

MÁRCIA MARIA DE AZEREDO COUTINHO

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DE SUAS
IDENTIDADES**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
2011**

MÁRCIA MARIA DE AZEREDO COUTINHO

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DE SUAS
IDENTIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Dr. José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
2011

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONSTRUÇÃO DE SUAS
IDENTIDADES**

MÁRCIA MARIA DE AZEREDO COUTINHO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes (UCDB)

Prof. Dra. Marilda Garcia Moraes Bruno (UFGD)

Prof. Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB)

CAMPO GRANDE, JUNHO DE 2011

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas às pessoas com deficiência que lutam dia a dia para terem os seus direitos de cidadãos respeitados, em especial, aos deficientes visuais que se dispuseram a dar relatos importantes durante a entrevista para coleta de dados desta pesquisa. Muito obrigada.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão importante da minha vida, não posso deixar de lembrar e agradecer a todos aqueles que contribuíram com seu apoio e estímulo, principalmente nos momentos mais difíceis e em momentos em que o fim parecia distante demais.

Desta forma, agradeço...

- Em especial a minha mãe querida... muito querida... muitas saudades... eu faria qualquer coisa para tê-la de novo perto de min. Gostaria muito que você estivesse presente aqui neste momento;
- Ao meu querido pai que em todos os momentos da minha vida me fez entender o valor do trabalho, o valor do conhecimento e a ter muita, muita mesmo responsabilidade com tudo. A minha eterna e sincera gratidão. Amo muito você;
- Aos meus colegas do mestrado Ari, Carlos Igor, “Babel”, Valéria e Renatinho, por me fazerem rir algumas vezes e por me ajudarem a construir esse trabalho com sábias sugestões;
- Ao meu querido amigo Carlos Igor pelos momentos de estudo que juntos compartilhamos e pelas preciosas sugestões para o enriquecimento desta pesquisa;
- A minha aluna, amiga e inspiração para essa pesquisa, Dra Tânia Noronha Cunha;
- A professora Ruth Pavan por me mostrar os primeiros estudos e caminhos para esta dissertação;
- A querida professora Adir Casaro pelas sábias palavras nos momentos de dor quando perdi minha mãe e pelo excelente exemplo de educadora comprometida com a profissão. Muito obrigada professora.
- A professora Mariluce Bittar pelas sugestões pertinentes e grandes contribuições nesta pesquisa.
- A todos os professores do mestrado, o meu muito obrigada.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

E por fim, não me esqueceria do senhor professor. Ao meu orientador, professor José Licínio Backes que ao ler os meus textos, ajudou-me, orientou-me e ensinou-me o caminho dos Estudos Culturais.

Obrigada professor pelo exemplo de dedicação, apoio e comprometimento com os seus orientandos.

COUTINHO, Márcia Maria de Azeredo. A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades. Campo Grande, 2011. 104p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa, Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), analisa a inserção da pessoa com deficiência visual na educação superior, na perspectiva da educação inclusiva. Os objetivos específicos são: a) Identificar as estratégias encontradas pelos deficientes visuais para superar as suas dificuldades metodológicas de ensino e aprendizagem na educação superior; b) Identificar a forma como os professores da educação superior lidam com os deficientes visuais, segundo a percepção dos próprios sujeitos pesquisados; c) Identificar como os deficientes visuais negociam suas identidades, principalmente no contexto da educação superior. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com oito deficientes visuais que concluíram uma graduação na educação superior em diferentes instituições no município de Campo Grande/MS. A análise indicou que as estratégias utilizadas para concluir uma graduação na educação superior passam muito pelo apoio dos amigos e da família. Verificamos que a família e os amigos nesta pesquisa é que acabam por ficar com a responsabilidade de proporcionar uma educação inclusiva para as pessoas com deficiência visual. Percebemos também que os professores da educação superior não levam em conta a diferença do deficiente visual, possuem representações negativas sobre eles e não estão capacitados para trabalhar com a inclusão. Rotinas diárias de aulas em vários períodos acabam por não propiciar ao professor uma formação para lidar com estes sujeitos. Apesar dessas dificuldades, os deficientes visuais fazem do espaço da educação superior um espaço de negociação de suas identidades, no sentido de afirmarem suas potencialidades e autonomia. Concluímos que, para que haja a inclusão dos deficientes visuais, as instituições de educação superior devem rever sua pedagogia, desenvolvendo mecanismos e práticas que considerem a diferença desses sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura, diferença, inclusão, deficiência visual, educação superior

COUTINHO, Márcia Maria de Azeredo. The inclusion in higher education: the voices of people with visual impairments. Campo Grande, 2010. 104p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the researching line, cultural diversity and indigenous education of Post Graduation Program-Masters and Doctorate in Education from Católica Dom Bosco University (UCDB), analyses the inserting process of a person visually impaired into superior education, within the inclusive educational process perspective. The specific objectives are: a) Identify the strategies found by the visually impaired people to overcome their teaching and learning methodological difficulties during the tertiary education. b) Identify the way these higher education professors deal with the visually impaired ones according to their own perception. c) Identify how the visually impaired students negotiate their identities in the tertiary education context. Semi structured interviews with eight visually impaired that concluded the course in different higher institutions of Mato Grosso do Sul were conducted. The preliminary analysis indicates that the strategies used to conclude the course goes through by the friends and family support. We also noticed that the professors of tertiary education do not take the difference of the visually impaired students into account. They have negative representations about them and the professors are not well prepared to deal with the inclusion. Despite such difficulties the visually impaired make of the higher educational space a space for their identities negotiation in order to assert their capabilities and autonomy. We have concluded that to have the visually impaired effective inclusion the higher institutions should revise their pedagogy by developing mechanisms and practices that take into consideration the difference of these subjects.

Keywords: Culture, Difference, Inclusion, Visually impaired, Higher education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA TEÓRICA PARA A COMPREENSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	20
CAPÍTULO II - A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	37
2.1 - Políticas de in/exclusão na educação superior para as pessoas com deficiência visual.....	37
2.2 - Dificuldades enfrentadas na aprendizagem e sua articulação com representações estereotipadas produzidas pela mesmidade/normalidade.....	50
2.3 - A família e os amigos: um apoio que se efetiva na educação superior das pessoas com deficiência visual	63
2.4 - A construção das identidades dos deficientes visuais: da identidade “deteriorada” para a afirmação	74
2.5 - A produção da inaptidão para as pessoas com deficiência visual	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97
ANEXO I	104

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretendeu investigar a inclusão na educação superior das pessoas com deficiência visual, partindo de um objetivo geral que consistiu em analisar como a pessoa com deficiência visual consegue se inserir na educação superior na perspectiva de uma educação inclusiva. Como objetivos específicos definimos: a) Identificar as estratégias encontradas pelos deficientes visuais para superar as suas dificuldades metodológicas de ensino e aprendizagem na educação superior; b) Identificar a forma como os professores da educação superior lidam com os deficientes visuais, segundo a percepção dos próprios sujeitos pesquisados; c) Identificar como os deficientes visuais negociam suas identidades, principalmente no contexto da educação superior.

Para que o leitor tenha uma idéia geral desta pesquisa, desde o seu surgimento até a sua conclusão, esta seção introdutória apresenta a seguinte organização: 1. Como nasceu a idéia de trabalhar com as pessoas com deficiência visual; 2. A compreensão das identidades das pessoas com deficiência visual no contexto da educação superior; 3. As perguntas de pesquisas e os objetivos a serem alcançados; 4. As entrevistas; 5. A relevância deste trabalho; 6. A estruturação da dissertação.

1. Como nasceu a idéia de trabalhar com as pessoas com deficiência visual

Ao descrever um objeto, a teoria também o produz, uma vez que ela “conforma” certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável,

a alguma “entidade real”, eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis. (BUJES, 2007, p. 21)

Ao iniciar as minhas intenções de fazer o mestrado, busquei construir um projeto de pesquisa que a meu ver, poderia estar ligado diretamente a minha profissão. Sou professora de Educação Física. No entanto, durante alguns meses, fiquei construindo um objeto, quer dizer, tentei construir algo que estivesse mais ligado a minha prática diária. Conversei em alguns momentos com o meu orientador, mas sentia ao final de cada orientação que aquele primeiro objeto não era o que eu realmente queria ou sentia vontade de pesquisar. Após alguns dias, encontrei o que posso dizer, meu objeto de pesquisa. Aquilo que sempre e de várias formas esteve presente em minha vida desde a adolescência. Digo adolescência porque foi o meu primeiro encontro com a diferença, com a deficiência visual.

Estudei na minha adolescência em uma escola da rede estadual de ensino na cidade do Rio de Janeiro e tive a oportunidade de ter na minha sala de aula um aluno com deficiência visual. Percorríamos o mesmo itinerário todos os dias, e o dele se finalizava em frente ao Instituto Benjamim Constant para cegos no bairro da Praia Vermelha, Rio de Janeiro. Lembro-me que aquela arquitetura suntuosa me chamava à atenção e pude compreender neste período com o meu colega de turma que era deficiente visual, como era ter uma deficiência e poder escrever em braile, estudar, ler não tendo um de nossos sentidos mais importantes, a visão.

Como professora de Educação Física, tenho uma aluna há aproximadamente doze anos que atendo como *Personal Trainer*. No primeiro momento deste encontro com uma pessoa com deficiência visual, percebi o meu despreparo para lidar com uma realidade que se reflete na maioria das vezes, na heterogeneidade da sala de aula de academias e também das escolas, exigindo do professor um preparo que, geralmente, ele não tem. Esta aluna me ensinou, entre outras coisas, a conhecer as singularidades e possibilidades da pessoa com deficiência visual, tanto na prática de exercícios físicos como na luta para ter o seu reconhecimento enquanto cidadã de direito. Em nossas conversas de “caminhada”¹, essa aluna por diversas vezes, fez menção a sua luta para se inserir na educação superior e ao mundo do trabalho.

Outro momento de contato com o meu objeto de pesquisa, foi quando durante a minha especialização, desenvolvi um trabalho no Instituto Sul-mato-grossense para cegos Florivaldo Vargas (ISMAG). Nesta instituição conheci durante um ano várias pessoas com deficiência visual que relataram as suas insatisfações por não conseguirem ir em frente em uma

¹ Refiro-me as conversas de “caminhada” porque era durante a prática deste exercício físico que tínhamos as nossas conversas.

graduação na educação superior, e também por momentos muito conflituosos enquanto estavam na educação básica e no ensino fundamental.

Portanto, era fundamental conhecer a pessoa com deficiência visual por meio da sua história de vida, do seu processo educacional, da sua concepção de mundo, para a partir de então, focar a relevância de se buscar investigar como estes sujeitos conseguiam ou não, um percurso de permanência e acesso a educação superior, tanto no que se refere ao apoio pedagógico como metodológico também.

Configurou-se dessa maneira, o objeto de pesquisa, desta dissertação.

2. A compreensão das identidades das pessoas com deficiência visual no contexto da educação superior

A inserção das pessoas com deficiência visual na educação superior, no contexto atual, ainda é pouca problematizada. Tal fato, também se faz pertinente esclarecer, que foram historicamente construídos, e que as pessoas com deficiência visual, sempre foram alvos de estereótipos, preconceitos e discriminação. Estes processos históricos, sempre atribuíram a esses sujeitos, uma incapacidade, uma inaptidão para exercerem qualquer tipo de relação social e educacional. A cultura destes sujeitos sempre foi negada, e os mesmos ao longo de suas histórias, foram mantidos em manicômios, segregados, pois no entendimento do “eu” essa “diferença” podia causar contaminação, como se a deficiência visual fosse um vírus ou algo contagioso.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais, inclusive das pessoas com deficiência visual, foco desta pesquisa, vem despertando o interesse de diversos profissionais em virtude da crescente ocorrência desses sujeitos na educação superior. O que se pode verificar neste contexto, é que as instituições de educação superior não se encontram preparadas e adequadas para receber estes sujeitos, nem os currículos adequados às necessidades específicas das pessoas com deficiência visual.

É importante trazer ao texto o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) quanto ao que se refere às definições de necessidades educacionais especiais e necessidades específicas para que possamos melhor entender o não cumprimento pelas instituições de educação superior, cursadas por nossos

entrevistados, de ações normativas para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Necessidades educacionais especiais é uma expressão que resgata a funcionalidade do processo educativo, considerando o que o aluno com necessidades educacionais especiais necessita em relação ao atendimento, recursos pedagógicos, metodologias educacionais específicas e adequações curriculares. Dessa forma, focalizamos não há deficiência, mas direcionamos o foco para as respostas educacionais que esse aluno necessita para o desenvolvimento de sua aprendizagem. A Política Nacional de Educação Especial define como aluno com necessidades especiais aquele que “... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondente à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”. (BRASIL, 2008)

Embora as necessidades especiais sejam diversificadas e amplas, esta expressão é uma maneira de reconhecer que alunos tenham ou não deficiências, eles podem apresentar necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem metodologias específicas e adequadas a essas necessidades e peculiaridades.

Esta falta de conhecimento das peculiaridades destes sujeitos com deficiência visual e as inadequações das instituições de educação superior, acaba por se refletir em situações, muitas vezes, que ocasiona o não acesso e a não permanência destes sujeitos na educação superior.

Na minha convivência com pessoas com deficiência visual, ouvi relatos transcritos para esta pesquisa, que a falta de acesso, a falta de apoio tecnológico e pedagógico os fazem pensar, muitas vezes, em desistir.

As instituições de educação superior precisam repensar o seu papel inclusivo e rever o seu papel na educação especial procurando novos mecanismos que possam vir ao encontro das necessidades das pessoas com deficiência visual.

Por meio destes questionamentos elaboramos as perguntas de pesquisa e nossos objetivos.

3. As perguntas de pesquisas e os objetivos a serem alcançados

As primeiras impressões que tive a respeito das pessoas com deficiência visual na educação superior causaram-me algumas inquietações. Estas aumentaram nas primeiras conversas com alguns deficientes visuais que conseguiram terminar uma graduação na

educação superior, e também algumas conversas onde alguns deles me relataram como este processo foi interrompido por falta de acesso ao currículo e estratégias didático-metodológicas adequadas às necessidades específicas desses acadêmicos.

Alguns relatos iniciais puderam me fazer entender como este processo diário de reivindicações durante suas graduações foram carregados de preconceito, indiferença e de certa forma, de transformação social, pois os que conseguiram ir em frente relataram algumas transformações nessas instituições de educação superior no que se refere ao atendimento as pessoas com deficiência.

Essas inquietações se traduziram na necessidade de se desenvolver uma investigação que proporcionasse um certo aprofundamento a esse respeito, e que provocasse um pequeno (e quero que mais e muitos) momentos de ressignificação, e como em um de nossos colóquios dito pelas sábias palavras da Dra Paz Grumberg, momentos de “transformação social” na vida das pessoas com deficiência visual.

O amadurecimento destes questionamentos deu origem a uma pergunta ampla e que mais tarde se desdobrou em três. Primeiramente, surgiu a seguinte questão: 1. Como a pessoa com deficiência visual consegue se inserir na educação superior na perspectiva de uma educação inclusiva.

Posteriormente, surgiram as seguintes perguntas: 1.1 Quais as estratégias encontradas pelos deficientes visuais para superar as dificuldades decorrentes da ação pedagógica inadequada de ensino e aprendizagem na educação superior; 1.2 Como os professores da educação superior lidam com os deficientes visuais, segundo a percepção dos próprios sujeitos pesquisados; 1.3 Como os deficientes visuais negociam suas identidades principalmente no contexto da educação superior e na inserção ao mercado de trabalho.

Ao buscar respostas para estas perguntas, procurei alcançar os objetivos descritos no início desta introdução.

Após a definição dos objetivos, iniciei a busca para localizar as pessoas com deficiência visual a serem entrevistadas. Os mesmos deveriam ter finalizado uma graduação em diferentes instituições de educação superior no município de Campo Grande/MS. Desta forma, foram localizados oito sujeitos de ambos os gêneros que haviam finalizado uma graduação na educação superior no período que corresponde aos anos de 1988 a 2009.

4. As entrevistas

Acredito que minha primeira experiência de entrevistadora não foi muito convencional. Foi numa ida ao supermercado, após uma caminhada. Eu com minha aluna deficiente visual. Ajudo a escolher um tomate, um alface, faço o contato tátil dela com os produtos. Alguns minutos depois, nos dirigimos ao balcão para o pagamento. Enquanto esperávamos para sermos atendidas, aproxima-se uma senhora e me diz em voz baixa: “- O que aconteceu com ela, ela não enxerga? Tão bonita...”. Em seguida, minha aluna se volta à pessoa e diz: “- Muito obrigada”. A senhora se despede e vai embora. Sinto na voz de minha aluna, uma emoção, uma transformação em sua face e um silêncio se faz presente até o percurso a sua casa. Ao chegarmos, ela desabafa e começa a me contar outras histórias de preconceito, discriminação.

Fazer entrevistas não é algo fácil e tampouco para quem responde, pois além da angústia que isto pode causar, muitas vezes, no caso das pessoas, foco deste estudo, os deficientes visuais, relembrar trajetórias sofridas, acarretaram momentos de emoção e também de satisfação. Para mim, entrevistadora, restou acompanhar esses momentos, conduzi-los e se emocionar também.

Ouvi histórias de experiências de vida que nos fazem pensar a nossa própria vida. Ouve relatos engraçados (é assim também que eles os definiram), relatos emocionantes, relatos de luta.

Algumas vezes, durante as entrevistas tentava me lembrar das aulas de Pesquisa em Educação sobre entrevistas e me lembrava sempre, e em quase todas, da importância de não interferir nas repostas. Penso que quem já fez este tipo de entrevista, com estes sujeitos, e ouviu histórias como as que eu ouvi, não tem mais dúvida de que, como afirma Costa (2007, p. 149), “A neutralidade da pesquisa é uma quimera”.

Quero esclarecer, que em nenhum momento procurei induzir os entrevistados a me darem respostas que não fossem as suas respostas. O que tento enfatizar aqui é que histórias de luta como as das pessoas com necessidades especiais são histórias que nos emocionam, que nos fazem junto com eles chorar, que nos mostram o quanto ainda a nossa sociedade é desigual, e muitas vezes, desumana com as pessoas com deficiência visual.

Para que eu pudesse colher respostas para minhas perguntas, fui orientada a realizar o instrumento de coleta de dados denominado, entrevista semi-estruturada.

Para Marconi e Lakatos (2006, p. 92) na entrevista semi-estruturada “O entrevistado tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão”.

As entrevistas não seguiam a mesma seqüência de perguntas e foram estruturadas em tópicos (ANEXO I) que me proporcionaram desenvolver uma adequada coleta de dados. Os tópicos consistiam de perguntas sobre: 1) Barreiras encontradas para o acesso a educação superior; 2) Primeiro dia de aula na educação superior e o estranhamento; 3) Solidariedade e boa vontade; 4) Disponibilização do material didático; 5) Como eram feitas as avaliações; 6) O preconceito, a discriminação; 7) Professores e a inclusão; 8) Fronteiras rígidas ou negociações; 9) A Família; 10) Inclusão/Exclusão.

Desta forma, obtive informações que me permitiram responder os objetivos desta pesquisa.

5. A relevância deste trabalho

Falar de inclusão no contexto atual é fonte de muitos questionamentos e problematizações. No âmbito das escolas, falar de inclusão é um tema atual e que tem provocado algumas reivindicações e vitórias para as pessoas com necessidades especiais, inclusive aos deficientes visuais, sujeitos desta pesquisa. Entretanto, no que se refere à educação superior pouco se tem problematizado, e ao procurar desenvolver o estado da arte, deparei-me com a pouca publicação e escassez de dados que poderiam contribuir ainda mais para o desenvolvimento desta temática.

Na busca de produções científicas nos programas de Mestrado em Educação, identifiquei poucos trabalhos nesta perspectiva, ou seja, que discutissem a inclusão das pessoas com deficiência visual na educação superior, restando somente discussões acerca da educação especial. Assim, identificamos o trabalho de uma aluna do curso de Mestrado em Educação da UCDB, que aborda a educação especial: “Educação Especial nos cursos de licenciatura das Universidades de Mato Grosso do Sul”. A mesma dentre os objetivos, analisa a política de educação inclusiva preconizada na política educacional em âmbito nacional, contribuindo dessa forma para o enriquecimento desse trabalho.

Durante o X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento, em Uberlândia, no ano de 2010, no GT 12 de Educação, Diversidade e Inclusão, foi apresentado por uma pesquisadora um estudo que problematizava as políticas públicas para o acesso e permanência de pessoas surdas na

educação superior do município de Dourados, MS. O estudo apresentado demonstrou que não somente as pessoas com deficiência visual, mas também as pessoas surdas não têm garantido o êxito quanto à aquisição de apoio metodológico e tecnológico no Vestibular, prejudicando dessa forma a sua inclusão na educação superior.

Outra pesquisa relevante encontrada foi de Masini, E.F.S. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Pesquisa financiada pelo CNPq, 2001/2004. A pesquisa teve por objetivo realizar um levantamento, sistematização e análise do que favorece e do que dificulta a inclusão de alunos com deficiência visual na educação superior. Os resultados apontaram como relevante o apoio da família, a falta de formação de professores para trabalhar com alunos com deficiência visual entre outros.

A dissertação de mestrado de Delpino (2004), Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no curso superior, aponta quanto as dificuldades, dados relevantes sobre a não formação do professor para trabalhar com pessoas com deficiência visual, a falta de apoio didático e a falta de autonomia para se locomover no espaço universitário. Quanto às facilidades a pesquisa aponta a solidariedade de algumas pessoas, professores e colegas que conseguiam enxergar a pessoas antes das dificuldades e recursos a que podiam ter acesso.

Outra pesquisa importante foi a dissertação de mestrado de Bruno (1999), O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais, alunos e professores, A pesquisa procurou verificar as representações e práticas pedagógicas nos modelos de inclusão e integração, e de que forma essas representações objetivadas nas relações e interações com a família, escola e comunidades. A pesquisa aponta dados que indicaram caminhos de uma prática social e pedagógica em processo de transformação. Esta transformação indicada pela pesquisa depende, entre outras: da revisão conceitual dos valores morais, políticos e éticos expressos nas atitudes e propostas pedagógicas que efetivem o atendimento às necessidades específicas do aluno com deficiência visual; da consciência político- ideológica voltada para ruptura do modelo de escola reprodutora, com caráter de reeducação e educação compensatória; da erradicação da visão dicotômica entre ensino regular e especial; de ações partilhadas entre comunidade escolar, pais e alunos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que garantam a defesa dos direitos e uma prática pedagógica eficiente e eficaz.

No desenvolvimento dessa pesquisa, elenquei também fontes bibliográficas; selecionei artigos, livros, teses e dissertações pertinentes ao tema. Segundo Gil (2008, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído

principalmente de livros e artigos científicos”. Apesar da escassez de referências específicas sobre a inclusão das pessoas com deficiência visual na educação superior, estas referências bibliográficas contribuíram para o enriquecimento e desenvolvimento dessa pesquisa.

Acredito estar também nisso à relevância desta pesquisa, pois por meio deste estudo novas fontes de pesquisas surgiram e também novas problemáticas advindas de outros questionamentos sobre esta temática, proporcionaram um leque cada vez maior de temáticas que envolvam a inclusão e as pessoas com deficiência visual na educação superior.

6. A estruturação desta dissertação

Esta dissertação apresenta dois capítulos. No primeiro capítulo denominado: “A construção de uma perspectiva teórica para a compreensão dos deficientes visuais”, trago ao texto como as pessoas com deficiência visual foram marginalizadas ao longo dos tempos. Para se entender este processo histórico, trouxe a definição de alguns conceitos como Cultura e Multiculturalismo. Articulei autores como Hall (1999, 2003), Skliar (1998, 2003), Bhabha (2007), Backes (2005, 2006, 2009), Bauman (1998, 1999, 2001, 2003, 2005 e 2007), dentre outros.

O segundo capítulo denominado, A inclusão das pessoas com deficiência visual na educação superior é subdividido em cinco categorias de análise: 2.1 Políticas de in/exclusão na educação superior para as pessoas com deficiência visual; 2.2 Dificuldades enfrentadas na aprendizagem e sua articulação com representações estereotipadas produzidas pela mesmidade/normalidade; 2.3 A família e os amigos: um apoio que se efetiva na educação superior das pessoas com deficiência visual; 2.4 A construção das identidades dos deficientes visuais: da identidade “deteriorada” para a afirmação; 2.5 A produção da inaptidão para as pessoas com deficiência visual. Trago nestas categorias de análise, citadas acima, a discussão sobre a identidade da pessoa com deficiência visual no contexto da educação superior, as dificuldades para o acesso ao material metodológico, as representações atribuídas pelo “eu” que ocasionam a discriminação e a exclusão das pessoas com deficiência visual, o papel fundamental da família e dos amigos para que estes sujeitos permaneçam e finalizem as suas graduações na educação superior. Esse apoio se traduz em solidariedade, em apoio didático e compreensão das peculiaridades apresentadas por estes sujeitos. A família e os amigos, desta forma, acabam garantindo a permanência e a não desistência da conclusão de uma graduação na educação superior desses sujeitos. Enfatizo também as relações de poder que legitimam

esses sujeitos como inaptos, ocasionando a não inserção dos mesmos no mundo do trabalho. Autores como Bauman (1999, 2003 e 2007), Ferre (2001), Candau (2003), Goffman (1975), Larrosa (2001), Silva (1995, 2000 e 2003), Pavan (2009), Veiga-Neto (2001) dentre outros me ajudaram na articulação desta problemática.

