

FATORES ASSOCIADOS À CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CEGOS: UM ESTUDO A PARTIR DE L. S. VYGOTSKI

Bento Selau – UNIPAMPA

Magda Floriana Damiani – UFPel

Introdução

O acesso e a permanência de pessoas com cegueira na educação superior são temas que chamam a atenção, nos dias atuais, sobretudo pelo reduzido número de cegos que frequentam essa etapa do processo de escolarização. De acordo com o penúltimo resumo técnico do censo da educação superior, do ano de 2009¹ (BRASIL, 2010), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há 20.019 alunos com alguma deficiência matriculados no ensino superior brasileiro, o que corresponde a 0,34% do total. Entre eles, cerca de 2.602 (13% dos deficientes) são cegos.

A presença de alunos cegos na educação superior, aparentemente, não significaria a imposição de maiores dificuldades a estes estudantes, ou ao corpo docente das universidades, uma vez que se conhecem diferentes estratégias de ensino e recursos tecnológicos que favorecem a internalização de conteúdos por parte desse grupo de alunos - o sistema de leitura-escrita braille, os programas computacionais leitores de tela, os gravadores de voz etc.. Sem deixar de lado a evidente necessidade de se fazerem adaptações instrumentais, em função desses métodos e recursos pedagógicos, com o intuito de favorecer a interação do cego com o conteúdo científico proposto, dar atenção apenas a esses métodos e recursos não é suficiente para que os problemas, relativos à participação, e consequente conclusão da educação superior pelos cegos, sejam resolvidos. Discutir a possibilidade de permanência e de conclusão da educação superior por uma pessoa com cegueira, somente à luz da disponibilização de recursos tecnológicos é como olhar para um *iceberg* apenas observando a parte que está para fora d'água, imaginando que aquela grande massa de gelo flutuante é somente o que se vê, sem ter a consciência de que a parte imersa é muito maior que a emersa.

Segundo Oka e Nassif (2010), a inclusão de pessoas cegas na educação superior brasileira é recente. Historicamente, apenas um pequeno número de cegos em nosso país

¹ O resumo técnico do último censo da educação superior, ano de 2010 (BRASIL, 2012), não especifica dados correspondentes à matrícula de alunos deficientes nesta etapa da escolarização.

tem conseguido acesso à universidade. Além disso, esse grupo “vem encontrando dificuldades em permanecer e concluir os cursos” (p. 412).

A finalização da educação superior por um cego parece não ser fácil. O simples fato de existir, na cultura universitária, uma pressuposição de que todas as pessoas enxergam, torna-se um empecilho para a consecução dessa meta. A maior parte dos professores está preparada para trabalhar com alunos videntes (NUERNBERG, 2009); as bibliotecas são compostas, sobretudo, por livros impressos à tinta (DALLABRIDA e LUNARDI, 2008); não são todas as universidades que viabilizam espaços de deslocamento físico seguro para cegos (DELPINO, 2004). Além disso, questiona-se: quantos livros, teses, dissertações e revistas científicas são lançados em braille, no Brasil, juntamente com os impressos à tinta? Essa realidade impõe-se aos acadêmicos cegos, impelindo-os a dedicar seus esforços e dirigir seus interesses às dificuldades que necessitam enfrentar, na busca por atingir seus objetivos acadêmicos.

Com foco centrado nos relatos verbais e escritos de estudantes cegos egressos da educação superior, a investigação, que aqui se apresenta, foi realizada à luz das ideias de L. S. Vygotski. Objetivamente, procurou-se descrever como um grupo de cegos explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores a ela associados.

A relevância desta pesquisa está relacionada à necessidade de se desenvolverem estudos relacionados à inclusão de cegos na educação superior, principalmente pelas dificuldades que tal tarefa se lhes impõem (OKA e NASSIF, 2010; CASTRO, 2011; SCHREINER, 2009; CAIADO, 2003²). Rodrigues (2004) lembra que a universidade ainda não está pronta para atender a todos, precisando constituir-se em um espaço que privilegie discussões a respeito de práticas pedagógicas que favoreçam a consumação de uma política inclusiva dentro de seus muros. A pesquisa sobre a inclusão de cegos nas universidades pode colaborar para que se amplie a discussão dessa temática em nosso país, onde há poucos estudos a esse respeito, especialmente, com base em Vygotski. Segundo Caiado e Garcia (2008), os participantes da assembléia do Grupo de Trabalho 15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 2006, comentavam que existia uma lacuna referente a publicações sobre a temática da deficiência visual, em todos os níveis do processo de escolarização³. Também a análise dos trabalhos fundamentados no pensamento de Vygotski, encontrados das reuniões

² Para citar apenas alguns estudos.

