

O processo formativo do cego e sua inclusão na Unicentro

Maria do Belem Vargas

Curso de Pedagogia - UNICENTRO

Orientadora: Prof. Dra. Maria da Glória Martins Messias

Resumo: Neste artigo investigamos como aconteceu o processo de formação do cego e sua trajetória no ensino superior, no período de 2002 a 2008 na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Discorremos sobre a trajetória da pessoa com deficiência visual frente a possibilidades e dificuldades encontradas na aceitação das diferenças no percurso da graduação: o processo ensino/aprendizagem, integração e relações do cego, visto que o processo de inclusão ainda não acontece de modo abrangente, e mesmo assim o indivíduo cego busca a graduação em diferentes cursos. Para pesquisar o tema proposto, utilizamos a abordagem qualitativa, etnográfica, além de consultas bibliográficas. Entrevistamos dez professores e quatro cegos, acadêmicos, da UNICENTRO. A pesquisa é pertinente a diversas justificativas: a necessidade de se consolidar a permanência dos alunos especiais; da urgência de reestruturação institucional; a importância de políticas e práticas escolares apropriadas à diversidade e produção na área. Trata-se enfim da construção de uma cultura social inclusiva. Concluímos que o processo de inclusão na UNICENTRO está em construção. Apesar de muitas ações já terem sido concretizadas, como em todo processo inicial, necessitamos de alguns avanços, tais como: a continuidade na formação docente e discente; a apropriação e disponibilização de recursos tecnológicos e humanos, dentre outros.

Palavras-chave: Inclusão. Cego. Ensino Superior

Abstract: In this article we investigated what has happened in the formal education process of the visually impaired people and their higher education trajectory, in the period from 2002 to 2008 at the State University of Center-West of Paraná - UNICENTRO. We discoursed about the visually impaired people related to the possibilities and difficulties found in accepting the differences in the graduation course focusing on the learning process, integration and relations of the visually impaired person, as well as, the inclusion process which has not take place yet in a wide sense. Despite these facts, the visually impaired individual seeks for the graduation in different courses. For the research of the proposed theme we made use of a qualitative ethnographic approach, in addition to a bibliographic research. We interviewed ten professors and four visually impaired people and students from UNICENTRO. The research is pertinent due

to several justifications: the need to consolidate the permanence of special education students; the urge for institutional restructuring; the importance of school policies and praxes suitable to the diversity and production in the area. This paper is in short, about the construction of an inclusive social culture. Despite numerous successful actions taken, as in every beginning of a process we need some advances such as the continuity of the college's and students' education; the appropriation and availability of technological and human resources, among other things.

Key words: inclusion. blind. higher education

Introdução

Este artigo apresenta considerações sobre a educação e o processo de inclusão do cego na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, conforme pesquisa exploratória bibliográfica e análise de dados coletados no primeiro semestre de 2009, no campus de Guarapuava, Paraná, por meio de entrevistas com três cegos, estudantes graduados nos cursos de Pedagogia, Jornalismo, Letras e um cego, acadêmico do 4º ano do Curso de História e dez docentes atuantes nas áreas de Comunicação, Educação, História, Letras e Psicologia.

As raízes históricas e culturais das pessoas cegas sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. Segundo Valdés (2003), na Antiguidade, os cegos não podiam participar da sociedade normal visto serem diferentes. Na Idade Média, iniciaram-se as contradições e ambivalências em relação às atitudes e sentimentos para com os cegos. Iniciou-se a educação dos cegos de forma solitária, segregada e excludente. Providências com cuidados, asilos, abrigos foram surgindo para amenizar a situação. Na Idade Moderna o cego continuou sem qualquer desenvolvimento sistemático de suas habilidades. Só a partir do século XVIII surgem as primeiras iniciativas visando evitar o isolamento social dos cegos, com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos, pois até então viviam na dependência de oportunidades para integrar-se. Em Paris, Valentim Hawy (1784) fundou o Instituto Real dos Jovens Cegos, que serviu de modelo para outros (usava a leitura tátil pelo sistema de letras em relevo). Foi o primeiro passo para a educação dos cegos e somente em 1834, Louis Braille criou o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo, denominado sistema Braile abrindo o sistema de comunicação, educação e independência

para pessoas cegas. No Brasil Imperial, acontece a primeira preocupação com a educação de deficientes visuais, quando o Imperador D. Pedro II, expediu um decreto criando o instituto de Meninos Cegos, posteriormente designado Instituto Benjamim Constant, incumbido da educação do deficiente visual até 1926, quando surgiram outros institutos com o mesmo objetivo de oferecer educação aos cegos. Esse decreto expedido por D. Pedro foi decorrente do convencimento do Imperador sobre o potencial dos cegos, por meio do exemplo de José Álvares de Azevedo.

