

Inclusão de pessoas com deficiência visual: um estudo de caso em uma IES da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH)

*Daniela Cardoso Amaro de Sá
Mariana Pessoa Mascarenhas
Natálie Rafaelle Caetano Santos¹*

Resumo

Esta pesquisa se objetivou em realizar um estudo de caso sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual² em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Foi estudado, portanto, o fenômeno da inclusão de pessoas com deficiência visual no contexto desta IES durante o primeiro semestre de 2013 a fim de que fosse possível identificar se as adaptações realizadas por esta IES para a inclusão de alunos com deficiência visual são de fato para a inclusão destes ou apenas para inserção dos mesmos. Como objetivos desta pesquisa, busca-se, de forma geral, efetuar uma avaliação das adaptações que a IES tem realizado, a fim de perceber se são para inclusão ou inserção. De forma mais específica, objetiva-se: conhecer quais as técnicas e meios utilizados no ensino aos alunos com deficiência visual; averiguar o apoio psicopedagógico a esses alunos; verificar se as modificações atendem às necessidades dos alunos com deficiência visual e, conseqüentemente, os incluí na instituição. Acerca dos métodos adotados nesta pesquisa, foi utilizada a metodologia fenomenológica, sendo a abordagem qualitativa e com o uso de um estudo de caso do tipo descritivo. Para a obtenção dos dados desta pesquisa, utilizou-se a aplicação de questionário aberto aos alunos com deficiência visual e aos funcionários da IES para obtenção dos dados primários. A aplicação dos questionários foi individual com os alunos com deficiência visual que concordaram em participar da pesquisa, e da distribuição individual para coleta de dados com os funcionários da IES. Já para obter os dados secundários, fez-se uso de pesquisa bibliográfica sobre o assunto. Para a análise dos dados coletados, utilizou-se da fragmentação e comparação do texto obtido nas entrevistas. Como principais resultados desta pesquisa, percebeu-se que a IES têm o cuidado de manter um canal de comunicação direto e aberto entre esses alunos e seus coordenadores de curso, que buscam auxiliá-los em tudo. Há uma constante procura e empenho por melhor atendê-los. Contudo, o processo de inclusão demanda das instituições que se propõem a isso uma constante atualização. Para que esta IES atenda ainda melhor a esses alunos, sugere-se que seu corpo docente passe por capacitações específicas,

Palavras-chave: Deficiência visual. Educação. IES. Inclusão. Inserção.

¹ Faculdade Novos Horizontes. Belo Horizonte - MG.

² Utilizou-se este termo por se mostrar mais adequado, segundo a decisão da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência.

Abstract

This research aimed to conduct a case study on the inclusion of people with visual impairment³ in a HEI (Higher Education Institution) in the Metropolitan Region of Belo Horizonte. Being studied, so the phenomenon of inclusion of people with visual impairment in the context of this HEI during the first half of 2013. And that it was possible to identify whether the adjustments made by this institution for the inclusion of students with visual impairments are indeed for the inclusion of these or just inserting them. Objectives of this research is that, in general, conduct an evaluation of the adaptations that the HEI have done in order to understand if they are to be included or insertion. And more specifically, we have: - know what techniques and methods used in teaching students with visual impairments; - assess the psycho-pedagogical support to these students; - check whether these changes meet the needs of students with visual impairments and consequently, included in the institution. About the methods adopted in this research, it is known that it was used a phenomenological methodology, with qualitative approach using a case study descriptive for the execution of this work. And to obtain the data in this research used a questionnaire open to visually impaired students and staff of the institution for obtaining primary data. As the application of the same personal application, in the case of students with visual impairments who agreed to participate in the study, and individual distribution for data collection with the employees of HEI. Already to get the secondary data was made use of literature on the subject. And to the analysis of the data collected was used fragmentation and comparison of the text obtained in interviews. The main results of this research it was found that the HEI are careful to maintain a direct channel of communication open and between them and their course coordinators, who seek help them at all. There is a constant demand and commitment to better serve them. However, the inclusion demands of the institutions that purport to this constant updating, and that meets HEI, even better, these students suggests that their faculty go through specific training to teach them.

Keywords: *Visual impairment. Education. HEI. Inclusion and Integration.*

1 Introdução

Existem vários tipos de deficiência, que são limitações ou perdas que impedem a vida em sociedade, em condições iguais, e um desses tipos é a deficiência visual. Esta é classificada como uma deficiência sensorial que se refere à perda, falta, insuficiência, imperfeição ou dificuldade de percepção de imagem visual, o que ocasiona a diminuição ou perda total da visão, de acordo com Tonet (2006, *apud* GAMBARATO; BATISTA; GIANDONI, 2012, p. 7). Pelo fato dessa deficiência impedir a

³ We used this term because it appears more appropriate, according to the decision of the International Convention for the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities.

pessoa de perceber o mundo por meio da visão, ela pode tornar-se uma barreira para a educação.

Há, no mercado, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) que recebem alunos com deficiência visual. No entanto, o simples fato de recebê-los não torna esse processo inclusivo. Sabe-se que todos têm direito à educação, que, aliás, deve ser de qualidade. Porém, ao contrário do que se imagina, o simples fato de receber um aluno com deficiência visual em uma IES não significa que esta possua, realmente, um processo de inclusão.