³ Por esse motivo, em 2008, a revista *Cadernos CEDES* lançou o número especial “A educação e a inclusão social de sujeitos com deficiência visual”, que reuniu trabalhos com focos de pesquisa sobre a temática da educação dos deficientes visuais.

anuais de número 21 a 26 (entre 1998 e 2003), dessa mesma Associação, mostrou que não havia textos referentes ao deficiente visual (FREITAS, 2004)

A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na investigação que embasa este trabalho. Logo após, são expostos os achados da pesquisa, em interlocução com outras que enfocaram a experiência dos cegos no ensino superior. Os principais achados são, na sequência do texto, interpretados a partir das ideias de Vygotski. Finalmente, são apresentadas algumas sugestões que emergiram das análises, as considerações finais e as referências utilizadas.

Procedimentos metodológicos

Este estudo ancorou-se em abordagem de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Os participantes foram 9 sujeitos cegos, 6 do sexo masculino (SM) e três do sexo feminino (SF), descritos a seguir:

SM1: formou-se em Ciências Sociais Jurídicas (colação de grau em 1999), e exerce a profissão de advogado, em Pelotas (RS). A certificação desse sujeito foi obtida em uma instituição privada neste município.

SM2: licenciou-se em Letras (1995). Sua graduação foi realizada na mesma instituição frequentada pelo sujeito anterior (faleceu há poucos meses).

SM3: possui duas graduações: Fisioterapia (1983), em instituição privada, e Letras com habilitação em Português (1994), em instituição pública. Estas instituições localizam-se em Curitiba (PR). No momento, atua como professor, nessa cidade.

SM4: possui formação em Ciências da Computação (2006) em universidade privada, no município de Cruz Alta (RS). Exerce a função de analista de suporte, em Porto Alegre (RS).

SM5: possui formação em Fisioterapia (1984), obtida em instituição privada de Porto Alegre (RS), onde atua profissionalmente.

SM6: Walkirio Ughini Bertoldo⁴ (1930-1998) é diferente dos demais. Esse participante já era falecido na época da coleta de dados. O interesse por conhecer a sua história ocorreu pelo fato de ser ele considerado como o primeiro cego a concluir a

⁴ Com consentimento da família para divulgação das informações pessoais.

educação superior no território nacional⁵, fato atestado em diversos documentos (MEDEIROS, 1952; UM FATO EM FOCO, 1958; DUARTE, 2000; WALKYRIO BERTOLDO, 1954). Colação de grau em 1957.

SF1: possui formação superior em Letras com habilitação em Inglês (colação de grau em 2009) e atua como professora em instituição da rede particular, em Porto Alegre (RS). Sua formação também ocorreu em instituição privada, no mesmo município.

SF2: é licenciada em História (2005) por uma universidade privada, localizada no município de Ijuí (RS). No momento, atua como assistente administrativa, em Porto Alegre (RS).

SF3: é formada em Pedagogia (2011), por uma universidade da rede privada, localizada no município e Canoas (RS). Exerce a profissão de professora em Porto Alegre (RS).

Os critérios de seleção dos participantes foram os seguintes: (1) ser cego; (2) ser egresso da educação superior; (3) ter disponibilidade para participar da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) com os sujeitos (exceto Bertoldo). Essa ferramenta metodológica foi considerada crucial para este trabalho, uma vez que visaram a ouvir os sujeitos a respeito de suas vivências no decorrer do seu processo de educação superior. Bazon (2009) frisa que um dos caminhos para se compreender as pessoas com deficiência visual é ouvi-las falar sobre o uso dos sentidos que propiciam seu contato e apreensão do mundo, não se voltando para o que têm de prejuízos pela falta da visão. Tal perspectiva foi levada em conta.

