o que limita as suas possibilidades de acesso a informação através da leitura e escrita.

Considere-se ainda que as condições visuais e experiências de vida que envolvem uso de recursos especializados pelos alunos cegos os colocam em posições distintas quanto a

sua própria identidade como pessoa com deficiência³². Essas posições podem favorecer ou não a inclusão na UFC. O fato de Lorena ter suas condições de visão e NEE definidas desde o seu nascimento, junto com a experiência de estudo em instituição especializada permitem que ela tenha uma consciência clara da sua cegueira e dos recursos que podem facilitar a sua educação. Isso pode ser usado junto a professores, colegas de curso, administradores e servidores, para favorecer a sua inclusão na UFC. Na história de Alice, um fato determinante para a construção da sua identidade como pessoa cega se dá durante a sua formação na UFC, uma vez que foi nessa época que ela vivenciou a transição entre a baixa visão e a cegueira, ainda que tenha tido consciência do prognóstico de cegueira previamente. O fato de ter, de imediato, buscado aprender a usar os recursos especializados indica que aceita e consegue lidar bem com a nova condição. No entanto, as mudanças na sua condição visual, assim como a ausência de familiaridade prévia com os recursos para pessoas cegas não a permitem ter clareza, antecipadamente, nem sobre a sua identidade como pessoa cega e nem sobre os recursos que podem facilitar a sua educação, o que poderia favorecer a sua inclusão na UFC. Para Artur, a experiência da perda da visão leva a dificuldades de acesso ao conteúdo escolar, para as quais ele não consegue encontrar uma solução, que possa envolver, inclusive, o uso de recursos especializados. Essa situação, por sua vez, gera o seu distanciamento dos estudos por um longo período. Tudo isso, em conjunto com o fato de Artur não conseguir aprender a usar recursos especializados tradicionais como o braille e/ou técnicas de OM, pode indicar que ele não consegue lidar com a sua nova condição visual. Mesmo o conhecimento do sistema Dosvox, que lhe permite voltar a ler e escrever, não promove de imediato o seu retorno aos estudos, o que só acontece oito anos depois disso. A construção da identidade de Artur como pessoa cega envolve, portanto, reações que podem não favorecer a sua inclusão. Por outro lado, a associação entre o uso de tecnologias digitais para pessoas com deficiência visual e a identidade de Artur como cego é um aspecto que parece ser favorável a inclusão. Na universidade, o fato de haver fundado e atuar continuamente no Projeto Acessibilidade - o qual versa sobre inclusão e educação de pessoas cegas através do Dosvox – reflete essa face da sua identidade.

As considerações acima, extraídas a partir das histórias dos alunos cegos, são de extrema relevância para a análise da inclusão desses alunos na UFC. As singularidades e diversidades que caracterizam as suas condições visuais e NEE, os usos e/ou não usos de

³² Com base em Omte (2010) para ter uma ideia sobre a identidade social, consideramos, nas suas histórias de vida, elementos que possam servir a compreensão sobre como a condição de cegueira é incorporada ou agregada à identidade de cada aluno.

recursos especializados por eles e as suas experiências acadêmicas na UFC podem certamente determinar ações e condutas a serem adotadas pela instituição de forma a favorecer ou não a inclusão.

No grupo dos alunos com deficiência visual que participaram da nossa pesquisa, o único com baixa visão é Joaquim, com 23 anos, nascido e criado em Fortaleza. Seus pais tem nível superior e atuam como advogado e pedagoga. Nasceu prematuro, sendo diagnosticado com retinopatia da prematuridade. Relata que não há tratamento cirúrgico para o quadro e que nunca houve progressão, apesar de ser esperado.

Estudou sempre em um único colégio, particular e de ensino regular. Para ler e escrever precisava aproximar-se muito do papel e/ou do quadro ou ter letra ampliada, sempre usada nas suas provas. Relata dores e lacrimejamento nos olhos quando há atividade longa de leitura. Nunca fez uso de nenhum recurso especializado, como lupa ou software para ampliação. Das lembranças do período escolar, pontua: “era humilhante e meio constrangedor, como você ser visto como diferente diante dos normais” (sic), comentário que demonstra uma percepção negativa acerca da sua condição visual.

Quanto ao ingresso, todos os alunos com deficiência visual que participaram do estudo consideraram que a UFC possui um vestibular “acessível”, por oferecer vários recursos e apoios as condições visuais dos alunos. No entanto, é importante ressaltar que a UFC aderiu ao ENEM e nesse processo seletivo, observa-se que não o oferecimento de recursos semelhantes ao concurso vestibular, verifica-se o sistema braile, ledor e letra ampliada, nesse aspecto para a instituição é um retrocesso.

Na época do ingresso dos alunos com deficiência visual à UFC constatamos nas suas histórias e documentos da instituição, o atendimento “diferenciado” que se caracteriza pela disponibilização de recursos, apoio e tempo adicional à prova para que os alunos possam ter as mesmas oportunidades que os demais candidatos. Das histórias dos alunos evidenciamos os seguintes dados: duas alunas cegas solicitaram apoio de ledor, nas duas fases do vestibular; um aluno cego teve apoio de ledor, na primeira fase e fez uso do sistema Dosvox, na segunda fase; e aluno com baixa visão fez uso de letra ampliada e tempo adicional na prova, em ambas as fases.

Salientamos que não conseguimos entrevistar coordenadora da comissão do vestibular da UFC, cujo procedimento inviabilizou a obtenção de informações sobre a organização das provas em braile, a preparação dos ledores, a acessibilidade do site e do edital, e formatos em braile e digitais do mesmo.

Sobre a história da UFC quanto à inclusão, observamos as seguintes realidades: existência de ações pontuais, isoladas e sem articulação entre si; em 2005, a realização de projeto específico para a inclusão, o UFC Incluir aprovado pelo Programa Incluir, do MEC/SEESP/SESu; em 2010, a criação e instituição da Secretaria de Acessibilidade.

Nas salas de aula, por exemplo, podemos observar se as características de Lorena, Alice, Artur e Joaquim foram consideradas ou não na organização das condições pedagógicas de forma a atender as suas NEE, as quais podiam favorecer a inclusão dos mesmos nesse contexto.

Das nove disciplinas observadas, os resultados mostram que cinco disciplinas, como: Exames Psicológicos II, Farmacologia Aplicada, Atenção Farmacêutica, Espanhol II: língua e cultura, Língua Portuguesa: vocábulo são inclusivas; duas disciplinas: Psicologia Escolar Problemas de Aprendizagem II, Ensino de História e Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental são parcialmente inclusivas; e duas disciplinas: Ensino de Linguagem e Parasitologia Clínica apresentam contextos de sala de aula não inclusivos.