Ao final, apresento as considerações finais na qual faço uma síntese dos dois capítulos desenvolvidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA TEÓRICA PARA A COMPREENSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

Neste primeiro capítulo trago ao texto o campo teórico de estudo. Para isso me apóio em Hall (1999, 2003), Backes (2005, 2007), Duschatzky e Skliar (2005), Skliar (2003), Bauman (1998), Bhabha (1997), entre outros, que me ajudaram no entendimento das identidades e diferenças pela cultura, do conceito de identidade não fixa, e do conceito de diferença legitimado e atribuído na contemporaneidade pelo “eu” as pessoas com deficiência visual. Estes conceitos, mesmo que discutidos mais detalhadamente no primeiro capítulo, continuarão a ser aprofundados no segundo capítulo, articulados com o campo empírico.

Escrever sobre a relação entre cultura e educação, implica refletir de maneira política sobre o contexto cultural em que se inserem as pessoas com deficiência visual. Como prática de significação, falar sobre a cultura é atribuir sentido às questões e campos de lutas sociais, como a dos deficientes visuais para serem inseridos na educação superior. A compreensão da cultura neste sentido, constitutiva também da vida social, deve estar imbricada no entendimento de como as relações de poder, as representações, as diferenças e os sentidos que atribuímos às coisas, podem de maneira relevante levar-nos a compreensão de que ela é central no entendimento de tudo o que acontece em nossas vidas. (HALL, 2003). Argumentamos que é necessário discutir e compreender que a cultura não pode mais ser concebida apenas como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura hegemônica é vista como o resultado das relações de poder e não como uma cultura superior ou mais “evoluída” como se postula segundo a lógica colonial.

Recorremos assim, então, ao campo teórico dos Estudos Culturais que nos ajuda de forma crítica a entender por que até os dias de hoje a luta de classe, a luta das ditas minorias, como por exemplo, as dos deficientes visuais, sempre foram vistas como lutas ilegítimas, de

sujeitos “desajustados” ou “baderneiros”. Cabe salientar, ainda, que essas “micro-lutas” podem nos ajudar pela análise dos Estudos Culturais a entender que elas podem sim dar visibilidade a aspectos e relações não referidas em análises de outros campos teóricos ditos “tradicionais”. Wortmann (2007, p. 74) destaca, “[...] tais análises ganham importância por darem visibilidade a aspectos e relações não referenciadas em análises tradicionais, como as que tratam, por exemplo, das negociações ocorridas no cotidiano dos sujeitos [...]”. A mesma autora ainda conclui ao se referir a essas negociações que “[...] têm inegável efeito e influência em suas vidas”. (idem)

Como campo teórico, os estudos culturais, em sua história de afirmação, foram acompanhados por um grande silenciamento, por questionamentos e disputa pela legitimidade. Isto ocasionou o termo a ele atribuído de “ruído teórico”. Mas, o campo dos estudos culturais como diria Hall (2003, p. 189), “[...] recusa-se a ser uma grande narrativa ou um meta-discurso de qualquer espécie. Sim, consiste num projeto aberto ao desconhecido, ao que não se consegue ainda nomear”.

Embora muitas vezes as articulações de lutas pelos Estudos Culturais, tornam-se mais compreensíveis e elucidadas, precisamos trazer ao texto uma contribuição dos processos históricos, “[...] algumas das ‘viradas’ ou conjunturas teóricas mais cruciais nos Estudos Culturais”. (HALL, 2003, p. 190)

O primeiro momento ou “virada” teórica, para Backes (2005, p. 40), seguindo Hall (2003), referiu-se “[...] ao fato de os Estudos Culturais terem se desenvolvido como uma prática crítica do marxismo, reconhecendo-se que, em nenhum momento, houve um encaixe perfeito entre esses dois campos do saber”. Enquanto o marxismo tinha como projeto as questões do poder, a questão de classe social, a extensão global e as relações entre o poder e a exploração, os Estudos Culturais se definiam por tentar pensar em articulações com “[...] a cultura, o significado, a linguagem, o simbólico”. (BACKES, 2005, p. 40)

A segunda “virada” teórica referiu-se ao feminismo. Este, para Hall (2003, p. 196) “foi específica e decisiva para os Estudos Culturais (bem como para muitos outros projetos teóricos). Para Backes (2005, p. 42), a experiência do feminismo para os Estudos Culturais “[...] foi particularmente produtiva [...], pois mostrou como as relações de poder eram muito mais complexas do que até então se poderia supor”. E ainda, “[...] mostrou a dimensão sexuada do poder”. (idem)

A terceira “virada” teórica referiu-se a interrupções “as questões críticas de raça, a política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural, consistiu numa ferrenha luta teórica”. (HALL, 2003, p. 197)

Por meio da articulação dessas três “viradas” é possível entender o que Hall (2003) chama de “Virada Lingüística” ou “Pós-estruturalismo”. Para Backes (2005, p. 43) isto seria “[...] a descoberta da discursividade e da textualidade, mostrando a importância da linguagem para todos os estudos que envolvem a cultura”.

A palavra cultura tem uma polissemia de significados e se presta a várias abordagens. A cultura em seu aspecto mais tradicional pode ser entendida como tudo aquilo que remete ao conhecimento no âmbito intelectual e social. Quando nos divertimos, vamos ao teatro, vamos ao cinema, vamos ao museu, costumamos dizer que estamos praticando cultura, “adquirindo-a”.

No entanto, a palavra cultura² não é só isso. Ela pode ser entendida, estudada, analisada e compreendida levando-se em consideração a enorme complexidade de tudo que está associado a ela, e o papel formador que assume em todos os aspectos da vida social. Neste sentido, convém falar de cultura, ao invés de CULTURA, como se essa fosse única e universal.

Para Backes (2007, p.2), a compreensão da cultura,

(...) como um processo de múltiplos processos de significação através dos quais produzimos e reconhecemos (ou não) sentido em nossas ações e na dos outros leva-nos ao entendimento de que toda ação social é também uma prática cultural, e é nessa articulação que podemos ver como as práticas culturais ganham ou não legitimidade.

Costa, Silveira e Sommer (2003), argumentam que a palavra cultura está impregnada de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas, transmutando-se também para um eixo de significados onde seu sentido se torna versátil e cambiante.

A cultura comportando e expressando sua diversidade de conceitos e sentidos, algo que se transforma constantemente, se reinventa imbricada de novos significados, é algo que emerge em diferentes contextos. Segundo Duschatzky e Skliar (2001, p.135), “As culturas não são essências, identidades fechadas que permanecem através do tempo, mas são lugares de sentido e de controle, que podem alterar-se e ampliar-se em sua interação”. É pela cultura que se legitima as diferentes identidades. Nosso modo de pensar também é produzido em função da cultura, inclusive o que pensamos sobre os deficientes visuais também é resultado da cultura na qual vivemos.

² Cultura é trabalhada nesta pesquisa na ótica de Hall (1997). Segundo esse autor, a cultura é fundamentalmente um campo onde se produzem os significados, onde as identidades e diferenças são constantemente construídas. As coisas não têm um significado *a priori*, elas são fruto das relações de poder que se dão no interior das culturas e em relação às outras culturas.

Ao compreendermos que somos sujeitos que se constituem na relação com o outro, que produzimos formas e maneiras de ser e estar no mundo, entenderemos que é na e pela cultura que somos constituídos, “[...] e convocados a assumir determinados modos de nos relacionar, de nos posicionar, de enfrentar as circunstâncias, modos de viver as experiências, de agir e de definir nossas condutas”. (THOMA, KRAEMER, 2009, p. 258)

Discutir sobre a cultura implica adentrarmos na discussão de questões epistemológicas, políticas e de como esta cultura está imbricada nas relações humanas. Deste modo, cabe ressaltar que a cultura sempre teve uma centralidade nos processos de atribuição de sentido e significados, e que esta discussão somente há pouco tem sido reconhecida pelas Ciências Sociais que deixou de ver a cultura, entre outras coisas, como somente uma aquisição de conhecimento.

Para o questionamento de uma cultura hegemônica, é fundamental dialogar com os movimentos sociais, narrar experiências, produzir pesquisas, contribuindo assim para a concretização de ações significativas frente às questões, ainda tão veladas, de diferença, discriminação, inferiorização. Precisamos sempre desconstruir as narrativas hegemônicas, pois essas legitimam as práticas de exclusão.

Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivada, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003 p. 36).

Quando a cultura é imposta e construída de forma homogeneizante essa se move segundo a lógica colonial no sentido “[...] de uma lei que, sob uma aparência igualitária, universal, de pluralização do eu e/ou de albergue da diversidade, acaba por impor a força e a generosidade da língua da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p.104).

Trata-se, porém, de reconhecer a diversidade como um processo de alterização e a mesmidade como algo que proíbe, elimina a diferença e se reserva o direito de proclamar no outro naquilo que se é somente em parte e não completamente. Não precisamos do outro tragicamente, não precisamos do outro sobre uma relação de submissão e dependência à mesmidade do sujeito. Precisamos de um outro “[...] que se determina e se estabelece a partir da relação *nós-eles*” (SKLIAR, 2003, p.121).

A compreensão da relação *nós-eles* passa pela cultura. O questionamento da cultura influencia a mudança de compreensão do outro, de como podemos ressignificar atitudes e a

compreensão de outros sujeitos. Não queremos uma aculturação/normalização do deficiente visual. Queremos sim, entender, que nesse encontro com o outro, descobrimos que também somos esse outro.

O pensamento da educação sempre foi o de que o outro, no caso dessa pesquisa os deficientes visuais, deve ser anulado, apagado, exterminado. Mas, esse abandono, esse descaso nos dias atuais incomoda as reformas pedagógicas que querem a todo o custo, trazer de volta esse outro para a escola, mas muitas vezes sem pensar ou articular de maneira devida as suas necessidade e peculiaridades. O que se pretende é ter esse outro “[...] desde que se permita ser moldado e enquadrado nas prerrogativas dispostas pelas estatísticas, desde que seja um outro medido”. (THOMA, KRAEMER, 2009, p. 268)

Para Bauman (1998, p.44), “A questão já não é mais como se livrar dos estranhos e do diferente, de uma vez por toda ou declarar a diversidade humana uma inconveniência momentânea, mas como viver com a alteridade, diária e permanentemente”. Esse outro caracterizado como o anormal, o lamentável, agora precisa ser visto, articulado e produzido.

Skliar (2003, p.41), destaca que entramos numa era de produção do outro: “Não se trata, já, de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não de amá-lo ou odiá-lo; agora, primeiro, trata-se de produzi-lo”. O outro se tornando um objeto de produção, inventado segundo os interesses dos “normais”.

O estudo sobre as identidades, diferenças, culturas e movimentos culturais, chega aos dias de hoje apontando para uma pluralidade de conceitos e definições. Este fato sugere o quanto esses assuntos emergem na complexidade humana, ajudando a compreender algumas lacunas sobre o modo de ser e aprender das pessoas com deficiência visual, foco desse estudo. É primordial que os processos de produção da diferença nos quais as relações de poder se constituem em aspecto fundamental, seja a questão chave no estudo da diferença, pois é pelas relações de poder que os diferentes grupos culturais e identidades são posicionados na sociedade. São as relações de poder que definem os lugares que cada um ocupa ou ocupará.

É de suma importância entender que no contexto da diferença o que mais importa é refletir como elas se processam, o que gera a diferença, como é feita essa produção da diferença, que processos estão ocasionando essas diferenças. Precisamos nos preocupar mais como as identidades estão se transformando, como a produção da diferença ocorre, do que tentar “corrigi-las” ou inscrevê-las na “mesmidade”. Essa diferença não pode ser mais vista como algo fixo, encerrado: “A diferença, como pura diferença, como o inominável, não pode ser remetida a um estado indesejável ou impróprio; ela está inscrita na história e é produzida com ela”. (THOMA, KRAEMER, 2009, p. 262)

Ao colocar em expoência esta discussão, o deficiente visual é quase sempre abordado no âmbito do que lhe confere a ausência de um funcionamento fisiologicamente correto, aquilo que é estranho e rebela a mesmidade, o que o outro não tem. E por este motivo são tratados como os fora da normalidade, ou invisíveis frente à sociedade. Discutir sobre os problemas enfrentados e vividos pelos sujeitos deficientes visuais, não é tão indolor e incolor quanto se pode pensar a educação “inclusiva”.

Temos que desdobrar o conceito de normalidade. A nossa cultura considera normal a pessoa que “funciona” fisiologicamente e, por conseguinte lhe é garantido o não estigma de ter que ser incluído pelo sistema. Cabe pensar, a partir disso, que na sociedade habitam e perambulam seres normais, “incluídos”, e seres anormais, os que são alvos de “preocupação” e que devem ser incluídos pelo fato de padecerem da exclusão oriunda de um infeliz erro biológico, como se ela não fosse criada socialmente. “Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do quotidiano.” (SKLIAR, 1998, p. 5).

O desafio em todo esse contexto é a reflexão nas fronteiras, pois é nelas que ocorrem os encontros que possibilitam que as diferenças sejam negociadas. As fronteiras ocupam um lugar de encontro, do encontro com o outro e da negociação. (BHABHA, 2007). Apesar de elas terem o potencial de serem lugares de encontro, elas têm sido mais utilizadas como lugares de administração e governo. “Tem-se a impressão de que aquilo que importa é seguir administrando e governando as fronteiras e a transposição de fronteira entre o sim e o não, o ser e o não ser, o possuir e o não possuir, o saber e o não saber, entre o mesmo e o outro”. (LARROSA, SKLIAR, 2001, p. 12)

Nunca somos uma coisa só, estamos em permanente contato com os outros nas fronteiras. Essa fronteira é cotidiana, é um olhar, um falar, um gesto e etc. Nesse sentido, vale salientar que há um espaço entre as culturas, um “[...] terceiro espaço - onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças” (BHABHA, 2007, p. 300). Se “fechamos” as fronteiras, perdemos a possibilidade de negociar a identidade. Identidade no sentido de como o sujeito vai assumindo diferentes posições, como os seres humanos se movem dentro de todo esse contexto.

Segundo Bhabha (2007, p. 63):

A diversidade cultural: é um objeto epistemológico – cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto que a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como conhecível, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural.

A diversidade refere-se aos “conteúdos e costumes pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista” (BHABHA, 2007, p.63), sendo que a diferença remete a significados e valores. A ‘enunciação’ (2007; p.64) da diferença remetendo para a ‘ambivalência’ (2007; p.64), problematizando a “divisão binária entre passado e presente, tradição e modernidade”, pois nenhuma cultura jamais é unitária em si mesma ou ‘dualista’ (2007; p. 65) na relação entre o Eu e o Outro (BHABHA, 2007).

A discussão sobre a questão do outro e a formação de identidades envolve diferentes perspectivas e referenciais teóricos. Algumas delas permitem-nos entender como estabelecemos uma relação com outro, como compreendemos os processos de aceitação, identidade e negociações com o outro. Entendendo essa identidade como algo dinâmico e que nos faz definirmos em relação ao outro. O sujeito lutando para que seja reafirmado na relação com o outro, pela sua legitimação.

A política de identidade e os movimentos multiculturais deram ao termo diferença um novo enfoque. O outro e o diferente não são apenas considerados um dado da vida social que segundo Silva (2000) citado por Skliar (2003, p.143) “[...] deve ser reconhecido, respeitado, aceito e/ou tolerado”. O mesmo autor ainda salienta que “[...] a partir da perspectiva da filosofia da diferença, esse conceito se opõe às filosofias que se centram na dialética, pois elas tendem a resolver a contradição afirmando justamente a identidade e a mesmidade” (SKLIAR, 2003; p. 143)

Dessa forma, o multiculturalismo não deve ser concebido apenas como a valorização da diversidade cultural. Precisamos construir um caminho de tradução do multiculturalismo crítico com práticas comprometidas e posturas teórico-críticas de transformação social. Essa sociedade desigual que não reconhece o sujeito deficiente visual insere-se em um contexto multicultural liberal (SILVA, 2000) ou de relações humanas que pouco têm a contribuir para que os deficientes visuais sejam percebidos na sua diferença.

Assim como cada cultura tem que ser analisada “a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções” (SKLIAR, 1998, p. 28), assim, também, os deficientes visuais, não podem ser vistos como seres desprovidos de cultura. Como se eles não estivessem inseridos em um contexto social, histórico e que não fossem também pessoas que constroem histórias e cultura.

Uma concepção plural de cultura possibilita compreender as necessidades das pessoas com deficiência, incluindo-se aí o deficiente visual, promovendo reflexões e questionamentos que permitam compreender os mecanismos e estratégias de exclusão vivenciados pelas

pessoas com deficiência visual, e, em consequência, desenvolvendo um exercício de convivência entre os diferentes, tão fundamental no contexto atual.

Como Skliar (2003, p.91) escreve:

A exclusão, se é que pode ser então alguma coisa, é a morte de ambos os lados da fronteira; é a separação e a justaposição institucional indiscriminada; é o aniquilamento do outro; a negação do exercício do direito a viver na própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade etc., uma norma – muitas das vezes explicitamente legal – que impede o pertencimento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. (p.91)

Sustentamos que os deficientes visuais só serão reconhecidos na sua dignidade se nos pautarmos numa concepção plural de cultura, pois a cultura hegemônica tende a vê-los com preconceito e discriminação. Na lógica da cultura hegemônica, eles são definidos a partir de supostos traços negativos, identificados como anormais e, o que é crucial, tratados como tais.

Ainda hoje, processos de classificação, distanciamento, isolamento, rotulações e estigmas, são conferidos pela sociedade, de modo geral, aos deficientes visuais, resultando em uma compreensão equivocada de suas potencialidades e perspectivas.

Mais do que pensar em uma cultura homogênea na qual a diferença é vista como patologia ou déficit, urge pensar a cultura no plural onde a diferença possa ser vista como legítima.

Bhabha (1986) citado por Skliar (1998) articulou uma distinção fundamental entre diversidade e diferença. A diversidade cria uma idéia de que o normal hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. A diferença entendida como uma construção histórica e social, provocada por conflitos sociais, ancoradas em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os sujeitos surdos (e também cegos) contribui para que sejam vistos com dignidade e respeito.

A discussão sobre a diferença está constituída por narrativas preconceituosas, arcaicas e discriminadoras, mas também por algumas armadilhas, pois o estímulo à diferença pode provocar um isolamento de sujeitos e grupos, colaborando assim, para se trabalhar a diferença de um modo abstrato e superficial, ocultando-se dessa forma a diferença como movimento histórico, parte da dinâmica social e política. (ESTEBAN, 2004)

As coisas precisam ser ressignificadas e entendidas e não somente resolvidas. Isso nos deve fazer pensar sobre “As culturas, concebidas não como ‘formas de vida’, mas como

‘formas de luta’ constantemente se entrecruzam: as lutas culturais relevantes surgem nos pontos de intersecção” (HALL, 2008, p.243).

É preciso compreender que a diferença em todos os contextos deve permanecer e continuar a existir, e que ações que promovam a sua ressignificação são de suma importância. As pessoas precisam ser respeitadas nas suas diferenças, incluindo-se aí, o deficiente visual.

A história da cidadania dos sujeitos com deficiência visual se entrelaça com a da luta do ser humano com outros tipos de diferença, para a afirmação de sua dignidade, para o seu direito de se expressar, e de valores éticos fundamentais.

Bhabha (2007, p.21) salienta:

O direito de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados, não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se inscrever por meio das condições de contingência e contradição que presidem sobre as vidas dos que estão na minoria. (p.21).

Sem dúvida a discussão sobre a necessidade de um movimento de tensão e ruptura com os paradigmas que se estabelecem com a questão do outro, precisa ser colocada para que tenhamos uma educação para a diferença, onde ações sejam realmente eficazes, realizáveis, ressignificáveis, com ações planejadas para os deficientes visuais, que não impeçam a sua inserção em diversos contextos de nossa sociedade considerados *espaços para pessoas normais*, evidenciando ainda mais o caráter de segregação.

Aos deficientes visuais, surdos, aos deficientes mentais, etc., os múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia, etc., não são reconhecidos, mas sim ocultados, velados. Eles costumam ser definidos a partir de supostos traços negativos, identificados como anormais, no pior dos casos, ou de certa diversidade, no melhor dos casos (SKLIAR, 1998).

Historicamente o deficiente visual é vítima de estereótipos e discriminações, rotulado como desviante do que se considera o padrão de normalidade dos seres humanos. Conforme Ventura (2001), expressões como “tão bonitinho e cego”, “pobrezinho, coitado” e “coitado do ceguinho” mal disfarça o sentimento de superioridade, mesmo que involuntário, de quem as pronuncia. Conseqüentemente, essas pessoas vêm sendo tratadas como “[...] objetos da ação e de piedade social” (PINHEIRO, 1997, p.145).

Construções históricas arraigadas nas representações da população em geral, de discriminação, preconceitos, terminologias, nomenclaturas e piedade, são conferidas aos

deficientes visuais, ocasionando processos de informações contraditórias ao se referir às questões que os envolvem.

Apesar de alguns avanços educacionais, as pessoas com ausência de visão, por anos a fio, ficaram presas em instituições segregadoras, a exemplo de outras pessoas com diferentes tipos de deficiência que também permaneceram isoladas em hospitais psiquiátricos, manicômios ou mesmo escondidas pelos familiares dentro das próprias casas. Essa concepção excludente originou o termo pessoas inválidas, ou seja, sem valor, nulas, incapazes de serem sujeitos de direitos e obrigações.

O desejo de adequar o corpo deste outro é o anseio e a busca desenfreada em tomar e legitimar uma única cultura. A não aceitação deste outro - deficiente abala o pensamento da diversidade, pois este diferente é categorizado como déficit³, sendo que a diversidade, aí comungamos com SKLIAR (1998), é a própria legitimação de que o outro, por ser outro em “si” e não em “mim” já configura a diferença.

Se por um lado se observa um processo de discriminação na história dos deficientes visuais, também há uma busca incessante para encontrar formas e procedimentos viabilizadores da inclusão das pessoas com deficiência, como comprova a publicação da Resolução n. 45/1991, da ONU, que introduziu o conceito de “sociedade inclusiva” ou “sociedade para todos”.

Neste contexto, a Constituição Federal de 1988 democratizou o acesso à educação, mas não garantiu a permanência de todos, como é o caso das pessoas com deficiência. Desta forma, atender e compreender as necessidades das pessoas com deficiência, entre estes o deficiente visual, implica oferecer-lhes mecanismos e adaptações que assegurem a sua permanência e conclusão dos cursos, no caso desta pesquisa, de uma graduação na educação superior, proporcionando assim, práticas de inclusão efetivas.

A reflexão sobre a inclusão em seu corpo teórico e campo político têm trazido à tona com intensidade, nos debates atuais, a grande necessidade de compreender-se que a sociedade é constituída de identidades plurais, não fixas, com base na diferença de raças, gênero, classe social e culturas. Tais reflexões enfatizam que a inclusão é um processo que vai além da valorização da diversidade cultural.

³ É importante pontuar que segundo a Classificação internacional de funcionalidade (CIF 2001), devemos considerar a forma como as pessoas lidam com seus problemas de saúde e como podem melhorar as suas condições de vida oferecendo-lhes adaptações favoráveis. Desta forma, a CIF transforma o conceito de déficit e propõe diferentes perspectivas contribuindo para que todas as pessoas que apresentam alguma deficiência possam, entre outras coisas, terem protegidos, seus direitos individuais e coletivos. A CIF é, portanto, baseada em um conceito Biopsicossocial, onde na avaliação de uma pessoa com deficiência “[...] esse modelo destaca-se do biomédico [...] evoluindo para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social”. (FARIAS e BUCHALLA, 2005, p. 189)

O termo inclusão significa ação ou resultado de incluir, de envolver, de abranger, de introduzir dentro de alguma coisa; logo, a educação inclusiva assegura a todos os estudantes, sem nenhuma exceção, a igualdade de oportunidades educativas (FONSECA apud SMEHA E SEMINOTTI, 2003).

Nesse panorama, surge a contextualização no campo educacional do que seria a escola inclusiva, que processos e ações políticas deveriam assegurar a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, o acesso à educação e a espaços educacionais menos discriminatórios. Portanto, essas ações, garantiriam, democratizariam e universalizariam o direito a uma educação mais justa e singular para todas as pessoas com necessidades especiais.

Segundo Bruno (2008, p. 58)

A política nacional de educação inclusiva assume as recomendações da Declaração de Jomtien (Tailândia, 1990) e da Declaração de Salamanca (1994), as quais enfatizam que o êxito da escola inclusiva depende: da identificação precoce, da avaliação, da estimulação de crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades e da preparação para a escola como modo de impedir condições incapacitantes.

A Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, defende que o princípio que norteará a educação inclusiva “[...] deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, adaptando-se às necessidades das mesmas”. (FLOGI, FILHO e OLIVEIRA 2008, p.109).

Desta forma, o direito à educação de todas as pessoas, inclusive as com deficiência visual, seriam reafirmados como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e mais recentemente, pela Conferência Mundial de Educação para Todos.

Acreditamos desta forma, que não só as escolas, mas as instituições de educação superior precisam estar preparadas para receber e trabalhar com as diferentes necessidades individuais dos alunos com necessidades especiais, incluindo-se desta forma também, os deficientes visuais. Uma proposta eficaz de inclusão implica mudanças, implica uma transformação de relações sociais, muitas das quais, foram construídas historicamente e que estão sedimentadas em nossa sociedade.

Verificamos que no contexto da educação superior, já existe considerável legislação que garante a inclusão de pessoas com necessidades educacionais na educação superior, obrigando desta forma as instituições de educação superior a proporcionar o acesso e a permanência desses sujeitos durante toda a graduação como citado por Bruno, (2010, p. 3):

Especificamente em relação ao acesso e permanência de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, o Ministério de Educação por meio do Aviso Circular nº 277/96, orienta às IES a viabilização do processo de acesso de educandos com necessidades educacionais; orienta o processo seletivo de ingresso com a adequação do concurso vestibular. Recomenda a flexibilização dos serviços educacionais, a infraestrutura e capacitação de recursos humanos, de modo a proporcionar a permanência com qualidade no Ensino Superior.

A Portaria MEC n.1.679/99 determina que sejam incluídos requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades educacionais especiais nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento ou renovação, conforme as normas em vigor.