A análise documental (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) foi o segundo instrumento para coleta de dados. Os documentos analisados foram redações, solicitadas aos participantes, logo após as entrevistas. Pediu-se a eles que escrevessem sobre a sua trajetória na educação superior. Esse procedimento foi inspirado em Raposo (2006), que utilizou com sucesso a redação, em pesquisa que envolveu a participação de deficientes visuais oriundos da educação superior. Outros documentos examinados foram os referentes à história de vida de Bertoldo. Estes documentos foram: reportagens de jornais e de revistas da época, entrevistas com dois de seus ex-colegas de faculdade

⁵ Utilizaram-se as sugestões metodológicas propostas por Pujadas Muñoz (2002), quanto ao método biográfico e às possibilidades do uso de biografias nas ciências sociais com este sujeito.

(advogados) e com uma de suas irmãs (filósofa), fotografias e os registros acadêmicos provenientes da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Os dados coletados foram trabalhados por meio de um processo de análise textual discursiva (MORAES, 2003). Moraes (2003) propõe um ciclo de análise configurado em três etapas (a unitarização, a categorização e a comunicação), que se apresentam como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões sobre a realidade pesquisada.

As categorias emergentes da análise, que indicam os fatores associados à conclusão da educação superior por cegos, foram: “Qualidade da educação básica cursada”; “Dificuldades encontradas”; “Fatores facilitadores externos”; “Fatores facilitadores internos”. Elas serão apresentadas e debatidas na sequência.

Achados da pesquisa

A primeira categoria emergente da análise foi denominada **Qualidade da educação básica cursada**. Alguns dos participantes comentaram esse aspecto, logo no início das entrevistas, afirmando que o período anterior à sua entrada na universidade, ou seja, a educação básica, influenciou sua trajetória pela educação superior. Estes sujeitos sugeriram que, quando a educação básica resulta em real aprendizagem, então fica mais fácil entrar para o ensino superior.

Compreende-se que a ideia implícita na expressão real aprendizagem está ligada à noção de boas aprendizagens, que advém do que preconiza Vygotski (1993). Segundo a concepção teórica desenvolvida por este autor, boas aprendizagens são aquelas que ocorrem quando o processo de ensino, realizado no ambiente escolar, é efetivado com auxílio de alguém mais capaz, em situações compartilhadas. Esse ensino compartilhado pode ocorrer por meio de um livro, ou mesmo por meio da imitação (que, para o autor, é diferente da cópia, envolvendo atividade e compreensão de quem imita). Ele impulsiona o desenvolvimento mental do aluno para atingir novos estágios de desenvolvimento. Boas aprendizagens ocorrem, portanto, segundo a concepção vygotskiana, quando o processo de ensino incide na zona de desenvolvimento proximal do aluno.

Na categoria **Dificuldades encontradas**, foram apontados diferentes aspectos. Primeiramente, os participantes chamaram a atenção para as dificuldades relativas ao processo de seleção para a entrada na universidade: falta de material impresso em braille, realização da prova com o apoio de um leitor que, não raro era mal preparado

para a tarefa. A participante SF1 assim expõe a sua percepção sobre o processo de seleção para a entrada no ensino superior:

Já o vestibular foi um problema: os professores leram a prova para mim. Eu não gosto de fazer as provas orais. Há muitos mitos a respeito dos cegos, dentre os quais o mito (o qual discordo veementemente, até mesmo porque eu não tenho esse dote, esse dom, ou não sei como pode ser chamado) de ter facilidade de memória... De se ter audição desenvolvidíssima etc.. Eu não tenho nada disso e nem quero ter (ENTREVISTA).

Tais dificuldades denunciam problemas de organização das instituições de ensino superior, especialmente a ausência de políticas efetivas de inclusão e a necessidade de reestruturação e avaliação do vestibular e Enem, no que concerne a participação dos deficientes.

Os participantes salientaram que, passado o processo de seleção, depararam-se com a falta de preparo da universidade também para recebê-los e dos professores para o trabalho pedagógico com eles. Quando comentavam sobre o ensino superior, os participantes diziam, como se estivessem falando em uníssono: “a universidade não estava preparada para a inclusão”. Rocha e Miranda (2009) denunciam essa falta de preparo: apesar de todas as campanhas pela inclusão e da legislação vigente, ainda é preciso que as instituições de ensino superior promovam práticas que beneficiem os processos de ensino e de aprendizagem do deficiente. Segundo as autoras, a inclusão na universidade requer uma reestruturação do seu sistema de ensino para dar respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Em relação à falta de preparo dos docentes, os entrevistados relataram que, em sua época, apenas alguns professores tinham condições para receber o aluno cego na universidade. Esse despreparo para a recepção e o trabalho com esses alunos pode ser percebido através da metáfora utilizada pelo sujeito SM5: “era um novo mundo para mim tanto quanto para eles” (ENTREVISTA). A fala indica que, da mesma maneira que a participação enquanto estudante universitário foi uma experiência nova, a presença de um cego entre os alunos foi, para os professores, também uma novidade, que carecia de experiência anterior e, mesmo, de conhecimento sobre um referencial teórico que apoiasse a inclusão de cegos.