A história da educação de cegos no Brasil, resenhada em Sasaki (1997) e em Mantoan (2004), sugere que no século XX as profundas mudanças, ocorridas sob a efervescência da crise mundial do capitalismo e da negação da ciência como forma hegemônica de conhecimento, levaram a sociedade a vislumbrar a possibilidade de todas as pessoas poderem se inserir, inclusive, no mercado de trabalho.

A educação passou a ser o principal elemento capaz de propiciar essa inclusão. Porém, quando as diferenças são vistas como partes da tessitura social, de certa forma aumentam as dificuldades no que diz respeito à capacitação de recursos humanos, pois esse processo está à mercê da vontade política e à consciência da sociedade quanto a garantir os direitos para as pessoas com necessidades educativas especiais.

O processo de inclusão passa a ter significado para o deficiente visual quando lhe é permitido participar ativamente junto a um grupo social. Enfim, o momento é de mudanças estruturais, em que as preocupações devem desvincular-se das limitações do indivíduo para a valorização de suas potencialidades, permitindo-lhes condições de desenvolvê-las ao máximo.

Essa idéia de inclusão ou essa visão inclusivista surgiu da necessidade de incluir aquelas pessoas que até então eram excluídas pela sociedade, pessoas que nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma escola e outras que nunca tiveram o direito de exercerem o seu papel como cidadãos, dentro de uma sociedade que se diz 'humana'. (FIGUEIREDO, 2006, p. 28, 29).

Portanto, inclusão é a abertura para o aperfeiçoamento educacional em benefício de todos os alunos com ou sem deficiência de uma forma radical, completa e sistemática.

O desafio que os educadores enfrentam consiste na continuidade de sua formação, para que consigam construir práticas inclusivas por meio de

reflexões, análises, pesquisas. A pesquisa continuada possibilita o apropriar-se de uma fundamentação teórico/metodológica desse processo educativo consistente.

A educação é para todos, sem restrição, ou não se concretiza em uma educação democrática. Nesse contexto, é urgente a necessidade de se obter respostas para o aperfeiçoamento da educação inclusiva.

Retrospectiva histórica e necessidades especiais

A constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96) em Brasil (1998), determinam que a educação é direito de todos, assegurando atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais. Para que esse direito se concretize, é necessária a individualização do ensino, conforme cada necessidade específica. Compreende-se que a educação pode contribuir para a conquista de um mundo mais seguro, próspero e ambientalmente mais puro e, ao mesmo tempo, favorecer o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação. No entanto, os desafios que as pessoas com necessidades especiais enfrentam por sua própria emancipação envolvem uma dimensão política relacionada aos direitos históricos conquistados ao longo da história.

As experiências e pesquisas científicas relativas à inclusão fortalecem a idéia de que não existem modelos pré-determinados para criar sistemas de ensino inclusivo e sim eixos norteadores para as escolas estruturarem uma proposta curricular que possibilite a consideração da diversidade nas salas de aula. Essas orientações baseiam-se em documentos internacionais gerados a partir das intensas lutas da sociedade civil na busca da defesa dos direitos humanos e da cidadania, que se consubstanciaram a partir da segunda metade do século XX, tais como a Declaração dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994) conforme Brasil (1997). Esta última concebe os princípios contidos nas propostas das políticas educacionais brasileiras pautadas pela perspectiva inclusiva resultante das discussões sobre a democratização do ensino.

A Declaração Mundial de Educação para Todos aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem ocorrida em Jontiem, Tailândia em março de 1990, nos artigos 3º, 5º, 6º e 7º, trata da universalização a todos quanto à igualdade de

acesso, à aprendizagem. Assegura a garantia do direito à educação. As medidas dispostas nestes artigos enfatizam o respeito às pessoas com necessidades especiais, considerando-as tanto cidadãos comuns, quanto cidadãos peculiares.