Nessa perspectiva, alguns elementos foram considerados como estratégias de ensino, metodologia, a interação e a relação de proximidade com alguns alunos e professores compromisso do aluno e o conteúdo da disciplina contribuíram na inclusão do aluno daquele contexto observado. Além de outros fatores, tais como: o conteúdo abordado pela disciplina; o planejamento da disciplina; a dinâmica da sala de aula, com foco na interação entre aluno com deficiência visual, professor e colegas; recursos didático-pedagógicos; e formas e estratégias de avaliação; quanto ao aluno com deficiência visual observamos a participação, responsabilidade e o compromisso do aluno com deficiência visual com as demandas da disciplina; quanto ao professor consideramos aos fatores: vínculo com a UFC; formação profissional; conhecimento sobre educação especial e/ou inclusiva; contato e vivência com pessoas com deficiência; percepção que tem sobre a experiência com alunos com deficiência visual em sala de aula; e a concepção sobre inclusão.

Das observações em sala de aula, quanto ao acesso ao conteúdo abordado nas disciplinas: para o uso de textos solicitados em sala de aula, os alunos cegos faziam a digitalização em casa ou, em Instituição Pública ou em projetos vinculados aos cursos que pertenciam, e, também havia um aluno que reclamava da lentidão e atraso destes textos oferecidos por esses projetos.

Para o aluno com baixa visão observou-se que a falta de orientação sobre a submissão de avaliação funcional, com o objetivo para a escolha dos procedimentos e recursos adequados, que poderiam ser utilizados no curso de Farmácia, os quais poderiam ter

minimizado as dificuldades enfrentadas pelo aluno durante a realização da graduação. Nem sempre o uso da prova ou da letra ampliada é o recurso mais adequado para a baixa visão, por exemplo, a lupa eletrônica dá para ajustar à necessidade de ampliação da imagem e contrastes, principalmente, nas aulas com uso de microscópio.

Ressaltamos que o esforço maior foi de alguns professores, alunos e do próprio aluno com deficiência visual que deve se adaptar as estratégias do professor. Percebemos também as dificuldades enfrentadas no dia a dia dos alunos em função escasso suporte e apoio da UFC, na época da nossa pesquisa. Muitas vezes a ajuda partia do próprio aluno ou de algum professor ou coordenador sensibilizado com a questão, como o caso da coordenadora do curso de Farmácia e da professora de Linguagem que autorizou que o aluno apresentasse o recurso para alunos com deficiência visual em sala de aula.

É preciso destacar que a amizade, o acolhimento, laços de cooperação são essenciais, mas não é para transferir a responsabilidade do sistema para o aluno.

Dos coordenadores de curso e administradores a percepção da inclusão verifica-se que não há clareza sobre a necessidade de adoção das medidas inclusivas.

Em relação às coordenações dos cursos, os alunos com deficiência não receberam nenhum apoio institucional para ser utilizado em sala de aula ou na realização das provas, como máquina Perkins para datilografar em braile, serviço digitalização de textos ou mesmo o texto em braile, ou leitor de tela. Exceto, a iniciativa da coordenação de Farmácia, que influenciou na disciplina, principalmente, na orientação acerca dos procedimentos de avaliação na aula prática. Embora, análise da situação mostra que não foi a mais adequada para o aluno com baixa visão e o coordenador do curso de Letras não conhecia e nem sabia da presença da aluna no curso.

Da perspectiva da coordenação de curso e de outras instâncias acadêmico-administrativas a inclusão acontece parcialmente. Por um lado, constatamos que não existia nenhum serviço para os alunos com deficiência visual por parte da Biblioteca, para digitalização de textos que poderiam ser utilizados em sala de aula por esses alunos. Outras constatações da pesquisa, não havia produção e nem aquisição de material específico, como obras em braile. Por outro lado, observamos que havia uma mobilização por parte da direção da biblioteca do Centro de Humanidades em conhecer melhor sobre a área e questões ligadas a acessibilidade.

Em relação aos outros administradores constatamos que a questão dos alunos com deficiência visual foi considerada, mas conforme já dissemos não havia uma política definida na UFC, as ações eram pontuais, e não havia consenso nas concepções destes participantes.

Houve pouco reflexo das ações inclusivas da UFC na trajetória acadêmica dos alunos com deficiência visual. Estes desenvolveram suas estratégias e atividades acadêmicas, contando com esforço individual e da família, dos colegas dos cursos e de alguns professores.

A organização atual da UFC vem possibilitando a implementação de ações inclusivas que podem influenciar no desenvolvimento de uma cultura universitária inclusiva e acessível.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1995, Birmingham. **Anais...** Birmingham, 1995. Disponível em: <<http://www.dgidc.min-edu.pt/revista/revista5/Mel/Ainscow.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2009.
- AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Entrevista. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 22 nov. 2010.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In*: FAVERO, O. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23
- ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino. *In*: PIMENTA, S.G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.159-190.
- ALCOBA, S.A.C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- ALONSO, A.; DIEZ, E. Universidad y discapacidad: indicadores de buenas practicas y estándares de actuación para programas servicios. **SIGLOCERO – Revista Española sobre Discapacidad Intelectual**, Salamanca, v. 39, n. 226, p.82-98, 2008.
- AMARAL, L.A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. *In*: OLIVEIRA, M.K; SOUSA, D.T.R.; REGO, T.C (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.233-248.
- AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceito e sua superação. *In*: AQUINO, J.G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p.11- 30.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AUAD, J.C.; CONCEIÇÃO, M.I.G. Educação especial superior: o exemplo da Universidade de Brasília. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p.213 -224, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://ww.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 21 set. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2009.
- BECKER, Howard Saul. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BESSA, N.M. Acesso ao ensino superior no Brasil. **Revista Educação e Seleção**, São Paulo, v.1 , p. 47-61, 1987.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index on inclusive**: developing learning and participation in schools. Bristol: Center For Studies on Inclusive (CSIE), 2002.

BORGES, J.A.S. **Do Braille ao DOSVOX**: diferenças nas vidas dos cegos brasileiros. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004**: acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

BRASIL. **Decreto de nº 5.904, 21 de setembro de 2006**: regulamenta a Lei de nº 11.126, de 27 de junho de 2005, para o uso do cão-guia pela pessoa com deficiência visual em ambientes de uso coletivo. Brasília, 2006.

BRASIL. **Decreto de nº 6571, de 17 de setembro de 2008**: a Presidência da República dispõe sobre o atendimento do AEE. 2008a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 3298 regulamenta a Lei nº 7.853 de outubro de 1989**: dispõem sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, de 20 de dezembro de 1999. 1999a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 8659 de 5 de abril de 1911**: aprova lei orgânica do Ensino Superior e Fundamental na República. 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. Edital de convocação de propostas através do Programa Incluir do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 2, 16 maio 2005.