Os sujeitos afirmaram que as dificuldades na relação com os docentes foram, algumas vezes, bastante desgastantes e também estiveram entre os fatores que tornaram complicada a inclusão no ensino superior. As dificuldades interpessoais descritas foram:

preconceito por parte dos professores; insegurança dos docentes na relação com o deficiente; sentimentos de pena; dificuldades nos momentos avaliativos. Sobre cada um desses aspectos, os sujeitos se posicionaram da seguinte maneira:

Preconceito:

Há também comentários negativos que alguns professores faziam, tipo: “como é que você vai fazer para saber isso?”; “como é que você vai aplicar isso?”. Então são preconceitos velados porque você não precisa adiantar nada para mim. A hora que chegar, no momento, entende? Então coisas que nem eles tinham me ensinado e queriam que eu respondesse. Como é que eu iria aplicar? Então, com certeza, era preconceito (SM3, ENTREVISTA).

Insegurança: “existe insegurança do docente para lidar com o aluno deficiente. Eu noto isso, a rigidez de alguns professores ao tentar estabelecer contato com o cego” (SM1, ENTREVISTA)

Sentimento de pena:

Uma das piores situações que o professor pode provocar para o aluno que não enxerga é, justamente, não provocar nenhuma situação de ensino, “passar a mão por cima”, ter pena do aluno, não exigir dele o mesmo que exige dos demais, atribuir-lhe a maior nota sem merecimento, seja por comodismo, seja por pena, ou por incompetência própria (SM3, ENTREVISTA).

Dificuldades nos momentos avaliativos:

E coisas assim desse tipo, professores que queriam que eu escrevesse a prova. Então até tu enfiar na cabeça do “vidente” que não tinha como eu escrever a prova. “Ah, mas então outra pessoa vai fazer a tua prova, eu não posso te facilitar”. Tá, mas, alguém tem que ler as questões e eu ditar as respostas, ou então me ditar a pergunta e eu escrever à máquina ou colocar o computador à disposição (SM1, ENTREVISTA).

Todos os participantes salientaram que essas posturas negativas foram características da prática de alguns professores, não podendo ser generalizadas. Isso significa dizer que outros docentes foram agradáveis e apoiaram o deficiente em diferentes momentos de seu curso superior.

Na revisão de pesquisas sobre a inclusão de cegos na universidade, verificou-se que Mazzoni e Torres (2005) também salientam o escasso conhecimento por parte de colegas e de professores sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência visual. Os pesquisadores argumentam que essa situação contribui para a formação de

falsos conceitos sobre esse grupo de pessoas e gera o desenvolvimento de atitudes e comportamentos discriminatórios em relação a elas. A falta de interesse ou motivação de alguns docentes para o trabalho pedagógico com o cego também foi destacada por Masini e Bazon (2005), como um obstáculo para a permanência na e conclusão da educação superior, podendo comprometer, decisivamente, a formação profissional do cego e, conseqüentemente, a sua futura participação no mundo do trabalho profissional.

O trabalho durante a realização da educação superior constitui-se em outra dificuldade apontada pelos cegos: alguns disseram que, se tivessem que trabalhar, isso poderia prejudicar seus estudos. Todavia, contraditoriamente, outros manifestaram a opinião de que trabalhar e estudar torna-se algo positivo para o acadêmico cego. A partir da análise das discussões feitas pelos participantes, a respeito desse tópico, pensa-se ser lícito pensar que ter um emprego, durante o ensino superior, pode ser positivo para o cego, desde que ele possa trabalhar em um local relacionado à sua área de formação e, ainda, que tenha tempo para estudar fora da faculdade. O sujeito SM4 se posicionou a esse respeito:

Com certeza é importante o cego poder trabalhar, estar exercitando o que aprende na universidade. Isso dá um suporte muito maior, para contextualizar com o que você vai interagir no meio acadêmico. Importante ele conseguir emprego ligado a graduação, ao que já está cursando (ENTREVISTA).