Por meio de pesquisas bibliográficas, foi possível perceber que há duas maneiras de se atender a esse aluno, sendo por meio da inclusão ou da inserção. Logo, este trabalho explanará as diferenças entre ambos os processos a fim de identificar qual ocorre na IES estudada. Assim, tem-se por objetivo geral avaliar se as adaptações que essa IES da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) tem realizado para atender os alunos com deficiência visual são para inclusão ou inserção. De maneira mais específica, busca-se: conhecer quais as técnicas e meios utilizados no ensino aos alunos com deficiência visual; averiguar o apoio psicopedagógico a esses alunos; verificar se essas modificações atendem às necessidades dos alunos com deficiência visual.

Sendo a IES estudada, uma das instituições que atende aos alunos com deficiência visual na cidade de Belo Horizonte, percebeu-se a necessidade de estudar o modo como essas pessoas são recebidas nessa IES, para conhecer como esse ingresso se dá. Por meio desse primeiro, buscou-se fazer o levantamento para verificar se, de fato, o que ocorre é um processo de inclusão social, que é realizado para cumprimento do seu papel como agente de inclusão, ou mera inserção, que ocorre somente por respeito à legislação vigente. Leite e Silva (2006, p. 4), acerca desse processo de inclusão da pessoa com deficiência visual no âmbito educacional, ressaltam que este “demanda a adequação da instituição para recebê-lo e o desenvolvimento de um planejamento pedagógico que possibilite o seu desenvolvimento satisfatório”. Ainda de acordo com Leite e Silva (2006, p. 14):

O que se percebe, na realidade, é que a efetivação da educação escolar para todos só se dará a partir do momento que a sociedade vivenciar

sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão e deixar de reconhecer na pessoa com deficiência um ser incapaz.

Portanto, busca-se conhecer se estes alunos da IES da RMBH estão realmente sendo incluídos na IES ou se estão sendo apenas inseridos nas salas de aula para representarem uma cota estabelecida por lei.

Para fins de melhor compreensão do artigo, o mesmo será dividido em introdução, seguido de uma revisão bibliográfica sobre o tema, exposição da metodologia utilizada, análise dos dados colhidos e, por fim, são transmitidas as considerações finais.

2 Referencial teórico

2.1 A deficiência visual

Sobre a deficiência, o artigo terceiro, inciso um, do decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, diz ser esta “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. A Organização das Nações Unidas, em sua resolução 3447 (1975, *apud* LEITE; SILVA, 2006) afirma que deficiência é a limitação ou perda da capacidade de participar da vida em sociedade em condições iguais às outras pessoas.

Já sobre a deficiência visual, Tonet (2006, p. 9) afirma que essa “refere-se à falta, insuficiência, imperfeição ou dificuldade de imagem visual que causa a diminuição ou situação irreversível da visão”. Santos e Sakaguti (2011, p. 19) ressaltam que “a deficiência visual é uma deficiência caracterizada como sensorial”. E, ainda, para Bolonhini Júnior (2004 *apud* LEITE; SILVA, 2006), a deficiência visual, que pode ser perda parcial ou total da visão, é em caráter definitivo.

Para fins de melhor compreensão Gambarato, Batista e Giandoni (2012, p. 7) classificam a visão normal se referindo “ao desenvolvimento correto do trabalho dos dois olhos, que assim juntos, são aptos a projetar sobre a retina a imagem nítida de objetos próximos a eles quanto a objetos que se encontram distantes deles”. Vários

dos autores pesquisados dividem a deficiência visual em visão subnormal (ou baixa visão) e em cegueira.

2.1.1 Visão subnormal ou baixa visão

Segundo Gambarato, Batista e Giandoni (2012), este é o tipo da deficiência visual em que a pessoa possui uma capacidade parcial de ver, mas essa visão parcial não o limita (tanto) na execução de tarefas diárias. Já Díaz *et al.* (2009) dizem que essa classificação é dada quando o indivíduo tem a capacidade de enxergar prejudicada por fatores que limitam sua visão em alguns ou em vários aspectos. Carvilhe, Trevisan e Strujak (2007, *apud* SANTOS; SAKAGUTI, 2011) colocam que a pessoa que possui baixa visão sofreu alteração na capacidade funcional da visão em função de muitos fatores que podem estar isolados ou não.

Acerca da maneira de educá-los, Díaz *et al* (2009) defendem que a pessoa com visão subnormal deve ser educada por meio da visão. Assim a pessoa que sofre de baixa visão utiliza-se de recursos e tecnologias assistivas que ampliam a imagem ou texto para que essa possa ver.

2.1.2 Cegueira

De acordo com Gambarato, Batista e Giandoni (2012), este é o grau mais severo desta deficiência sensorial. A pessoa cega possui a perda total da visão ou, ainda, perda da percepção da luz. Em alguns casos, essa perda pode ser suavizada, permitindo ao indivíduo certa independência, por meio de tratamentos oftalmológicos, por meio do uso de tecnologias assistivas e novas formas de aprendizado. Já para Bolonhini Júnior (2004 *apud* LEITE; SILVA, 2006) essa perda da capacidade de enxergar é de caráter definitivo, não podendo ser amenizada com o uso de lente ou tratamento. No material utilizado pelo Ministério da Educação para promover cursos de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, diz que:

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de

perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente (BRASIL, 2007, p. 15).

Sobre o processo de educação da pessoa com deficiência visual, Díaz *et al.* (2009) expõe que a OMS (Organização Mundial da Saúde) e o ICEVI (Conselho Internacional para Educação de Pessoas com Deficiência Visual) sugerem que a aprendizagem seja feita por meio da integração dos seus sentidos sinestésicos (táteis, olfativos, auditivos e gustativos) e do método Braille para leitura e escrita. No material utilizado pelo Ministério da Educação para promover cursos de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado, em parceria com a Universidade Federal do Ceará (BRASIL, 2007, p. 15), há as seguintes afirmativas: “Os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas.” E, este ainda diz que os sentidos das pessoas com deficiência visual “são mais desenvolvidos [...] porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações”.