BRASIL. **Grafia Braille para Língua Portuguesa**: Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002. 2002a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. **Lei de nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996 refere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. **Lei de nº 9610, de 16 de fevereiro de 1998**: Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais. Brasília, 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm>. Acesso em: 24 abr 2011.

BRASIL. **Lei de nº 10098, de 19 de dezembro de 2000**: estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. 2000.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. **Lei de nº 2373, de 16 de Dezembro de 1954**: Lei de Criação da Universidade Federal do Ceará. Câmara dos Deputados. 1954. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2373-16-dezembro-1954>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. **Lei de nº 4169, de 4 de dezembro de 1962**: oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. 1962. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Aviso-Circular nº 277, de 08 de maio de 1996**. 1996b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 948/2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 2 do Conselho Nacional de Educação**: institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. 19 de Fevereiro de 2002. 2002b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. **Parecer de nº 492, Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação, de 03 de abril de 2001**: diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Portaria de nº 109, de 27 de maio de 2009**: procedimentos para o ENEM/2009. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Portaria de nº1679, de 2 de dezembro de 1999**: 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. Brasília, 1999b.

BRASIL. **Portaria MEC, nº 438, de 28 de maio de 1998**: institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 1998b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**: dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRASIL. **Portaria Normativa de nº 2, de 26 de janeiro de 2010**: institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 02 da Câmara de Educação Superior, de 19 de fevereiro de 2002c. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Farmácia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2002, Seção 1, p.9-10.

BRASIL. **Resolução de nº 196, de 10 de outubro de 1996**: estabelece diretriz e normas de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 1996c.

BRASIL. **Resolução de nº 4, de 2 de Outubro de 2009**: institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009b. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

BRESCH, R.C.R.; PELOSI, M.B. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador. Brasília: ABPEE/MEC/SEESP, 2007.

BRITO, P.R.; VEITZMAN, S. Causas de cegueira e baixa visão em crianças. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 49-54, fev. 2000.

BRUNO, M.M.G. **Avaliação de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2009.

BRUNO, M.M.G. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta lúdica. *In*: AMIRALIAN, L.T.M. **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009.

BRUNO, M.M.G. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual da intervenção precoce à integração escolar**. 2. ed. Campo Grande: Plus, 1997.

BRUNO, M.M.G.; MOTA, M.G. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. 2 v.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAPARRÓS, J.A.E. Tiflotecnologia. *In*: MARTIN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003. p.307-318.

CARVALHO, J.O.F. **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CASTANHO, D.M.; FREITAS, S.N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01.htm>> Acesso em: 20 jul. 2007.

CERQUEIRA, J.B.; FERREIRA, E.M.B. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamim Constant**, v. 15, p. 24-28, abr. 2000. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2000_ARTIGO3.RTF>. Acesso em: 12 abr. 2011.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo. Ed. UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COIN, M.R.; ENRIQUEZ, M.I.R. Orientação, mobilidade e habilidades da vida diária. *In*. MARTIN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 2006.

D'ABREU, J.V.V.; MARTINS, R.J. Implementação e Utilização de Maquete Tátil Sonora por Pessoas Cegas. **Revista Avances en Sistemas e Informática**, Medellín, v. 5, n. 2, p.115-119, 2008.

DOMINGUES, C. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3.

EDGEWALL. **NonVisual Desktop Access (NVDA)**. 2008. Disponível em: <<http://www.nvda-project.org/>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

ESPERANÇA, F. B. **Centro de apoio pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual do governo do Paraná**. Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/cap/equipamentos.html>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

FERNANDES, C.T. *et al.* **A construção do conceito de número e o pré-soroban**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FERNANDEZ, A. F. Plano de atenção ao estudante com deficiência da Universidade Politécnica de Catalunya. *In*: SEMINÁRIO ACESSIBILIDADE, TI E INCLUSÃO DIGITAL, 2., 2003, São Paulo. **Anais do...** São Paulo: ATIID, 2003. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/acesibilidade>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

FERRARI, M.A.L.D.; SEKKEL, M.C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FERREIRA, S.L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p.43-60, jan./abr. 2007.

FORTES FILHO, J.B. Retinopatia da prematuridade. **Arq. Bras. Oftalmol.**, São Paulo, n. 64, p.246-258, 2006.

FORTES, V.G.G.F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual: a percepção dos acadêmicos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FRANCO, M.A.C. O acesso à universidade: uma questão política e um problema metodológico. **Revista Educação e Seleção**, São Paulo, n. 12, p.9-26, 1986.

FREEDOM SCIENTIFIC. **Produtos para pessoas com deficiência visual**. 2011. Disponível em: <<http://www.freedomsscientific.com/>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

GASPARETTO, M.E..R.F.; TEMPORINI, E.R.; CARVALHO, K.M.M.; KARA-JOSÉ, N. Dificuldade visual em escolares: conhecimentos e ações de professores do ensino fundamental que atuam com alunos que apresentam visão subnormal. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v. 67, n. 1, p.65-71, 2004.

GASPARETTO. M.E.R.F. **A criança com baixa visão e o desempenho escolar**: caracterização do uso do resíduo visual. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

GASPARETTO. M.E.R.F. *et al.* **Visão subnormal**: orientações ao professor do ensino regular. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

GASPARETTO. M.E.R.F. **Visão subnormal em escolas públicas**: conhecimento, opinião e conduta dos professores e diretores do ensino funcional. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

GATTI, B. A. Vestibular e ensino superior nos anos 70 e 80. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p.87-90, 1992.

GEERTZ, C. A **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GIACOMINI, L. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: MEC/UFC, 2010. v. 7.

GIL, M. **Deficiência visual**. Brasília: MEC, 2001.

GIL, M. **Educação inclusiva**: o que professor tem a ver com isso? São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 2005.

GLAT, R; PLETSCHE, M.D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria. v.23, n.38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 29 jan. 2011.

GLAT, R; PLETSCHE, M.D. Papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004. 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GUYTON, A. C. **Tratado de fisiologia médica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1992.

HEGARTY, S. Integration and the teacher. *In*: MEIJER, C.J.W.; PIJIL, S.L.; HEGARTY, S. (Org.). **New perspectives in special education: a six country studs of integration**. London: Routledge, 1994. p. 119- 131.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTTÍSTICA. **Censo Demográfico 2003**. 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: INEP, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Educacional, 2005**. 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 16 fev. 2006.

INTERNATIONAL COUNCIL OF OPHTHALMOLOGY. **Visual standards aspects and ranges of vision loss**. 2002. Disponível em: <http://www.icoph.org/refocusing_education.html>. Acesso em: 17 out. 2011.