A falta de instrumental tecnológico e material adaptado constitui-se em mais uma das dificuldades apontadas. Os instrumentos considerados importantes de serem providos pelas universidades, aqueles que não foram fornecidos aos participantes, foram: o gravador de mão, a impressora braille e o *notebook*. Apesar de ressaltarem que o material (esquemas de aula, livros, textos de aporte, artigos científicos) deve ser fornecido em braille, os sujeitos entendem como importante que o cego seja consultado, anteriormente, sobre o formato no qual deseja que esse material lhe seja disponibilizado (em braille, audiolivro ou formato digital).

Muitas das dificuldades encontradas pelos cegos no ambiente universitário estão ligadas, evidentemente, à falta de adequação física destes espaços para aqueles que apresentam uma limitação sensorial. Os ambientes universitários privilegiam o acesso das pessoas videntes. Há diferentes obstáculos arquitetônicos que impedem o deslocamento seguro do cego pelas dependências da instituição universitária. A esse respeito, o sujeito SM1 disse que o auxílio de outras pessoas foi importante para que o

pudesse se deslocar com maior segurança. Enfatizou que diferentes pessoas ofereciam apoio para o deslocamento: “no deslocamento dentro da universidade, sempre passava um e se oferecia para ajudar!” (ENTREVISTA).

Os resultados das investigações de Delpino (2004), Mazzoni e Torres (2005) e Masini e Bazon (2005) indicam alguns desses principais entraves, destacando: desníveis nas calçadas, objetos móveis e imóveis deixados em locais inapropriados (bancos, motocicletas etc.), desrespeito às faixas de pedestres por motoristas de automóveis e ciclistas dentro do próprio campus, etc.

Na categoria **Fatores facilitadores externos**, foram incluídos os diferentes elementos que colaboraram com a conclusão da educação superior dos sujeitos cegos. Estes elementos foram descritos como o auxílio de pessoas fora da universidade e de alguns professores.

Os participantes da pesquisa enfatizaram que importante apoio foi dado pelas pessoas que lhes estavam próximas, fora da instituição educacional. A ajuda relatada consistiu, dentre outras, na leitura de livros impressos à tinta para o cego, na agilização de tarefas que deveriam ser realizadas em horários diferenciados, entre outras. As suas mães foram citadas como importantes auxiliares. Segundo a sujeita SF3, “minha mãe me ditava os livros, lia os livros. Minha mãe praticamente se formou comigo” (ENTREVISTA).

É importante destacar que não foram relatados, unicamente, problemas na relação entre os estudantes cegos participantes da pesquisa e seus professores universitários. Foram apontados diferentes professores considerados como pessoas agradáveis, que deixaram marcas positivas na vida do aluno.

A participante SF3 (REDAÇÃO) salienta que grande parte dos professores a acolheu da melhor maneira possível. Muitos professores apoiavam os estudantes cegos, oferecendo-lhes o material de forma acessível, ou disponibilizando-se para o auxílio em diferentes momentos, tal como sugere o sujeito SM2: “eu tive professores muito bons que me incentivavam. Em Literatura que eu gostava muito, Língua Espanhola eu também tive bons professores, graças a Deus!” (ENTREVISTA).

Segundo os relatos dos participantes da pesquisa, as dificuldades citadas anteriormente interferiram nas suas trajetórias pelo ensino superior, mas não lhes impediram de concluírem seus cursos. Os fatores externos foram importantes, mas não decisivos. Os sujeitos atribuíram a fatores internos (subjetivos) a obtenção de seus diplomas profissionais, como será analisado a seguir.

Na categoria **Fatores facilitadores internos** foram citadas a tomada de consciência e a vontade. A tomada de consciência relativa à necessidade de realização da educação superior para a conquista de algo que era fundamental para atingir um nível de vida satisfatório, fez surgir a vontade de se lançar nessa realização. Conseqüentemente, foram definidos objetivos para tanto e todas as ações que deveriam ser feitas para que eles fossem atingidos.