2.2 Inclusão *versus* inserção

Sobre inclusão, Brumer *et al.* (2004) falam que esta, em sua pesquisa, foi entendida como cidadania. Nas palavras de Marshall (1965, *apud* BRUMER *et al.*, 2004, p. 300), cidadania é:

[...] participação na condição de cidadão na sociedade, com os mesmos direitos e deveres dos demais membros dessa sociedade. Na sociedade capitalista, a cidadania compreende direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis referem-se à liberdade individual, os direitos políticos dizem respeito à participação no exercício do poder político através da representação ou da participação e os direitos sociais compreendem o bem-estar do indivíduo, isto é, direitos à segurança, ao trabalho, ao lazer, à educação, à saúde, entre outros.

Como bem se pode perceber, Marshall (1965, *apud* BRUMER *et al.*, 2004) fala que a inclusão se refere à participação de um indivíduo como cidadão em uma sociedade, tendo acesso a todos os seus direitos. Sabe-se, porém, que a inclusão nem sempre foi parte da realidade das sociedades.

Segundo Fernandes (2007, *apud* SANTOS; SAKAGUTI, 2011, p. 3) o corpo perfeito e forte para a guerra era um dos fatores de valorização do indivíduo, e “aqueles que apresentavam qualquer deficiência, não estariam atendendo os requisitos da sociedade”. Data-se esse fato de meado do século V.

Leite e Silva (2006, p. 6) dizem que as pessoas com deficiência “eram consideradas como inválidas, sem nenhuma função social e incapazes de executarem qualquer tipo de tarefa, por mais simples que fosse”. Santos e Sakaguti (2011) colocam que, historicamente, o problema básico que as pessoas com deficiência enfrentavam estava relacionado ao desconhecimento de suas potencialidades.

Uma vez que esses estariam à margem da condição humana, pode-se perceber um processo de exclusão da pessoa com deficiência. Sobre esse processo, Morejón e Garcia (2010, p. 14) expõem que “a exclusão é um processo complexo e multifacetado [...]; processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela; [...], processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros”; colocando também que esse processo deve ser combatido “como algo que perturba a ordem social”.

Acerca do processo de inclusão, que seria exatamente esse “combate à exclusão”, Santos e Sakaguti (2011, p. 19) fazem questão de ressaltar que “a história da inclusão, é algo ainda muito recente, seu ponto de partida foi a partir dos anos 1990”.

De acordo com Leite (2001, *apud* LEITE; SILVA, 2006), a ampliação das oportunidades e do acesso das pessoas com deficiência a atendimento médico e educacional de qualidade somente surgiram no Brasil por meio de pressão ao governo, e essa foi feita por grupos sociais organizados. Sobre os movimentos que iniciaram essa ampliação e acesso, Leite e Silva (2006, p. 2) ainda colocam:

Tais movimentos e o momento de redemocratização pelo qual passava o país estabeleceram propostas que foram contempladas pela legislação brasileira no final dos anos 80 e início dos 90, época em que o Brasil, semelhantemente a outros países ocidentais, passou a garantir, por meio dos textos legais, em especial o da Constituição Federal de 1988, a inclusão da pessoa com deficiência nas classes comuns das escolas regulares de ensino, tanto públicas quanto particulares.

Para realizar a diferenciação entre a inclusão e a inserção, Leite e Silva (2006, p. 7) apontam que a inclusão não é apenas garantir o acesso de uma pessoa com deficiência a determinado lugar, mas “oferecer a ela todo tipo de mecanismo para que ela faça parte integrante deste ambiente, participando ativamente das atividades ali desenvolvidas, das decisões, do espaço compartilhado de forma igualitária”.

Assim, a partir da colocação de Leite e Silva (2006), identifica-se que a inserção é apenas permitir que o aluno com deficiência visual estude em uma IES, é dar-lhe unicamente o acesso a determinado lugar ou possibilita-lo usar algum equipamento. Esta é uma relação unilateral, na qual o aluno pouco é consultado e, talvez, pouco ouvido. Já a inclusão vai além disso: é dar à pessoa com deficiência o acesso e fazer com que participe ativamente de todas as atividades. Deve-se buscar ouvi-las sempre, a fim de lhe proporcionar maior espaço e voz no meio em que se encontra, para que tenha suas necessidades atendidas também. Além disso, de acordo com Nogueira (2010, p. 21), é necessária a “realização de estudos sobre as condições necessárias para o recebimento (deste aluno), o preparo dos professores e transformações no contexto” da IES.

2.3 A inclusão da pessoa com deficiência visual no âmbito educacional

Segundo Leite e Silva (2006), o termo educação inclusiva surgiu em 1990, durante a conferência “Educação para Todos” realizada pela ONU (Organização das Nações Unidas), que discutia o acesso de todas as pessoas, sem distinção, à educação. Sobre as práticas inclusivas na educação, os mesmos autores colocam que estas “têm como princípio a valorização das habilidades individuais do aluno, saberes que são construídos durante sua história de vida” (LEITE; SILVA, 2006, p. 4).

Nogueira (2010) aponta três documentos surgidos a partir de 1990 que se tornaram referência no assunto. Tais documentos foram bases para as políticas e propostas sobre a educação inclusiva que surgiriam posteriormente. São eles: a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999).