O Plano Nacional de Educação PNE, Lei nº 10.172/2001 reconheceu a existência de um déficit na oferta de vagas e matrículas de alunos com deficiência, principalmente, no Ensino Superior. Recomendou diretrizes curriculares que assegurassem flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior; a formação docente do professor, a acessibilidade física e o atendimento educacional especializado.

O acesso ao conhecimento na Educação Superior fica assegurado pela Portaria nº 3.284/03 dispõe sobre a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, em assegurarem condições de acesso, permanência e atendimento especializado aos alunos com deficiência sensorial e física na Educação Superior.

Pensamos que a partir destas legislações existentes a sociedade e as organizações institucionais precisam rever seus conceitos sobre o processo de inclusão, e buscar entender para quem se destinam, como é o cotidiano das pessoas com deficiência visual, quais as suas necessidades, suas características, para assim criar condições, adaptações e meios para que o direito ao acesso e permanência na educação e nos vários contextos sociais seja efetivado. Como afirma Machado (2008, p. 47) “[...] Nossas escolas, incluindo as universidades, pregam ser para todos, mas, na realidade, permanecem com práticas excludentes das velhas escolas aristocráticas e elitistas.”

Incluir pressupõe romper com o conceito de normal, com o mesmo e adotar a compreensão de que normal é a diferença; portanto, a escola inclusiva é aquela capaz de atender, com qualidade, a diversidade humana (ABENHAIM, 2005).

Esta normalidade cotidiana foi assumida não só pela escola, mas por toda uma corrente de pensamento de cunho ideológico, político e teórico que passaram a pensar e discutir o problema do deficiente visual, auditivo, por exemplo, como podendo ser abarcado e solucionado seu problema em meio à educação especial. Local este onde os deficientes seriam tratados e cuidados de acordo com suas necessidades especiais e, portanto estariam incluídos. Como afirma Skliar (1998), dessa forma a educação não estaria produzindo e nem procurando sanar o suposto problema, mas pelo contrário, estaria outorgando um processo contínuo de

preconceito e enclausurando o deficiente, auditivo, visual, no “cômodo” insensível, que é a dor permanente e constante do indivíduo incluído/excluído. Inclusão não pode ser vista como concessão, dádiva, mas sim direito.

Na proposta da escola inclusiva, as diferenças devem ser respeitadas, valorizadas e entendidas como processos permanentes e não extinguíveis. Diferenças entre grupos étnicos, religiosos, de gênero, entre outros, não devem desaparecer em uma identidade única, mas engendrar por uma ressignificação e interação que valorize as peculiaridades de cada aluno. Desse modo, o professor precisa estar atento à singularidade de cada integrante do grupo, promovendo o intercâmbio entre a diversidade de singularidades e complementando-as, sem intencionar a tão almejada turma “homogênea” (MANTOAN, 2002).

Acerca disso, Skliar (1998; p.13) articula que:

A distinção entre diversidade e diferença conduz ao debate sobre o lugar que corresponde aos surdos [**e também cegos**] na educação especial e na educação em geral. A aproximação com esta temática pressupõe uma diferenciação entre o significado que tem a escola especial e o sentido possível para uma educação de surdos [**dos cegos**], anulando a sua habitual sinonímia. Também é necessário romper com a tradição segundo a qual, uma vez reconhecido o fracasso da escola especial, aparece de maneira implacável uma única opção: a escola inclusiva. Isto é, o imperativo da integração escolar dos surdos [dos cegos] nas escolas regulares. (p.13) (inclusão nossa)

A escola de conteúdos traz o desafio da performance, e a inclusão de quem se apresenta como diferente se faz pela ‘normalidade’ dos padrões que constituem as expectativas circunscritas a modelos generalizadores de desenvolvimento e de aprendizagem. Sem colocar em análise a normalização e os procedimentos classificatórios implicados com a ordem educacional instituída, as práticas de segregação continuam intactas, na medida em que o projeto é o de que essa população heterogênea na sua composição possa, pela oportunidade de participar de classes regulares, atingir os parâmetros comuns estabelecidos. Assim, se a princípio é preciso que todos estejam na escola para que as experiências aconteçam, isso não é suficiente para a invenção de outros possíveis na escola (ROCHA, 2008).

São numerosos, e cada vez mais explícitos, os testemunhos dos deficientes visuais que, ao fazerem referência ao seu processo de escolarização, invocam imagens ligadas ao fato de se verem como estrangeiros, forasteiros, exilados.

Santomé (1995) chama atenção ao analisar os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e quanto àquilo que é priorizado nas

propostas curriculares, a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. Trazemos aqui uma importante contribuição de Duschatzky e Skliar (2001, p. 133) quanto ao conteúdo multicultural da educação, “Os outros, no entanto, não estão na escola, mas no currículo. Desse modo, o objetivo é ensinar acerca da diversidade cultural e não a educação da alteridade”. Assim, as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários, estereotipados e/ou marginalizados, como os deficientes visuais, que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, caladas quando não deformadas, dificultando suas possibilidades de reação e inserção na sociedade e na educação superior.

A pessoa com deficiência visual neste contexto lhe é tirado o direito de exercer a sua própria e singular cidadania escolar, são excluídas pelos ditos “normais”, pelas instituições de educação superior, que lhe negam o direito de uma escolarização, não viabilizando mecanismos tecnológicos, metodológicos que garantam a sua formação educacional de maneira a compreender a sua singularidade.

Ao falarmos sobre o termo exclusão podemos de maneira enfática, dizer que um indivíduo que carrega em si o estigma da exclusão não é visto e nem sentido pelos não ditos excluídos, que este termo traz a negação do próprio indivíduo. Negação que consegue arrancar do cidadão o seu próprio “sendo” em uma cultura. Como afirmam Souza e Fleuri, (2003, p. 65) “a cultura não seria apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para a existência humana”. Com isso, proíbe e arranca do outro o prazer de explorar sua condição de humano e cidadão de viver a própria vida, uma vez que lhe é negado viver a própria cultura. (SKLIAR, 2003).

Quanto a isso, Skliar, (2003, p. 91) ainda explana que “A exclusão, se é que pode ser então alguma coisa, é um processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço-tempo em que vivem e se apresentam os outros”.

No entanto, é constante o discurso de incluir o surdo pelo viés da normalização, por exemplo, por meio de viabilizar mecanismos de tornar um surdo um ouvinte, ou seja, trazer o surdo ao mundo dos ouvintes. Oportunizar meios para que ele volte, ou se torne normal, um ouvinte. Temos ainda, que “desaprender [**diríamos ainda, desconstruir e re-significar nosso olhar**] um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte.” (GLADIS, 1998, p. 72). (inclusão nossa)

Ao visar tamanha monstruosidade com o surdo, estamos praticando um destroçamento do corpo deste indivíduo. O que queremos explicar é que ao se propor em fazer de um surdo um ouvinte, por meio da aquisição de uma língua, muitas vezes, não compreendida, estaríamos e estamos neste momento normatizando o deficiente e fazendo dele uma peça

motora que reflete movimentos e práticas robotizadas. Ao deficiente visual, tenta-se atribuir-lhes um enxergar de quem não pode ver, impor uma identidade e não a sua própria identidade.

E nesta “construção” de um novo corpo para este indivíduo faz do velho ruir em angústia e desespero por ver seu “corpo” sendo mutilado e flagelado por uma imposição cultural, que quer a todo o momento, esconder o “não-normal”, o não esteticamente aceito e “difícil” de conviver. Logo, é mais proveitoso e “democrático” para o não-deficiente deitá-lo na transparência e invisibilidade, pretendida, da hipocrisia social a deficiência de um indivíduo e dar-lhe um outro corpo, que é mais facilmente aceito e não dói no corpo-sadio, preso ao preconceito e constituído por um antídoto que ataca o “vírus” chamado de “deficiente”. Isso parece mais fácil do que fazer a discussão sobre este, de que não é a deficiência deste indivíduo que fere, mas a limitação racional (típica da racionalidade colonial) que não aceita conviver e ceder ao diferente-de-mim, isso para não dizer limitação humana. “O pressuposto normalmente aceito é a normalização do corpo. E esta normalização do corpo evoca o sofrimento do surdo e está registrada na história.” (GLADIS, 1998, p. 68).

A potencialidade de inclusão dos deficientes visuais na educação superior é, sem margem de dúvida, um ponto de partida para uma reconstrução política e educacional significativa. Os sujeitos deficientes visuais têm direito a uma educação que abandone os mecanismos perversos da exclusão e, em conseqüência, a um exercício pleno da cidadania⁴.

O contexto escolar e as instituições de educação superior cada vez mais recebem deficientes visuais, objetivando incluí-los neste novo espaço social e adaptando-os ao convívio dos ditos normais e vice-versa. Este convívio irá proporcionar por meio da interação deficiente visual/dito normal a formação de um autoconceito sobre si, um autoconceito positivo, uma avaliação sobre si fundamental para a sua constituição enquanto sujeito. “Quando a sociedade expressa sentimentos que confirmam o outro como sujeito, na sua particularidade, ele forma um autoconceito positivo. Se o negam, ele desenvolve um autoconceito negativo”. (LIMA, 2006, p.99).

Desta forma, vemos como positiva essa inclusão social, pois contribui para que os ditos *normais* possam refletir sobre o outro da deficiência, entender, buscar interagir e buscar caminhos para que essa inclusão, também educacional, faça parte do cotidiano das pessoas, dos estudantes e das Instituições de Educação Superior, e que as mesmas possam por meio

⁴ Ao me referir à cidadania, incluo o entendimento de que as pessoas com deficiência visual deveriam ter o acesso e usufruírem dos seus direitos básicos e necessários para uma educação inclusiva. Que as pessoas com deficiência visual ao estarem em uma instituição de educação superior, não vejam nela a sua cidadania negada, mas que sintam nela a sua cidadania presente.

desse cotidiano inclusivo, disponibilizar recursos e meios para a inclusão também da pessoa com deficiência visual.

O que os autores que discutem a inclusão do deficiente visual têm apontado é que as instituições de Educação Superior, não dispõem de um amparo metodológico, não são disponibilizados textos e material didático em braile, não há áudio-descrição para que esse aluno possa acompanhar palestras, congressos, filmes, entre outras deficiências técnico-pedagógicas existentes. Neste contexto, os deficientes visuais tentam reconstruir a sua escolarização, tentam incluir-se criando mecanismos compensatórios que lhes possibilitem acompanhar os demais alunos.

Como nos aponta Machado (2008) sobre o difícil caminho percorrido da legislação das políticas de inclusão nas instituições de educação superior:

A distância entre as políticas “proclamadas” e as “reais” presentes nas instituições de ensino nos faz refletir sobre a importância de a legislação chegar de fato às cadeiras universitárias, não como imposição, mas como processo de sensibilização, educação e prática transformadora. A lei por si só não garante a política de inclusão escolar. (MACHADO, 2008, p.44)

A partir desta realidade, cabe à escola e instituições de educação superior, promover condições para acolher estes novos alunos, reorganizando todo o seu projeto político-pedagógico. E, principalmente, espera-se que o professor aprimore seus conhecimentos, conforme necessidade de colocá-los em prática, e organize de forma didático-pedagógica e atual o material que será fornecido a esses alunos. Precisamos de uma educação descontínua e “[...] pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir”. (LARROSA, 2001, p 285)

Faz-se necessário, portanto, rever as estratégias de ensino-aprendizagem, interação, comunicação e didático-metodológicas para deficientes visuais na educação superior a fim de se proporem novas práticas, novos mecanismos, novas tecnologias pedagógicas que venham realmente ao encontro dos interesses, aprendizado e desenvolvimento educacional do deficiente visual. É importante pontuar neste momento, que o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, Decreto de acessibilidade, regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da

acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Para os fins de acessibilidade esse Decreto considera,

[...] barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação; [...] V - ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida”. (BRASIL, 2004, p. 01).

Portanto, os mecanismos que garantam a acessibilidade nos diversos contextos sociais como à cultura e ao conhecimento precisam ser revistos e aplicados para que todas às pessoas com deficiência possam ter condições produtivas e enriquecedoras nos diversos contextos sociais.

Como foi o processo de inclusão das pessoas com deficiência visual na educação superior é o que passaremos a analisar no próximo capítulo, articulando as falas das pessoas com deficiência visual, com o campo teórico.

CAPÍTULO II

A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 Políticas de in/exclusão na Educação Superior para as pessoas com deficiência visual

Os processos excludentes - ou melhor, aqueles que geram a exclusão na contemporaneidade - são alvo de muitos estudos que visam detectar e localizar, algo que ainda está arraigado, confuso e problemático nas políticas de in/exclusão. Quando nos deparamos com episódios que envolvem a exclusão escolar, e a exclusão na educação superior, geralmente buscamos compreender tais fatos ancorados no significado restrito da palavra *inclusão*, isto é, somente da palavra - ou, melhor dizendo, uma mera preocupação em “colocar dentro”, e não do seu discurso - das propostas, das leis, dos fatos, das reais possibilidades de sua efetivação, esquecendo-nos de trazer à tona o porquê de essa política não se efetivar de fato, o motivo de não se cumprir o que a própria lei determina.

Neste contexto, os deficientes visuais que tentam uma graduação na educação superior, lutam para que as leis na perspectiva da educação inclusiva se efetivem, reivindicando a todo o momento os direitos decorrentes das suas necessidades e peculiaridades. Ações inclusivas que garantam os direitos sociais como, por exemplo, o direito à educação e ao trabalho, não são aplicadas, não são colocadas em prática a fim de que se possam buscar caminhos melhores e alternativos para que os deficientes visuais, e todos aqueles que necessitam de atendimento especial, possam realmente ser sujeitos e cidadãos de direito. É importante ressaltar, que a Política de inclusão se mostra sensível à diferença, mas as instituições de educação, no caso desta pesquisa, as instituições de educação superior, não implementam ações para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência visual. Urge

que essa prática se efetive, qual seja, de que se adote uma educação e uma política de inclusão realmente sensível às diferenças.

[...] pensar ou falar em “inclusão escolar” [e por que não em educação superior] de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais não significa apenas referir-se ao acesso e permanência dos mesmos no ensino regular [e também na educação superior], mas também lhes oferecer oportunidades de participação de forma a favorecer o desenvolvimento de suas reais potencialidades, respeitadas seus limites e condições [...]. (GRANEMANN, 2005, p. 18, inclusão nossa)

Pela mudança na educação acreditamos que possa haver um grande processo de transformação social, pois o espaço escolar reflete e reproduz as desigualdades sociais e o desrespeito às diferenças. Esse processo acaba por tornar a sociedade a principal mediadora dos processos excludentes. A educação inclusiva, se realmente tem como uma de suas funções amenizar esses processos excludentes deveria procurar eliminar práticas que hierarquizam, que vetam, e possibilitar, com a efetivação de suas políticas que todos os sujeitos da diferença, exerçam os seus direitos de cidadãos⁵.

Reportamo-nos à efetivação excludente das políticas de inclusão, porque vemos a todo o momento que as escolas e instituições de educação superior, como no depoimento da entrevistada a seguir transcrito, que essas barreiras excludentes começam no exame de admissão e na matrícula para o ingresso nessas instituições. “Eu desconheço se existe alguma instituição de educação superior que se preocupa em conhecer o perfil desse aluno com deficiência visual”. (**Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E**). Na maioria das instituições de educação superior, não há uma norma procedimental em relação à identificação da pessoa com deficiência, como relatam a seguir dois de nossos entrevistados.

A minha primeira barreira começou pela prova de admissão, pois no meu caso, ela tinha que ser respondida na forma oral e a outra pessoa subscrevendo. Então, já foi um “bom começo”, uma boa ilustração de como o deficiente visual é tratado. A meu ver nenhuma universidade, faculdade ou centro acadêmico, na ficha do acadêmico, existe esta opção de marcar: **é pessoa com alguma deficiência? Necessita de algum equipamento tecnológico?** Isso não tem na ficha de admissão. (**Aluno deficiente visual que se graduou em Direito - B**). (grifo nosso)

Deveria existir uma norma procedimental nas faculdades onde na matrícula isso já fosse identificado e fosse passado, pensado o recurso. Que fosse feita uma orientação para o professor porque senão somente poucos terminarão a faculdade. Há um conflito direto entre o professor, a instituição e o aluno dentro da sala de aula. Isso, quando o deficiente visual se dispõe a ter esse

⁵ Conforme Resolução n. 45/1991 da ONU que introduziu o conceito de “sociedade inclusiva” ou “sociedade para todos”.

conflito, pois muitos não fazem isso e ficam a margem. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A)**

Ao longo de algumas entrevistas desta pesquisa, tivemos um grande receio, o de voltarmos a segregar esses sujeitos em escolas especiais para pessoas com deficiência, e quem sabe, instituições de educação superior para deficientes visuais. “Embora apresentando restrições quanto ao enfoque educacional, às escolas especiais “[...] proporcionavam aos alunos maiores vínculos com seus pares e com profissionais que tinham formação na área”. (DORZIAT, 2009, p. 62). Nesse sentido, uma de nossas entrevistadas fez o seguinte relato quanto à importância de um instituto na sua formação - o Instituto Sul-mato-grossense para cegos (ISMAC), considerado pelas pessoas com deficiência visual uma referência de apoio educacional especial para esses sujeitos: “Tem algumas coisas que a escola especial faz e faz bem, sempre tive apoio do Instituto Sul mato-grossense para cegos, eles sabem o que fazer”. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - H)**. O fato da entrevistada ressaltar a importância do ISMAC, segundo o nosso entendimento, não significa que seria melhor que os deficientes visuais voltassem para as escolas especiais, mas notar que a educação superior não está preparada para receber esses alunos. É importante pontuarmos também, que o ISMAC nunca atuou como escola especial, mas sim oferecendo até os dias de hoje, serviços de apoio e suporte à educação inclusiva nos diferentes níveis de ensino.

O vínculo precisa ser formado urgentemente, e não basta à participação apenas da família nesse processo, como veremos nos depoimentos que serão apresentados no decorrer desta pesquisa, mas é necessária uma mudança social, com o objetivo de se construir uma rede de pensamento, de discussão de todos os envolvidos de forma a se efetivarem também **ações e ações concretas** que venham ao encontro do processo de inclusão, da sua efetivação, que deve sair do papel, ir além do “faz de conta” e do discurso. “Incluir é antes de tudo oferecer condições de participação social e exercício da cidadania”. (SERRA, 2008, p. 31)

A falta de apoio para o atendimento de suas especificidades faz o sujeito se angustiar, ao ver a sua possibilidade legal de se tornar um sujeito da educação, um cidadão, ser apagada, velada, tornada sem êxito, numa tentativa de torná-lo inerte. Essa inércia, a arraigada imaginação da mesmidade, como afirma Skliar (2003, p. 153) “[...] quanto mais a mesmidade olha cegamente somente para si mesma, mais se torna hostil contra esse outro até deixá-lo inerte”. Logo, o outro da mesmidade deve ser extinto, não visível, deve ser controlado. Esse controle que é feito pelas fronteiras do “eu”, um controle que lhe dá as “boas vindas” para em seguida domesticá-lo, pois o que importa é ter a normalidade e ignorar a alteridade desse

outro. “Precisamos voltar a olhar bem aquilo que nos representamos como *alteridade deficiente* [...] no sentido de perceber, com perplexidade, como esse outro foi produzido, governado, inventado e traduzido. (SKLIAR, 2003, p. 154 - 5). As políticas de inclusão, sejam eficientes ou não, produzem um tipo de alteridade, produzem um discurso deslocado da prática produzindo assim, o entendimento de caos para os deficientes visuais.

“A política de inclusão tem dois extremos, o discurso e a prática. O discurso é muito bonito, mas a teoria e a prática, as legislações e o que está acontecendo, infelizmente são um caos”. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E).**

Bauman (1999, p. 14), em seu livro *Modernidade e Ambivalência* faz uma importante reflexão sobre de como a existência, na lógica moderna, pode nos fazer compreender, o outro na relação ordem/caos: “O outro da ordem não é uma outra ordem: sua única alternativa é o caos. [...] O caos, ‘o outro da ordem’, é pura negatividade. É a negação de tudo o que a ordem se empenha em ser”. Mas, o que é essa ordem? Essa ordem é ser o outro da norma, o outro que não tem diferença? É o ser positivo que se contrapõe ao negativo e que esse negativo não estabelece, não constitui em contribuição para a formação de uma nova reflexão sobre esse outro? E acrescentemos mais um olhar, o olhar de Skliar (2003, p. 121): “O outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos [...]”. Nesta perspectiva, o discurso explícito da exclusão, ou seja, como diria Bauman (1999), o discurso ordem/caos pode ser uma estratégia de gerar o controle do excluído, como manifesta o entrevistado:

Na verdade a política de inclusão não existe, e o que ficou comprovado quando eu fiz o Mestrado, é que você tem um discurso de diversidade, você tem um discurso de igualdade, de oportunidade, de ética e estética, de política. Mas, você cria na verdade nessas políticas, formas camufladas de exercer a exclusão. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - F)**

Nesse sentido, “É contra essa negatividade que a positividade da ordem se constitui. Mas a negatividade do caos é um produto da autoconstituição da ordem, seu efeito colateral, seu resíduo é, no entanto, condição *sine qua non* da sua possibilidade (reflexa)”. (BAUMAN, 1999, p. 15). Sendo assim, o caos é necessário para que haja a ordem, para a identificação dessa ordem. “Sem a negatividade do caos, não há positividade da ordem; sem o caos, não há ordem”. (BAUMAN, 1999, p. 15).

É importante salientar, que essa desestruturação é vista como sendo promovida pelo outro, pois para o “eu” o caos está sempre no outro, o “eu” é sempre o ordenado, o correto, o

corrigido, e o outro sempre o que está em déficit, em falha e com isso, acaba por promover, por acarretar a desordem, ele acaba provocando-a. Quem afirma que a ordem é o vínculo da ausência da desordem ou o motor que endireita os desordenados, são na verdade, os considerados em desordem os que estão em discrepância, em desarmonia esteticamente, assim também considerados como os não padronizados esteticamente, lembrando que o próprio conceito de estética⁶ é ambivalente e construído histórica-socialmente. Com base nessas reflexões pode-se perceber que o considerado caos talvez seja o reflexo da própria ordem e harmonia do que buscamos e almejamos de unificação da diversidade e da harmonização das diferenças. Assim, não é o outro que provoca o caos e com isso a negatividade, mas o próprio “eu” que se assume como o modelo da ordem. O “eu” é o próprio promotor do caos, quando não aceita que o caos do outro é na verdade a própria condição temporária de caos que não pode admitir neste contexto. O caos nesse sentido, quebra a lógica da razão.

O que precisamos entender é que a política de inclusão está em desordem, ou melhor, ela provoca a desordem e com isso a idéia de caos. A política de inclusão precisa ser implementada, aplicada e ter como principal ouvinte o próprio sujeito com deficiência, pois ele pode expor o que realmente necessita - essa necessidade a qual nos referimos agora, é uma necessidade pedagógica e tecnológica – explicar que a sua educação é diferente de outro deficiente, e que todos possuem suas peculiaridades.

É importante salientar, que a sociedade e esse “eu” é quem cria essa representação. O sujeito é levado devido ao contexto no qual está inserido, a se comportar ou se posicionar de tal forma a não ser acusado, apontado pelo meio, sofrendo processos de discriminação.

Nós temos as legislações de que se uma criança ou um adulto com deficiência visual ou qualquer outra pessoa com deficiência, não tiver acesso ao material didático, ela está sendo discriminada, e discriminação é crime inafiançável. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E).**

O material está aí, a tecnologia está aí, as leis estão aí, então só basta realizar. Mas, depoimentos como esse, demonstram que as instituições de educação superior não disponibilizam esse acesso. Faltam investimentos, recursos financeiros que as instituições de educação superior devem prover para o Atendimento Educacional Especializado nesse nível

⁶ Considero o conceito ambivalente de estética, segundo a compreensão de autores como Bauman (1999) e Bhabha (2003), pois eles definem que não há uma única compreensão e visão sobre estética, pois desta forma acabaríamos por padronizar o sujeito. Para Bauman, estética é um conceito sólido que se fendeu, pois a estética é plural e sua análise e entendimento muda e é alterada diante de cada contexto, o que significa que as relações humanas não são sólidas, eternas e únicas.

de ensino. Precisamos entender que não cabe mais na implementação da política de inclusão, a prática dentro da lógica da mesmidade.

Um fato interessante a se notar nesse processo é a constatação de que as pessoas com necessidades especiais, inclusive os deficientes visuais, a sua representação sempre foi vista e construída a partir da mesmidade, uma mesmidade que quer igualar a diferença. Sempre encontraremos uma oposição àquilo que historicamente foi visto como não-visual, não expressivo, subdesenvolvido, incapaz, um ser colonial. Skliar (2003, p. 113) afirma: “A representação colonial do outro é um eco que produz, em sua própria reverberação, novas representações, ou melhor, novas necessidades coloniais de representações igualmente coloniais”. Mas, quando esse sujeito deficiente visual usa a sua voz e nos declara como no depoimento a seguir que nas práticas inclusivas/excludentes, o seu massacre, continua a acontecer, acabamos por refletir que isso também é a representação atual/colonial do outro.

Para o Estado a política de inclusão é um ‘faz de conta’. A inclusão é mais uma fatia política que eles ignoram. Eles não efetivam, eles não nos dão voz. O Estado não acata as necessidades das pessoas com deficiência. Eles querem é que as pessoas continuem amordaçadas, caladas, que não se expressem. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Direito - B)**

Parafraseando o depoimento acima de um de nossos entrevistados, poderíamos assim dizer que *não dar a voz* aos deficientes visuais é o mesmo que não lhe *dar a palavra*, o direito de se expressar e de tentar construir um diálogo e como diria Larrosa (2001, p. 291) “Dar a palavra é dar o porvir da palavra, isto é, dar o que não se tem”. Portanto, para o “eu/mesmidade” o “outro” deve continuar a ser silenciado e esse porvir da palavra só caberá ao próprio “eu” que propagará infinitamente o mesmo, propagará o controle e o sentido dessas palavras.