Cada pessoa possui personalidade própria e padrões específicos de desempenho, sendo dotada de potencialidades e, se bem orientada, é capaz de atingir a sua autorrealização.

Em um mundo acostumado à exclusão de negros, de mulheres, de índios, de pobres, podemos dimensionar as dificuldades da inclusão de pessoas com deficiências no espaço estudantil. As gerações anteriores foram educadas em ambientes em que não existia o diferente. O olhar que internalizamos sobre as diferenças/deficiências direcionam nosso modo de encarar e lidar com elas. Geralmente estigmatizamos a quem, de alguma forma, difere dos padrões convencionais de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem esperados. Nisso, Glat (1996) salienta que o conceito de deficiência é ambíguo e múltiplo, mas necessário para a Educação Especial, pois, é na manifestação da diferença que a marginalização tem profundas raízes históricas e culturais.

Pensamos que, do ponto de vista do *status* social, a função da educação é capacitar pessoas para o exercício da liberdade e da autonomia. Porém, ainda pesa sobre o indivíduo um olhar caritativo/marginalizado que frisa suas dificuldades em detrimento de suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem:

O surdo falante e o trabalhador cego participantes da vida geral em toda a sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam. Está 'em nossas mãos' o desaparecimento das condições sociais de existência destes defeitos, ainda que o cego continue sendo cego e o surdo continue sendo surdo. (VYGOTSKI, *apud* VALDÉS, 1989, p.50)

De fato, as pessoas tem peculiaridades, facilidades e dificuldades. Por exemplo, alguns têm dificuldade de orientação espacial, enquanto outros têm memória musical expressiva, mas essas peculiaridades não se enlevam em detrimento de outras. O termo estigma significa marca, rótulo, condição de descrédito social experienciada quanto ao que não se enquadra nas normas, considerando desviantes as pessoas com deficiência. Segundo Goffman (1988), estigma é:

Ao repensar nossas próprias concepções, preconceitos e atitudes com relação à pessoa com deficiência, oportunizamos o primeiro passo no sentido de construir práticas pedagógicas, de fato, inclusivas. É um processo complexo e representa as diferentes dimensões, ideológica, sociocultural, política e econômica. Nesse sistema, evidentemente, busca-se conhecer as possibilidades para os invisuais vencerem os obstáculos colocados por uma deficiência e as dificuldades existentes para sua inclusão como cidadãos.

Sasaki (1997) comenta que a Educação Especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos, que acreditaram nos indivíduos até então considerados ineducáveis. A tutela e a institucionalização em asilos e manicômios foram as principais respostas sociais para tratamento dos considerados desviantes. Foi uma fase de segregação, também para proteger a sociedade dos anormais.

Segundo Valdés, no século XX, apareceu uma resposta da sociedade para a educação das pessoas com deficiência, em decorrência da montagem da indústria de reabilitação dos mutilados da guerra. Assim, a educação especial constituiu-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, estabelecendo as bases para uma proposta de unificação.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos na década de 1960 conscientizaram e sensibilizaram a sociedade, e tal contexto alicerçou uma base moral para a proposta de integração escolar dos alunos com necessidades especiais de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis aos demais.

O contexto histórico da década de 1960 mencionado por Glat (1996), apontava um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais das pessoas com deficiência quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais existentes.

A inclusão tem sua origem como iniciativa promovida por agências multilaterais, que são tomadas como marco mundial na história do movimento global de combate à exclusão social. Nos Estados Unidos, foram grandes as influências culturais, alargando-se para a mídia e o mundo ao longo da década de 1990.

Com a realização da Conferência Mundial sobre educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1997) a difusão da filosofia da educação inclusiva toma caráter relevante. No contexto mundial, o princípio da inclusão

passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática no campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral tanto para as pessoas excluídas como para a sociedade que buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistam sua cidadania e a diversidade é respeitada com aceitação e reconhecimento político das diferenças.