Sobre esse processo de inclusão, Díaz *et al.* (2009) apontam alguns dos principais instrumentos nacionais de orientação à educação inclusiva. Dentre eles, estão a Constituição Federal (título VIII, artigos 208 e 227), leis (como as de número 7.853/89, 10.098/00, 10.172/01 e 9.394/96), decretos (5.296/04 e 3.298/99) e portarias (como a nº 1.679/99 do MEC).

Em seu trabalho, Leite e Silva (2006, p. 14) afirmam que a existência de legislações sobre esse processo de inclusão, apesar de estarem em grande parte voltada para a educação básica, atinge as IES:

A existência de uma legislação brasileira, considerada avançada por formuladores de políticas educacionais, mesmo que mais direcionadas para o ensino básico já caracteriza um grande passo no caminho da escola inclusiva, uma vez que amplia o debate sobre o tema e acaba atingindo também ao ensino de nível superior, por proporcionar a um maior número de pessoas com deficiência a oportunidade de concluírem a educação básica, o que significa a crescente demanda pela continuidade do processo de escolarização, o que obriga também as IES a se adequarem conforme o disposto na lei.

Ainda sobre a educação inclusiva, Morejón e Garcia (2010, p. 15) dizem que essa exige algumas medidas que permitam a realização desse processo, como “formação continuada de professores, produção e adaptação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo”.

Sabe-se ainda, de acordo com Leite e Silva (2006, p. 3), que o uso de salas especiais ou a existência de instituições de educação especial, apesar de parecerem formas de incluir o aluno com deficiência, não são propriamente práticas de inclusão:

A presença de salas especiais dentro de instituições de educação regular e a oferta de serviços como salas de recursos e serviço itinerante são elementos facilitadores da integração de alunos com deficiência nas escolas. No entanto, essa prática pedagógica baseada nos fundamentos da inserção é apenas parcial quando se pretende uma escola inclusiva de qualidade, pois se percebe uma forma de segregação embutida neste tipo de oferta de ensino. Sendo assim, na maioria das vezes, o aluno não consegue migrar de um sistema segregado para um sistema de integração e nem deste para um verdadeiro sistema de inclusão [...].

Morejón e Garcia (2010, p. 13), em seu trabalho, expõem que esse processo de “inclusão de pessoas com necessidades especiais [...] nas IES é gradativa, demanda mudanças estruturais e administrativas da instituição”.

2.3.1 Metodologias de ensino para alunos com deficiência visual

De acordo com Santos e Sakaguti (2011, p. 2), o aluno com deficiência visual “não é incapaz de aprender, porém, precisa de certo cuidado na metodologia da aula, didática do professor e a acessibilidade aos materiais complementares”. Logo a metodologia utilizada para ensiná-los deve ser adaptada.

Díaz *et al.* (2009) propõem que as provas devem ser impressas em Braille ou serem aplicadas de forma oral, e os textos com muitas páginas devem ser passados a esses alunos por meio de áudio, uma vez que uma página impressa com tinta corresponde a três em Braille. Já sobre o uso de figuras, tabelas e gráficos nos textos, Díaz recomenda que sejam evitados o seu uso, mas se forem necessários, que sejam feitos em material em alto relevo e que o aluno receba a indicação de como se deve posicionar a folha e como proceder a leitura dos mesmos.

2.4 Tecnologias assistivas (TAs)

As tecnologias assistivas fazem parte da vida de muitas pessoas: sendo, por exemplo, uma ferramenta de informática, é ou será utilizada por quase toda a população mundial. Mas essas tecnologias possuem um “propósito” maior do que simplesmente permitir o acesso a um documento ou e-mail. As TAs permitem as pessoas com algum tipo de deficiência um contato com um mundo que antes poderia ser inacessível. Sobre esse contato com as tecnologias assistivas, Hogetop e Santarosa (2002, p. 17) explicam:

O contato e uso das ferramentas de informática para algumas pessoas podem ser opcional e casual, para outras, necessário, mas para outros ainda, é imprescindível, abrindo-lhe portas, ou talvez apenas janelas, para um convívio mais respeitoso e satisfatório, com seus semelhantes.

De acordo com Gambarato, Batista e Giandoni (2012 p. 9), “tecnologias assistivas refere-se a qualquer item, equipamento, produto ou sistema que ajude no desenvolvimento do conhecimento de pessoas com limitações”. Os mesmos autores dizem ainda que elas são alternativas que permitem a pessoa com deficiência, seja qual for ela, ter independência e autonomia na execução de suas tarefas diárias.

Queiroz (2007, p. 2), confirmando a colocação de Gambarato, Batista e Giandoni (2012), afirma que a utilização de TAs possibilita uma aquisição de autonomia à pessoa cega o que lhes permite sentirem-se úteis

2.5 Tecnologias assistidas para computador

De acordo com Pupo, Melo e Ferres (2006), existem várias TAs utilizadas para auxiliar as atividades no computador, algumas delas são partes comuns ao mundo da informática como, por exemplo, o teclado. Os teclados são um tipo de tecnologia assistida de uso comum às pessoas com deficiência visual e às com a visão normal. Por convenção, todos eles possuem pontos de referência (ponto em relevo) em posições estratégicas para uma boa localização tátil. Esses pontos estão localizados nas letras "f" e "j" e são perfeitamente sensíveis aos dedos.