Não podemos mais, entretanto, restringirmos ao conhecimento desse outro somente pelo viés da identidade/mesmidade, da desigualdade de direitos. Precisamos, urgentemente, nos aproximar desse outro, garantir-lhes propostas sociais e educacionais que não reforcem a própria exclusão, mas que possam garantir o seu desenvolvimento e sucesso contínuo em todos os âmbitos de uma sociedade que ainda queremos que seja inclusiva.

Veiga-Neto (2001, p. 113) afirma que “A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro”. Cabe salientar que muitas pessoas com necessidades especiais estão

ocultadas, ou melhor dizendo, há sempre a tentativa de silenciá-las ou anulá-las. Elas não têm força política e muitas vezes estão cansadas de serem renegadas, cansadas de não terem suas reivindicações atendidas e sentem-se feridas na sua dignidade humana. Segundo Machado (2008, p. 43), “Dignidade humana é considerar a si mesmo e ao outro como uma pessoa que tem seu próprio valor, independentemente de situação social, cultural e econômica”. A mesma autora ainda ressalta que a dignidade humana “é um princípio primordial que os profissionais de educação devem ter quando se fala e se quer a efetivação da política de inclusão” (MACHADO, 2008, p. 43). Para os deficientes visuais o entendimento de uma política de inclusão efetiva, é aquela que respeita os seus direitos e com isso a sua dignidade humana. “Dignidade humana é termos os nossos direitos respeitados e para isso precisamos fazer valer a política de inclusão. É, conseguirmos a nossa cidadania plena”. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E)**

Quando se pensa na efetivação da política de inclusão, de uma política realmente inclusiva, “[...] faz-se necessário que os dirigentes considerem também os grupos de menor força e expressão, [muitas vezes somos nós que os identificamos como grupos de menor força e expressão] o que implica vivência e respeito pela dignidade humana”. (MACHADO, 2008, p. 48, inclusão nossa). O respeito a essa dignidade humana envolve respeito, envolve consideração a experiência do outro, envolve reconhecer o sujeito com deficiência visual capaz de produzir, de aprender e de almejar uma graduação na educação superior.

Desde 1988⁷ vem-se tentando, a passos lentos, com a Constituição Federal, encontrar mecanismos que possibilitem assegurar o princípio da equidade. Torna-se importante ressaltar que a Constituição Federal não traça diretrizes para a política de inclusão, mas promove a inserção traçada no modelo de Integração. A Constituição Federal de 1988 traz em seu bojo a inserção tanto educacional como social do sujeito deficiente, mas não de políticas inclusivas específicas e afirmativas que contemplem a diferença. Esta política, esta tentativa ou proposta denominada Inclusão requer um ato coletivo que implica a participação da sociedade, a participação das escolas, do seu corpo docente, das instituições de educação superior com o intuito de proporcionar, e efetivamente dar continuidade à formação da pessoa com deficiência. Entretanto,

Este é um problema que está entranhado em todas as Instituições de educação e isso começa pela reitoria ou pela administração das Instituições

⁷ A Constituição Brasileira, no artigo 3º, inciso I, afirma a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e, no inciso IV, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

de educação superior. Eles desconhecem os seus deveres de atender a todos conforme as suas necessidades, de disponibilizar equipamentos adaptados conforme determina o MEC. Ou, se fazem de esquecidos, desentendidos. [...] para um acadêmico ter a discussão desses fatos com esse grupo, é como se ele quisesse chegar ao céu. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Direito - B).**

Ao realizarmos algumas de nossas entrevistas e perguntarmos como a política de inclusão vem acontecendo nas instituições de educação superior, nos deparamos também, com relatos dos sujeitos com deficiência visual, sobre como esse processo vem ocorrendo também de forma excludente na educação básica. Vimos como fator positivo citá-los aqui, pois entendemos que é importante mostrar que o processo de exclusão está arraigado na base da educação e que refletirá e muito no percurso da efetivação da política de inclusão na educação superior.

Pelo fato de alguns desses sujeitos estarem hoje trabalhando em centros de apoio para deficientes visuais, puderam relatar de forma contundente como a inclusão educacional ainda esbarra na burocracia e na forma excludente de tratar esses sujeitos.

Eu acho que eles propõem uma lei e quando essa lei esbarra na escola, eles precisam ir até lá e ver se essas propostas tem surtido efeito, resultado. [...] Olha, eu estou com um material de escola aqui. Esse aluno está precisando desse livro lá na escola e eu tô com esse livro aqui, eu estou revisando esse livro ainda em Braile, e isso é uma exigência. E esse aluno tá sem esse material. Como é que tá esse aluno lá? E o outro que eu revisei, será que já chegou lá? O governo passou três meses sem mandar o livro digitalizado para nós. Parece que somos o país do barulho [...] Aí eles colocam a cara na televisão e dizem: **_ o livro, o material está chegando ao aluno, está chegando às escolas!**. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - D)**

Diante dos inúmeros depoimentos arrolados nesta pesquisa – tais como o acima transcrito - e da infinitude de interpretações que esses depoimentos suscitam, não cabe mais ao processo de inclusão pensar somente na permanência desse aluno, no colocar dentro, mas dar-lhe oportunidade de acesso e também de continuidade na sua aprendizagem. Tanto o acesso quanto a permanência dessa continuidade da aprendizagem desse aluno, depende das estratégias de acessibilidade na comunicação, informação e acesso ao currículo. Para Serra (2008, p. 33) o entendimento de uma classe inclusiva “é aquela que promove o desenvolvimento do seu aluno, e não apenas oferece a oportunidade da convivência social”.

Assim, além da valorização e do respeito às pessoas com deficiência visual, a política de inclusão deve comprometer-se e contribuir de maneira significativa para a troca de

experiências entre todos os envolvidos, afim de que não se tenha somente o sonho e a expectativa, mas também que se tenha o reconhecimento desses sujeitos enquanto capazes de gerar conhecimento, aprendizagem, trocas, desejos, transformando-os em sujeitos construtores da sua própria história.

Para tanto, as instituições de educação superior devem buscar o desenvolvimento de um projeto político que vise dar o amparo tecnológico, pedagógico e de acessibilidade ao sujeito com deficiência visual. Todos devem estar envolvidos, (professores, administração, coordenação) a fim de proporcionar uma dinâmica que respeite e que não veja só os limites, mas que veja também as possibilidades desse aluno. “Nós precisamos do recurso pedagógico, das adequações, das adaptações para atingirmos o acesso e a igualdade que tem as outras pessoas, e isso muitas vezes é esquecido. Não basta o recurso tecnológico se não temos o pedagógico”. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - H).**

A igualdade citada pelo entrevistado não é uma igualdade no sentido de sermos todos “iguais”, “os mesmos”, essa igualdade de direito decorre como afirma Valentim (2006, p. 225):

Essa nova concepção do direito à igualdade - tratar os desiguais na medida em que se desiguam - decorre de um processo progressivo de transformação ante a constatação de que simplesmente afirmar a igualdade de todos perante a lei - igualdade formal - sem se atentar para as desigualdades reais das pessoas, vetar o tratamento discriminatório e repudiar a criação e a manutenção de privilégios desarrazoados, era de todo suficiente. [...] é necessário atuar de forma mais concreta sobre a realidade fática, de modo a corrigir as desigualdades materiais.

Essa falta de disponibilização do recurso material acaba por influenciar a prática pedagógica do professor. O mesmo confronta-se com uma indisponibilidade de efetivar a sua capacitação, fazendo com que as diferenças gerem desigualdades sociais. Assim, como afirma Lima (2006, p. 21) sobre o enfrentamento desses obstáculos: “A proposta de inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade concreta entre os sujeitos, com o reconhecimento das diferenças no aspecto físico, psicológico e cultural”.

Nessa direção, a instituição de educação superior e também as escolas, precisam proporcionar e dar continuidade à formação de professores para trabalharem nessa perspectiva inclusiva oferecendo-lhes oportunidades de aprimorar seus conhecimentos, de novas experiências, novas atitudes de transformação social. Desse modo, a escola, as instituições de educação superior e a pessoa com deficiência, caminharão no mesmo sentido, buscando um

novo horizonte, um horizonte e um mundo de novas e urgentes transformações sociais. “[...] o professor precisa se capacitar para receber esse aluno e muitas vezes a escola não disponibiliza esse tempo. Na minha monografia, este era o meu tema, e esta era uma das maiores reclamações do professor”. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - D)**

Nessa perspectiva, as instituições de educação superior devem procurar desenvolver ações educativas, como a formação de professores, que garanta uma formação de qualidade para as pessoas com necessidades especiais como a dos deficientes visuais. Os educadores precisam estar preparados para atender às necessidades dos alunos desenvolvendo ações que possibilitem a re-significação de seus conceitos sobre a sua prática pedagógica, haja vista a enorme diversidade existente no contexto atual escolar e também na educação superior. Desse modo, a educação inclusiva poderá ser continuada de forma sistemática na educação superior e as barreiras excludentes passarão a ser vistas como processo do passado educacional das pessoas com necessidades especiais. O professor como mediador desse processo e formador de cidadãos contribuirá de maneira significativa em uma formação de qualidade e que respeita e conhece as diferenças existentes no contexto da educação superior.

Os sujeitos deficientes visuais e a educação especial precisam dialogar e trabalhar de mãos dadas e não em direções opostas como relatado no depoimento a seguir. “Eles estão esquecendo o ser humano, esquecendo a orientação, da necessidade, do emocional, do equilíbrio, do limite, da possibilidade. Eles precisam disponibilizar o apoio pedagógico. Isso pra mim é o grande entrave da educação especial”. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E)**.

Não há mais tempo para “experimentações”, não há mais tempo para “improvisações”, não há mais tempo para “depois”. É imprescindível ouvir o protagonista desse processo, ouvir do deficiente visual qual a melhor maneira de contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades, de sua aprendizagem. Não é possível mais ouvir relatos como esse de uma aluna que se graduou em Pedagogia e que por meio de muita determinação e luta, conseguiu o seu direito de terminar uma graduação. “Vivemos uma exclusão branda, contínua, eles falam de inclusão e praticam a todo o momento a exclusão”. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E)**

Os componentes ideológicos, políticos e teóricos da educação especial, conduzem a uma prática de exclusão/inclusão permanente. Ações discriminatórias, descontínuas e anacrônicas são vistas de maneira naturalizada. (SKLIAR, 1998). Precisamos romper com os processos hegemônicos que se formam na educação especial, entre eles, o discurso e o “[...]”

anacronismo de definir um grupo de sujeitos “especiais” que coloca aos surdos, aos deficientes mentais, aos cegos, etc., numa descrição que é, na verdade, descontínua. Isto é, juntos, porém separados de outros sujeitos, dentro de um processo indiscriminado de patologização”. (SKLIAR, 1998, p. 12).

A inclusão seja em que etapa for de nossa formação, ela é imprescindível. Mas o aluno deficiente visual tem que ter atitudes como as minhas para que sejam quebradas barreiras e não nos impormos algumas barreiras, temos que estar dispostos a estas rupturas, buscar promover essa ruptura. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - C)**

Bourdieu (2005, p. 13), em seu livro *Escritos de Educação*, e dedicado à sociologia da educação, ao se referir ao processo de exclusão como um processo “insensível”, uma exclusão “despercebida” ainda afirma que, “A escola segue, pois excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados”. Apesar de a referida citação expor a exclusão escolar frente às pessoas de baixa renda que não tem acesso a uma boa educação, ela traz em seu bojo, palavras que imprimem verdade ao o que vem acontecendo com as pessoas com necessidades especiais ao tentarem se inserir na educação superior, no seu processo de escolarização.

Ainda nessa perspectiva, um aluno que se graduou em direito relata: “O processo de inclusão é cristalizado, exclui ao invés de incluir”. Dorziat (2009, p. 13), discute sobre a suposta aceitação da língua de sinais na política de inclusão que “encobre formas cristalizadas e homogeneizadoras de educação e de currículo e contribui para sedimentar uma exclusão cada vez mais perversa e sutil”. A exclusão neste caso, essa discussão, estende-se também a outras diferenças como a dos surdos, cujo processo de escolarização, cuja graduação nas instituições de educação superior, pode ser pensado como afirma Skliar (1998, p. 29) “[...] como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação [...] com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos”.

Nesse contexto, a cultura dos cegos⁸, a sua educação, ainda é despercebida, invisibilizada, postergando a efetivação das políticas de inclusão que ao mesmo tempo em que

⁸ Lembro que discuto cultura no campo teórico dos Estudos Culturais, que a vê como instituidora de sentidos, portanto, pode-se falar em cultura dos cegos, pois esses produzem significados sobre si e sobre os outros, mas

faz um discurso do politicamente correto, não procura desenvolver ações que possam incluir o sujeito com deficiência visual, como também outras pessoas com deficiência, no contexto dos que enxergam, ouvem, estudam, formam-se. Ou seja: negam-lhes o direito à sua cidadania.

Nessa perspectiva, comungamos com Skliar (2003, p. 80),

O mundo do politicamente correto é um mundo onde seria melhor [...] não chamar o deficiente de deficiente [...] É o mundo do eufemismo, do travestismo discursivo. Não nomeá-los, não dizê-los, não chamá-los, mas manter intactas as representações sobre eles, os olhares em torno deles. Ou nomeá-los de outro modo para continuar massacrando-os.

Esse massacre em relação ao aluno deficiente visual é feito quando não lhe é dada uma opção de escolha, uma possibilidade de ele dialogar, de colaborar com a sua própria experiência na busca de melhores ou mais adequados mecanismos para que a sua aprendizagem e necessidades não sejam rompidas, esquecidas. Um exemplo significativo desta barreira ocorre quando professores que desconhecem os recursos que visam colaborar na aprendizagem das pessoas com deficiência visual ou não querem utilizá-los, tentam impor a sua própria escolha o que facilita a sua própria prática pedagógica, e não a aprendizagem do aluno. O depoimento a seguir pode nos incitar a refletir de que na maioria das vezes, o professor se cansa ao ver suas solicitações ou tentativa de incluir perder-se num emaranhado de atos e procedimentos, ou seja, que tudo passa pelo viés da burocracia.

Uma vez uma professora de Currículos me deu uma nota que eu estranhei e o que me deixou muito chateado, é que ela não falou nem pra mim, mas colocou na prova assim: - **Não fez a leitura!**. Mas, ela me deu uma nota alta e disse para os colegas que me daria essa nota porque eu não ia conseguir mesmo e disse: - **Por mim pode passar, tô cansada de enfrentar a burocracia.** Isso me deixou muito chateado, pois ela mesma não entendia as minhas dificuldades, que eu estava me esforçando. (**Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - D**)

Acreditamos que o professor muitas vezes não tem culpa de ser massacrado pela sociedade, de ser tachado como o principal culpado da exclusão escolar, pois a rotinas das escolas e das instituições de educação superior não propiciam ao docente a sua capacitação. Submetido a rotinas pesadas, carga horária excessiva e muitos planejamentos, o professor também é vítima da exclusão. Alguns tentam seguir o curso da modernidade, do progresso

são sempre significados que não são fixos. Portanto, pontuo novamente que cultura não é um conceito sólido e a identidade dos cegos, assim como todas as identidades, é re-significada constantemente.

inclusivo, mas, ao se colocar entre a administração e os direitos das pessoas com deficiência, acaba por descrever na política inclusiva, na possibilidade real de tornar a nossa sociedade, a nossa educação inclusiva.

Com isto, acabam-se formando como diria Bauman (2003), comunidades e espaços vazios, do lugar nenhum, do não existente, do que não possui a norma. Esse espaço seria a escola onde todos vivem em sociedade, mas sociedade distante da diferença e da diversidade. Esta normalização que a escola cria, é vista como o politicamente correto, o que não tem e nunca terá nenhuma diferença, o que nunca foi estranho aos olhos dos ditos normais. Esse estranhamento também é visto como o não possível, o que o outro tem e o que o “eu” nunca vai ter. Veiga - Neto (2001, p. 113) afirma quanto ao encontro desse outro estranho com o dito normal: “Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho”.

Pelo depoimento de alguns de nossos entrevistados, entendemos que a norma pela inclusão - que é sensível à diferença, mas suas práticas não - é ser somente estranho é colocar ele no espaço dos que não são estranhos e fechar os olhos para as singularidades desse estranho. É fechar os olhos para uma cultura que seiva nas instituições de educação superior e permanecer na inércia na não compreensão de como são formadas essas díades *mesmo* e *estranho* na educação. Então, estamos muito longe de alcançarmos uma educação inclusiva, uma educação que leve em consideração a diversidade, a diferença e a produção de novas culturas. Culturas essas que pulsam e seivam no interior da escola. A pessoa com deficiência visual está inserida em um contexto do não confortável, do que nunca está à vontade em lugar nenhum e com isso mascarando a sua identidade, como algo ainda a ser alcançado, normalizado. Para Bauman (1999, p. 211) “São estranhos em toda parte e, apesar dos seus esforços em contrário, em todos os lugares. Não há um só lugar na sociedade em que estejam realmente à vontade e que possa conferir-lhes uma identidade natural”.

Os três depoimentos a seguir mostram como está ocorrendo o estranhamento entre o “eu” e o outro na educação superior. Um estranhamento que se traduz em dificuldade, na falta de conhecimento sobre esse outro.

No primeiro dia de aula, ninguém nem notou a minha presença, pelo menos que eu era cega. As pessoas começaram a se aproximar por conta do meu material”. (**Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E**)

Eu me senti um estranho. Eu tinha uma grande expectativa pela faculdade. Eu tinha muito receio de não conseguir porque eu já sabia da dificuldade.

Tive muito medo por isso, de não vencer a graduação. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - C)**

A professora do primeiro dia fez uma brincadeira com fitinhas ‘coloridas’ e cada um tinha uma cor, aí cada um passava e pegava. As pessoas que tinham as cores iguais deveriam formar um grupo. Então, aí eu me senti perdido, eu me senti um estranho. Como eu identificaria aquelas fitinhas se eu não enxergo?**(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - D)**

Houve um estranhamento da professora de técnicas áudios-visuais que não conseguia adequações para trabalhar comigo. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - F)**

Precisamos romper com certos paradigmas na educação, romper com a lógica da mesmidade, descobrir que existem modos de pensar o outro, reconhecendo-o como singular e peculiar. Isso significa investir na problematização daquilo que sempre nos foi dado como estranho e tentar por meio de nossas inquietações sociais, nossas inquietações teóricas, promovermos o diálogo e implementar novas práticas na direção da educação dos deficientes visuais e de sua inclusão na educação superior.

Nesse sentido, a inclusão por meio de uma ação que envolva os professores, a comunidade, os profissionais que trabalham na escola e toda a sociedade poderá esclarecer, informar, possibilitar a troca de experiências para que se forme uma corrente de intenções inclusivas, uma corrente norteadora que socializa, discute e procura novos mecanismos para que se efetive essa política. Não se pode mais deixar que a falta de informação, a falta de procedimentos que viabilizem recorrer a mecanismos jurídicos para que se possa valer os direitos fundamentais das pessoas com deficiência visual, e de um diálogo aberto, seja motivo para que os processos excludentes continuem a acontecer. Essa dinâmica deve ser constante a fim de que alcancemos realmente um novo patamar no que se refere à educação inclusiva. A construção de saberes que envolvem a educação dos deficientes visuais é o primeiro passo para que se promova o desenvolvimento de uma política de inclusão legítima e real.

Ainda que nesse item, já tenhamos feito menção as dificuldades enfrentadas e as falta de recursos das instituições de educação superior, a partir de agora isso será analisado mais detalhadamente.

2.2 Dificuldades enfrentadas na aprendizagem e sua articulação com representações estereotipadas produzidas pela mesmidade/normalidade

Nunca consegui acompanhar as aulas da Faculdade como gostaria, estava sempre atrasada e dependia da boa vontade dos que enxergavam para dar conta dos conteúdos. Eles tiravam as cópias para mim, e de vez em quando eu levava um gravador. Quando chegava em casa minha mãe transcrevia todo o conteúdo no caderno enquanto lia em voz alta. Eu também passava o que minha mãe lia para o Braille. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A)**

Iniciamos este texto com o depoimento de uma de nossas entrevistadas, mostrando uma das muitas trajetórias que esses sujeitos percorrem tentando superar as barreiras de uma graduação na educação superior. O que esses sujeitos relatam, é que nas instituições de educação superior não há um apoio didático-pedagógico para que eles consigam acompanhar as disciplinas, trabalhos e leituras específicas do curso. Mais do apoio didático-pedagógico, na educação superior, trata-se da necessidade de se adequar as estratégias didático-metodológicas, recursos especiais e adaptações do material didático as pessoas com deficiência visual.

Deste modo, mais do que mostrar os descaminhos da educação inclusiva, o que pretendemos nessa pesquisa, é tentar promover reflexões e uma análise de como a pessoa com deficiência visual tem passado por tantas dificuldades no seu aprender, na sua tentativa de inserir-se na educação superior. Recorremos a Foucault (citado por Bujes, 2007, p 14) quando se refere à questão do saber como algo que pode ser rompido, pensado e refletido “[...] existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”. São questionamentos como esses que nos fazem “coçar atrás da orelha” e pensar como até os tempos de hoje as pessoas com deficiência visual são vistas como desiguais, desprotegidas, excluídas, incapazes. A adjetivação “incapaz” é recorrentemente e reincidentemente utilizada em diferentes contextos sociais para referir-se a pessoa com deficiência visual não as reconhecendo como sujeitos de ação. Essa normatização que a sociedade atribui a pessoa com deficiência visual acaba contribuindo para legitimar e reforçar processos de discriminação e de uma falsa inclusão.

As discussões sobre o processo de inclusão são vastas. Entretanto, precisamos refletir e abrir um diálogo, analisando esse processo a partir de uma mudança, também na cultura das instituições. Deste modo, como afirma Machado (2008, p. 49),

A responsabilidade pela inclusão é também dos sujeitos comunitários que se constituem no universo da unidade escolar, que não é apenas a sala de aula e

os conteúdos programáticos, mas, sobretudo, as condições ambientais e humanas.

Sá e Sá (2007, p.1), afirmam quanto à inclusão das pessoas com deficiência visual em uma sala de aula de uma graduação na educação superior: “[...] percebe-se que o rendimento escolar do cego fica a cargo de seu “esforço” de oportunizar seu processo de aprendizagem”. O que a autora escreve vem ao encontro do depoimento de nossos entrevistados.

Nunca tive. Nunca tive apoio durante os cinco anos de faculdade. Não havia nenhum apoio pedagógico e o material era-me disponibilizado se algum aluno me ditasse ali do quadro. Se não, eu ficava sem. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A)**

Minha maior dificuldade foi o acesso ao conteúdo porque, muitas vezes, não é somente o recurso tecnológico que resolve a situação, tem que haver também o recurso pedagógico, isso é o que eu sempre falo. As pessoas esquecem do recurso pedagógico, do material, da prova, do recurso pedagógico digitalizado ou em Braille, dos livros paradidáticos e dos livros das doutrinas no ensino superior. Eu tinha que me virar com o material sozinha [...]. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E)**

Não havia um apoio especial para mim nas aulas, e como eu já tinha experiência nas outras etapas da minha formação, eu ia conversando com os professores e os colegas. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - D)**

Na faculdade a principal barreira foi o acesso ao material, pois eu dependia dos colegas [...]. Mas, muitas vezes, um livro como “A pedagogia do oprimido”, minha amiga dizia: “- Então, como eu vou precisar estudar eu gravo pra você”. Eu não tive acesso aquele acervo, aquela bibliografia vasta. Muitas vezes, eu queria fazer um trabalho de qualidade, uma citação de fonte, e eu não tinha. [...] Essa dificuldade é considerável porque ela da suporte a nossa formação. Eu buscava alguns livros em Braille para suprir essa lacuna. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - C)**

Como evitar que a pessoa com deficiência visual só tenha seu reconhecimento enquanto sujeito de ação, a prática de sua cidadania senão pela solidariedade dos outros? Nessa nossa indagação, recorremos a Santos (2000), citado por Moreira (2002, p. 18), quanto ao significado de solidariedade como “[...] uma forma de conhecimento obtida por meio do reconhecimento do outro [...]”. O mesmo autor acentua ainda que esse reconhecimento significa “[...] progredir no sentido de elevar o outro à condição de sujeito”. Então, até quando será necessário reconhecer a pessoa com deficiência visual, em primeiro lugar, com práticas solidárias, para depois reconhecê-la como sujeito?

A pessoa com deficiência visual está, nesse contexto, em desordem, isolada. De acordo com Arendt (2007, p. 202), “Estar isolado é estar privado da capacidade de agir”. Ou

se tenta normalizar a pessoa com deficiência visual ou se faz um esforço para compreender a sua diferença, pois ela pode ser pensada a partir da diferença. Se não existir o deficiente visual, assim como outras diferenças tidas como inferiores e dignas de serem vistas como “coitadinho”, “Incapazes”, quem será o “coitadinho”, quem será o incapaz? Quem será o sujeito diferente/deficiente que será atendido pela “boa vontade” dos outros? Cabe salientar, que há uma grande gama de diferenças colocadas e encaradas desta forma também.