Um dos relatos que expressou essa noção foi o do sujeito SM5. Este participante disse que considerava grande a diferença cultural entre ele e a futura esposa, pensando que isso poderia comprometer o futuro casamento: na época, sua namorada estava na faculdade e ele recém concluía o ensino médio. Esse foi um elemento que contribuiu para que ele compreendesse que deveria, segundo sua ótica, entrar para a faculdade para poder ter grau de escolaridade semelhante ao da então namorada, “pois eu conhecia casais que não davam certo pela diferença do grau cultural, em que ela tinha curso superior e ele não. Dizem que se o amor é grande, tem que superar. Mas penso que não é só isso...” (ENTREVISTA).

Tendo sido esses fatores internos os mais salientados pelos sujeitos da pesquisa, pensa-se ser importante discuti-los à luz da Psicologia Histórico-cultural.

Entendendo a tomada de consciência de consciência e a vontade a partir de Vygotski

Os textos de Vygotski, relacionados ao estudo da vontade, destacam o traço psicológico geral que distingue as funções psíquicas inferiores (aquelas que os animais também possuem) das superiores (especificamente humanas): a consciência. As funções psíquicas superiores são as que permitem, ao ser humano, dominar a própria conduta (VYGOTSKI, 1995). Para o autor, esse domínio envolve escolhas. Mas, como esse teórico explica todo este processo?

Em situações que envolvem diferentes possibilidades de eleição - no caso deste estudo, entre enfrentar as dificuldades ou desistir do curso superior - um sujeito é capaz de escolher a mais complexa e difícil, ou seja, neste caso, continuar seus estudos, justamente porque toma consciência da importância desse curso de ação. Tal consciência constitui-se, então, no que Vygotski (1995) denominou motivo auxiliar, para mediar seu comportamento em relação à consecução do objetivo envolvido nessa escolha. Esse motivo auxiliar (que pode ser um sorteio, conversas com outras pessoas,

informações, etc.) é organizado mentalmente pela própria pessoa e resulta de suas diferentes experiências sociais e culturais (lembranças de situações correlatas vivenciadas, ideias, aprendizagens, opiniões emitidas por terceiros, comparações, entre outras). Neste trabalho, pensa-se que a consciência dos cegos sobre a importância de ter uma qualificação de nível profissional, para tornar-se independente financeiramente, foi seu motivo auxiliar.

É importante destacar que os motivos auxiliares não forçam as pessoas a agir, mas ajudam no processo de tomada de decisão, dando destaque a algumas das opções possíveis. Não há uma relação de determinação entre contexto social e cultural, por um lado, e escolha, por outro, como argumenta Delari Jr (2000). São os próprios sujeitos que, no final, tomam suas decisões, embora essa afirmação pareça paradoxal.

Vygotski (1995) salienta que a escolha, guiada pela vontade, não é livre - no sentido de considerar a liberdade como inerente ao indivíduo e desvinculada da realidade. O autor, seguindo as ideias de Spinoza, explica que as pessoas exercem sua liberdade máxima no ato de reconhecer a necessidade de fazer escolhas. A vontade, para ele, tem origem social, sendo mediada, assim como a consciência, pela palavra. Esta se constitui no núcleo central dessa mediação, é a unidade de análise da consciência.

Toassa (2006) alerta que a tomada de consciência, para Vygotski, pressupõe uma relação de compreensão ou de conhecimento ativa, com respeito ao meio social, não apenas de percepção direta passiva. Delari Jr (2000), por seu lado, alerta que a consciência é parcial, sendo influenciada por motivos e necessidades decorrentes das vivências singulares de cada ser humano. A consciência está ligada às emoções (afetos). Segundo Vygotski (1982, p. 342), “[d]etrás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Só ela tem a resposta ao último ‘por que [sic]?’ na análise do processo de pensar”.