Pupo, Melo e Ferres (2006) citam, como recurso ligado à transmissão do que se encontra na tela do computador, os leitores de tela com síntese de voz, que permitem a leitura das informações em textos por meio de um sintetizador de voz. Como exemplos desses sintetizadores de voz, há o DOSVOX, o JAWS, o Virtual Vision (2013) e o NVDA. Os autores ainda citam as linhas Braille — dispositivos acoplados ao computador que contêm fileiras de células Braille eletrônicas. Ao serem erguidas ou abaixadas, essas células reproduzem as informações de um texto para o sistema Braille. Esse recurso pode ser utilizado tanto em computadores de mesa quanto aos portáteis, porém, devido a seu alto custo, esse recurso é pouco utilizado no Brasil.

3 Metodologia da pesquisa

A palavra metodologia pode ser entendida como os meios e formas utilizados para chegar a uma conclusão, a um fim. Assim, de acordo com Assis (2009, p. 8), “a palavra metodologia vem do grego *methodos* (meta + hodós), significando caminho para se chegar a um fim”. Já Collis e Hussey (2005) dizem que a metodologia de pesquisa “refere-se à maneira global de tratar o processo de pesquisa, da base teórica até a coleta e análise de dados”. Dias e Silva (2010) dizem que os métodos de pesquisa podem ser classificados de várias maneiras, sendo mais comum a classificação entre métodos qualitativos e quantitativos.

Com relação à classificação das abordagens de pesquisa, este trabalho utilizou de pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso. Esse método foi escolhido por ser um dos mais utilizados e adequados à monografia, conforme afirmam Dias e Silva (2010), e por ser o ideal para estudar um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto. Logo foi estudado o fenômeno da inclusão de pessoas com deficiência visual no contexto da IES da RMBH, durante o primeiro semestre de 2013.

Para realizar-se um estudo, indiferentemente do assunto, primeiro deve-se realizar a coleta de dados. Sobre esses dados, Triviños (1995, *apud* DIAS; SILVA, 2010, p. 53) colocam que “um dado é tudo aquilo que o pesquisador procurará para fundamentar o estudo de algum fenômeno”. Sendo assim, Dias e Silva (2010) explicam que há dois tipos de dados que se deve buscar a fim de fundamentar um estudo, os dados primários e os secundários. Neste trabalho, infere-se que os dados primários serão as percepções dos entrevistados sobre o processo que se tem como de inclusão dos alunos com deficiência visual na IES. Já os dados secundários são as colocações de diversos autores a respeito do que é o processo de inclusão e a diferença desse com o de inserção.

A obtenção dos dados desta pesquisa se deu por meio da aplicação de questionário aberto aos alunos com deficiência visual, aos coordenadores dos cursos de Administração e Direito, além da psicopedagoga e de alguns outros funcionários da IES da RMBH.

Ressalta-se que, na busca por padronização na obtenção dos dados primários, utilizou-se o questionário aberto, inclusive com os alunos com deficiência

visual. No entanto, para esses, os questionários foram aplicados por meio da leitura das questões e posterior registro das respostas obtidas.

Salienta-se que não houve uma fase de testes das questões utilizadas nos questionários tendo em vista que as mesmas são adaptações das utilizadas por Leite e Silva (2006) e por Morejón e Garcia (2010), por serem consideradas válidas a este estudo.

Para a aplicação desses questionários, utilizou-se da aplicação pessoal, no caso dos alunos com deficiência visual que concordaram em participar da pesquisa, e da distribuição individual para coleta de dados com os funcionários da IES da RMBH.

A análise dos dados foi realizada a partir da fragmentação e comparação do texto obtido nas entrevistas. Ao reunir sentenças semelhantes e compará-las, foi possível perceber a opinião dos alunos, da coordenação e dos funcionários da IES sobre a inclusão dos mesmos. Por meio da confrontação da opinião desses com observações dos autores pesquisados acerca do que é o processo de inclusão, tornou-se possível dizer se esse processo na IES é verdadeiro ou apenas uma inserção.

4 Análise de dados

Para que a análise dos dados coletados transcorresse sem inconvenientes, foi realizada a comparação de fragmentos dos questionários dos funcionários e dos alunos de forma separada inicialmente, uma vez que os questionários não são iguais, mas se completam na busca por conhecer o processo ocorrido na IES estudada.

Para manter a confidencialidade de quem forneceu os dados, utilizaram-se, no lugar do nome ou da função exercida por cada um dos respondentes, as letras F, para os funcionários, e A, para os alunos.

4.1 Análise dos questionários dos funcionários

Sobre as pessoas envolvidas no processo de incluir o aluno com deficiência visual na IES, percebe-se que todos desenvolvem um papel nesse processo, desde o colega de sala ao diretor da IES da RMBH. Isso se faz necessário para que esse processo realmente ocorra, conforme expõe Sá (2000, *apud* LEITE; SILVA, 2006), que afirma que toda a comunidade educacional tem que ter uma mudança de postura para que o aluno com deficiência visual possa de fato ser incluído.

Percebeu-se que de todos os funcionários envolvidos, por meio da primeira questão que falava sobre o seu papel no processo de inclusão, os coordenadores de curso, a auxiliar de coordenação e a psicopedagoga são os profissionais mais próximos desse alunado, entendendo-se que os coordenadores são o coração deste processo.

Acerca da função que cada funcionário exerce nesse processo, tem-se, nas palavras de (F1), que “o papel desempenhado (por um coordenador) está relacionado ao acompanhamento do aluno com deficiência visual em suas atividades e no atendimento às suas necessidades”.