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

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.35-47.

KARA-JOSÉ, N.; TEMPORINI, E.R. Avaliação dos critérios de triagem de escolares de primeira série do primeiro grau. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, n. 14, p. 205-214, 1980.

KIRK. A. S.; GALLAGHER. J.J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LE MOS, E.R. *et al.* **Normas técnicas para a produção de textos em Braille-elaboração**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

LIBÂNEO, J.C. Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológicas e profissional. *In*: PIMENTA, S.G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.77-129.

LIRA, A. K.M.L.; FROTA, A.M.M.C. Ciclo de debates na UFC: acessibilidade atitudinal? *In*: SEMINÁRIO ACESSIBILIDADE, TI E INCLUSÃO DIGITAL, 4., 2007, São Paulo. **Anais do...** São Paulo: USP, 2007.

LIRA, A.K.M. **Parecer sobre trabalho de conclusão de curso**. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Departamento de Fundamentos. Fortaleza, 2010.

LIRA, A.K.M.; FROTA, A,M,M.C. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2010. No prelo.

LIRA, A.K.M. **Proposta de identificação do Projeto UFC Inlui**. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v.1, n.1, p. 35-58, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

LORA, T.D.P. Efeitos diretos e indiretos da deficiência visual sobre o indivíduo. *In*: BAUMEL, R.C.R.C (Org.). **Integrar/incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986

MACHADO, E.V. *et al.* **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto, 2008. p.63-81.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3, p.15-30.

MARTIN; M.B.; RAMÍREZ, F.R. Visão subnormal. *In*: MARTIN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003. p.27-40.

MARTIN; R.; GASPAR, J.M.; GONZÁLEZ, J.P.S. O material na didática do deficiente visual. *In*: MARTIN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003. p. 205-215.

MASINI, E.A.F.S.; BAZON, F.V.M. A inclusão de estudantes com deficiência visual, no ensino superior. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais do...** Caxambu, MG: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf>>. Acesso em: maio 2006.

MAZZONI, A. A. **Deficiência x participação: um desafio para as universidades**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br>>. Acesso em: maio 2006.

MAZZONI, A.A; TORRES, E.F; ANDRADE, J.M.B. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 121-126, 2001.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387-405 set-./dez. 2006

MICROPOWER. **Acessibilidade para deficientes visuais**. 2011. Disponível em: <<http://www.virtualvision.com.br/index.html>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

MIN, H.Y.; SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M.A.O. **Baixa visão**: conhecendo mais para ajudar melhor. São Paulo: Laramara, 2001.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

MITRULIS, E; PENIN, S.T.S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 269-298, maio/ago. 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197 -217, nov. 2002.

MOEHLECKE, S. **Propostas de ações afirmativas no Brasil**: o acesso da população negra ao ensino superior. 2000. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MONICO, J.F.G. **Posicionamento pelo NAVSTAR-GPS**: descrição, fundamentos e aplicações. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MOREIRA; H.F.; MICHELS, L.R.; COLOSSI, N. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Revista Escritos sobre Educação**, Ibité, v.5, n.1, p.19-25, jan./jun. 2006.

OCHAITA, E.; ESPINOSA, M.A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

OLIVEIRA, M.L.S.; DI GIOVANNI, M.E.; PROFIRIO NETO JR, F.; TARTARELLA, M.B. Catarata congênita: aspectos diagnósticos, clínicos e cirúrgicos em pacientes submetidos a lensectomia. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, n. 67, p. 921-926, 2004.

OLIVEIRA, R.F.C. Desbrailização: realidade e perspectivas. *In*: AMIRALIAN, L.T.M. **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009.

OLIVEIRA, S.L.; SEIXAS, J.M.; ANJOS, A.C. A inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais na Educação Superior com apoio das novas tecnologias. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS INSTITUIÇÕES DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS, 2004, Belo Horizonte. **Anais do...** Belo Horizonte: ABIPTI, 2004. p.11.

OMOTE, S. Caminhando do DIBs: uma trajetória de construção de conceitos em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p 331-342, set./dez., 2010.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Revista Paidéia**, n. 15, v. 32, p. 387-398, 2005. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/32/07.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2008.

OMOTE, S. Perspectiva para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Change the definition of blindness**. 2001. Disponível em: <<http://www.who.int/blindness>>. Acesso em: 29 nov. 2007

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Fact sheet n° 282, Novembro 2004**. 2004. Disponível em: <<http://www.who.int/topics/blindness/en/index.html>>. Acesso em: 31 Dez. 2007.

PACHECO, J. *et al.* **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, R.V.; COSTAS, F.A.D.T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Santa Maria**, Santa Maria, n. 27, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>>. Acesso em: 12 maio 2008.

PARRA, D.J.L.; INFANTE, G.R. Consideraciones en la intervención psicopedagógica en el alumnado universitario con discapacidad. **Revista La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo**, Toledo, ano 31, n. 16, p. 241-256, jan./dez. 2006.

PEREIRA, M.M. **Inclusão e universidade**: análise das trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. (Org.). **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTES, E. A. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, p.216, 2006.

PORTUGAL. Lei n° 38 de 18 de agosto 2004. **Diário de República**, Lisboa, 16 ago. 2004a, Série 2, n. 188.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Protocolo de cooperação entre instituições de ensino superior público e direcção geral do ensino superior**. Lisboa, 2004b.

PUPO, D.T.; MELO, A.M; FERRÉS, S.P. **Acessibilidade**: discurso e prática no cotidiano das Bibliotecas. Campinas: Universidade de Campinas/Laboratório de Acessibilidade, 2006.

RIBEIRO NETTO, A. **O vestibular ao longo tempo**: implicações e implicâncias. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1985. Trabalho apresentado no Seminário sobre "Vestibular Hoje", Brasília, 1985.

ROCHA, T.B.; MIRANDA, T.G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 5 set. 2010.

ROCKWELL, Etnografia e teoria na pesquisa educacional. *In*: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p.9-30.

RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Portugal: Porto, 2008.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial UFSM**, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp>>. Acesso em: 5 set. 2010.

RUIZ, M.C.P.; MOLINA, D.R.; BUENO, M.C.T.; LARA, R.T. Diagnóstico e avaliação do funcionamento visual. *In*: MARTIN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003. p.45-64.

SÁ, E. D. **Informática para as pessoas cegas e com baixa visão**. 2002. Disponível em: <http://www.bancoescola.com/info_para_cegos.htm>. Acesso em: 24 ago. 2008.

SA, E.D; CAMPOS, I.M; SILVA, M.B.C. **Atendimento educacional especializado**: deficiência visual. Brasília: Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação, 2007.