O paradigma da inclusão globalizou-se no final do século XX, num contexto em que uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, configurando-se como parte integrante e essencial desse processo:

A grande revolução, ao menos em termos paradigmáticos, veio com a perspectiva da inclusão, onde o foco não recai mais sobre a pessoa com deficiência, mas sobre o contexto no qual ela vive, Assim sendo, a sociedade em geral e a escola em particular, devem se preparar para receber esse indivíduo, adaptando-se às suas necessidades. (SASSAKI, 1997, p.19).

Sassaki problematiza o fato de que, por muitos anos, a educação de pessoas cegas se processou de forma segregada nas instituições especializadas fundadas somente para atender alunos cegos. Sendo o deficiente visual integrante de um grupo minoritário, não há um interesse de se sistematizar, na área pedagógica, metodologias de ensino que satisfaçam as suas necessidades.

Aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas, na relação do indivíduo com o mundo, que está sempre mediada pelo outro, visto que o outro nos proporciona os significados que nos permitem pensar o mundo a nossa volta. O outro também é quem diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; explica o mundo, responde pelo aprender e apreender o mundo. O invisual necessita dessa mediação. O outro é um ser indispensável para nossa constituição, como indivíduo. Repensando essa alteridade é que subsistimos, mudamos de atitudes. Da alteridade, fluem a justiça e a certeza da vida que se compartilha. De acordo com Vasconcellos citado por Batista:

[...] a afetividade é quem direciona todos os nossos atos e, portanto, ela é importante na construção de diálogos na interação professor-aluno uma vez que facilita a construção de conhecimento. E o diálogo para Vasconcellos implica a honestidade e a possibilidade de intervir em um clima de confiança, ou seja, ele é uma

oportunidade de troca e reflexão entre os sujeitos. Todavia, este diálogo não ocorre espontaneamente, mas implica que os indivíduos estejam aptos a novas idéias e construções simbólicas.

Nesse sentido, existe a necessidade da deficiência visual contar com pessoas disponíveis para que, através da comunicação e da interação, possam ajudá-lo a ampliar suas próprias experiências, a conhecer e a dar novas interpretações ao mundo. (BATISTA, 2008, p. 6).

A inclusão consiste em oferecer oportunidades educacionais a todos os alunos com ou sem deficiência num sentido abrangente quanto à qualidade de ensino e adoção de princípios educacionais democráticos adequando as propostas pedagógicas à diversidade dos alunos.

Educar é uma tarefa complexa que exige dos professores conhecimentos novos, ir além de si mesmo, dos próprios limites, envolve compreender, ação diante do Outro. O Outro é alguém fundamental para nos constituir como pessoa e dessa alteridade é que nos firmamos e deixamos emanar a justiça.

Segundo Mantoan (2004), muitos professores já tiveram experiências de inserção e podem demonstrar o quanto é possível; outros ainda estão se empenhando por desenvolver essa habilidade; e há os que tentam se desvencilhar dos preconceitos e atitudes habituais e não conseguem.

Há um conjunto de padrões culturais que definem as pessoas como normais. Esses padrões vêm associados à capacidade produtiva e fundamentados na geração e acúmulo de lucros. Na prática sócio-cultural capitalista, o que se exige e cultua é a produtividade, eficiência e competição. Com isso, é fácil justificar a exclusão de investimentos na educação da pessoa que tem necessidades educativas especiais, pois seria evidente a demora quanto a mais-valia do processo produtivo.

Fernandes (2005) afirma que vivemos na era dos avanços da técnica e todos os setores da sociedade sentem a necessidade de reter o máximo de informações possível num curto espaço de tempo. Todos os que buscam fazer parte dessa evolução tem que ser velozes para acompanhar o desenvolvimento social.

Entretanto a política educacional deve contemplar a heterogeneidade, pois atitudes discriminatórias dos planejadores e executores da educação causam prejuízos à pessoa com necessidades educacionais especiais que se ocultam do ambiente escolar. Também, não se pode deixar de comentar que, embora os dispositivos legais sejam de fundamental importância, não podem

ser colocados de lado, outros possíveis fatores de mudanças. O deficiente visual de um curso universitário público muitas vezes tem a sua apropriação do conhecimento prejudicada devido à falta de recursos didáticos e de uma metodologia apropriada às suas necessidades. Wiecko Volkmer de Castilho reafirma que, em todos os níveis de ensino, as transformações vem ocorrendo em função de uma demanda:

A Política Nacional de Educação Especial não se direciona tão somente aos ensinos básico, médio e profissional. Visa também ao ensino superior. O tema da educação inclusiva inicialmente parecia adstrito ao ensino fundamental, como se as pessoas com deficiência não passassem dele. Entretanto, foi só dar a oportunidade e elas chegaram aos cursos superiores. A cada dia surpreendo-me com as demandas, antes impensáveis, que são levadas aos membros do Ministério Público Federal nos diversos estados. As pessoas com deficiência exigem o direito de frequentar os cursos superiores e de participar das atividades acadêmicas regulares. Para responder a essa demanda, os estabelecimentos de ensino vêm sendo obrigados a oferecer acessibilidade em todos os sentidos e a capacitar seus docentes para um processo de ensino e aprendizagem diferenciado. (MEC, 2008, p.53).

As necessidades educativas escolares de pessoa cega têm características próprias e diferenciadas de outros tipos de deficiências e, se não levarmos em conta essa questão, estaremos desconsiderando a diversidade.

Por outro lado, com o avanço da ciência e do conhecimento, já se demonstrou que a deficiência não é uma desgraça ou um castigo, porém a sociedade ainda encontra muita dificuldade para entender o diferente.

Até a invenção do código Braille, os cegos não tinham acesso à informação e à cultura. Tudo que estava em tinta lhes era ocultado a menos que alguém se dispusesse a ler para ele. A partir de então, o desenvolvimento e globalização de tecnologias possibilitou um canal de relacionamento mais intenso com o mundo. O sujeito com deficiência visual requer uma atenção maior no que diz respeito ao acesso à informação bibliográfica e conteúdos pertinentes ao seu curso. Embora seja minoria, esse aluno necessita de material didático, tanto quanto o aluno com visão. Esse procedimento tem que ser encarado como um direito à cidadania.

O computador viabiliza o processo do ensino/aprendizagem, juntamente com ferramentas computacionais de reconhecimento de texto digitalizados e captura de texto exibido e o aprimoramento da interface de comunicação usuário/máquina, amplia até um limite inimaginável as

oportunidades do cego. A maior parte da interação do deficiente visual com o mundo é feita através de meios (audição e fala). Mas, é evidente, que um computador com programa de voz não basta, assim como um monitor disciplinar não é o suficiente, se ele não tiver os recursos necessários para auxiliar o aluno. É preciso uma impressora Braille, para que o deficiente possa ter autonomia nos seus trabalhos acadêmicos. As transparências não serão bem compreendidas se não vierem acompanhadas de um texto em Braille ou de explicações pormenorizadas.

Esses aspectos são alguns dentre outros, necessários para uma compreensão do que é a vida estudantil de uma pessoa com Necessidades Educacionais Especiais. As dificuldades residem não apenas em ter acesso ao estudo, mas sim uma boa formação.

Os deficientes visuais não têm acesso a informações básicas para convivência social. É extremamente difícil para um cego ter acesso a informações absolutamente triviais, tais como preço de mercadorias, número de telefone, cardápios, orientações do espaço público, caixa automática bancária e outros, por outro lado, a tecnologia informatizada cada vez mais domina o acesso do usuário à informação. Os deficientes visuais poderiam ser muito mais produtivos se tivessem ensino profissionalizante adaptado e se fossem observados e cumpridos os ditames de Salamanca (1994), que informa sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e que renova a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990, que assegura esse direito, independentemente das diferenças individuais. É recente a discussão sobre a inclusão digital das pessoas deficientes. No entanto, o uso da tecnologia facilita ao deficiente visual o desenvolvimento da aprendizagem com os recursos de escrita, leitura e pesquisa de informação.

O processo formativo do cego e sua inclusão na UNICENTRO

Para viabilizar a apropriação de saberes e conhecimento ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais, a UNICENTRO criou um Programa Institucional, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, conforme Resolução n.183-CEPE/UNICENTRO, de 18 de dezembro de 2002, intitulado Programa de Apoio Pedagógico ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais – PAPE cuja finalidade é a de estabelecer as políticas institucionais de ação,

com os acadêmicos da UNICENTRO que se encontrem em condições especiais, transitórias, ou permanentes, demandando atenção específica e assim, preservar seus direitos e orientar profissionais que trabalham com clientela especial.