No caso das escolhas relacionadas à conclusão do curso superior, pensa-se que podem ocorrer tanto sob a influência do próprio ambiente escolar (no caso dos cegos, provavelmente, com menor probabilidade), como fora dele, pelas relações que se estabelecem com as pessoas do convívio familiar e social mais amplo – especialmente aquelas pelas quais o sujeito tem apreço e pelas experiências vivenciais (fator apontado pelos sujeitos deste pesquisa como o mais influente). É importante pensar, no entanto, que apenas ser alertado sobre a importância de algo não garante que uma pessoa decida buscá-lo. Seguindo as ideias de Vygotski (1982), as escolhas (principalmente as difíceis) são feitas sob a influência de fortes afetações, provocadas pelas experiências de

cada um. No caso dos cegos participantes deste estudo, as experiências afetivas apontadas foram, entre outras, Para o sujeito SM5 (ENTREVISTA), o curso superior poderia ser, primordialmente, uma ponte para conseguir manter uma relação duradoura (casamento) com uma pessoa já escolhida; para SM3 (ENTREVISTA), SF1 (ENTREVISTA), SF2 (ENTREVISTA), o diploma de curso superior serviria para melhorar a condição financeira; para os Sujeitos SF1 (REDAÇÃO), SM2 (ENTREVISTA), SM3 (REDAÇÃO), SM4 (REDAÇÃO) e Bertoldo, seria uma alternativa para entrar no mundo do trabalho/emprego.

Fontana (2000) explica que, por meio de nossas experiências sociais, nos tornamos “capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer” (p. 221). Como já explicado, todas as relações interpessoais estabelecidas pela pessoa, no decorrer de sua vida, são partes de um processo que colabora para que ela tome consciência do que quer e das suas necessidades. Essa tomada de consciência é, assim, resultado dos processos interpsicológicos vivenciados no curso de sua vida.

As sugestões para a inclusão educacional do cego no ensino superior

A análise até aqui apresentada resultou na compreensão de que o sucesso de uma proposta de inclusão de cegos no ensino superior depende também do próprio sujeito cego. No entanto, a ideia da importância da tomada de consciência e da vontade dos sujeitos para a conclusão da educação superior, não pode ser tomada como razão para os docentes e as instituições ficarem inertes. Não se exime, do sucesso na escolarização dos cegos, o papel da instituição de ensino superior, na figura dos seus gestores, que respondem pela inclusão educacional. Estas constatações oportunizaram a proposição de algumas sugestões para essa inclusão:

O ingresso e a permanência do cego no ensino superior

Segundo o relato dos participantes, quando se fala em inclusão na educação superior, há dois aspectos básicos com os quais os gestores e professores se devem preocupar: o ingresso e a permanência do deficiente. O ingresso refere-se à necessidade de o cego realizar o exame vestibular (ou Enem) em condições de equidade com os demais concorrentes. Para que isto se concretize, será necessária uma reestruturação desses exames para poder incluir, adequadamente, os estudantes cegos.

A permanência do sujeito cego refere-se à possibilidade de o deficiente realizar todo o curso dispondo dos recursos tecnológicos pertinentes e participando de práticas pedagógicas condizentes com a sua realidade visual. Assim, tais recursos e comportamentos devem ser disponibilizados.

Posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do cego no ensino superior

Quando o professor tem, entre seus alunos, um cego, necessita adotar algumas estratégias pedagógicas condizentes com a situação de inclusão desse estudante: 1) preparar-se pedagogicamente para o trabalho com alunos cegos e videntes, igualmente, atendendo-os coletivamente e compreendendo os próprios preconceitos docentes a respeito da cegueira (realizar estudos sobre a temática pode favorecer o educador a entender melhor seu aluno cego e auxiliar no planejamento de suas ações didáticas); 2) conversar com o aluno sobre as possíveis formas de estabelecer a relação professor-conteúdo-aluno, previamente à consecução das atividades pedagógicas; 3) entregar o material de estudos em formato acessível (braille ou digitalizado), antes das aulas; 4) alargar o prazo de entrega de trabalhos, sugestão prevista pelo Decreto n.º 3.298/1999, Art. 27 (BRASIL, 1999); 5) mediar as relações entre colegas (os trabalhos em grupo oportunizam relacionamentos interpessoais, além de favorecerem a ocorrência de boas aprendizagens SEM IDENTIFICAÇÃO); 6) elaborar avaliações em formato adequado, especialmente respeitando a opinião do aluno (braille, no computador etc.); 7) incentivar o aluno cego a concluir a educação superior, alertando-o sobre a importância dessa formação para o seu futuro (o incentivo do professor pode gerar, no seu aluno, a confiança e o aparecimento da vontade de conseguir concluir o curso superior).

Definição das universidades sobre suas políticas de acessibilidade

Destaca-se, por fim, que as sugestões apresentadas devem estar amarradas na necessidade de uma definição, por parte das universidades, de suas políticas de acessibilidade e inclusão educacional.