SÁ, E.D. A bengala e a mulher invisível. *In*: MASINI, E.F.S. **Do sentido pelos sentidos para o sentido**: sentidos das pessoas com deficiências sensoriais. São Paulo: Intertexto-Vetor, 2002.

SANCHEZ, P.A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista de Educação Especial**, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2010.

SANTOS, D.R.; BORGES, S.R. Tecnologias de Informação voltadas para pessoas com deficiência visual. **Revista Fafibe On Line**, São Paulo, n. 3, ago. 2007. Disponível em: <www.fafibe.br/revistaonline>. Acesso em: 6 jul. 2010.

SCHAFFNER, C.B.; BUSWELL, B.E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de Ensino Inclusivo e eficaz. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.68-87.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, *et al.* Programa institucional de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 8, p. 55-74, 2006.

SILVA, L. G.S. **Inclusão**: uma questão de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SIQUEIRA, I.M.; SANTANA, C.S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n.1, p.127-136, jan./abr. 2010.

SOARES, A.C.S. **Uso de computadores na aprendizagem de crianças e adolescentes com deficiência mental**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SONZA, A.P. **Acessibilidade** de deficientes visuais aos ambientes digitais/virtuais. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SOROBAN. **Ábaco japonês**. 1999. Disponível em: <<http://www.soroban.org>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

STAINBACK, S. Considerações contextuais e sistêmicas para a Educação Inclusiva. **Revista de Educação Especial**, Brasília, ano 2, n. 3, p. 8-18, dez. 2006.

STAINBACK, S. As raízes do movimento de inclusão. **Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 20, p. 15-17, 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TAYAH, D.; ANGELUCCI, R. I., SAMPAIO, P.; REHDER, J.R.C.L. Retinose pigmentar. **Arquivos Médico ABC**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 82-86, jul./dez. 2004.

THE GNOME Projet. 2005. Disponível em: <<http://live.gnome.org/Orca>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre o ensino superior**: tendências de educação superior para o século XXI. Brasília: CRUB, 1999.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Atendimento a portadores de necessidades especiais**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.unb.br/atendimento/portadores/index.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2007.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. **Faculdade de Ciências Médicas**: auxílios ópticos. Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.fcm.unicamp.br/auxiliosopticos/index.php>>. Acesso em: 23 maio 2011.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. **Manual do candidato**. Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/>>. Acesso em: 23 maio 2011.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **Serviços de apoio aos estudantes e antigos estudante**. Coimbra, 2007. Disponível em: <<http://www.uc.pt/sacad/gapp.html>>. Acesso em: 5 nov. 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **USP Legal inicia campanha permanente de cadastramento**. 2007. Disponível em: <<http://www.cecae.usp.br/usplegal/saiba/noticias.asp>>. Acesso em: 21 mar. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário estatístico 2009**. Fortaleza, 2009a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Auto-Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC) 2005-2006**. Fortaleza, 2006a. Disponível em: <www.ufc.br>. Acesso em: 31 dez. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Editais do vestibular**. Fortaleza, 2006b. Disponível em: <<http://www.ufc.br>>. Acesso em: 31 dez. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Estatuto da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2007a. Disponível em: <www.ufc.br>. Acesso em: 31 dez. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Núcleo de Estudos em Pacientes Especiais**. Fortaleza, 2007b. Faculdade de Odontologia. Disponível em: <http://www.ffoe.ufc.br/images/stories/_files/NEPE.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Políticas de acessibilidade da UFC: propostas**. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Portaria de nº 32.681, de 25 de novembro de 2009**. Fortaleza, 2009b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico dos cursos de graduação - ementa de disciplinas, curso Farmácia**. Fortaleza: Pró-Reitoria de Graduação, 2004a. Disponível em: <<http://www.ufc.br>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico dos cursos de graduação - ementa de disciplinas, curso Letras**. Fortaleza: Pró-Reitoria de Graduação, 2005a. Disponível em: <<http://www.ufc.br>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico dos cursos de graduação - ementa de disciplinas, curso Psicologia**. Fortaleza: Pró-Reitoria de Graduação, 2005b. Disponível em: <<http://www.ufc.br>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico dos cursos de graduação - ementa de disciplinas, curso Pedagogia**. Fortaleza: Pró-Reitoria de Graduação, 2006c. Disponível em: <<http://www.ufc.br>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução de nº 01**: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 7 de abril de 2004. Disciplina o concurso vestibular. Fortaleza, 2004b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Termo de adesão**: Programa Incluir. Projeto UFC Incluir, 2007. Fortaleza, 2007c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Núcleo de Computação Eletrônica. **Projeto de Pesquisa DOSVOX**. Disponível em: <<http://www.nce.ufrj.br/pesquisa/projetos.asp>>. Acesso em: 22 jul. 2007.

URBANO, A.P. *et al.* Avaliação dos tipos de glaucoma no serviço de oftalmologia da UNICAMP. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, n. 66, p. 61-65, 2003.

VICTORA, G.C.; KNAUTH, D.R.; HASSEN, M.N.A. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo. 2000.

VIEIRA, P. A.M.; LIMA, F.J. A teoria na prática: Áudio-descrição, uma inovação no material didático. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)**, v. 2, nº 2, p. 1-11, mar./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/>>. Acesso em: 17 out. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZIBETTI, M.L.T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista do aluno com deficiência visual

Identificação:

Nome, data do nascimento, idade, estado civil, curso que frequenta, ano de ingresso na UFC

Histórico sobre a cegueira/baixa visão:

Traçar um quadro envolvendo: quando, antecedentes... Outros casos na família?

Qual a causa da cegueira e/ou baixa visão (congenita ou adquirida)

Histórico sobre a educação:

Educação/escolaridade/grau de instrução;

Conhece a escrita braile (se a resposta for positiva, quando aprendeu; se domina; se usa; como; etc)

Possui conhecimentos básicos de informática (Dosvox e/ou outros)

Inclusão:

O que você pensa sobre acesso e permanência de alunos com deficiência na universidade

Em que ano fez vestibular? O que você acha do vestibular? Na época em que fez as provas quais foram às condições materiais de realização delas?

O que é inclusão? O que você pensa sobre a inclusão de alunos com deficiência visual?

A UFC disponibiliza algum recurso, equipamento e serviço pedagógico apropriado para alunos com deficiência visual? (nível de satisfação com relação aos itens citados)

Como seria um programa ou serviço de inclusão universitária que atendesse suas necessidades?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista do docente

Identificação:

Nome, formação acadêmica, Curso que está vinculado, há quanto tempo atua na área acadêmica

Inclusão:

Possui conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva? Onde obteve esses conhecimentos?

O que é inclusão? O que o(a) Sr(a). pensa sobre a inclusão de alunos com deficiência visual?