O conceito de diferente está arraigado na história de nossa sociedade, na dificuldade de entendermos o contexto de toda essa diferença e acabamos produzindo conceitos de que o diferente é tudo aquilo que se opõe a normalidade “conseqüentemente, isso faz com que a deficiência passe a ser considerada por seu valor social negativo, e o estigma que a caracteriza acaba por incorporar-se na identidade da pessoa com deficiência [...]” (RAMOS, 2005, p. 3)

Falar em diferenças implica adentrar pelos caminhos da identidade e também da igualdade, o que se faz a partir do que nos é comum e do que consideramos diferente e desigual. Woodward (2000, p.9) afirma que “A identidade é, assim, marcada pela diferença”. De acordo com Silva (2000), a identidade é marcada por meio de símbolos e por representações que, ao mesmo tempo em que constroem a identidade, fazem uma marcação das diferenças. Assim, o deficiente visual é construído na relação com o não deficiente visual. Quanto à igualdade, é pertinente esclarecer que quando articulamos igualdade e diferença estamos “[...] entendendo que o que se opõe à igualdade é a desigualdade e à diferença é a padronização”. (KOFF, 2006, p. 211). Na construção dessa igualdade devemos entender que os elementos que constituem essa diferença, devem ser pensados, estarem articulados e imbricados. Dessa forma, os direitos básicos de todos poderão ser reconhecidos e respeitados.

Portanto, como podemos pensar em espaços educacionais inclusivos considerando essa identidade e essa diferença da pessoa com deficiência visual? Ramos, (2005, p. 5) ressalta:

[...] a importância da construção ou adoção de um paradigma de educação em que a diferença deixe de ser vista de forma estigmatizada e passe a ser reconhecida como diversidade, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas, em respeito ao ritmo e às diferentes formas de aprendizagem dos indivíduos.

Para a adoção desse paradigma é fundamental que haja uma política de formação de professores para atender os deficientes visuais, pois muitos desconhecem essas metodologias e não possuem formação para lidar com esses sujeitos. Machado (2008, p. 43), comenta que: “Educadores que atuam na educação em suas distintas modalidades relatam ter dificuldades

em lidar com as diferenças... [].” A mesma autora relata ainda que (p. 50) “Apesar da vasta produção sobre inclusão, os educadores dizem não estar preparados para receber “esses educandos”.

Ainda nesta perspectiva, Bruno (2008, p. 59) comenta que um dos enfrentamentos existentes para a prática da inclusão “[...] é a falta de professores com a formação para lidar com a diversidade/**diferença**, [...] com as necessidades educacionais especiais. (Inclusão nossa). Apesar da referida citação estar no contexto da educação infantil, achamos importante trazer ao texto para que se possa fazer uma análise de como estes processos conflituosos na perspectiva de uma educação inclusiva ainda estão presentes na base da educação. O que a autora afirma vem ao encontro do depoimento a seguir de um de nossos entrevistados:

O professor não pode ser somente um facilitador. O professor tem que perder esse medo, de achar tudo difícil, de ver as dificuldades e ver também o potencial de cada um. Por exemplo, na educação básica: O que eu posso fazer para esse aluno cego ser alfabetizado? Eu tenho que fazer um material em relevo? Eu tenho que explicar? Eu tenho que fazer com que ela toque? Eu tenho que dar REFERÊNCIAS. São ações tão simples e que dependem, muitas vezes, da boa vontade. E isso pode ser levado também no contexto da educação superior. (**Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E**)

Trata-se de um entendimento sobre a formação do professor que circula em todos os ambientes educacionais, ou seja, a não formação contribui também para essa exclusão das pessoas com deficiência visual na educação superior. Questões essas, fundamentais ao processo de inclusão dos deficientes visuais na educação superior e que são mencionadas a seguir por um de nossos entrevistados

O que falta pra gente é o acesso a informação, daquela intervenção do profissional, do professor da educação superior dar aquele recurso, orientar, algumas orientações mais específicas. [...] eles passavam alguns textos, algumas apostilas, um pouco de conteúdo, mas nunca a contento e também nada em Braille. (**Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E**)

Pensando nessa narrativa é que devemos ter como desafio, e nos colocar sempre reflexivos, à frente de todas essas complexidades sociais. Por que é tão difícil enxergar no outro o que também sou? A deficiência visual acarreta apenas algumas restrições e dificuldade de comunicação e sinalização frente a todo o ser humano que existe aí. Ele tem inteligência, escuta, pensa, reflete, enfim, tem apenas uma deficiência e luta para ser o outro

do Outro que não consegue enxergar nele toda a pluralidade que o constitui como sujeito. São os obstáculos e as barreiras atitudinais que os colocam em situação de desvantagem. Quando não conhecemos a realidade da pessoa com deficiência visual, acabamos por colocar estereótipos, representações e significados que acabam inferiorizando esses sujeitos.

Nesse sentido trazemos ao texto duas pesquisas que mostram os obstáculos e as barreiras que a pessoas com deficiência visual enfrentam: Delpino, (2004), aponta em sua pesquisa a ausência na biblioteca da universidade de livros didáticos ou específicos, de cada disciplina, em braile, falado ou digitalizado que contribuiria de maneira relevante para o acesso das pessoas com deficiência visual ao conteúdo de suas graduações; de modo semelhante, Passos, (2010) em sua tese de Doutorado, observa que as pessoas com deficiência visual, relatam a escassez de material bibliográfico acessível em Braile e recorrem ao o uso da internet, recorrendo aos sites em que há livros digitalizados e transformados em arquivo txt.

A pessoa com deficiência visual enxerga em outro centro, algo além de sua deficiência, ele enxerga também a sua condição humana. Condição esta que não nos faz ter que ser igual a alguém, pois somos permanentemente diferentes em todos os momentos. E diferentes são os sujeitos com deficiência visual perante os não deficientes visuais, que percebem em seu outro não deficiente que são diferentes também entre si, embora não tenham uma deficiência visual. Não é a deficiência que os diferencia, mas a própria condição humana que se expressa também pela pluralidade “[...] pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir”. (ARENDDT, 2007, p. 16). Essa dimensão da pluralidade acaba sendo esquecida pelos professores, como se pode observar no seguintes depoimentos:

Nunca tive nenhuma... assim...ajuda do professor ...no sentido de facilitação ...naquele tempo e até hoje, tudo depende do aluno . Dentro da sala eu tive que ir pedindo para os colegas me ditarem o que estava na lousa né. Os professores não tinham esse conhecimento porque na matrícula não é colocado se o aluno tem alguma deficiência ou não, e isso é até os dias de hoje. Se ele tiver força de vontade, ele vai terminar o curso, se ele não tiver, ele vai parar. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A)**

Alguns professores já haviam tido a experiência com acadêmicos que possuíam alguma deficiência. Alguns professores, e muito poucos, tinham uma tranquilidade fantástica [...]. Outros faziam de conta que eu não existia na sala de aula e eu acho que isso era mais tranqüilo pra eles, ignoravam praticamente a minha presença. Outros facilitavam o que é errado. Não queremos que ninguém facilite nada, queremos a disponibilização, o acesso. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E)**

Os professores entravam em sala e eu ficava sempre com aquela angústia pra poder aproveitar o conteúdo. Eu sempre sentei nas carteiras da frente por causa do aproveitamento que era melhor. Como eu tinha muita facilidade na escrita Braille, eu ia abreviando as palavras, mas ia captando tudo que os professores falavam. Muitas vezes, eu nem sabia se o que eu estava escrevendo era aproveitável, mas escrevia por causa da angústia. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - C)**

As peculiaridades pedagógicas do ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais, como as das pessoas com deficiência visual, precisam ser analisadas debatidas e estudadas pelo profissional que atua na educação superior. As práticas estão postas, as materialidades são concretas, não veladas, e precisamos estudá-las. “Procedimentos educacionais a serem adotados, devem objetivar a efetivação de um processo de continuidade com os conhecimentos que o sujeito já possui acerca de sua realidade e de ruptura entre essa realidade e o senso comum [...]”. (CAMARGO, SCALVI, 2001, p. 01)

Talvez uma atenta observação da rotina das instituições de educação superior, principalmente em salas onde “perambulam” (e é assim que os deficientes visuais se sentem nas salas de aula) pessoas com deficiência visual, possa também, como no depoimento da aluna entrevistada, nos indicar que práticas diferentes devem ser construídas, rompendo com o padrão hegemônico de organização dos conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos e da avaliação que se orienta ainda nos dias de hoje por modelos pouco flexíveis ou muitas vezes nada flexíveis de conhecimento, aprendizagem e ensino. “Estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo [...]”. (FERRE, 2001, p. 198). Essa fronteira rígida existiu na experiência da educação superior de nossos entrevistados:

Eu chegava ao professor e dizia que eu queria fazer a prova oral **porque o professor não chegava em min**. Ai eu levava a minha filha de dez anos pra ler a prova, ai eu escrevia em braile ou pedia para ela escrever pra min. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A)**, (grifo nosso)

Se eu solicitasse, eles me disponibilizavam uma pessoa para ler o conteúdo pra eu poder fazer a prova oral. E, essa maneira oral, eu acho que prejudica o acadêmico, pois você não tem tempo de raciocínio, você não tem tranquilidade para raciocinar. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - H)**

As minhas provas eram feitas logo depois que todo mundo saia da sala. Ai, o professor lia para mim e eu respondia. O que me causava um enorme prejuízo porque eu tinha que esperar todo mundo sair para eu fazer a minha prova. Todo mundo tinha um tempo maior e eu sempre um menor. **A**

instituição não me oferecia nada, nada, nada, nunca. (Aluno deficiente visual que se graduou em Jornalismo e Direito - G), (grifo nosso)

Eu fazia as provas escritas porque era uma **exigência da instituição** e quando precisava de correção eu sentava com o professor. Algumas vezes eu pedi para fazer prova oral. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - F). (grifo nosso)**

Há um processo histórico, algo enraizado naquilo que chamamos de educação. Podemos dizer com base em testemunhos, como esse de nossos entrevistados acima e pelas leituras realizadas, que vivemos, aprendemos, construímos e continuamos a produzir práticas sob os olhos de um legado colonial de educação, pautado na mesmidade, (SKLIAR, 2003), em que as necessidades da pessoa com deficiência visual não são atendidas, não são pensadas. Educar significa um ato coletivo que se origina também de uma reflexão de professor/aluno, e por isso a prática pedagógica deve ser discutida, debatida a partir de um referencial teórico e não ignorada: “Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional”. (ARENDDT, 1972, p. 246-7). O professor deve observar a sala de aula, dialogar com seus alunos, conhecer e perceber a realidade existente. Mas, infelizmente essa não foi à prática do professor da aluna entrevistada:

Professor, o senhor pode repetir isso pra min?

Não! Você é surda ou cega?

Eu sou os dois professor. E mais uma coisa: sou pobre também. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A)**

Dizer *quem* alguém é, buscar dizer *o que* é esse alguém, muitas vezes, acabamos esquecendo que todo o ser humano, inclusive a pessoa com deficiência visual tem as suas especificidades e singularidades. Arendt (2007, p. 194) descreve:

No momento em que desejamos dizer *quem* alguém é, nosso próprio vocabulário nos induz ao equívoco de dizer *o que* esse alguém é; enleamos numa descrição de qualidades que a pessoa necessariamente partilha com outras que lhe são semelhantes; passamos a descrever um tipo ou “personagem”, na antiga acepção da palavra, e acabamos perdendo de vista o que ela tem de singular e específico.

Essa invisibilidade da pessoa com deficiência visual é uma tensão que emerge no âmbito de práticas docentes na educação superior. Essa irrupção de novas possibilidades de educar, de enxergar além de construções hegemônicas, a-históricas e elitistas, é algo moroso. Precisamos repensar esses paradigmas hegemônicos da educação, interpelá-los, buscar

caminhos para sua resignificação. Torna-se necessário, buscar estratégias pedagógicas que permitam a coexistência das diferenças de forma democrática.

Uma política de formação de professores deve atentar para a construção de um currículo que difira e não uniformize, não homogeneíze as diferenças. Ou seja, aceitar a existência dessa diferença é o primeiro passo para a transposição de todos esses “limites”. A verdade do conhecimento escolar é assim citada por Pacheco (2004; p. 46): “[...] depende, acima de tudo, de uma matriz dinâmica entre o pessoal (quem aprende), o social (onde se situa a escola) e a cultura (que seiva corre no interior da escola)”.

Novamente recorreremos à pesquisa de Delpino (2004), que investigou as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência visual na educação superior, e demonstrou a falta de preparo dos professores para ensinar alunos com deficiência visual, dificultando o desempenho desses alunos na educação superior. Entre essas dificuldades apontadas pelas pessoas com deficiência visual, estão a não leitura, pelo professor, do que escreviam na lousa e o não conhecimento do código Braille.

E para tanto, é importante ressaltar o que afirma Silva (2003, p. 193) quanto à interação entre o conhecimento – que deve estar imbricado nas concepções de currículo - e a cultura:

[...] nem o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas. Isso equivaleria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo. Em vez disso, o conhecimento e a cultura dizem respeito, fundamentalmente, à produção, ao fazer algo com coisas. [...] Conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico: podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles, e essas atividades podem variar, de acordo com as épocas e situações.

Desta forma, podemos conceber o currículo, o conhecimento e a cultura imbricados numa relação onde todos os grupos sociais, e os que foram marginalizados no decorrer dos tempos, sejam beneficiados na construção de uma educação mais justa, dialógica e para todos. Ainda neste sentido, Pavan (2009, p.17) afirma que “As identidades secularmente marginalizadas e excluídas... [...] têm sido, sim, uma preocupação que tem atravessado as discussões críticas e pós-críticas sobre currículo”. A mesma autora ainda afirma que “Ao encerrar as concepções curriculares em únicas e verdadeiras, o currículo tem, ao longo dos tempos, excluído mais que incluído os diferentes grupos sociais e culturais”. (2009, p. 17)

Deste modo, acreditamos e entendemos o currículo também como uma relação social onde professores e no caso desta pesquisa, as pessoas com deficiência visual, devem por meio

dessa relação, construir novos caminhos para a educação da diferença. Estes novos conhecimentos advindos destas relações sociais contribuíram para a formação de um currículo e uma prática pedagógica que “[...] destaca seu aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções”. (SILVA, 2003, p. 194)

Na contemporaneidade ouvimos a todo o momento discursos sobre a pessoa com deficiência visual contrapostos pelas questões de gênero e raça como se ela fosse inferior até na diferença com os outros. Só se discute os problemas do deficiente visual, colocando as questões do negro e do índio como exemplo. As pessoas não falam da pessoa com deficiência visual, parece que a toleram e a caracterizam na mesma esfera de exclusão segundo a qual são vistas as questões de raça, etnia etc. Trocou-se um diálogo com o outro para um diálogo com aquele que deve ser tolerado. (SKLIAR, 2003)

Dentro dessa perspectiva, parece que o que devemos entender - e nos resta a fazer - é tolerar as diferenças, pois elas existem e são “naturais”⁹. Como afirmam Duschatzky e Skliar (2001), colocar a tolerância em discussão, em debate, não significa o mesmo que intolerar.

A tolerância consagra a ruptura de toda contaminação e revalida os guetos, ignorando os mecanismos através dos quais foram construídos historicamente. A tolerância não põe em questão um modelo social de exclusão; quando muito, ela trata de ampliar as regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que é perturbador (DUSCHATZKY; SKLIAR 2001, p. 136)

A tolerância é a estratégia principal, porém esta supõe uma superioridade e leva a tolerar formas desumanas de vida, ela leva a indiferença em relação ao outro.

É recorrente entre os espaços da educação superior, onde circularam pessoas com necessidades especiais, o relato de professores sobre a não capacitação ou formação para trabalhar com esses sujeitos. O *viver* o processo de inclusão, para os professores, tem se tornado a cada dia o não realizável, o utópico.

O professor é alheio à pessoa cega, a pessoa cega é invisível; ele não sabe como fazer, o professor nunca chegou em min. Chegou a min muitas vezes para me deixar em situação pior que a própria limitação. (**Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A**)

Quando a entrevistada fala em “invisibilidade” para, talvez, substituir o conceito de “exclusão”, ela está mostrando como esse processo tem acontecido em muitas instituições de educação superior. Trata-se de uma inclusão excludente, aquela que apenas coloca no mesmo

⁹ No campo teórico dos Estudos Culturais a rigor não existem diferenças naturais, mas diferenças naturalizadas. O que importa são os significados produzidos em torno das diferenças. As diferenças são todas produzidas pelos significados que surgem nas relações humanas nas diferentes culturas.

espaço físico e que inclui para, no momento posterior, excluir, por exemplo, da aprendizagem. (VEIGA-NETO, 2001).

Apesar de a legislação respaldar a entrada de muitos deficientes visuais ou de qualquer outro educando com necessidades especiais, eles acabam fazendo parte de um número nas estatísticas educacionais. Como Machado (2008, p. 47) relata, eles “Frequentam as aulas, são integrados nas salas de aula, mas não são incluídos e, muitas vezes tornam-se “invisíveis” aos olhos dos colegas e de muitos educadores... [...]”.

Neste sentido, trazemos uma contribuição de Rocha (2008, p.478), quanto à dissonância do sentido da palavra inclusão:

Tais políticas na educação continuam a acentuar o isolamento, culpabilizando professores e alunos pela ‘defasagem’ e excluindo-os de uma efetiva interferência na lógica que dá sentido à formação instituída. A noção de diferença é corporificada ‘no diferente’ e diagnosticada a partir de padrões de normalidade e competência que estabelecem o mérito dos bem sucedidos na escola e na vida.

Toda essa dissonância acaba por transformar as escolas, os ditos espaços inclusivos, em supermercados de deficiências, ou melhor dizendo, espaços onde encontramos as mais variadas deficiências, espaços do nada, espaços vazios e professores que não conseguem dominar e entender toda essa particularidade, complexidade que está imbricada no trabalho com pessoas, sujeitos com necessidades especiais.

Bauman (2001) define os espaços vazios como sendo o lugar de lugar nenhum, o lugar do indesejável, lugar daquilo que não agrada, ressaltando que também é o lugar do que não é atraente - e por isso esses lugares são considerados vazios aos olhos do não deficiente. Assim, os deficientes ocupam e perambulam por esses lugares e não lugares aos olhos dos ditos normais. No entanto, esses locais vazios são, na verdade, locais/espaços da construção de sentidos e significados, porém, dentro de uma cultura hegemônica, a cultura visual:

Muitas vezes, os professores esqueciam-se de mim. Esqueciam que eu não enxergava. Cabia a mim alguns apontamentos como: “_ Professor, o que o senhor está apontando no quadro, o que é ISSO?”. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Jornalismo e Direito - G)**

O professor fazia os esquemas na lousa, batia no quadro e dizia: - Isso é assim, assim.

Mas eu não enxergo e não conseguia entender aquilo. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A)**

As pessoas com deficiência visual ao serem colocadas vistas a partir da mesmidade acabam por transformar os considerados espaços vazios em malhas sociais onde indivíduos

constroem sua guetização ou comunidades consideradas subalternas. Santos (2001) citado por Moreira (2002, p. 19), alerta sobre “a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar”.

Segundo Delpino, (2004), essa falta de disponibilidades dos professores para ouvir as necessidades das pessoas com deficiência visual e adaptarem-se a elas, denotam a falta de preparo pedagógico, técnico e psíquico desses professores que atuam também na educação superior.

Portanto, podemos definir que o não desejável, o não atraente para os normais, confere sentido e significado para a existência das pessoas com deficiência visual, pois assoladas, despojadas e privadas de gozarem e usufruírem os ditos direitos sociais - como, por exemplo, a educação diferenciada - acabam por construir uma realidade vista como indesejável, quando na verdade transformam esses espaços vazios em espaços do humano. Logo, se é espaço do humano, já não pode ser considerado como vazio. Para os “normais”, o vazio é o não lugar, enquanto na verdade este é o lugar de se buscar a prática da vivência humana, da interculturalidade.

Essa interculturalidade deve ser entendida com base em práticas efetivas da diferença no sentido de que esse sujeito não pode ser descolado de sua cultura, de sua identidade, pois, apesar dessas ambivalências históricas, o sujeito é, sim, construído na sociedade - e é a sociedade que exclui e não oportuniza saberes e práticas de inclusão.

Segundo Kreutz (1999), devemos usar o conceito de interculturalidade se o objetivo nas inter-relações é promover uma dinâmica entre as culturas com os ajustes e recomendações que se faz necessário. Já o conceito de multicultural, para o mesmo autor, torna-se questionável, uma vez que induz a imaginar-se uma sociedade construída como um mosaico, formada por culturas diferentes, porém estáticas.

Nesse sentido, pensamos que para termos uma educação superior inclusiva, essa pode ter como referência as reflexões sobre a interculturalidade, pois as pessoas com deficiência visual, não são estáticas, não são mosaicos em sua própria cultura. São sujeitos que, por meio de muitas lutas, estão conseguindo transformar essa realidade desigual, recuperar esses laços perdidos ou nunca existentes. Vários movimentos de afirmação da diferença – como, por exemplo, os índios e os negros - estão no caminho de não perderem a autonomia da transformação social, estão construindo forças políticas e epistemológicas enquanto a grande transformação social não vem, e, assim, devemos acreditar também nessa luta das pessoas com deficiência visual, são micro-lutas que contribuem para a transformação do mundo.

Importa sublinhar ainda que as instituições de educação superior, ao colocar seus conteúdos e práticas para a pessoa com deficiência visual, como afirma Willinsky (2004), acabam por assumir uma “aeróbica cognitiva”, como se o seu tempo de aprender, o seu “como” aprender fosse universal, único. Portanto, na educação superior constroem-se práticas do ensinar, despidas da cultura dos deficientes visuais. Os sujeitos não vivem iguais em uma mesma cultura. Os sujeitos agem de formas distintas em uma mesma cultura. (MOREIRA, 2002)

Isso não significa ignorar que há práticas de homogeneização, pois como Marques (2005, p.51) chama a atenção, há a subordinação de uma cultura à outra. Destaca a autora ainda que “Criou-se a cultura da homogeneização ao se enfatizarem determinados saberes e omitirem-se outros, visando a atender interesses político-ideológicos de determinados grupos”.

Considerando todo esse contexto diferenciado entre o ensinar do professor da educação superior e o aprender da pessoa com deficiência visual, é preciso refletir sobre como podemos superar esse etnocentrismo cultural em que somente o conhecimento dos “normais” impera e o do outro é invisibilizado para tentarmos construir relações e práticas mais igualitárias e dialógicas, que possibilitem também, em um processo de inclusão, a troca de saberes entre todas as culturas.

Segundo Bruno (2008, p.64) “O grande desafio que se impõe à educação inclusiva é o reconhecimento do outro, de suas possibilidades, das necessidades específicas, das necessidades educacionais especiais, das diferenças culturais [...]”. Desta forma, acreditamos que não só a escola, mas também a educação superior, promoverá uma educação de qualidade e um espaço onde combateremos à indiferença e à desigualdade.

A escola sempre foi alicerçada no direito de todos os cidadãos desfrutarem de uma formação comum, independentemente de sua condição de origem, classe social, diferença, convicção religiosa e etc. Mas essa escola que está posta (e - por que não dizer? - também as instituições de educação superior) trabalha como se não fossem espaços da diferença, e negam que o ensinar, o planejar, o acesso a todos os conteúdos, deve levar em conta que as diferenças existem e estão vivas nas salas de aula.

As instituições de educação superior precisam assumir compromissos sociais e políticos junto à pessoa com deficiência visual, compreendendo que o seu saber também deve ser produzido, entendido e reproduzido. Abrir o espaço escolar - e por que não? - da educação superior é importante para que diferentes vozes se pronunciem e se forme um ato

coletivo capaz de produzir reflexões que possam contribuir para elucidar a realidade existencial de cada aluno, seja ela uma pessoa com deficiência visual ou não.

Precisamos parar e aprender a contemplar, a considerar bem, a considerar profunda e reflexivamente outros saberes, tentar e querer aprender com o outro, com o diferente, com os sujeitos com deficiência visual. Dessa forma, poderemos produzir grandes momentos e ressignificações no ensinar, na educação superior, bem como, a aprendizagem deixará de ser para esses sujeitos, como foi o caso dos nossos entrevistados, fruto apenas do esforço pessoal e familiar e da boa vontade de alguns colegas, e será construída pela mediação do professor, porque capaz de ensinar com e na diferença.

2.3 A família e os amigos: um apoio que se efetiva na educação superior das pessoas com deficiência visual

Se pensarmos no significado que a família tem em nossas vidas, veremos o quanto ela é importante na formação de nossos valores, de nossos conceitos e no apoio a nossa formação educacional. A família tem um papel crucial no sucesso da inclusão e colabora significativamente em todo o processo inclusivo educacional e social que acontece desde o nascimento até a graduação na educação superior.

Quando as famílias de pessoas com deficiência visual experimentam o primeiro impacto da notícia de um familiar com necessidades especiais, essa passa por inúmeras crises que vão desde as comparações com outras crianças ditas normais até a aceitação dessa pessoa com deficiência no seio de seu lar e em todo um contexto social. Ser considerado diferente dentro da família co-sanguínea é também propiciar e provocar o rompimento de barreiras que envolvem o preconceito, a discriminação e tornar alguns valores arraigados nos familiares, algo ressignificado, algo que pode ser compreendido, aceito e não somente negado.

Serra (2008, p. 39) afirma: “Os sentimentos da família frente à deficiência de seus filhos são cíclicos e podem transitar entre a aceitação e a negação, especialmente nas mudanças de fases da criança”. Nesse sentido, é preciso compreender que frente a todas essas questões, a família continua a ser um dos principais pilares no processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência visual e esse apoio acaba por se estender até a graduação na educação superior, assim como até o acesso e “Inclusão” ao mundo do trabalho. Para muitos pais esse universo educacional ainda é novo e desconhecido o que ocasiona muitas vezes sentimentos de medo e preocupação. A sociedade equivocadamente contribui para a formação de valores e conceitos errôneos sobre a pessoa com deficiência visual e com

isso, gera vários conflitos na família desses sujeitos ao tentarem inserí-los na educação superior.

Apesar desses conflitos iniciais, a família tem criado grandes mecanismos de inclusão, quando aceita e busca os direitos da pessoa com deficiência visual e todas as que possuem necessidades especiais. O depoimento a seguir de um de nossos entrevistados demonstra como a família tem uma grande participação na educação inclusiva de pessoas com deficiência visual.