Com relação ao papel dos funcionários da secretaria e do financeiro da IES, percebeu-se que esses desenvolvem práticas ligadas ao atender da melhor forma possível, “dando a prioridade necessária em todas as questões apresentadas pelo aluno”, conforme afirma (F6). Sobre o papel da psicopedagoga e da auxiliar de coordenação, pode-se perceber que estão ligados a questões como o envio do material passado pelo professor no formato adequado e no auxílio para execução de exercícios e avaliações.

Sobre o procedimento padrão realizado no processo seletivo do candidato com deficiência visual, obteve-se como resposta a apresentação desse candidato à coordenação, a explicação das condições da faculdade, no sentido de o que essa IES possui para facilitar e permitir que esse processo de inclusão ocorra.

Sabe-se que a faculdade recebe alunos com algum tipo de deficiência desde 2009, quando uma aluna com deficiência auditiva veio, de transferência, para cursar o 4º período do curso de Administração. Porém somente no 1º semestre de 2010 é que houve a primeira inscrição de alunos com deficiência visual na IES da RMBH. Atualmente, a IES está com o número máximo de alunos já recebidos com deficiência visual, sendo 5 (cinco) alunos com deficiência visual e 1 (um) com

baixa visão. Mas nesta pesquisa analisa-se apenas o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual.

Com relação às TAs que a IES da RMBH oferece, há *software* de leitura de tela (NVDA) e de conversão do material digitalizado para *Microsoft Word*, que é o tipo de arquivo que este software consegue ler. Há, na IES, um computador com esse *software* instalado, para que os alunos possam participar das aulas de TI e realizar atividades com o uso do computador na instituição.

Sobre o uso dos materiais em Braille, como informado por (F3), a IES da RMBH não possui material em Braille, uma vez que somente dois alunos leem Braille. Mas (F3) também informou que, por meio do convênio da IES com outras instituições, o aluno pode solicitar o material se desejar.

Sobre os projetos e/ ou programas desenvolvidos na IES que favorecem o desempenho escolar dos alunos com deficiência visual, percebeu-se que estão ligados ao atendimento especializado aos alunos com deficiência visual, sobretudo para a realização de provas, e o atendimento psicopedagógico. Ainda sobre esses projetos e/ou programas, (F1) expõe a existência de aulas e encontros com os professores em horário diferenciado, quando necessário.

Acerca das modificações que a IES da RMBH realizou para melhor atender a esses alunos, verificam-se mudanças estruturais (como rampas de acesso e banheiros adaptados para melhor circulação dos mesmos), aquisição de TAs e investimentos em treinamento e capacitação dos funcionários para melhor os receber.

Com relação a descontos na mensalidade para esses alunos, procedimento apontado na pesquisa de Leite e Silva (2006) como forma de possibilitar ao aluno adquirir suas próprias TAs, todos os participantes apontam que este somente será disponibilizado se solicitado e aprovado pela direção, “como todos os outros alunos da IES”, conforme (F1).

Por fim, ao se perguntar qual seria o processo que ocorre da IES da RMBH, de inclusão ou inserção, a luz do que diz Leite e Silva (2006) sobre a diferença entre estes dois processos, de maneira unânime, se obteve a resposta inclusão. Como expõe (F3), “este processo de inclusão não é formalizado, mas na prática ocorre”. Já (F1) demonstrou com sua resposta a preocupação da IES em “atender com

excelência estes alunos” e uma busca constante de aprendizado no que tange a melhor atendê-los. Mas, de todas as respostas obtidas, a que mais enfatiza qual é o processo (percebido pelos funcionários da IES da RMBH como de inclusão) é a resposta de (F4), que diz: “A IES da RMBH não faz distinção destes por terem uma limitação, e sim os ajudam a enfrentá-las, e muitos a ultrapassar obstáculos”.

4.2 Análise dos questionários dos alunos

As deficiências foram de causas variadas, desde catarata congênita⁴ à infecção generalizada — a uveíte⁵. Apesar de não existir pergunta no questionário acerca da origem da deficiência visual, acreditou-se ser necessário para conhecer melhor os alunos, uma vez que todos perderam a visão após os oito anos de idade, chegando a iniciar a educação por meio da leitura.

Acerca do acesso desses alunos à IES da RMBH, percebeu-se que a maioria aqui chegou por meio de indicações (A1, A3 e A4) e contatos no Instituto São Rafael, no qual (A1) e (A2) foram alunos. (A2) tomou ciência da IES ao passar com um parente na porta da mesma. (A2) ainda coloca que gostou principalmente da IES por sua localização.

Sobre o relacionamento desses com colegas e professores, observou-se uma grande afinidade entre alunos e coordenadores e funcionários, como colocado por (A1): “a minha relação com os colegas e professores é uma ótima relação, fui muito bem acolhido por todos”. (A3) complementa, dizendo que a relação com os colegas e funcionários “é uma relação muito respeitosa e alegre, brinco muito, fazemos piadas, sou amigo de todos, sou pessoa fácil de fazer amizades”.

Sobre a percepção dos alunos quanto à adequação das aulas a eles, todos reconhecem o esforço por parte dos professores para melhor atendê-los. Mas, pela

⁴ A catarata congênita é, conforme Marinho (2013), formada durante a gestação e a criança deve ser encaminhado para cirurgia o mais cedo possível, para que a visão se desenvolva normalmente. O tipo mais comum de catarata aparece mais frequentemente nas pessoas de idade avançada, e chamada “senil” e tem múltiplas causas. A catarata pode, ainda, ser secundária a traumatismos, doenças inflamatórias, parasitose, diabetes, glaucoma e uso de medicamentos.