O que usa nas suas disciplinas para incluir um aluno com deficiência visual? (metodologia, estratégias, serviços, recursos, etc)

Como é a dinâmica criada em sala de aula em que há alunos com deficiência visual?

Qual sua atitude face ao desempenho dos alunos com deficiência visual?

APÊNDICE C - RE - Coordenação de Curso de Graduação

Identificação:

Nome, formação acadêmica, Curso que está vinculado, há quanto tempo atua na área acadêmica, há quanto tempo está na coordenação do Curso.

Inclusão:

Possui conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva? Onde obteve esses conhecimentos?

O que é inclusão? O que o(a) Sr(a). pensa sobre a inclusão de alunos com deficiência visual?

Quantos alunos com deficiência estão matriculados no curso? Qual o ano de ingresso desses alunos?

O que coordenação faz quando se informa que tem um aluno com deficiência matriculado no curso?

Quais os tipos de recursos, equipamentos e serviços pedagógicos são disponibilizados para alunos com deficiência visual? Quais as adaptações?

Há alguma orientação da parte da instituição sobre o atendimento deste aluno?

No período da oferta de disciplinas o curso realiza algum atendimento especial?

Como é a interação entre coordenação-aluno com deficiência visual?

APÊNDICE D - RE Coordenadoria de Acompanhamento Discente

Identificação:

Nome, formação acadêmica, Curso que está vinculado, há quanto tempo atua nesta Coordenadoria.

Inclusão:

Possui conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva? Onde obteve esses conhecimentos?

O que é inclusão? O que o(a) Senhor(a) pensa sobre inclusão de alunos com deficiência visual na UFC?

Vida acadêmica e alunos com deficiência visual

Quantos alunos com deficiência visual estão matriculados na UFC?

O que essa Coordenadoria faz quando sabe da matrícula de um aluno com deficiência visual?

Fale-me sobre permanência de alunos com deficiência visual na UFC

Há alguma orientação acerca do atendimento de alunos com deficiência visual? Como acontece?

Quais os tipos de recursos, equipamentos e serviços pedagógicos são disponibilizados para os alunos com deficiência visual?

Quais as principais ações que a UFC vem desenvolvendo para incluir os alunos com deficiência visual nos cursos de graduação?

APÊNDICE E - RE PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Identificação:

Nome, Curso que está vinculado, formação acadêmica, há quanto tempo atua nesta Pró-Reitoria.

Inclusão:

Possui conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva? Onde obteve esses conhecimentos?

O que é inclusão? O que o Senhor pensa sobre inclusão de alunos com deficiência visual na UFC?

O que a Pró-Reitoria faz para incluir alunos com deficiência visual na UFC

Fale-me sobre as ações que a Pró-Reitoria desenvolve para incluir alunos com deficiência visual

Quais os recursos, equipamentos e serviços pedagógicos são disponibilizados para os alunos com deficiência visual durante sua graduação?

Como acontece a articulação entre as Coordenações de Cursos e esta Pró-Reitoria acerca da primeira matrícula de alunos com deficiência visual?

Qual a política da UFC para inclusão de alunos com deficiência visual na Graduação?

Quais as condições de melhoria disponibilizadas para incluir alunos com deficiência visual durante sua formação acadêmica?

Fale-me sobre os recursos financeiros para esta área

APÊNDICE F - RE Biblioteca Universitária do Centro de Ciências Humanas**Identificação:**

Nome, formação acadêmica, há quanto tempo atua neste setor.

Inclusão:

Fale-me o que o (a) Sr. (a) sabe sobre alunos com deficiência visual?

O (a) sr. (a) já teve ou tem algum contato com esses alunos?

Como são disponibilizados recursos, equipamentos e serviços pedagógicos para alunos com deficiência visual

Sua opinião sobre inclusão de alunos com deficiência visual na UFC

APÊNDICE G - RE Coordenação do Projeto UFC Inlui

Identificação:

Nome, formação acadêmica, Curso que está vinculado, há quanto tempo atua na área acadêmica, há quanto tempo está na coordenação do Curso.

Inclusão:

Possui conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Inclusiva? Onde obteve esses conhecimentos?

O que é inclusão? O que o(a) Sr(a). pensa sobre a inclusão de alunos com deficiência visual?

Quantos alunos com deficiência estão matriculados no curso? Qual o ano de ingresso desses alunos?

O que coordenação faz quando se informa que tem um aluno com deficiência matriculado no curso?

Quais os tipos de recursos, equipamentos e serviços pedagógicos são disponibilizados para alunos com deficiência visual? Quais as adaptações?

Há alguma orientação da parte da instituição sobre o atendimento deste aluno?

No período da oferta de disciplinas o curso realiza algum atendimento especial?

Como é a interação entre coordenação-aluno com deficiência visual?

APÊNDICE H - Roteiro de Observação (RO) Elementos observados

Os elementos internos (sala de aula)	Os comportamentos das pessoas no grupo	A linguagem	Os relacionamentos
Dinâmica desenvolvida na aula e rotinas	Postura corporal	Verbal e não verbal	As pessoas observadas entre si
Localização dos objetos da sala de aula	As normas de conduta explícitas e implícitas	Tom de voz	As pessoas observadas com o observador
Relação do (a) aluno(a) com deficiência visual com a sala de aula	toques	Vocabulário <i>ênico</i> (vocabulário dos alunos com deficiência visual)	O comportamento / participação do próprio observador nos eventos observados
Distância/proximidade entre as pessoas e os alunos com deficiência visual	Contato “visual”		Como as ações dos informantes se relacionam com os que eles dizem que fazem
Distância com relação à observadora (pesquisadora)			
Modificações na espacialidade ao longo do período de observação			

Fonte: VICTORA, G.C.; KNAUTH, D.R.; HASSEN, M.N.A., Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema. Ed. Tomo. 2000.

APÊNDICE I - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Pesquisado

Ana Cristina Silva Soares, casada, CPF 31547893320, residente na Rua Miguel Ferreira, 100, casa 05, Lagoa Redonda, Fortaleza – CE, CEP: 60.831-072, telefone 99068381, Mestre e Doutoranda em Educação; está realizando um estudo sobre inclusão de alunos no ensino superior, sob a orientação da Docente Dra. Ana Karina Morais de Lira. Tem como objetivo analisar a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior sob as óticas dos próprios alunos. Para tanto, os(as) observará e os(as) acompanhará dentro e fora das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará.

Serão agendadas as observações nos cenários de casa acompanhando-os(as) até a universidade nos espaços de sala de aula, cantina, biblioteca, projetos de pesquisa e outros, durante esse semestre. As conversas e entrevistas serão realizadas individualmente, ou seja, somente na presença da pesquisadora. Esses momentos serão gravados e fotografados para posteriormente serem analisados.