Como eu venho de uma família que faz uso da leitura e da escrita, que valoriza o conhecimento formal, uma família que ao mesmo tempo dá autonomia, mas ao mesmo tempo apóia e cobra responsabilidades, eu creio que muito do que conquistei, é conseqüência disso. Então, eu vejo que esse é o papel da família em um contexto de uma sociedade inclusiva. Até porque o primeiro rol de informações que nós vamos conseguir em relação a uma intervenção pedagógica, para conhecer uma pessoa, é por meio da família. Então, eu vejo que é indispensável. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - F)**

A família proporciona o “mecanismo” imediato, o que provavelmente poderá representar um divisor de águas em suas vidas, o seu amor, a incondicional capacidade de ajudar em qualquer circunstância, gerando assim, o conforto, a segurança e a autonomia que esses sujeitos necessitam durante a sua formação.

Bauman (2003, p. 74) salienta que

Pode-se dizer que a liberdade de articular e perseguir demandas por reconhecimento é a principal condição da autonomia, da capacidade prática de autoconstituição (e, portanto, potencialmente, do auto-avanço) da sociedade em que vivemos e que nos dá a possibilidade de que nenhuma injustiça ou privação será esquecida, posta de lado ou de outra forma impedida de assumir sua correta posição na longa linha de “problemas” que clamam por solução.

Dessa forma é possível entender que a família e os amigos nesse contexto é que estão produzindo formas de reconhecimento, são eles que estão contribuindo para um contexto inclusivo e desenvolvendo processos, sejam eles interpretados como solidários ou não, mas que acabam gerando a autonomia por não permitirem, muitas das vezes, a injustiça e a privação de acesso a espaços e conteúdos para que esses sujeitos finalizem a sua formação na educação superior.

Essa capacidade de enfrentar os mecanismos e caminhos, algumas vezes perversos da in/exclusão, só é possível para muitos deficientes visuais pelo incentivo, pelo apoio familiar e muitas vezes também pelos amigos. Masini (2004) ressalta em sua pesquisa que o apoio da família acaba por favorecer a inclusão das pessoas com deficiência visual na educação superior. A mesma pesquisa também aponta a importância e o apoio dos amigos para que possam realizar os deveres escolares. Esses amigos se dispõem em toda a graduação a ajudar, a compartilhar e a trilhar um caminho para a pessoa com deficiência visual que contribui significativamente para a sua realização, para o seu reconhecimento. Essa realização, esse reconhecimento no sentido de conseguir terminar e fazer parte de um contexto social, como de uma instituição de educação superior, de poder exercer os seus direitos de cidadãos, de poder promover um diálogo: “O reconhecimento do ‘direito humano’, o direito de lutar pelo reconhecimento [...] é, isso sim, um convite para um diálogo no curso do qual os méritos e deméritos da diferença em questão possam ser discutidos e (esperamos) acordados [...]”. (BAUMAN, 2003, p. 74)

O enfrentamento diário de in/exclusão pode significar romper com os paradigmas que se estabelecem com o “diferente”, e será determinante para que haja uma rede de apoio familiar em todos os contextos por onde transitará a pessoa com deficiência visual. As instituições de educação superior são um desses contextos e muitas vezes é a família que inclui, que propicia a aprendizagem e o diálogo. É ela que motiva, que realiza e efetiva a continuidade dessa formação, como veremos a seguir em alguns depoimentos de nossos entrevistados:

A família que buscou para mim todos os recursos tecnológicos para que eu tivesse acesso à informação. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E)**

Minha irmã que é professora foi à figura mais importante e pode contribuir muito com essa busca e nessa crença da perseguição dessa formação acadêmica. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - C)**

Eu estudava com a minha mãe. Ela lia toda a literatura para mim, me fazia recordar o que eu já havia estudado, corrigia algumas coisas do português, a geografia regional porque eu não conhecia Campo Grande, eu sou do Sul. Se eu não tivesse tido o apoio da minha mãe, eu não teria conseguido fazer a faculdade não. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A)**

Todos dentro da minha família de alguma forma contribuíram decisivamente. Eu diria assim, que a maior identificação, a maior contribuição foi a da minha mãe, até por conta da formação, de quem é da história [...]. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - F)**

Eu sempre contei com a ajuda da família e dos colegas. Eu gravava as aulas e na época das provas eu entregava o gravador para os colegas e pedia e eles que quando fossem estudar que lessem em voz alta para que eu tivesse o conteúdo. Minha mãe e minha irmã também foram fundamentais para mim. Minha irmã lia tudo para mim. Minha mãe acabou aprendendo o Braille e lia muita coisa pra mim, coisas que eu escrevia. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Jornalismo e Direito - G)**

Mas nem sempre esse processo inclusivo familiar começa assim. Muitas famílias, inicialmente, por desconhecerem as possibilidades que envolvem a educação de seus filhos com deficiência visual e por temerem o sofrimento e a exclusão que passam seus filhos, acabam por segregá-los ou protegê-los em casa ou em Instituições de educação especial. A família acredita, e pode acreditar que atualmente são essas instituições, e no caso dos deficientes visuais, é o Instituto Sul-mato-grossense para cegos “Florivaldo Vargas” (ISMAC) que tem realizado com eficiência todo o apoio no processo de escolarização das pessoas com deficiência visual.

É importante ressaltar que nem sempre as escolas especiais funcionavam com essa característica educativa e por muitas vezes faziam o processo de exclusão predominar no contexto educacional. Muitas dessas instituições se perderam no tempo, “desenvolviam práticas excludentes e não serviam como exemplos de escolas mais inclusivas”. (HENN, 2009, p. 6)

Entretanto, alguns depoimentos dessa pesquisa suscitaram reflexões de que atualmente no contexto educacional o apoio de que necessitam para o ingresso na educação superior e também no ensino básico, tem vindo do ISMAC. Os três depoimentos a seguir demonstraram como o ISMAC tem sido fundamental no apoio para a efetivação de uma graduação na educação superior.

Eu sou do interior e na época eu era interno no ISMAC. A minha mãe queria que eu estivesse bem. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - D)**

O meu grande incentivador foi o meu professor de Braille do ISMAC e todo o corpo docente do Instituto. Eu tinha uma grande preocupação porque eu não sabia como era fazer uma faculdade. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A)**

Na minha época, ficávamos internados no ISMAC que me dava todo o apoio de sobrevivência quanto o educacional. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - C)**

Na educação superior, eu não precisei do ISMAC, mas ele foi importante na minha reabilitação, na retomada aos estudos logo depois que fiquei cego. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Jornalismo e Direito - G)**

O ISMAC continua dando o apoio de que muitas famílias necessitam ao decidirem colocar seus filhos para estudar em Campo Grande e em escolas regulares de ensino. Mesmo sendo uma instituição filantrópica, o ISMAC com as doações que recebe, continua a dar o apoio pedagógico e tecnológico de que os deficientes visuais necessitam. Essa instituição contribuiu decisivamente no apoio e na disponibilização dos recursos didáticos durante a graduação na educação superior como citado no depoimento a seguir.

Eu ia buscar o recurso fora. Eu contei muito com o apoio do ISMAC. Lá tinha os voluntários que faziam a gravação dos textos pra mim, e essas pessoas foram decisivas no meu processo de formação. Não existia apoio nenhum nesse sentido da instituição que eu me graduei. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - C)**

Ao ingressarem na educação superior, o apoio familiar torna-se fundamental, pois a partir desse momento o deficiente visual começa a experimentar novos convívios sociais que os ajudaram a permanecer e a realizar uma formação sistemática. Os pais começam a conhecer outros pais e a dividir suas experiências contribuindo para que na educação superior aconteça efetivamente a inclusão de seus filhos e futuros acadêmicos com necessidades especiais. Dessa forma, os pais podem visualizar um caminho menos obscuro e acreditar em caminhos onde seus filhos possam ser entendidos por todos àqueles que se dispõem a esse diálogo, como cidadãos de direito, independentes e com autonomia para as suas decisões.

Nesse percurso na educação superior alguns dos entrevistados mencionaram a importante participação dos amigos. Alguns desses amigos foram citados como fundamentais para o auxílio e continuidade na formação desses sujeitos, algumas vezes com práticas solidárias que se concretizavam em ações que contribuíram muito para o apoio sistemático e contínuo em sala de aula.

A seguir, apresentaremos três depoimentos que revelam a grande e fundamental importância dos amigos para que alguns de nossos entrevistados não tenham desistido de terminar uma graduação na educação superior:

Os colegas eram muito solidários, muito acessíveis. Nunca tive problemas com os colegas. Eles liam para mim e tive uma colega que sempre me acompanhava. Ela ditava do quadro pra mim porque se ela não tivesse ditado eu nunca teria conseguido terminar a graduação. Em todas as aulas ela fazia isso pra mim. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A)**

Uma moça chamada Andréa fez toda a parte de formatação da minha monografia. Eu conseguia o material com um com outro. Eu tinha uma amiga, a Cida, que me levava até o estágio e era longe. Tinha a Luíza também que tinha um cunhado com deficiência visual e ela sempre me incentivava. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - D)**

A solidariedade se traduz em amizade. Eu tinha apreço por todos, mas em especial a três colegas que sempre me ajudaram nas aulas e no retorno para a minha casa. Eles desviavam de suas trajetórias para me levar em casa. Isto desde o princípio, e foram cinco anos. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Direito - B)**

Podemos a partir desses depoimentos acima refletir sobre como a identidade da pessoa com deficiência visual foi construída no contexto dos ditos normais. Muitas vezes, para o “eu”, a idéia de solidariedade está alicerçada no entendimento de que, por serem deficientes visuais, devem sempre ser ajudados, tratados com práticas solidárias. A norma é de que esses sujeitos, por serem deficientes, nunca poderão ser “ninguém”, o que lhe resta é permanecerem na invisibilidade, é permanecerem eternamente sobre a complacência do “eu”. A verdade é, em outras palavras, que esse outro, para o “eu”, vive em um estado vexatório a ser retificado para que no contexto da educação superior – e em outros contextos também - ele possa fazer parte do mundo dos “ditos normais”. Nesse entendimento, ele poderá ser aceito e tolerado pelo “eu”.

Ainda assim, a solidariedade deixa em suspenso e talvez a interrogação de que: Somos mesmo solidários ou o diferente é alguém que toleramos? Reconhecemos mesmo a pessoa com deficiência visual ou a toleramos? Duschatzky e Skliar (2001, p. 134) destacam que “[...] a tolerância não está isenta de ambigüidades; mas, sobretudo, a pergunta é se a tolerância expressa uma utopia de profundo reconhecimento da alteridade e se este é o cenário que possibilita a reconstrução dos laços de solidariedade social”. Muitas vezes, quando pensamos no discurso do tolerar, o que estamos supondo é uma intolerância, uma incapacidade de tolerar o outro ou as coisas que nos são perturbadoras. Logo, essa perturbação poderia ser exemplificada pela presença do outro, pela presença/ausência das pessoas com deficiência visual na educação superior, podendo dessa forma, e cada vez mais, mostrar o quanto essas práticas, estão excluindo esses sujeitos no contexto da educação superior. Essa não inclusão da pessoa com deficiência visual acaba por não lhes dar a oportunidade do diálogo e do vínculo de pertencer também a uma sociedade.

Nesse contexto Duschatzky e Skliar (2001, p. 136) afirmam que “A tolerância pode materializar a morte de todo o diálogo e, portanto, a morte do vínculo social sempre conflitivo”. Dessa forma, acabamos por propagar que o tolerar é ignorar as desigualdades

sociais, algumas dessas tão evidenciadas no contexto escolar e também na educação superior. Logo, tolerar é ignorar que podemos educar na diferença.

Para Bauman (1999, p. 250)

O caminho que leva da tolerância à solidariedade, como qualquer outro, é um caminho indeterminado; é ele mesmo contingente. E assim também o outro caminho, que leva da tolerância à indiferença e isolamento; é igualmente contingente e, portanto, igualmente plausível. O estado de tolerância é intrínseca e inevitavelmente ambivalente.

Essa ambivalência cotidiana que se faz ao sentido das coisas na modernidade, também nos desespera, pois as coisas que se evidenciam aparentemente, e que para muitos pode ser entendido somente como tendo dois sentidos, parecem que nunca chegaram a lugar nenhum, é como se vivêssemos sem a garantia de termos as situações definidas, e em uma constante definição provisória das coisas. Nunca teremos a certeza de nada e assim perpetuaremos que por não termos as situações definidas é melhor que elas sejam, então, sempre ambivalentes. Talvez, desse modo, por pior que seja, reconhecer o outro somente por atos solidários, reconhecer essa sina como cotidiana, é em alguns momentos ver outras possibilidades para os deficientes visuais acarretando assim, e nos permitindo, a não negligência.

O que poderíamos pensar então, é que para os deficientes visuais o que lhes resta é o permanente desconforto, é como diria Bauman (1999, p. 251) “seja lá o que resolverem fazer, faltará o conforto de terem do seu lado a verdade, as leis da história ou o veredito inequívoco da razão”. Inevitavelmente acabamos por pensar que a solidariedade também nos faz acreditar que esse outro ali está e conforta a nossa consciência que “[...] revela a tolerância como sina. Ela também torna possível – apenas possível – o longo caminho que leva do fado ao destino, da tolerância à solidariedade”. (BAUMAN, 1999, p. 251)

Nesses caminhos conflituosos de definição entre o tolerar e o se solidarizar, a presença dos amigos torna-se necessária e presente na vida das pessoas com deficiência visual, pois os mesmos ao longo de alguns depoimentos puderam nos fazer entender que sem a presença desses amigos, mesmo não excluindo a ambivalência do sentido de suas ações, eles provavelmente não teriam concluído sua graduação na educação superior.

Gostaríamos nesse momento e o faremos, de mostrar que nos caminhos da vida não só dos deficientes visuais, mas em todos os caminhos, existem pessoas que são éticas, pessoas solidárias, que procuram evitar os preconceitos, discriminações e reconhecem esses sujeitos como pessoas que existem, singulares, peculiares, e antes de tudo, cidadãos de direito. Esses são os amigos. Amigos que se tornaram muito significativos na vida desses sujeitos. Amigos

do bem, da proteção, do companheirismo, da ajuda, enfim, amigos. Eles proporcionaram a esses sujeitos uma condição de permanência e finalização da formação na educação superior.

Diferentemente das instituições de educação superior mencionadas em nossas entrevistas, e que nos mostraram nessa pesquisa que permanecem com práticas que acabam por gerar uma insensibilidade alimentada pela indiferença, esses amigos foram os que realmente fizeram e ainda fazem a inclusão desses sujeitos na educação superior dando-lhes todo o apoio de que necessitam.

No depoimento a seguir de um de nossos entrevistados, podemos observar que os amigos são pessoas que durante toda a graduação, dão o apoio e proporcionam o desenvolvimento de um sentimento de “confiança” para esses sujeitos. Esses amigos foram considerados “referência” para que os mesmos pudessem prosseguir nos estudos.

Eu contava sim com a solidariedade dos colegas e eu sempre tive uma referência que foi uma amiga que inclusive está fazendo uma busca para eu fazer o mestrado. Essa amiga, e alguns outros, foram singulares para mim. Sempre me deram essa confiança ao longo do curso. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - C)**

Essa “referência” também pode ser entendida como uma continuidade da referência de apoio da família. Quando esses sujeitos chegam às instituições de educação superior, nem sempre a família consegue estar presente diária e permanentemente no local onde os deficientes visuais efetuam a sua graduação. Por isso, os amigos que se aproximam é que acabam dando seqüência ao apoio de que as pessoas com deficiência visual necessitam nessas instituições.

Quando não se tem o apoio de que necessitamos, e assim é também em nossas vidas, acabamos por nos frustrar e muitas vezes desistimos do que almejamos. Em nossa formação e na maioria das vezes, somos acompanhados por nossos familiares e alguns amigos que nos ensinam e nos dão apoio e confiança para seguir em frente. Para a pessoa com deficiência visual ter essa confiança é primordial para que não desistam de sua formação. A sociedade que sempre os estigmatizou, os quer fazer acreditar que são incapazes e que nunca terão a condição de serem sujeitos que podem prosseguir nos estudos, na profissão e em outros campos de atuação. Portanto, a confiança depositada por esses amigos torna-se de grande valia, haja vista, que muitos desses sujeitos foram renegados, segregados e invisibilizados pela sociedade que se acredita inclusiva, mas ainda não está aberta para novas transformações sociais.

Essa forma de estigmatizar a pessoa com deficiência visual acaba por transmitir e perpetuar a idéia de que esses sujeitos são pessoas a quem sempre cabe um estereótipo, um julgamento. É fácil para outrem julgar e estigmatizar esse outro, pois se não o conhecemos, não nos aproximaremos desse outro. Então, o que nos resta é julgá-lo, é atribuir-lhes conceitos e marcas que o excluirão, que os manterão distante, e dessa forma, o normal será sempre o “eu”.

A pessoa com deficiência visual, então, é exigida, muitas vezes, pelo “eu” que “[...] se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou-o diferente de nós; ao mesmo tempo, ele deve-se manter a uma distância tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença sobre ele”. (GOFFMAN, 1975, p. 133)

Bauman (1999, p. 77) faz uma importante análise do significado original da palavra estigma ele “[...] designava os sinais corpóreos que indicavam inferioridade de caráter ou fraqueza moral”. Ao analisarmos os meandros da in/exclusão das pessoas com deficiência visual, é recorrente a atribuição e o entendimento do conceito original de estigma pela sociedade. Essa formação de conceitos errôneos sobre a pessoa com deficiência visual os coloca em uma esfera do além, como algo que nos aflige e nos envergonha. Essa pessoa que possui traços tão visíveis de sua identidade cega, seria “[...] facilmente identificável como menos desejável, inferior, ruim e perigosa”. (BAUMAN, 1999, p. 77)

O estigma desse modo seria uma identificação da diferença, entendida como inferioridade, algo que sempre nos lembrará que esses sujeitos estão aqui e em todo lugar, mas que precisam – dentro da compreensão e conceito internalizado pela sociedade sobre a diferença – ser reparados e consertados. Assim, como os “objetos” se não houver como consertá-los, o correto é jogá-los fora, descartá-los e, como não são “objetos” as pessoas com deficiência visual, então, o que lhes resta é deixá-los em uma permanente exclusão. Exclusão esta carregada de preconceitos e marcas que definem e ferem a pessoa com deficiência visual como no depoimento a seguir de nossa entrevistada.

A deficiência eu superei, mas o preconceito dói mais, muito mais que a deficiência porque a deficiência a gente enfrenta e consegue superar. O preconceito está além do seu toque, ele está além do seu olhar, está além do seu sentido. O preconceito velado dói muito, mas o explícito dói muito mais.
(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E)

Este depoimento de um de nossos entrevistados, mais uma vez, mostrou-nos como os sujeitos com deficiência visual ainda são vítimas do preconceito e levados sempre a terem a

culpa de sua rejeição. Essas “marcas”, geradas pelo preconceito, ainda ferem e clamam para serem exorcizadas ou definitivamente questionadas.

Os preconceitos que carregamos são parte de um contexto social e cultural que devemos sempre combater. Também acreditamos que preconceitos percam espaço e vão sendo ressignificados pela sociedade. Os contextos sociais, as relações que sucedem com a convivência com as diferenças, vão demonstrando que certos preconceitos vão sendo eliminados e aos poucos vamos expurgando práticas vergonhosas de preconceito e discriminação.

Mas, muitas vezes, o preconceito e as trajetórias que os deficientes visuais ainda enfrentam estão arraigados na humanidade e acabamos por ouvir, ainda, discursos excludentes, discursos de um legado colonial, discurso do sujeito que se mostra como um sujeito da contemporaneidade, mas que em sua prática discursiva e de ações, continua a reprimir, a assediar e a impor a sua lógica colonialista frente aos deficientes visuais. O “eu” exclusão, veste-se de uma capa do politicamente correto, mas ao se confrontar com o outro, efetiva práticas excludentes, pois esse outro não é ninguém, esse outro é o incapaz, o limitado, o que nunca teve e nunca terá raízes, o outro supérfluo. Raízes estas que o identificaria como o capaz, o que pode ser incluído, pensado e teorizado. Para Arendt (1979, p. 244) “Não ter raízes significa não ter no mundo um lugar reconhecido e garantido pelos outros; ser supérfluo significa não pertencer ao mundo de forma alguma”. Então, para o “eu” esse outro nunca existiu e se existir ele é invisível, pois as pessoas invisíveis não pertencem ao mundo de forma alguma.

Ações preconceituosas e discriminatórias ainda são vividas pelos deficientes visuais na educação superior. O “eu” que desconhece esse “outro”, não quer entendê-lo, não quer se aproximar e não quer que ele se aproxime, e faz de conta que não o vê. Esse “eu” o trata como indiferente o que não está em lugar nenhum. O discurso sobre a pessoa com deficiência visual, muitas vezes possui uma características de enfermidade, de deficiência onde os mesmos “[...] se perdem em discursos verborrécicos e carentes de significado”. (FERRE, 2001, p. 201). Logo, existe nesse “outro” um tratamento capaz de interromper, reeducar a sua voz e as suas necessidades especiais, tratá-lo e colocá-lo no contexto de uma pedagogia do esquecimento. Resulta disso um discurso equivocado sobre a diferença, um discurso vazio sobre a condição desse “outro” que pode sim falar e articular a sua cultura com outras culturas, e nessa articulação, ser capaz de produzir conhecimento de dividir as suas experiências. Mas o “eu” prefere assim o fazer, prefere atribuir-lhe identidades especiais, pois dessa forma ele não existirá e o que lhe restará é somente uma indiferença cotidiana.

Na faculdade percebia uma indiferença de um e de outro [...]. Outra situação é quando eu chegava a um local e achavam que eu era pedinte. (**Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - D**)

À medida que vamos citando e articulando os nossos depoimentos, percebemos a grande complexidade e a enorme gama de conceitos que a sociedade atribui a pessoa com deficiência visual. No entendimento do “normal”, o que lhe resta é denominá-los, é apontar-lhes caminhos equivocados e classificá-los na esfera do preconceito e da discriminação. Em Koff (2006, p. 210) encontramos as diferentes maneiras de como esses sujeitos são marcados pela sociedade:

Diferentes formas de desigualdades, exclusão, segregação, discriminação, preconceitos, intolerância, entre outros males têm marcado de modo significativo as sociedades ao longo da história da humanidade, inclusive no Brasil, embora há muito se veicule a idéia de que vivemos em uma “democracia racial”. Contudo, mesmo neste país, plural por excelência, assistimos, a todo o momento manifestações onde o “outro” é excluído, é alvo de preconceito e discriminação.

Apesar da autora acima citada referir-se ao contexto que envolve a discriminação racial, achamos produtivo trazer ao texto a citação acima, pois a mesma reflete também os caminhos de in/exclusão que vivenciam as pessoas com deficiência visual. Caminhos esses, muitas vezes carregados de preconceitos e discriminações que acabam por legitimar todas as formas de exclusão no contexto social que vivem as pessoas com deficiência visual.

Ao agir dessa forma, a sociedade e as instituições de educação superior, continuam a contribuir para a perpetuação da discriminação e do preconceito construídos sobre as pessoas com deficiência visual. Essa cultura do “outro” é demarcada e a sociedade não o reconhece. “Estamos imersos em uma *cultura da discriminação*, na qual a demarcação entre “nós” e os “outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, ‘inferiores’ [...]”. (CANDA; MOREIRA, 2003, p. 163)

A Modernidade construiu, nesse sentido, vários discursos, vários estereótipos, várias representações desse outro. Disso resulta o que Duschatzky e Skliar (2001, p. 122 - 3) definem como problemático na representação desse outro “O problema da representação não está delimitado por uma questão de denominação/descrição da alteridade. Há, sobretudo, uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros”. Logo, o fato de ele ter uma deficiência o define como o que tem todas as deficiências, o que também não ouve

o que não tem a capacidade de nada e o que lhe resta, o que podemos imaginar sobre ele, é uma ação perversa de entendê-lo e vê-lo como um ser *pedinte* o outro da subclasse.

Bauman (2007, p. 76) afirma quanto a essas subcategorias excludentes como:

‘subclasse’ e os ‘criminosos’ são apenas duas subcategorias de excluídos, socialmente desajustados’ ou até ‘elementos anti-sociais’, que se diferenciam entre si mais pela classificação oficial e pelo tratamento que recebem do que por sua própria atitude e conduta.

Dessa forma continuamos a ver esse “outro” inserido em um contexto onde o que importa é defini-los como identidades-fixas, homogêneas e estáveis, os designados a serem mantidos permanentemente fora, os excluídos. Ou os colocamos fora ou imaginamos para eles um único caminho, um caminho fixo que o levará para esse “eu”, ao caminho da segregação onde ele nunca deveria ter saído. Essa segregação é vista pelo “eu” como um lugar onde ele deve permanecer para sempre, onde ele não mostrará seu rosto, não mostrará o seu corpo e não pensará nunca em sair. Esse caminho de um lugar que para muitos que desconhecem o seu trabalho, seria o caminho do ISMAC. Para o “eu”, o lugar do deficiente visual seria o “instituto especial para cegos”.

Precisamos romper com a questão, por exemplo, de que sempre que saímos à rua, o nosso destino é o ISMAC. Ele é importante para nós, mas não é o nosso único caminho, a nossa única possibilidade. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - F)**

Precisamos urgentemente de uma ressignificação que reconheça esse “outro” não como desqualificado, incapaz de ir e vir ou sem condições de exercer a sua cidadania, mas também, um “outro” que pode viver em sociedade, que tem a sua singular capacidade de produzir conhecimento e dividir esse conhecimento com outras culturas criando não só uma “rede de pensamentos” sobre a inclusão, mas um fazer que mostra a sua cara.

Se os amigos e a família contribuem para o processo de inclusão e afirmação das pessoas com deficiência visual, no espaço das instituições de educação superior, esses ainda são vistos, muitas vezes, como uma identidade deteriorada.