⁵ Uveíte é, de acordo com Varella (2012), “uma doença inflamatória que pode comprometer totalmente a úvea ou uma de suas partes (íris, corpo ciliar e coróide)”. Ainda, conforme o mesmo, “em alguns casos, a inflamação atinge também o nervo ótico e a retina. A uveíte é classificada em anterior, intermediária e posterior, conforme o segmento ocular em que o distúrbio se manifesta, e pode ocorrer num olho ou nos dois olhos”.

ausência de uma capacitação para lecionar a alunos com deficiência visual, ainda existeM alguns pontos a serem melhorados, como, por exemplo, exposto por (A4), o uso de expressões de localização.

Sobre as datas das entregas de trabalhos, (A2) informou que são mantidas as mesmas, mas que, para o mesmo, “deveria ter um prazo maior tendo em vista a nossa dificuldade para fazer as nossas atividades”. (A4) confirma o que expõe (A2), justificando que o acesso ao material para execução dos mesmos é mais demorada. Já (A1) e (A3) disseram não ter dificuldades para entrega das atividades nos prazos estipulados.

Ao se perguntar sobre a existência de alguma sondagem sobre o que melhor atende a eles, percebeu-se, por meio das respostas aos questionários aplicados, que a faculdade procura conhecer as suas necessidades e atendê-las.

Ainda acerca da sondagem sobre as TAs utilizadas, (A1) afirma que “me perguntaram se eu era adepto a algum meio de computador e como que eu preferia que fossem as provas”. (A2) coloca que “foi perguntado o que eu utilizava inclusive um dos programas instalado na faculdade foi um amigo meu que instalou o JAWS. Hoje temos instalado no laboratório, também, o NVDA. Ele é mais atual, além de existir uma versão portátil podendo ser utilizado em qualquer computador”.

Foi percebido também que nem todos os alunos têm conhecimento de seus direitos, o que se faz necessário para que o processo de inclusão ocorra, além da mudança de postura de toda a comunidade escolar. Isso porque, conforme Sá (2000, *apud* LEITE; SILVA, 2006), apenas a legislação, mesmo sendo a Constituição Federal, como também cita Leite (2001, *apud* LEITE; SILVA, 2006, p. 2), “não é suficiente para que a inclusão dos alunos com deficiência visual seja de fato uma realidade em nosso país”. Para que a inclusão deixe de ser um sonho inalcançável, ainda de acordo com Sá, é necessário que toda a comunidade educacional tenha uma mudança de postura.

Ao solicitar uma sugestão de melhorias, (A3) explana que “os professores deveriam fazer cursos preparatórios de Braille e libras para lecionar para os alunos com alguma deficiência”. Segundo este “isso já está previsto na lei de inclusão, mas na prática não é seguido”. Os demais também confirmam a colocação de (A3) sobre a necessidade de cursos preparatórios. Conforme (A1), “o fato de os mesmos não

possuir essa preparação é uma deficiência.” Já de acordo com (A2), “os professores têm boa vontade, mesmo sem treinamento para lidar com deficientes visuais. Se tivessem um treinamento, seria excelente”.

Por fim, ao serem questionados sobre o que eles esperam do seu futuro profissional, todos se mostraram confiantes, passando, dessa forma, a ideia de que o ensino aqui ministrado pode realmente possibilitá-los um futuro.

5 Considerações finais

O principal intuito daqueles que procuram de algum modo propiciar um ensino de qualidade aos alunos com deficiência visual é a busca pela inclusão dos mesmos. Esta é uma pequena parcela da sociedade, mas a partir do momento que pessoas e entidades se unem para qualificar esta futura mão de obra, além de abrir um novo horizonte de possibilidades, permite que eles se sintam parte de um todo, demonstrem sua independência e sua importância para o mercado de trabalho.

Sabe-se da existência de um grande contraste entre inserção e inclusão, processos percebidos na maneira como algumas IES atendem aos alunos com deficiência visual. Todavia percebe-se que, na IES estudada, há uma consciência de que os alunos devem ser consultados, ouvidos e compreendidos. Foi possível identificar, ainda, uma forte ligação entre os alunos com deficiência visual e seus coordenadores, por meio das respostas aos questionários e conversas com os alunos. Trata-se de um elo que vai além de uma simples amizade, mostrando-se, acima de tudo, como uma cooperação mútua, uma troca de experiências de vida, na qual todos saem ganhando.

Uma das percepções obtidas no decorrer desta pesquisa é que esta IES da RMBH, por ter um processo de comunicação mais simples e sem burocracias, possibilita o processo de inclusão, o que não ocorre em IES em que o processo de comunicação é mais burocratizado. Tem-se, aqui, o cumprimento dos valores, respeito aos alunos e à comunidade, liberdade para pensar e falar, disponibilidade para ouvir e comprometimento para ensinar e sempre aprender.

Observou-se que, tendo em vista a busca de uma melhor inclusão desses alunos, há a necessidade de um treinamento específico dos docentes para lecionarem, tomando o cuidado de não direcionar a aula somente para os alunos com deficiência visual. Uma vez que se aula for completamente voltada para atendê-los, exclusivamente, por mais que pareça existir um processo de inclusão, pela busca de atendê-los com mais atenção, haverá um processo de exclusão. Pois tornando as aulas exclusivas aos alunos com deficiência visual, estará excluindo-os de um convívio com os demais. Além disso, por mais singela que seja a intenção ao prorrogar os prazos de um trabalho ou da realização de uma prova, isso também pode favorecer a exclusão desse aluno.