O PAPE, atualmente, presta atendimento para os seguintes acadêmicos: deficiente físico (1), cego (4), surdo (2), visão subnormal (7), sendo um, acadêmico do Campus de Laranjeiras do Sul. Ainda atende 11 acadêmicos com outras necessidades educacionais especiais. Na UNICENTRO, as estruturas físicas ainda estão sendo construídas e planejadas porque é recente o ingresso dos cegos e somente com a mudança no quadro discente surgiu essa preocupação.

A metodologia que utilizamos para realização deste estudo foi pesquisa qualitativa etnográfica, estudo de caso, no qual foram participantes: três cegos, acadêmicos que concluíram sua graduação no período de 2002 a 2008 e um que concluiu em 2009, em cursos diferentes e dez docentes também de diferentes áreas, no ensino superior da UNICENTRO. Sendo que, para efetivação da coleta de dados realizamos encontros com os selecionados, solicitamos que colaborassem respondendo a um questionário com algumas questões como: dificuldades enfrentadas na trajetória e no processo de permanência no curso; a articulação com os professores, aprendizagem e avaliações; dificuldades e conquistas.

Pensa-se universalmente, num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, sendo que se configura como parte integrante e essencial desse processo. Conforme os depoimentos dos acadêmicos cegos que entrevistamos em nossa pesquisa, constatamos que em sua formação superior, se depararam com: falta de acessibilidade no ambiente; falta de professores preparados para o processo de inclusão; falta de uma metodologia adequada aos acadêmicos cegos, para melhor acompanharem as aulas; falta de materiais adequados, principalmente computador, apesar do Programa de Apoio Pedagógico ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais – PAPE disponibilizar vários; falta de compreensão de alguns professores quanto à exigência de qualidade nos trabalhos, uma vez que o cego estava limitado ao tempo, à pesquisa e material de estudo; falta de diálogo de parte a parte entre educador e educando; falta

de esclarecimento à comunidade acadêmica quanto à limitação do cego, de que o cego não necessita de restrições e sim de apoio.

Percebemos a preocupação dos professores no desejo de promover o envolvimento, de um processo ensino/aprendizagem satisfatório aos alunos com necessidades educacionais Especiais, pois comentam que existem disciplinas extremamente práticas e peculiares. Também mencionam que há falta de planejamento para proporcionar melhor aproveitamento das disciplinas por parte do acadêmico cego, isto é, não é informado com antecedência ao professor que ele atuará com um aluno cego, e ele é pego de surpresa. Se ele fosse informado com antecedência, poderia se preparar melhor e não atuar numa situação de improviso. Em nossa pesquisa não questionamos sobre o 50% de acréscimo no Plano Individual de Atividade Docente - PIAD, que é de direito do professor que atua em turma que conta com alunos com necessidades especiais. Notamos que a UNICENTRO tem se preocupado em oferecer as melhores condições possíveis aos acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais, mas para propiciar um processo ensino/aprendizagem, principalmente ao acadêmico cego, os professores sugerem que a instituição poderia investir em: contratação de profissionais especializados para trabalhar com portadores de qualquer tipo de deficiência; oferecer computador com programa especial para atender o aluno em questão, assim como mais pessoas para preparar os materiais necessários para uso em classe; oferecer cursos ou outras atividades que deem suporte aos professores que vão ou estão atuando com alunos que têm necessidades especiais; capacitar pedagogos para auxiliarem os professores que trabalham com acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais, no sentido de criar alternativas de aprendizado e trabalhos acadêmicos que levem em conta as particularidades de cada disciplina, principalmente as práticas; oportunizar planejamento de um ano para o outro, pois isso dá fôlego para providenciar o equipamento necessário e específico, de acordo com a disciplina, e ainda de outros recursos que possibilitarão o aprendizado do aluno; oferecer alternativas didáticas para todos os alunos, com isso os procedimentos favoráveis aos alunos cegos pareceriam mais naturais ou espontâneas ou óbvias podendo contribuir para formação tanto dos discentes quanto dos docentes.