2.4 A construção das identidades dos deficientes visuais: da identidade “deteriorada” para a afirmação.

No contexto atual discutir sobre o conceito de identidade se tornou um foco de grandes discussões. Ao mesmo tempo em que essas discussões elucidam a complexidade existente na compreensão desse conceito, essas discussões tem sido alvo de inúmeras críticas nas mais variadas áreas disciplinares “[...] todas as quais, de uma forma ou outra, criticam a idéia de uma identidade integral, originária e unificada”. (HALL, 1999, p. 103).

Essas discussões levam a um entendimento de que existe uma “crise de identidade” que segundo Hall (2003, p. 07) “[...] está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. Dessa forma, a visão tradicional que concebia a identidade como fixa, construindo um sujeito único, está passando por um processo de transformações e mudanças.

Assim, como muitos grupos inferiorizados em sua cultura, as chamadas “minorias” lutam para não deixar que suas identidades sejam cristalizadas no entendimento de que é única, fixa, e muitas vezes deteriorada. As pessoas com deficiência visual, nesse contexto, tentam também desmistificar esse conceito e buscam romper com o que foi construído historicamente sobre suas identidades.

Ao reivindicarem uma identidade própria, as pessoas com deficiência visual como afirma Woodward (2000, p. 28), esses sujeitos não estariam negando que a identidade tem um passado, “[...] mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação.”

As pessoas com deficiência visual lutam para que as mudanças sociais no mundo contemporâneo possam induzir a novas reflexões sobre suas identidades. Uma construção identitária que, na maioria das vezes, classifica esse outro como exótico e o constrói com discursos que o inferioriza ou os torna incapazes. “As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem”. (WOODWARD, 2000, p. 25)

Hall (2003) argumenta no contexto de uma “identidade abrangente” que os estudos a esse respeito são complexos e muito recentes. O mesmo autor afirma que mudanças estruturais iniciaram uma transformação nas sociedades modernas a partir do século XX. Essas mudanças sociais provocaram a fragmentação dos conceitos culturais de gênero, raça, sexualidade, etnia e nacionalidade, contribuindo assim para a transformação de nossas identidades sociais que “[...] no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (p.09). Hall (2003) afirma ainda que essas transformações sociais estão mudando o conceito que temos de nós mesmos como sujeitos integrados.

Hall (2003) enfatiza que essa mudança social é tão ampla que o leva a questionar a respeito da transformação da própria modernidade. Para que possamos elucidar melhor esse fenômeno trazemos ao texto as três concepções traçadas por Hall (2003) que representariam os diferentes momentos no processo de evolução do conceito de identidade, definidos da seguinte maneira: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo baseava-se em um conceito da pessoa humana como centrada, unificada, dotada da capacidade de razão, de consciência e de ação em que o “[...] ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo [...] ao longo da existência do indivíduo”. (HALL, 2003, p. 10-11)

O conceito clássico de sujeito sociológico para Hall (2003, p. 11), “[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”. Afirma que nessa perspectiva o sujeito ainda tem um “núcleo” ou “essência” que se denomina segundo o mesmo autor como “[...] ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (p.11). Se considerarmos o contexto social em que vivem as pessoas com deficiência visual, veremos que esse sujeito sociológico representado aqui pelo “eu”, permanece com práticas não dialógicas, práticas essas que deveriam servir para construir na interação “eu” e deficiente visual, maneiras de pensar o outro como capaz de interagir, capaz de produzir culturas e identidades peculiares e singulares.

O sujeito denominado “pós-moderno” surge a partir do momento em que essa unificação e estabilização do “eu” é questionada, tornando-se assim, fragmentada. Em outras palavras, o sujeito possui identidades “contraditórias” e continuamente “deslocadas”. Para Hall (2003, p. 13) “[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade [...] de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. O sujeito fragmentado é constituído por identidades construídas culturalmente e socialmente.

Na perspectiva ainda desse processo de construção das identidades, acreditamos que o sujeito muitas vezes não dá conta de reconhecer essa multiplicidade de identidades e torna, como no caso dessa pesquisa, as pessoas com deficiência visual envoltas e caracterizadas como tendo identidades fixas, imutáveis e ilegítimas. Essa ilegitimização seria entender esse outro sempre como tendo as marcas de estereótipos que cotidianamente os inferioriza e os invisibiliza frente a toda uma sociedade.

Dessa forma, acreditamos que as identidades e a cultura não podem mais ser contextualizadas por meio de conceitos vazios. A identidade e a cultura estão intrinsecamente ligadas em suas discussões, pois o sujeito está constantemente se posicionando em uma sociedade por instituições e estruturas sociais. Logo, isso nos faz pensar que nossas identidades não são permanentes, imutáveis, mas que coexistem em uma mesma pessoa. As identidades são diferenciadas e não fixas, elas são constantemente reconstruídas, ressaltando a importância do significado que construímos quando interagimos com diferentes sujeitos. Ao longo da história e com base nas relações com o mundo social e físico, é que os significados são construídos pelos sujeitos, ocasionando assim, uma constante transformação na história do sujeito. (ALVES, 2008)

Assim sendo, o homem vive em constante “acabamento”, vive em constante processo de significação também de sua identidade. Ele precisa aprender para operar o mundo, precisa aprender para transformar a si. Essa relação contribui para que o sujeito possa interferir em campos construídos historicamente, como o significado da identidade da pessoa com deficiência visual. Essa polêmica oposição entre o que é “deficiente” e o que “não é deficiente” é caracterizada nessa relação de poder, como sendo o “não deficiente”, aquele que possui a norma ou o normalizado e o “deficiente” é aquele que possui entre outras coisas, identidades fixas, cristalizadas.

O que torna essa discussão do significado da identidade da pessoa com deficiência mais compreensível e instigante, é que a identidade do “eu” é contextualizada em uma perspectiva de se tornar essa identidade afirmada em tudo que contribuiu para a sua constante transformação. Ela é contextualizada por meio de um resgate histórico que sempre a definiu como tendo “coisas boas” a serem resgatadas. Coisas essas que poderiam ser definidas como tendo “normalidade”, “não-estranho”, coisas essas que precisam ser autenticadas. Já, a luta pela “autenticação” da identidade das pessoas com deficiência visual, é para romper urgentemente com os estereótipos a eles atribuídos, é para romper com o conceito de “não-normalidade”, “estranho”. Esses sujeitos querem dessa forma, então, reivindicar, recuperar e reescrever as suas histórias, histórias outras sobre a sua identidade.

Ao ver a identidade como uma questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum. (WOODWARD, 2000, p. 28)

Nesse sentido, a identidade está sempre em um processo de transformação, de mudanças. Compreendemos dessa forma então, (WOODWARD, 2000, p. 9) que “a identidade é relacional”, e ao se analisar uma identidade sobre a outra devemos levar em consideração que todas dependem umas das outras para que se estabeleçam, para que existam, e para que se difiram. “Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade [...] volta a aparecer” (HALL, 1999, p. 105).

Ao se contextualizar o conceito de identidade devemos ter o cuidado para que os grupos que muitas vezes possuem uma asserção sobre os grupos de menor força política, as chamadas minorias, não neguem as suas similaridades. “A diferença é sustentada pela exclusão [...]” (WOODWARD, 2000, p.9), o que ocasiona o entendimento de uma identidade estereotipada, no caso dessa pesquisa, da pessoa com deficiência visual.

Dessa forma então, os grupos de maior força política negam que o que o outro têm, ele também têm ou em algum momento terá. Em outras palavras, a afirmação de uma identidade sobre a outra é historicamente estabelecida.

Mas, a identidade das pessoas com deficiência visual sempre foi construída e é até os dias de hoje, como identidade incapaz, discriminada e cheia de estereótipos. Pessoas essas que carregam as marcas, os estigmas de uma sociedade que perpetua esse entendimento do que é a identidade da pessoa com deficiência visual descolado do conceito de diferença. Para a discussão da identidade é preciso entender que “A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2000, p. 9). Porém, ela deve ser descolada do conceito de inferioridade.

Nesse sentido, a sociedade tem demonstrado uma dificuldade em lidar com o “diferente” quando comumente correlaciona a sua identidade com déficit. Para Hall (2003), unir e entender o conceito de identidade atrelado ao conceito de diferente ocasiona o não entendimento de que essas pessoas têm características próprias, que vivem e constroem também a sua própria cultura. “As identidades só podem ser compreendidas por aquilo que deixam de fora, pela desestabilização produzida pela diferença”. (BACKES, 2009, p. 156)

Essa forma de entender a identidade da pessoa com deficiência visual pela sociedade acaba por considerar a deficiência como algo que foge do padrão de normalidade que é estabelecido pelos grupos sociais que se dizem, na maioria das vezes, “não possuir nenhuma deficiência”. Para Lunardi (2003, p. 182) “[...] a diferença é constrangedora, perturbadora no momento em que não conseguimos dar uma cara para ela, quando simplesmente não a identificamos ou não a representamos como o outro, o menor, o diminuído”.

Desse modo, a sociedade estabelece que não possuir nenhuma diferença/deficiência ou ser “igual”, é tudo que nos aproxima da nossa própria construção de identidade e o diferente/deficiente é aquele que nos afasta da nossa própria construção de identidade. Esse entendimento, essas marcas feitas pela sociedade, carregadas de valores pejorativos e negativos, acabam construindo e solidificando um caminho de exclusão para a pessoa com deficiência visual.

Thoma e Kraemer (2009, p. 258) ressaltam que “A diferença, como pura diferença, como o intraduzível, não pode ser remetida a um estado indesejável ou impróprio; ela está inscrita na história e é produzida com ela”. Portanto, a diferença deve ser compreendida como uma relação, e se ela é intraduzível, também não pode ser um dado concreto, acabado fixo e traduzível facilmente.

Mas o que seria então a nossa identidade? Seria reconhecermos um hino do nosso país? Seria reconhecermos a bandeira do nosso país? Não que não sejam importantes esses símbolos que nos identificam em nossas vidas, ou melhor, que nos dizem onde nascemos ou a que pertencemos. Mas, entendemos que esse contexto de reconhecimento de nossa identidade seja mais amplo, pois de acordo com as várias situações e relações que construímos em nossas vidas, acabamos por produzir múltiplas identidades (BAUMAN, 2005). Nossa identidade é carregada de fluidez, ela é cambiante, não é única, mas sim construída nos diversos contextos sociais.

Na base da discussão sobre a identidade da pessoa com deficiência visual, emerge o passado, onde no processo de construção da identidade da pessoa com deficiência visual, a característica estigmatizadora sempre veio à tona, sempre veio em primeiro lugar. Mas as pessoas com deficiência visual não ficaram presas a essas representações. Nossa pesquisa mostra que elas são contestadas e servem para que seja reivindicada uma identidade própria, livre de preconceitos, construída nos diversos contextos sociais. Acreditamos dessa forma, que ao fazer uma contraposição ao que se tem como lógica, nesse interior constitutivo, conseguimos uma enunciação, começamos a falar uma “língua” diferente. Assim, precisamos romper com esses antagonismos radicais para produzir novos modos de pensar esse outro, modos melhores de pensar o deficiente visual.

É preciso, então, compreender que todos os sujeitos são constituídos historicamente e devemos começar a observá-lo em todo o contexto dessas relações sociais e não desintegrado dessas relações. Segundo Bauman (2005, p. 38), “Num ambiente de vida líquido-moderna, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da *ambivalência*”.

Essa ambivalência é entendida como tendo uma identidade que se transforma, se modifica a todo o momento. Uma identidade frágil na sua constituição, pois ao se deparar com o novo, com o que ainda não fez parte da sua constituição, acaba por se romper e agregar a essa identidade um novo modelo, um novo perfil e que continuamente fará com que essa identidade seja cada vez mais ambivalente.

A ambivalência pode nos levar a constituir também uma identidade que nega as diferenças e as desigualdades e, acabamos assim, perpetuando “Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam...”. (BAUMAN, 2005, p. 44)

Ainda neste contexto Bhabha (2007, p. 105-6) afirma:

[...] é a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individualização e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em *excesso* do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente.

A pessoa com deficiência visual poderia ser um exemplo dessa forma ambivalente em que, muitas vezes, é construída sua identidade, pois na contemporaneidade é ainda assim que é formada a sua identidade. O outro articula e desarticula, constitui a sua própria identidade por meio do discurso que lhe soa bem, que o hierarquiza e também a sua própria vontade, escolhendo-a a partir do que somente lhe agrada e lhe atribui certo *status*. A pessoa com deficiência visual estaria em outro pólo e como diria Bauman (2005, p. 44)

No outro pólo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais consegue se livrar.

Embora, muitas vezes, essa luta por uma identidade própria reivindicada pelos deficientes visuais seja morosa, acreditamos que nossa pesquisa como também a luta de outros movimentos populares, possa provocar uma reflexão, de que precisamos romper urgentemente com certos paradigmas sobre a identidade da pessoa com deficiência visual. Acreditamos em uma ressignificação, acreditamos que pode acontecer um movimento de transformação social que reconheça o deficiente visual como tendo uma identidade própria, livre de estereótipos e preconceitos.

A maioria de nós, muitas vezes, vive entre esses dois pólos, o do reconhecimento e do não-reconhecimento dessa identidade da pessoa com deficiência visual. Essa linha

desconfortável oscila entre o aceitar e o rejeitar e na maioria das vezes sentimos medo de não podermos mais ou fracassarmos na busca de uma identidade fora dos estereótipos. Uma identidade que de certa forma contribuiria muito para que a pessoa com deficiência visual fosse entendida e aceita na sua diferença.

Nessa perspectiva, gostaríamos de salientar que essa identidade negada está, muitas vezes, presente em falas consideradas des-hegemonizadas do “eu”. Em seus discursos que se percebem não serem hegemônicos e com isso, não se posicionam contra identidades excluídas, faz com que se criem discursos produzidos de forma sutil, em base em novos discursos que acabam por afirmar a reprodução da exclusão. Se, nem mesmo os deficientes visuais são lembrados em discursos que se pretendem não serem hegemônicos e com isso a tentativa de desconstruí-los, parece que a não lembrança dos deficientes visuais como elementos fundamentais para um rompimento de discursos considerados como já não hegemônicos, ainda se apresenta constantemente no discurso do “eu”, ocasionando dessa forma mais uma barreira na discussão e alargamento do campo da suposta inclusão.

Pensamos dessa forma então, que esse não dizer, não lembrar e o não se referir a pessoa com deficiência visual neste discurso da inclusão, já seja uma forma, talvez, de que estes não se encontram na equidade. O que pretendemos expor com isso é evidenciar que num discurso que se diz muitas vezes não hegemônico, é comum, a imagem destrutiva sobre a pessoa com deficiência visual. Faz parte do cotidiano discursivo a fala sobre negros, indígenas, como “modelos” de comunidades tidas como não hegemônicas. A pessoa com deficiência visual neste momento encontra-se, muitas vezes, a mercê desta não “lembrança”, o que acaba por denotar a distância marcante e estruturada de um pretensioso discurso pluralizado e capaz de uma prática interculturalizada. Dessa forma acabamos por negar a aparência de uma identidade que é real, que é promotora também de um discurso que favorecerá a pessoa com deficiência visual, a sua tão almejada prática inclusiva.

As pessoas a quem se buscou impor uma identidade como a da pessoa com deficiência visual, têm, apesar de todas as suas lutas, dificuldade de construir uma outra identidade. Sob eles ainda há um “teto de concreto” e o outro que não quer compreendê-lo, que não quer reconhecê-lo, ainda lhe nega o direito de expor, de reivindicar uma identidade própria, peculiar e diferente daquelas a ele atribuída e imposta e, uma vez exposta e reivindicada, supostamente – e assim o queremos – respeitadas.

Em alguns momentos de nossas vidas (e muito deles) lembramo-nos de que o convívio e a aceitação da pessoa com deficiência sempre esteve carregado de medos e apreensões. Sempre acreditamos que ter uma deficiência é algo que torna esse ser como tendo alguma

coisa “ruim”, um outro do “mal” e a ele só lhe resta à compreensão, feita pelo “eu”, de que as suas atitudes, o entorno de sua cultura é carregado de impossibilidades.

Para Frederick Jameson (citado por Skliar, 2003, p. 111) “O mal é caracterizado por qualquer coisa que seja radicalmente diferente de mim, qualquer coisa que, em virtude precisamente dessa diferença, pareça constituir uma ameaça real e urgente a minha própria existência”. Logo, o que aflige esse “eu”, não é ele ser “mau”, mas porque esse “mau” significaria ser sempre um “outro”, significa ele ser diferente, deficiente e estranho.

Teríamos assim um outro maléfico, um outro que deve ser detido e fixado em uma cultura da negatividade, onde o melhor seria mantê-lo distante e negar-lhe eternamente a possibilidade de uma identidade que não seja “[...] fixada em seu estereótipo, normalizada, massacrada, inventada, institucionalizada, colonizada”. (SKLIAR, 2003, p. 117)

Difícilmente percebemos, e pior, dificilmente nos aproximamos desse outro para conhecê-lo ou identificá-lo. O julgamento a distância é mais seguro, e se é mais seguro, por que nos aproximarmos?. Como diria Goffman (1975, p. 23) “Assim, surge no estigmatizado à sensação de não saber aquilo que os outros estão “realmente” pensando dele”. Logo, o que lhe resta é continuar seguindo o caminho da indiferença. Essa indiferença segue cotidianamente no contexto das instituições de educação superior como no depoimento de um de nossos entrevistados a seguir.

Olha uma das coisas que marcou a indiferença pra mim, foi quando os grupos que fazem congressos aqui em nossa capital na área do Direito iam até as nossas mesas e saíam colocando de uma forma geral, o folder do evento. Eu indagava: - E as pessoas surdas? E eu que sou cego? Por que você está me entregando isso, eu não tenho acesso. E eles diziam: - Peça pra alguém ler pra você, você não vai conseguir ir mesmo. Então, eles não vêem as pessoas como elas são. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Direito - B)**

Essa total falta de sensibilidade para entender o contexto da pessoa com deficiência visual, a sua identidade, está arraigada em nossa sociedade. Esse modo de interpelar esse outro faz parte do contexto das representações que o “eu” comumente faz do outro. Se ele não enxerga isso significa para o “eu” que “nada posso” e esse processo de significação atrelado a uma cultura do “normal” impede que esses sujeitos sejam incluídos e entendidos nas suas diferenças. “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. (WOODWARD, 2000, p. 18)

Utilizamos, muitas vezes, nesse contexto da falta de aproximação, as palavras, pois elas soam a certa distância bem, e assim também, podemos ferir esse outro ou continuar mantendo a distância, continuar a fazer uma exclusão. No depoimento a seguir podemos entender como muitas pessoas ainda discriminam e afastam a pessoa com deficiência visual do reconhecimento de sua identidade e estabelecem representações equivocadas sobre a pessoa com deficiência visual. Consideramos conveniente citá-lo a seguir, pois acreditamos que não só no contexto da educação práticas excludentes acontecem, mas mostrar que o cotidiano da pessoa com deficiência visual ainda está repleto de práticas que os inferioriza e não os identifica como seres capazes que podem usufruir “**também**” de sua cidadania.

Uma vez fui comprar em uma loja de departamento e pedi um cartão dessa loja. A atendente de forma ríspida e a certa distância me disse: - Pra que você quer um cartão, você não enxerga mesmo. (**Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - D**)

Assim, a sociedade segue. Mesmo que se diga não a pessoa com deficiência visual, mesmo que se diga ao estigmatizado quem ele é, muitos de nós, ainda lhe dizemos que ele não o é. Dessa forma a identidade do seu eu continua a ser velada, continua a ser camuflada, mal entendida. Bauman (2005, p. 19) afirma que “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta [...]”. Logo, a questão central de qual é o lugar desse outro no contexto social, ainda permanece oculta e ocasionando uma sensação de fracasso sobre a integridade física e psicológica também da pessoa com deficiência visual.

Efeitos muito profundos sobre os que recebem a “falsa” identidade ou a do ser “estigmatizado” ocorrem ao se nomear que esse outro não é ninguém, o outro que “não pode” e, portanto deverá aceitar em silêncio a denominação de “desvio” a sua peculiaridade.

Esse “desvio”, assim chamado a sua peculiaridade, parte sempre dos que nunca procuram obter informações sobre esse outro ou costumam trazer à baila o que eles já possuem. A informação a respeito de um indivíduo serve para definirmos quem somos, pois de imediato isso basta até que, no convívio eventual ou cotidiano, possamos formar uma outra identidade desse “eu”. Mas, para a pessoa com deficiência visual, muitas vezes, esse primeiro momento de encontro com o “eu” já o torna conceituado, já torna a sua identidade como algo previsto e acabado. Se o sujeito a quem queremos conhecer for desconhecido, o “eu” apenas por sua conduta e aparência, acaba por lhe atribuir estereótipos, que acabam por tornar esse convívio e a descoberta de uma identidade, distante do entendimento de todos, de uma sociedade que ainda deveria buscar refletir propostas de caminhos mais inclusivos.

As marcas que ficam na identidade da pessoa com deficiência visual, os levam para o eterno caminho da falta de entendimento de quem são esses sujeitos. Como se não bastasse os estereótipos a eles atribuídos de imediato, ou o que eles realmente têm a sociedade lhes atribui algo mais. Ele nunca tem uma coisa só e para o “eu” o que ele tem é pré-requisito para que ele tenha outras deficiências como relatado no depoimento a seguir de um de nossos entrevistados: “Já sofri sim, como por exemplo, da pessoa não falar com você por achar que o deficiente visual também não escuta” (**Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - C**)

Essa falta de entendimento da identidade da pessoa com deficiência visual faz com que o contexto social o isole, o ignore e o trate com indiferença como relatado no depoimento a seguir: “Uma vez cheguei a um local e não fui atendido e você percebe muitas vezes as pessoas cochichando. Isso acontecia na faculdade também.” (**Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - C**)

O que se percebe é que a pessoa com deficiência visual em meio às contradições também das instituições de educação superior, também passa a viver, ao ingressar nessas instituições, um duplo estigma. Além das características físicas, a ela também, é atribuído uma indiferença, algo que torna a sua identidade, uma identidade-fantasma. Os que não conhecem a pessoa com deficiência visual, são aqueles para quem sempre essas pessoas, seriam um perfeito e identificável estranho, alguém que nunca teve a sua identidade formada. “Houve aquele momento de estranhamento na faculdade, onde as pessoas falavam: ‘_ Como eu vou fazer para conversar com ela?’. Houve, e há com todas as pessoas com deficiência”. (**Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - H**). Assim, deixamos de lado tudo que é relevante sobre essa identidade e acabamos por formar uma identidade somente aparente e imediata pela via da estereotipia.

Precisamos entender nessa perspectiva que a identidade da pessoa com deficiência visual não é “sólida”, não é garantida uma única formação identitária estereotipada, mas sim entendermos que essa identidade é negociável, revogável e aberta ao diálogo. É importante salientar que a determinação de questionar tudo que inferioriza essa identidade, tudo que lhe é negado, é de suma importância. “Em outras palavras, a idéia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ (e somente ele) continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa”. (BAUMAN, 2005, p. 18)

As pessoas com deficiência visual não querem ser compreendidas apenas por “pertencerem” a um contexto social que os classifica como “excluídos”, “invisíveis” ou não pertencentes a lugar nenhum. O que essas pessoas almejam é romper com a idéia de que suas

identidades são parte de um processo histórico, construído por meio de estereótipos, atribuído pelo “eu”. A identidade da pessoa com deficiência visual deve ser entendida como todas as identidades, uma identidade em construção, pois todas vivem em um processo contínuo, rasurado e transformador que contribui para que sejam constantemente ressignificadas.

Outro aspecto importante da construção da identidade da pessoa com deficiência visual é a sua análise realizada por meio das relações de poder. Relações essas que contribuem para a permanência de conceitos históricos e culturalmente construídos como a estereotipação e a inaptidão da pessoa com deficiência visual. Essas relações de poder podem ser verificadas em vários contextos de uma sociedade e principalmente ao que se refere ao mundo do trabalho. Muitas instituições ainda consideram a pessoa com deficiência visual, a sua deficiência, como sendo o registro, a marca de sua inaptidão para exercer qualquer atividade. Muitas destas atividades são direitos concebidos, adquiridos como cidadãos, e a sociedade acaba não reconhecendo o direito dessas pessoas de exercerem a sua cidadania. É isso que passaremos a analisar a partir desse momento.

2.5 A produção da inaptidão para as pessoas com deficiência visual

Após a discussão sobre a identidade da pessoa com deficiência visual não seria prudente, nem tampouco bem discutida se não analisarmos a produção da inaptidão, uma produção como todas elas, atravessada por relações de poder. A identidade como vimos, construída, muitas vezes, de forma estereotipada, ocasiona também o entendimento de que a pessoa com deficiência visual, no que se refere ao mundo do trabalho, possui uma inaptidão para exercer determinadas “funções”. “Funções”, muitas vezes, para as quais essas pessoas foram habilitadas e formadas para exercê-las, portanto, como direitos adquiridos, direitos de cidadãos.

Esta habilitação e formação, pensada assim pelo “eu”, não elimina os preconceitos e a desconfiança em relação a capacidade de exercer a profissão. Para o “eu”, o “normal”, apresentar um diploma é considerado suficiente para ser apto. Mas, a pessoa com deficiência visual, esse mesmo diploma não é legitimado. Esta objeção é feita por ter uma deficiência. É pensado que uma pessoa com deficiência visual não tem condições de ter adquirido esse “papel” por ele ser visto como incapaz. Isto é, um diploma/papel advindo de uma pessoa considerada “normal”, não é colocado em dúvida se este sujeito teve sucesso, êxito no decorrer de sua graduação, ou seja, acredita-se que este “eu-normal” está qualificado para o exercício de tal atividade. Mas, quando o diploma é de procedência de uma pessoa com

deficiência visual isso é colocado em dúvida. É colocado em questão se este diploma garante e tem condições de garantir a qualidade e a competência desta pessoa. O que antes não era uma questão de dúvida, o diploma, agora por ser pertencente a uma pessoa com deficiência visual, este pode ser colocado como duvidoso, não a sua legitimidade jurídica e acadêmica, mas o sujeito que se estampa neste diploma.