Percebe-se que a inclusão dos alunos com deficiência visual é um processo que vai além da aquisição de caras tecnologias assistivas e da existência de treinamentos para adequação da instituição e dos profissionais envolvidos. Pois, como percebido nessa IES, o simples ato de ouvir um aluno há três anos e expô-lo à realidade da instituição permitiu que vários outros tivessem acesso a essa IES da RMBH. Isso ocorreu por meio do constante contato desses alunos com a coordenação, tornando as melhoras contínuas. Além disso, com cada novo aluno, grandes mudanças são percebidas.

Como uma IES, a da RMBH tem o compromisso de preparar o educando para exercer seu papel na sociedade, como cidadão comprometido com a resolução dos problemas sociais e como profissional qualificado para a superação dos desafios do mercado de trabalho independente de suas limitações.

Este trabalho foi de grande relevância para se conhecer o processo inclusivo que ocorre na IES da RMBH. Inicialmente, não é visível a complexidade desse processo, mas, ao analisar e estudá-lo, pode-se aprender muito em relação ao mesmo. Esta pesquisa surpreendeu a todos os que direta ou indiretamente estiveram envolvidos, pois se tornou possível identificar que não são necessários grandes montantes de dinheiro ou troca de todo o corpo docente para que uma IES seja inclusiva. Basta haver vontade e disposição de proporcionar ao outro o melhor, sem tratamento diferenciado por esse ter uma limitação, auxiliando esses alunos a galgar novas metas e objetivos. Como foi colocado por um dos entrevistados nesta

pesquisa, “A IES da RMBH não faz distinção destes por terem uma limitação, e sim os ajuda a enfrentá-las, e muitos a ultrapassar obstáculos” (F4).

Como limitações a esta pesquisa, houve a dificuldade de acesso aos alunos para que os questionários fossem respondidos. Dos cinco alunos com deficiência visual da IES, somente foi possível entrevistar quatro, devido à indisponibilidade de horários. Tentou-se, inclusive, que o questionário fosse respondido por e-mail por esse último, porém não se obteve o resultado esperado.

Como sugestão de novas pesquisas, propõem-se os seguintes temas: como atrair novos alunos com deficiência visual para a IES da RMBH, ou como tornar os cursos de Administração e Direito mais acessíveis aos alunos com deficiência visual, ou como tornar a IES da RMBH referência, no país, em educação inclusiva.

Referências

ASSIS, Maria Cristina de. *Metodologia do trabalho científico*. 2009. Disponível em: <http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291081139.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. *Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado*. Deficiência Visual. Brasília, SESP; SEED; MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf>. Acesso em: 30 maio 2013.

BRUMER, Anita *et al.* *Saindo da “escuridão”*: perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n11/n11a13.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2013.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. *Pesquisa em administração*: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DIAS, Donaldo de Souza; SILVA, Mônica Ferreira da. *Como escrever uma monografia*: Manual de elaboração com exemplos e exercícios. São Paulo: Atlas, 2010.

DÍAZ, Félix *et al.* *Educação inclusiva, deficiência e contexto social*: questões contemporâneas. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/170/1/Educacao%20Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

GAMBARATO, Viviane Toledo Santos, BATISTA, Ana Paula, GIANDONI, Larissa de Souza. *Uso de tecnologias assistivas na educação superior tecnológica*. 2012. Disponível em: <<http://www.fatecbt.edu.br/seer/index.php/tl/article/view/126/113>>. Acesso em: 7 mar. 2013.

HOGETOP, Luisa; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. *Tecnologias assistivas/adaptativas: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual*. 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/tecnologias_assistivas.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2013.

LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira; SILVA, Glicélio Ramos. *Inclusão da pessoa com deficiência visual nas instituições de educação superior de belo horizonte*. 2006. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsb-0151.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

MARINHO, Rui. *Conceito de catarata congênita*. Disponível em: <http://www.ruimarinho.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=146:catarata&catid=37:problemas-de-visao&Itemid=67>. Acesso em: 6 maio 2013.

MOJERÓN, Kizzy; GARCIA, Luci Riston. *Educación inclusiva: a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do estado do Rio Grande do Sul/ RS/ Brasil*. 2010. Disponível em: <<http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/R1595Kizzy.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni. *Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão*. 2010. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2010/Lilian_Zanoni.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2013.

PUPPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉS, Sofia Pérez. *Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas*. 2006. Disponível em: <http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/artigos-cientificos/livro_acessibilidade_bibliotecas.pdf>. Acesso em: 30 maio 2013.

QUEIROZ, Marco Antônio. *História da educação para cegos*. 2007. Baseado no texto "Educação de Cegos". Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/educacegos#301>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

SANTOS, Danielli Leonel; SAKAGUTI, Paula Yamasaki. *A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior*. 2011. Disponível em: <http://www.webartigos.com/_resources/files/_modules/article/article_84365_20120219224331cc39.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2013.

TONET, Luisa Hayder. *Pesquisa das ferramentas de acessibilidade computacional para deficientes visuais e as recomendações do w3c*. 2006. Disponível em: <<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2006/artigos/sistemas/161.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2013.

VARELLA, Dráuzio. *A uveíte*. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/clinica-geral/uveite/>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

VIRTUAL VISION. *Sobre o Virtual Vision*. Disponível em: <<http://www.virtualvision.com.br/sobre.html>>. Acesso em: 21 mar. 2013.