Considerações Finais

Com a realização desta pesquisa, constatamos que os acadêmicos cegos, em sua formação superior se depararam: com falta de acessibilidade no ambiente; falta de professores preparados para a inclusão; falta de uma metodologia adequada; falta de materiais adequados, principalmente computadores e periféricos; falta de compreensão de alguns professores quanto à exigência de qualidade nos trabalhos, uma vez que o cego se encontra limitado ao tempo, à pesquisa e material de estudo; falta de esclarecimento à comunidade acadêmica quanto à limitação do cego.

Observamos que os professores entrevistados possuem competência suficiente para suas áreas de atuações como educadores, porém há uma consciência geral de que lhes falta preparo adequado para atender à demanda da inclusão. Os professores que buscaram o apoio do PAPE destacaram a importância do programa para o processo da formação acadêmica do aluno cego, mas compreendem que esse apoio deveria ser ainda mais abrangente, para que toda limitação na apropriação do conhecimento seja de algum modo superada. Alguns professores não buscaram apoio do PAPE por não considerarem necessário. Percebemos que houve preocupação dos professores no desejo de promover o envolvimento, de um processo ensino/aprendizagem satisfatório aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, pois comentam que existem disciplinas extremamente práticas e peculiares, que a Intituição, por meio do PAPE, não dispõe de suporte adequado para o auxílio ao aluno cego. Também mencionam que há falta de planejamento para proporcionar melhor aproveitamento das disciplinas por parte do acadêmico cego, isto é, não é informado com antecedência ao professor que ele atuará com um aluno cego, e ele é pego de surpresa. Se ele fosse informado com antecipação poderia, se preparar melhor e não atuar numa situação de improviso. Em nossa pesquisa, não questionamos sobre o 50% de acréscimo no Plano Individual de Atividade Docente PIAD, que é de direito do professor que atua em turma que conta com alunos com necessidades especiais, segundo o Regulamento do PAPE, anexo a resolução N°.120/2006-CEPE/UNICENTRO, Parágrafo Único, mas pelas informações dos professores parece que pelo menos a maioria desconhece esse direito. Sugerimos que essa questão seja divulgada no âmbito da Instituição, via Pró-Reitoria de Ensino, PAPE e chefias de Departamento.

O PAPE consiste de uma equipe multidisciplinar de pesquisa e serviços, oferece espaço próprio para atender às necessidades resultantes da interação dos conteúdos ministrados em sala de aula e sua recepção por parte do aluno com Necessidades Educacionais Especiais. Para isso, testam métodos que se aperfeiçoam com o uso de tecnologias disponíveis. Portanto, participa ativamente para que a qualidade do processo ensino/aprendizagem alcance resultados positivos, entretanto observamos que ainda há falta de maior espaço institucional.

Notamos que a UNICENTRO tem se preocupado em oferecer as melhores condições possíveis aos acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais, porém para que o processo ensino/aprendizagem se torne adequado, principalmente ao acadêmico cego, os professores sugerem que a Instituição invista em: contratação de profissionais especializados para trabalhar com portadores de qualquer tipo de deficiência; oferecer computador com programa especial para atender o aluno em questão, assim como mais pessoas para preparar os materiais necessários para uso em classe; oferecer cursos ou outras atividades que deem suporte aos professores que vão ou estão atuando com alunos que têm necessidades especiais; capacitar pedagogos para auxiliarem os professores que trabalham com acadêmicos com Necessidades Educacionais Especiais, no sentido de criar alternativas de aprendizado e trabalhos acadêmicos que levem em conta as particularidades de cada disciplina, principalmente as práticas.

Acreditamos que o processo para uma formação superior de qualidade para o cego está no sentido de que a mudança não deve ser apenas no indivíduo, mas no material, uma instrumentalização no processo pedagógico proporcionando ao aluno a perspectiva de ser um profissional com os mesmos conhecimentos, sem limitações de conteúdo. O processo de inclusão deve contemplar o professor universitário, permitindo a apropriação de recursos pedagógicos e metodológicos que atendam à demanda de uma formação adequada a cada acadêmico.