Acredita-se que esse estudo não trará prejuízos para seus participantes e o benefício esperado é o de compreender suas ações, os significados, motivos, valores, atitudes. Para sua segurança, não serão divulgados seus verdadeiros nomes nem informações que possam identificá-los (as); caso aceitem participar, as informações fornecidas serão utilizadas apenas para esse estudo. Durante o andamento da pesquisa, se por qualquer motivo, algum deles resolver desistir, terá total liberdade para retirar o seu consentimento sem qualquer prejuízo.

Assim, eu, enquanto pesquisadora comprometo-me a desenvolver a pesquisa citada acima conforme as diretrizes e normas regulamentadas pela pesquisa que envolve seres humanos da Resolução nº. 196 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde. Esperamos contar com sua colaboração e desde já nossos agradecimentos.

Em caso de dúvidas e demais esclarecimentos:

O Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará encontram-se disponível para esclarecer dúvidas em relação a sua participação no referido estudo.

COMEPE (85) 33668338

Eu, _____, RG nº. _____ declaro que após estar devidamente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o quê me foi explicado, proponho-me a participar do presente protocolo de Pesquisa.

Ass. do Participante:

APÊNDICE J – BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AGUIAR, M. A.; SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.68, p.220-238. dez. 1999.

AMARAL, C. G. *et al.* **Diretrizes para uma política de ações afirmativas na UFC**. Fortaleza: Ed. UFC, 2006.

AMIRALIAN, M. L. T. M. O psicólogo e a pessoa com deficiência *In: BECKER, E. et al.* **Deficiência: alternativas de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. *In: ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (Org.)*. Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

APONTE-HERNANDEZ, E. *et al.* Desiguald, inclusión y equidad em la educación superior em América latina y el caribe: tendencias y escenario alternativo em el horizonte 2021. *In: GAZZOLA, A.L.; DIDRIKSSON, A. (Org.)*. **Tendencias de la Educación Superior em América Latina y el Caribe**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.

ARANHA, M. S. Inclusão social e municipalização. *In: MAZINI, E. (Org.)*. **Educação especial: temas atuais**. Marília: UNESP Marília, 2000. p. 1-9.

BATISTA, C.A.M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, 2006.

BEYER, O.B. Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 26, p. 75-81, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a7>>. Acesso em: 21 fev. 2008.

BISCHH, F. Análisis epidemiológico de la ceguera. **Arch. Chil Oftal.**, v. 52, n. 1, p. 55-70, 1995.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BORGES, J.A.S. **Escrita em tinta para deficiente visual com uso de reglete**. Rio de Janeiro: Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/Dosvox/textos/esctinta.doc>>. Acesso em: 21 dez. 2007.

BORGES, J.L.G.; CARNIELLI, B.L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BUARQUE, C. **A universidade numa encruzilhada**. 2003. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: Ed. da PUC, 1993. (Coleção Hipótese).

CANDAU, V. M. *et al.* **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

CARONE, I. Igualdade versus diferença: um tema do século. *In:* AQUINO, J.G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998. p.171-182.

CARVALHO, C.H.A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CATANI, A.M.; HEY, A.P.; GILIOLI, R.S. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação do Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista.** São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

CURY, C.R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DELORS, J. (Org). **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação do século XXI.** São Paulo: Vozes, 1998.

DIDEROT, D. **Cartas sobre os cegos, endereçada aqueles que enxergam: Cartas sobre surdos mudos, endereçadas aqueles que ouvem e falam.** São Paulo: Escala, 2006.

DIRETRIZES curriculares para os cursos de graduação superior. 1997. Disponível em: <<http://www.mec.br/sesu/diretriz.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2009.

DOURADO, L.F.; CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Revista Pró-Posições**, São Paulo, v.15, n. 3, p.91-115, set./dez. 2004.

FAVERO, O. *et al.* **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revoluções?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

- FERREIRA, W.B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. *In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre educação inclusiva.* São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238
- FLAVEY, M.A.; GIVNER, C.C.; KIMM, C. O que eu farei na segunda-feira pela manhã? *In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.
- GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- GLAT, R. *et al.* Educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 8., 2006, Recife. **Anais do...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.
- GLAT, R; PLETSCHE, M.D. Papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004. 2005.
- GUYTON, A.C.; HALL, J.E. **Taskbook of medical physiology**. Philadelphia: W. B. Saunders, 1996.
- HEGARTY, S. Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. *In: RODRIGUES, D. **Educação inclusiva**: estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições, 2006.
- HODGKINSON, H. L. **All one system**: demographics of education, kindergarten through graduate school. Washington: Institute for Educational Leadership, 1985.
- HODGSON, A.; CLUNIES-ROSS, L.; HEGARTY, S. **Aprendiendo juntos**. Madrid: Morata, 1988.
- JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.
- JAIMOVICH, A. *et al.* **Desigualdade e inclusão no ensino superior**: um estudo comparativo em cinco países da América Latina. Buenos Aires: Ford Foundation, 2005. (Série Ensaios & Investigações, nº 10).
- JANNUZZI, G.S.M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
- KELLER, H. **A história da minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008
- KNUDSON JR, A.G. Mutation and cancer: statistical study of retinoblastoma. **Proceeding of the National Academy of Science**, Washington, D.C, v. 68, n. 4, p. 820-823, 1971.

- LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Cadernos Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p. 689-715, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 out. 2007.
- LIRA, M.C.F.; SCHLINDWEIN, L.M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Caderno CEDES**, São Paulo, v. 28, n. 75, p.171-190, ago. 2008.
- MAESTRINI, H.A.; FERNANDES, L.C.; OLIVEIRA, A.C.M. Distrofias retinianas da infância: análise retrospectiva. **Arquivos Brasileiros de Oftalmologia**, São Paulo, v.67, n.6, p.867-876, 2004.
- MARTIN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003.
- MASINI, E. F. Educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.60, p.61-76, out./dez. 1993.
- MASINI, E.F.S. A experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá: v. 8, n. 1, p. 39-43. jan./jun. 2003.
- MASINI, E.F.S. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vozes, 2007.
- MASINI, E.F.S. **Do sentido pelos sentidos para o sentido: sentidos das pessoas com deficiências sensoriais**. São Paulo: Intertexto-Vetor, 2002.
- MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 12-17, 2002.
- MENDES, E. G. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. *In*: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UEM, 2., 2001, Maringá, **Anais...** Maringá: UEM, 2001. p. 15-35.
- MOROSINI, M. (Org.). **A universidade do Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.
- MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. *In*: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996. p.79-111.
- NERI, M.C. (Org.). **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, 2003.
- OLIVEIRA, J. V. G. Arte e visualidade: a questão da cegueira. **Revista Benjamin Constant**, v. 4, n. 10, p. 7-10, 1998.
- PEIXOTO, M.C.L.; ARANHA, A.V. (Org.). **Universidade pública e inclusão social: experiências e imaginação**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PINERO, D.M.C.; QUERO, F.O.; DIAZ, F.R. O sistema Braille. *In*: MARTIN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência visual**: aspectos Psicoevolutivos e Educativos. São Paulo: Santos, 2003. p. 249-262

PINTO, J.M.R. O acesso à educação superior no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

PIRES, C.R.; LOPES, M.E.; OLIVA FILHO, S.M. Projeto USP Legal: propondo uma política da USP referida à deficiência. *In*: SEMINÁRIO ACESSIBILIDADE, TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E INCLUSÃO DIGITAL, 2., 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2003/artigos/ProjetoUSPLegal.doc>>. Acesso em: 20 dez. 2009.