Não se espera, por um lado, que estas sugestões apresentadas sirvam como um receituário para a inclusão dos cegos na universidade. Elas se referem aos posicionamentos que emergiram a partir da análise dos dados em diálogo com o referencial teórico e com as pesquisas na área. Outras atitudes a serem tomadas pelos professores, no ambiente universitário, que visem facilitar o aprendizado pelos estudantes cegos, poderão ser pensadas. Considera-se, no entanto, que a exposição destas sugestões é importante para colaborar com o estabelecimento de estratégias de

inclusão dos cegos no ensino superior, uma vez que tais sugestões são decorrentes das percepções dos próprios deficientes visuais que por ele passaram, com sucesso.

Considerações finais

Para finalizar, é importante salientar que os achados desta pesquisa não podem ser generalizados. Os dados analisados são oriundos de um grupo específico que enfrentou, durante a educação superior, uma experiência singular. Portanto, é necessário que, em novos estudos a respeito deste tema ou em práticas pedagógicas que procuram promover a inclusão de cegos no ensino superior, sejam levadas em consideração as particularidades das pessoas envolvidas. Mais importante do que a tentativa de generalização, a expectativa é a de que esta pesquisa possa contribuir para o debate sobre a inclusão de cegos na educação superior.

A escuta dos sujeitos, durante o processo de coleta de dados, foi gratificante. Suas verbalizações nas entrevistas e os relatos apresentados nas redações mostraram, acima de tudo, que o grupo escolhido foi composto por pessoas que tiveram um compromisso destacado com a sua aprendizagem na educação superior, e que mantêm o interesse pelo aprimoramento acadêmico e pelo trabalho intelectual com o qual estão vinculados. Ao finalizar, é importante frisar que se espera que os resultados desta investigação possam ser objeto de debate e causa de inquietações por parte daqueles que o irão ler, seja com os olhos ou com a ponta dos dedos.

Referências

BAZON, F. V. M. *As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual*. 2009. 574f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: censo da Educação Superior de 2009*. Brasília: INEP, 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: censo da Educação Superior de 2010*. Brasília: INEP, 2012.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAIADO, K. R. M.; GARCIA, R. M. C. Apresentação. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 139-145, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mai. 2010.

CASTRO, S. F. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DALLABRIDA, A. M.; LUNARDI, G. M. O acesso negado e a reiteração da dependência: a biblioteca e o seu papel no processo formativo de indivíduos cegos. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 191-208, mai./ago. 2008.

SEM IDENTIFICAÇÃO

DELARI JUNIOR, A. *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade*. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DELPINO, M. *Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no curso superior*. 2004. 141f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

DUARTE, M. O primeiro universitário cego – formado em Direito advogou com Pedro Simon – fundou importantes entidades – Walkírio Ughini Bertoldo. *O Nacional*, Passo Fundo, p. 23, 14 e 15 out. 2000.

FONTANA, R. A. C. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, ano XXI, p. 221-234, jul. 2000.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, jan./abr. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASINI, E. F. S.; BAZON, F. V. M. *A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais da 28ª Reunião Anual*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ed. 30, p. 1-12, abr. 2005.

MEDEIROS, R. F. Cego. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 15 ago. 1952.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 mai. 2010.

NUERNBERG, A. H. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. A.; SILVA, L. R. (orgs.). *Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

OKA, C. M.; NASSIF, M. C. M. Recursos escolares para o aluno com cegueira. In: SAMPAIO, M. W. et al. *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

PUJADAS MUÑOZ, J. J. *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. 2. ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002.

RAPOSO, P. N. *O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual*. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

ROCHA; T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, mai./ago. 2009.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008.

SCHREINER, S. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 6 set. 2009. Permanecem obstáculos para a inclusão dos cegos.

TOASSA, G. Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 59-83, 2006.

Um fato em foco. *O Cruzeiro*, Rio de Janeiro, 11 jan. 1958.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, vol. I, Moscú: Editorial Pedagógouika, 1982. (Sobre los sistemas psicológicos, p. 71-93.)

_____. *Obras Escogidas: Problemas de psicología geral*. Madrid: Visor, 1993. T. II.

_____. *Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995.
T. III.

Walkyrio Bertoldo, o primeiro universitário cego do Brasil. *A Hora*, Porto Alegre, 17
abr. 1954.