Observamos que um dos fatores determinantes para que o aluno com deficiência visual permaneça no curso é a adaptação do material à sua limitação, exclusivamente, e não ser tratado como alguém com limitações em sua capacidade intelectual. Não devem lhe ser apresentadas muitas facilidades, pois isso irá, provavelmente, gerar um profissional com menos conhecimentos, e, portanto, deficiente, porém no saber. Também, não cabe

à instituição limitar o conhecimento do aluno, mas proporcionar tempo e metodologias apropriadas a cada diversidade. É preciso, pois, unir os esforços, que devem estar consonantes com o objetivo final: o de incluir e formar no Ensino Superior, alunos desiguais de maneira igual, considerando cada ser um ser diferente, mas com chances iguais.

A Educação só se efetiva se olhada como um processo social sistemático de construção da humanidade.

Neste mesmo processo de aceitação das diferenças o docente deve proporcionar ao invisual a flexibilidade de tempo, trabalho simultâneo, cooperativo, participativo e acomodação que envolve as adaptações curriculares afim de proporcionar ao educando com deficiência visual tempo complementar para elaboração de suas atividades, porque os recursos específicos que utiliza requerem um tempo maior para execução das tarefas. Sendo que o desafio da educação inclusiva é eliminar as desigualdades de oportunidades e promover o desenvolvimento de todas as possibilidades do educando. (BATISTA, 2008, p. 7).

Com a divulgação de testemunhos das dificuldades e barreiras enfrentadas pelo acadêmico cego no Ensino Superior, ampliam-se as perspectivas de ações inclusivas e novas possibilidades de mudanças. Cremos que em nossa instituição já estão sendo tomadas providências no sentido inclusivo tais como: Criação do PAPE; valorização de pesquisas na área por meio de incentivos financeiros; formação docente; criação de grupos interdisciplinares entre outras medidas.

Sugerimos que esta pesquisa tenha continuidade para que o processo ensino/aprendizagem na formação superior do aluno cego alcance o nível almejado e necessário de conhecimento e que tanto acadêmicos cegos e educadores em geral sejam sensibilizados para que aconteça um mútuo envolvimento no âmbito de inclusão. Principalmente, para que o processo educacional se efetive no sentido de sensibilizar e investir na construção de uma cultura inclusiva, visto que as gerações anteriores foram educadas em ambientes onde não existia o diferente, portanto acostumados à exclusão de negros, de mulheres, de índios, de pobres, dentre outros.

Referências:

BATISTA, M. G. V.; MESSIAS, M. G. M. Visualizando novos horizontes de ensino aprendizagem: o docente e o discente cego no Ensino Superior. *Revista Eletrônica Lato Sensu*. Ano3, nº1, mar., 2008. <Disponível em: <http://www.unicentro.br> – Ciências Humanas> Acesso: 10 jul. de 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 9394*, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8:parametros-curriculares-nacionais-adaptacoes-curriculares&catid=3:documentos&Itemid=4> Acesso em: 14 jul 2011.

FERNANDES, João E. S. *A evolução tecnológica e a formação*. Disponível em: <<http://www.lerparaver.com>> 16 dez. 2005. Acesso em 25 set. 2006.

FIGUEIREDO, C. S. *Um olhar de perto: Como ensinar a quem não vê?* 83 p., Monografia (Conclusão de Curso), Curso de Pedagogia, Habilitação em Educação Inclusiva – UNICENTRO, Guarapuava, PR, 2006.

GLAT, Rosana. O Papel da família na integração do portador da deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 4, 1996

GOFFMAN, E. Estigma – notas sobre a manipulação da identidade . Rio de Janeiro: LTC 4. ed.1988.

MANTOAN, M.T.E. *Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?* São Paulo, Moderna, 2003.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAÜS, Claus D.; MOSQUERA, José Muriño (org). *Educação Especial: em direção a educação inclusiva*. 2. ed., Porto Alegre: EPICURS, 2004. p. 27-40.

MEC, Secretaria de Educação Especial. *Revista da Educação Especial: Inclusão*. Edição Especial, v.4, n.1 jan./jun. 2008.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STOCK, Irene M. *O universo do surdo: sucessos e fracassos*. Guarapuava: UNICENTRO, 2006. Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. (não publicada)

VALDÉS, M. T. M. A. Educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial*. 2 ed. rev., Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

VYGOTSKI, L.S. Fundamentos de defectologia. La Habana: Pueblo y Educacion, 1989.(Obras escogidas, tomo5) apud VALDÉS, M. T. M. A. Educação especial na perspectiva de Vygotsky. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial*. 2 ed. rev., Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.