RIBEIRO, M. L. S. **História de educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2005.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SACKS, O. **Um antropólogo em marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANT'ANA, I.M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SANTIAGO, N. E. A.; NORBERTO, A.P.; RODRIGUES, S.M.C. O direito à inclusão: implantação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras – experiência na UFC. **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 136-147, jan./jun. 2008.

SANTOS, W. R. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 501-519, 2008.

SILVA, A.M.N. **Avaliação da experiência do programa de avaliação seriada – PAS da Universidade de Brasília sob a luz da teoria da complexidade e da gestão do conhecimento**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

SOARES, M. S. A Universidade de Brasília e o vestibular para candidatos com necessidades especiais. **Integração**, Brasília, v. 10, n. 22, p. 41-43, 2000.

SOUZA, O. S. H. (Org.). **Itinerários de inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e praticas. Canoas: Ed. ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.123, p.557-572, set./dez. 2004.

TESSARO, N.S. *et al.* Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 105-115, jan./jun. 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global de educação**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2005. v. 4.

UNICAMP. **Deliberação CONSU 437/03 e 405/04**. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.cgu.unicamp.br/pei/planejamento/CONSU.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2009.

UNICAMP. **Portaria GR Nº 79/97, de 05 de junho de 1997**: cria a Comissão Permanente de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais. Disponível em: <<http://www.pg.unicamp.br/portarias/1997/POR7997.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Manual do aluno de Graduação, 2008**. 2008. Disponível em: <www.ufc.br>. Acesso em: 28 jun. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução de nº 07**: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 17 de junho de 2005. Fortaleza, 2005a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução de nº 14**: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 22 de dezembro de 2005. Fortaleza, 2005b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução de nº 21**: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 14 de julho de 2006. Fortaleza, 2006.

UPCRAFT, M. L. Teaching and today's college students. *In*: MENDES, R.; WEIMER, M. (Ed.). **Teaching on solid ground**: using scholarship to improve practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 21-42.

VEIGA, J.E. **O que é ser cego**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

VIEIRA, A.L.C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. *In*: SILVA, P.B.G.; SILVÉRIO, V.R. (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003.

WALTERS, R. O princípio da ação afirmativa e o progresso racial nos Estados Unidos. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, n. 28, p. 129-140 out. 1995.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32 maio/ago. 2006.

ANEXO

ANEXO A – Folder da Secretaria de Acessibilidade da UFC

Tornar acessíveis os produtos e eventos de comunicação e marketing, inserindo legendas, janelas de Libras e autodescrição, e garantindo a presença de intérprete de Libras.

Promover a remoção de barreiras arquitetônicas para o acesso de pessoas com deficiência, conforme as normas técnicas vigentes.

Estimular o desenvolvimento de pesquisa de Avaliação Pós-Ocupação nos prédios da UFC.

Propor políticas de incentivo ao desenvolvimento de projetos acadêmicos em Tecnologia Assistiva, criando um Laboratório Interdepartamental.

Estimular a acessibilidade em ambientes virtuais e desenvolver portal web sobre acessibilidade na UFC, para divulgar e incentivar medidas de inclusão digital.

Coordenação

Vanda Magalhães Leitão
vanda@ufc.br

Grupo de Trabalho

Ana Karina Morais de Lira
Clemilda dos Santos Sousa
Fabrício Bitu Sousa
Hébely da Silva Rebouças
José Marques Soares
Lara Andrade Lima
Tania Vicente Viana
Tatiane Lima Régis
Zilsa Maria Pinto Santiago

Informações

Tels. 3366.7667
3366.7681
E-mail: ufcinclui@ufc.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



UFC inClui

Secretaria de Acessibilidade UFC
Inclui

Fortaleza – Ceará
Outubro de 2010

Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui

A Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui é uma estrutura administrativa da Universidade Federal do Ceará (UFC), criada pelo Conselho Universitário (CONSUNI), em 30 de agosto de 2010.

Atribuições

Elaborar, executar e gerenciar ações na área de acessibilidade.

Oferecer suporte às unidades acadêmicas e administrativas para a efetivação da acessibilidade na UFC.

Estimular o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na UFC.

Eixos de Atuação

Pedagógico: ações pedagógicas que favoreçam o ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFC e a formação da comunidade acadêmica para a inclusão.

Atitudinal: reflexão sobre a educação e profissionalização de pessoas com deficiência, visando à remoção de barreiras que impedem a acessibilidade em suas várias dimensões.

Arquitetônico: adequações e/ou construções na estrutura física da UFC, tornando acessíveis os espaços da instituição para pessoas que apresentam condições de deficiência motora e/ou visual.

Tecnológico: pesquisas e ações em tecnologias assistivas para o desenvolvimento de equipamentos, serviços e estratégias que permitam a acessibilidade ao conhecimento com autonomia.

Ações Prioritárias

Identificar e acompanhar os alunos com deficiência da UFC.

Oferecer orientação e apoio pedagógico a coordenadores e professores, estabelecendo um canal de comunicação entre estes e alunos com deficiência, para

atender às necessidades pedagógicas específicas de tais alunos.

Estimular a inserção, nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, de conteúdos sobre pessoas com deficiência, acessibilidade e inclusão, contribuindo para a formação de profissionais sensíveis às características, direitos e necessidades singulares dessas pessoas.

Identificar conteúdos e metodologias que representem barreiras para o aluno com deficiência e propor estratégias alternativas, criando um sistema de tutoria para o acompanhamento pedagógico desse aluno.

Promover a formação de recursos humanos em gestão de políticas relacionadas a pessoas com deficiência, qualificando-os para um atendimento adequado, sobretudo nas bibliotecas e nos órgãos do complexo hospitalar.

Promover eventos sobre acessibilidade para informar e sensibilizar a comunidade universitária.