Neste contexto, o que se pode observar é que, muitas vezes, a sociedade, imbricada de relações de poder, constrói discursos que fazem com que o “diferente” seja analisado de maneira negativa, o ser da “negatividade”, em relação ao “não-diferente”. Esta forma de ver a pessoa com deficiência visual foi construída pela lógica do colonizador, que caracteriza o outro como sendo o subalterno, o incapaz e uma das mais recentes e estarrecedoras denominações, o inapto. Algumas pessoas com deficiência visual ainda são classificadas pelo “eu” como seres isolados, seres que preferem só se comunicar entre eles, produzindo sua própria marginalização. O outro que não pode, muitas vezes, ser reconhecido, ser ressignificado, um outro que deve ser deixado de lado. Este outro, que carrega representações negativas de sua identidade, busca caminhos para que nessas relações de poder, possa haver o entendimento de que “[...] não há lógica (mesmo a colonizadora) que seja capaz de aniquilar a diferença, de impor uma identidade, de subjugar plenamente uma cultura”. (BACKES, 2009, p. 15)

Embora essa prática colonizadora seja uma constante nas relações de poder, relações muitas vezes marcadas pela violência, sempre há também um movimento de subversão e resistência por parte dos que são representados e colocados na subalternidade. De certa forma, o discurso do colonizador muitas vezes, ainda que a intenção seja converter a outra identidade, por ele pensada como errada, pode fazer com que o indivíduo desenvolva práticas de afirmação da sua identidade.

Traremos ao texto agora um depoimento de uma de nossas entrevistadas que apesar de não estar inserida no contexto da educação superior, poderá nos fazer refletir sobre a identidade do deficiente visual, uma identidade que aciona a discriminação e o preconceito.

Eu uso um relógio em braille e pelo tato consigo perceber quando ele está sujo. Uma vez fui com a minha filha levar este relógio para ser limpo em uma relojoaria e ao chegar nessa loja eu disse: “O senhor pode limpar este relógio para mim?” e de maneira áspera e indiferente o atendente respondeu: “- Pra quê a senhora quer limpar esse relógio, a senhora não enxerga mesmo”. Eu também não deixei barato e disse a ele como ele ia ao banheiro todos os dias e se limpava já que ele não enxergava “as partes dele”. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Direito - A)**

Os efeitos produzidos sobre a identidade da pessoa com deficiência visual, como na fala anterior de um de nossos entrevistados mostram que o sujeito sem deficiência visual ao agir muitas vezes de maneira discriminatória, reforça a idéia de que esses sujeitos são regulados, colonizados e entendidos por meio de um discurso colonizador, por meio da construção de uma identidade que os torna não cidadãos, que os tornam incapazes. Logo, o colonizador – aqui impregnado na fala do atendente – não entende a peculiaridade desse outro, não compreende que a pessoa com deficiência visual é um cidadão de direito, que ter um relógio limpo ou passar em um concurso público é algo que deve ser descolado do conceito e do entendimento de “ter uma deficiência”. Esses sujeitos possuem apenas uma “deficiência” e podem viver e conviver em sociedade com os mesmos direitos do “não-deficiente”.

Assim, os deficientes visuais acabam sendo reféns de muitos discursos, discursos esses que acabam, muitas vezes, regulando esses sujeitos, regulando quem é apto ou não para exercer a sua própria cidadania. E, se ser cidadão é todos exercerem seus direitos e deveres afirmando todas as raças, cores, gêneros e demais diferenças, significa desconstruir a retórica do colonizador que insiste em atribuir as pessoas com deficiência visual um rótulo de inaptidão, uma não compreensão de suas possibilidades e finalmente no contexto de nossas discussões, uma identidade negativa, o não respeito à diferença. “Eu tenho que ter direito ao respeito a minha diferença. Estamos vivendo uma ordem mundial de que sendo ele índio, negro, obeso, deficiente e etc., é preciso o respeito à diferença”. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E)**

As identidades outorgadas pelo “eu”, estas relações de poder exercidas pelo “eu”, que, muitas vezes, não respeita a diferença, permeiam a vida das pessoas com deficiência visual. Estes sujeitos acabam por serem vulgarizados em discursos que se propagam nos meios de difusão e divulgação científica e, sobretudo, por quem muitas vezes detém o poder de dizer e classificar o outro quando não lhe quer deixar assumir a sua própria identidade, o seu direito de exercer a sua própria cidadania. O depoimento a seguir, demonstra processos discriminatórios e o isolamento da pessoa com deficiência visual. Demonstra como ao se inserir no mundo de trabalho esses sujeitos esbarram na falta de conhecimento de seus empregadores sobre suas possibilidades e são rotulados de inaptos:

[...] muitas vezes, as relações de poder isolam aquele deficiente num canto sem desenvolver atividade, sem tentar utilizar o potencial dele e esse é um reclame só. Todos que trabalham fora, se não brigar muito para exercer uma dada função, fica isolado num canto. Por quê? Porque o seu “chefe” não

respeita o potencial dele, mais uma vez, só é olhado o limite. Muitas pessoas com deficiência visual não assumem concursos públicos por causa dessas relações de poder e, se não “batermos o pé”, brigarmos, ficaremos num canto, atendendo telefone ou fazendo alguma tarefa repetitiva. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E)**

O “eu” lhe atribui neste contexto um “tratamento” que interrompe um percurso educacional e profissional, segundo convenha a cada caso e situação. Na verdade, o que definitivamente esse “eu” faz, é manter viva a discriminação, o preconceito, a arrogância e o simplismo com que se abordam as questões das pessoas com deficiência visual.

É importante considerar que o “eu” ao se posicionar desta forma, não o faz por uma vontade interior, ele está reproduzindo um discurso histórico e enraizado na sociedade, de que o fato de ser deficiente é sinônimo de ser “anormal”, não foi produzido por um único “eu”, mas foi um discurso preenchido e produzido por inúmeros “eus” ao longo da história.

Permanecer discriminando é talvez, para o “eu”, não ter que pensar o sujeito com deficiência, é não trazer ao debate o significado do “pós” ou não fazer acontecer o “pós”. Permanecer na lógica colonizadora impede ressignificar as identidades “velhas” que colocam a pessoa com deficiência visual como um incapacitado, um inapto, representações muito distantes do que almejamos e entendemos “ser” para as pessoas com deficiência visual, seres dignos, pensante, existentes e aptas.

Pode-se afirmar como Dorziat (2009, p. 29) que para o eu/colonizador o que importa é não fugir do padrão de normalidade e que: “Geralmente, as pessoas procuram ser ou representar a si mesmas, a partir de algum modelo de estética, de inteligência, de normalidade”. Ainda neste contexto, a mesma autora afirma sobre esse conflito entre o aceitar e o não aceitar estas diferenças que: “A incapacidade do homem em valorizar as diferenças gerou uma variedade de insatisfeitos que estão numa busca constante de estereótipos. [...] As pequenas diferenças, [...] são vistas com excentricidade ou anomalias sociais”. (p. 29-30)

É também importante salientar que as representações atribuídas às pessoas com deficiência, como estereótipos ou incapacidades, reforçam e mantêm vivo o discurso do colonizador sobre o entendimento do que é ter uma deficiência, ou o que é o exercício do poder colonial ao se discursar incessantemente sobre as características físicas das pessoas com deficiência visual.

Bhabha (1998, p. 107) nos traz uma importante contribuição a respeito de como o discurso reflete a construção deste sujeito colonial:

A construção do sujeito colonial no discurso, e o exercício do poder colonial através do discurso, exige uma articulação das formas da diferença – raciais e sexuais, (e por quê não dizer também das características das pessoas com deficiência visual). Essa articulação torna-se crucial se considerarmos que o corpo está sempre simultaneamente (mesmo que de modo conflituoso) inscrito tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder. (inclusão nossa)

Este discurso incessante acaba por imprimir um regime de verdade segundo o qual os sujeitos são inaptos para exercerem profissões no mercado de trabalho e em outros contextos também. O depoimento a seguir vem ao encontro do entendimento do “eu” sobre a inaptidão desses sujeitos para exercerem uma profissão.

Eu nunca imaginei que isso aconteceria comigo. Passo em um concurso e sou considerada inapta por ser deficiente visual? Fui vítima de preconceito, fui discriminada e humilhada e isso é inadmissível a qualquer ser humano. É uma vergonha nacional e mundial que em tempos em que a organização nacional do trabalho, a UNESCO, que a ONU discutem a inclusão, um município como o nosso discrimina a esse ponto. Esse sofrimento que eu vivo, não há dinheiro no mundo que pague. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E)**

Este discurso produzido e imbricado por relações de poder, da falta de aptidão desses sujeitos, a força da palavra/discurso acaba por construir, pelo “eu” a idéia de uma identidade fixa, imutável, estática. Quanto a essa questão Bhabha (1998, p.107) afirma que “[...] há um espaço teórico e um lugar político para tal *articulação* – no sentido em que a palavra nega uma identidade “original” ou uma “singularidade” aos objetos da diferença [...]”.

É importante ressaltar que a avaliação das necessidades específicas e do desempenho funcional das pessoas com deficiência deverá ser efetuada pela educação especial e o órgão onde a pessoa fizer o seu estágio probatório. Esta avaliação é determinada pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Nessa articulação entre a educação especial e o órgão para o qual esse aluno foi aprovado, é que se fará uma avaliação das necessidades específicas e de desempenho dessa pessoa com deficiência visual.

Estes julgamentos normalizantes do colonizador apareceram ao longo de nossas entrevistas, mas percebemos que esses julgamentos estão provocando no deficiente visual formas para desprender dessa “camisa de força”. Muitos destes sujeitos estão conseguindo a sua tão almejada colocação na sociedade e no mercado do trabalho. Ao se posicionarem, ao reivindicarem, ao não se calarem e ao se fazerem ouvir, as pessoas com deficiência visual estão provocando na sociedade uma pequena – e queremos que sejam cada vez maiores e muitas – transformações no modo de pensar e compreender estes sujeitos. O depoimento a seguir de uma de nossas entrevistadas, pode nos fazer compreender este momento de pequena

transformação, mas que tem repercutido nacionalmente para que estes sujeitos, sua identidade, possa ser pensada na sua diferença e não na sua deficiência:

Eu não vou abrir mão do meu direito como eles querem. Eu tenho muito medo que a justiça seja injusta comigo, porque tá claro é óbvio que qualquer leigo sabe que o meu direito foi adquirido e deve ser respeitado. Eu passei no concurso PÚBLICO!. Esta luta vai muitos e muitos anos. Eu fui assediada moralmente, tentaram barganha para tirar o processo da justiça, sofri danos morais irreparáveis. Em momento algum houve respeito à dignidade humana. **(Aluna deficiente visual que se graduou em Pedagogia - E)**

Pelo exposto até o momento, consideramos pertinente salientar que: “ [...] o poder de controlar as populações, de controlar o ‘o corpo-espécie’ também parece ser útil para que se pense no conjunto de disposições práticas que foram, historicamente, criadas e acionadas para controlar homens e mulheres [e também às pessoas com deficiência visual]”. (LOURO, 1997, p. 41, inclusão nossa).

Um de nossos entrevistados trouxe um importante depoimento sobre essas relações de poder que controlam e posicionam essas pessoas na sociedade e as situam como inaptas. O depoimento, apesar de extenso, não poderia deixar de ser transcrito integralmente ao texto, pois acreditamos ser extremamente importante avaliarmos um processo de discriminação e estereotipação atribuído à pessoa com deficiência visual no que se refere ao exercício da profissão. Este depoimento também reflete os conflitos vividos, entre o que se é, com o que o “eu”, muitas vezes, quer que ele seja.

Fiz concurso público para professor e senti na pele, os efeitos do que Foucault chama de biopoder. Biopoder quando você usa a medicina como um panoptismo para excluir a diferença. Eu passei pela junta médica, e na junta médica, e como o cargo era para professor dos anos iniciais, a junta médica entendia que eu teria que obrigatoriamente assumir uma sala de primeiro ao quinto ano. [...] Mesmo eu, argumentando que, isto não era verossímil, que você pode assumir regência do primeiro ao quinto ano em uma turma de educação para jovens e adultos, que eu já tinha experiência de regência na área, que o meu mestrado era exatamente nessa questão, que eu me sentia perfeitamente capaz, a junta se sentiu insegura e recorreu ao edital para dizer que a minha deficiência era incompatível com o exercício do cargo e se afirmou no caráter terminativo da visão da junta médica e deu um documento atestando que eu era inapto ao exercício do cargo. Ai, nós conseguimos reverter à situação administrativamente e eu tomei posse nesse concurso. Essa foi para mim uma das maiores e piores formas de preconceito. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Pedagogia - F)**

Trata-se de um poder que é exercido sobre os corpos da pessoa com deficiência visual, verificando sua aptidão. Esses sujeitos são submetidos a um exame clínico/médico para

confirmar, antes de assumir um concurso, sua “marca” evidente e aparente, como uma mancha, uma cicatriz, e isso basta para lhes atribuir imediatamente a inaptidão para exercerem qualquer “função” no mercado de trabalho. As representações das pessoas com deficiência visual não levam em conta suas diferenças, e dessa forma estes sujeitos acabam por serem vítimas do preconceito de quem detém o poder, nesse caso, o médico. Não cabe a junta médica por uma visão clínica, centrada apenas numa visão patológica desse indivíduo, determinar se o mesmo está apto ao desempenho de determinada função.

No interior das redes de poder, estão também aqueles que exercem o poder de forma camuflada e velada, contribuindo para que cada vez mais as diferenças e desigualdades sejam instituídas e nomeadas. O “eu”, muitas vezes, tenta dessa forma excluir esse “outro” quando, por exemplo, no contexto educacional, não garante as pessoas com deficiência visual o acesso à avaliação institucional que garantirá também a estes sujeitos, o ingresso na educação superior como no episódio do Provão, hoje ENADE, relatado a seguir por um de nossos entrevistados.

No último ano da faculdade tinha o provão que hoje é o ENADE. Eu me preocupei em entrar em contato com a universidade para que ela entrasse em contato com o MEC pra dizer das minhas necessidades antecipadamente para que não acontecesse nenhum imprevisto. A instituição sabia das minhas reivindicações e me disseram que haviam feito contato com o MEC e que eles já estavam a par das minhas solicitações, das adaptações que seriam necessárias. Mas, no dia que cheguei para a prova ninguém sabia de nada! Conclusão, eu acabei não fazendo a prova por falta de condições, acesso. Ficaram me enrolando o tempo todo e quando estava próximo de terminar a prova para todos, eles me disseram que haviam arrumado “alguma coisa” para mim e etc. **(Aluno deficiente visual que se graduou em Jornalismo e Direito - G)**

Enquanto as formas de se avaliar os ditos “normais” são valorizadas e instituídas como normas pelo colonizador que se encontra em situação de vantagem para exercer o poder, as de outros como as das pessoas com deficiência visual são desvalorizadas e próscritas. (SILVA, 1995)

Assim, essas formas de exercer o poder, repercutem e fixam noções particulares sobre ter uma deficiência, noções que acabam também trazendo uma recusa da diferença, legitimando ações preconceituosas, discriminatórias e estereotipadas. “A recusa da diferença transforma o sujeito em um desajustado, em uma mímica grotesca ou em uma duplicação que ameaça dividir a alma e a pele não-diferenciada, completa, do ego”. (DORZIAT, 2009, p. 30)

É importante salientar que todo este contexto, aqui evidenciado pelas relações de poder foi construído historicamente pela lógica do colonizador, tornando as relações assimétricas e hierárquicas. Como afirma Backes (2009, p. 15):

[...] é de fundamental importância, para o processo de afirmação da identidade, reconhecer os processos históricos e as relações de poder que contribuíram para a produção de uma determinada identidade (subalternizada, inferiorizada, estereotipada...) para, a partir desse reconhecimento, poder subvertê-la, ressignificá-la e posicioná-la em outros tempos e espaços, quer dizer, em espaços e tempos multiculturais críticos.

Portanto, entendemos que por meio dessas discussões trazidas ao texto, contribuiremos para uma educação na e pela diferença, que reconheça a pessoa com deficiência visual como sujeitos que requerem o direito e a condição de uma educação que os atenda de forma singular. A necessidade desse reconhecimento ocasionará o rompimento com o que está posto e novas práticas educacionais inclusivas poderão assim permear os caminhos educacionais da pessoa com deficiência visual que assim, deixará de ser produzida como inapta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior não se finalizam aqui, pois ainda existem diversos aspectos a serem observados e analisados no que se refere ao processo de inclusão de todas as pessoas com necessidades especiais na educação superior. Mas, a partir das reflexões realizadas nesta pesquisa, acreditamos que possa haver uma quebra de paradigmas, de barreiras culturais e de ressignificações quanto à inclusão das pessoas com deficiência visual na educação superior.

Os depoimentos de nossos entrevistados, além das dificuldades e discriminações vivenciadas, da falta de infra-estrutura das instituições, trouxeram também sugestões do que seria para eles a efetivação da política de inclusão, e o que poderia auxiliá-los no processo de uma graduação na educação superior e que refletiria consideravelmente para a eliminação de práticas excludentes nessas instituições. O processo de inclusão dessa forma poderia ser efetivado e teríamos, assim, práticas que se constituiriam em ações eficazes para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência visual na educação superior.

Estes depoimentos provocaram-nos diversas reflexões e mostraram que esses sujeitos carregam em seus ideais, algumas perspectivas e sugestões para que a educação superior possa repensar suas práticas educacionais, sua prática inclusiva contribuindo desta forma, para ressignificar esses processos conflituosos na educação superior.

Esta ressignificação é mencionada pelas pessoas investigadas como um processo que deve ter a participação de muitos, deficientes visuais, educadores, das instituições de educação superior e de todos os envolvidos direta ou indiretamente neste caminho educacional percorrido não só pelos deficientes visuais, mas também por todos aqueles que necessitam de maneira especial, de uma forma de atendimento baseado em suas necessidades,

peculiaridades, e que possam contribuir para que essas pessoas consigam seguir suas trajetórias acadêmicas com menos dificuldades e em suas graduações na educação superior.

Atender as suas necessidades, singulares e peculiares é construir um diálogo entre as pessoas com deficiência visual e a educação. Esse diálogo poderá ser a união de inúmeras sugestões e adequações vindas tanto dos deficientes visuais quanto das instituições de educação superior. Desse modo, ações eficazes poderão ser construídas para que esse processo de inclusão, permanência e finalização de uma graduação na educação superior, possa ser menos “árduo” e conflituoso para as pessoas com deficiência visual. É preciso entender que isso é um direito inalienável da pessoa com deficiência.

É preciso que as instituições de educação superior sejam lugares onde se possa ressignificar a prática cotidiana, lugar onde se aprenda, onde se possa analisar como e por que as discriminações e a estereotipação atribuídas não só a pessoa com deficiência visual, mas a todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, surgem, são legitimadas e contribuem para a exclusão destes sujeitos. Neste sentido, é necessário chegar a níveis maiores de reflexão no que se refere à inclusão destes sujeitos na educação superior.

Uma instituição de educação superior não deve ser entendida apenas como um lugar onde se realiza a construção do conhecimento, mas, além disso, como um lugar onde se possa refletir criticamente acerca das inúmeras questões sociais, como a luta das minorias, dos grupos sociais mais desfavorecidos e marginalizados como a das pessoas com deficiência visual.

Portanto, é preciso construir de maneira coletiva mecanismos que viabilizem este processo inclusivo. O corpo docente, a administração e todos os envolvidos neste processo, são de suma importância na participação e na construção de modelos alternativos de aprendizagem, materiais curriculares, modelos tecnológicos e metodológicos que entendam a educação das pessoas com deficiência visual de forma que sua diferença não seja vista como déficit, falta de aptidão, anormalidade.

Os depoimentos de nossos entrevistados indicam a falta de adequações metodológicas e tecnológicas para o atendimento a essa população pelas instituições de educação superior. Portanto, as instituições de educação superior devem implementar ações afirmativas no sentido de garantir o atendimento, o acesso e a permanência desses sujeitos ao ingressarem em uma graduação na educação superior. Esse acesso é garantido pela lei de acessibilidade, mas infelizmente essa lei ainda não é cumprida. Dessa forma, a educação especial precisa ser mais incisiva em suas ações. Precisa de maneira rápida de uma intervenção junto a essas instituições, para que as mesmas atendam prontamente as reivindicações e necessidades

educacionais da pessoa com deficiência. Não cabe mais o abandono, o “faz de conta” praticado por essas instituições de que tudo pode ser resolvido, só que de forma morosa. A pessoa com deficiência visual necessita ser atendida prontamente para dar conta dos conteúdos, das provas, dos trabalhos e de toda a sua graduação. Estes sujeitos precisam acompanhar as aulas e as orientações dos professores juntamente com as outras pessoas.

A formação dos professores para atuarem na educação superior é por diversas vezes mencionada pelos entrevistados. Os mesmos atribuem à falta de formação para lidar com a deficiência, muitas vezes, pelas rotinas diárias de aulas que os professores enfrentam, impedindo desta forma que os mesmos se qualifiquem para atenderem as diferenças da educação especial. A burocracia é outro fator limitante para a atuação do professor, pois os entrevistados mencionaram também, que o professor está cansado de esperar as suas reivindicações serem atendidas pelas instituições e acabam por permitir procedimentos inadequados para a avaliação e aprovação destes sujeitos na educação superior.

Neste caminho conflituoso, outro fato importante indicado na pesquisa, é que os amigos e a família é que acabam por proporcionar esse acesso e a permanência destes sujeitos. Os colegas, mencionados por alguns dos entrevistados como amigos, é que acabam por apoiá-los em sala de aula, oferecendo em todo esse percurso, o material, as leituras, as xérox e o estudo compartilhado para as provas. A família, muitas vezes, se dispõe a ajudá-los desde o trajeto para a instituição até o estudo em casa.

Acreditamos que a educação inclusiva, precisa olhar com outros olhos a educação superior, pois se continuarmos a enxergar as possibilidades das pessoas com deficiência visual, somente com os olhos (a)normalizadores, continuaremos a perpetuar um discurso de que estes sujeitos são “inaptos”, são “incapazes” e sem possibilidades de exercer a sua cidadania tanto no mundo do trabalho como também no processo educacional. Precisamos mudar o discurso da “cultura universitária”. Queremos uma sociedade aberta e não a formação de guetos que excluem, que compactuam com a formação das fronteiras de exclusão.

As pessoas com deficiência visual são pessoas que possuem somente uma deficiência e precisamos romper com estes processos que os discriminam e não lhe dão a oportunidade de seguir em frente em suas trajetórias educacionais.

Concluimos, portanto, que a sistematização, a construção e avaliação de políticas de educação especial e a valorização da formação especializada de professores para lidar com a diferença são alguns dos grandes desafios da educação superior.

Desta forma, acreditamos que poderemos atingir a tão almejada educação de qualidade para todos, pois o acesso e a permanência na educação é direito de todos independente de raça, etnia, gênero e diferença.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MARCONDES et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ALVES, Cristina Nacif. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: SANTOS, Mônica Pereira. PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008; p. 83 – 106
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo: totalitarismo, o paroxismo do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1979.
- BACKES, José Licínio. Texto *UNIrevista* - Vol. 1, nº 2 : (abril 2006) Algumas marcas que ainda marcam as identidades/diferenças culturais
- BACKES, José Licínio. *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar*. 2005. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos. São Leopoldo.
- BACKES, José Licínio. Cultura, Identidade/Diferença e Epistemologia: Uma análise do GT Afro-Brasileiros e Educação. In: SILVA, Mozart Linhares, HILLESHEIM, Betina, OLIVEIRA, Cláudio José de. (Orgs). *Estudos Culturais, Educação e Alteridade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 09 – 28
- BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da pós- modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BAUMAN, Zigmunt. *Comunidades: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BAUMAN, Zigmunt . *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007

BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. Nogueira, Maria Alice. Catani, Afrânio. (Orgs). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n. 5.296 de 02 de Dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF, 2008

BRUNO, Marida Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise da políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. In: *Revista @ambiente educação*, São Paulo, n.2, p. 56 – 67, ago/dez. 2008

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A inclusão de pessoas surdas no ensino superior: Algumas reflexões sobre os marcos normativos, A cultura e a prática pedagógica. Endipe, Belo Horizonte, 2010.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais, alunos e professores*. 1999. Dissertação. (Mestrado em Educação). UCDB. Campo Grande/MS.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 13 – 34

CAMARGO, Eder Pires de. SCALVI, Luis Vicente de Andrade. *A compreensão do repouso e do movimento, a partir de referenciais observacionais não visuais: análises qualitativas de concepções alternativas de indivíduos portadores de deficiência visual total*. Revista Ensaio – Pesquisa em Educação e Ciências. n. 01, vol. 03, p.01, jun. 2001

CANDAU, Vera Maria. Moreira, Antônio Flávio Barbosa. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. In: Revista Brasileira de Educação. Número 23, 2003, p. 156 - 168

COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel, SOMMER, Luis Henrique. *Estudos Culturais, educação e pedagogia*. Revista Brasileira de educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 2003. N. 23, p.36

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007; p. 139 – 153

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

DORZIAT, Ana. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão*. Petrópolis: Vozes. 2009

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119 – 138

ESTEBAN, Maria Tereza. Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar. *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Antonio Flávio Barbosa; José Augusto Pacheco; Regina Leite Garcia (orgs.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.162-3

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cássia Maria. *A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Revista Brasileira de Epidemiologia. Ago, 2005. n.2, p. 189

FERRE, Núria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

FLOGI, Bianca Fátima Cordeiro dos Santos. FILHO, Lucindo Ferreira da Silva. OLIVEIRA, Margareth Maria Neves dos Santos. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira (Orgs). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008; p. 107 -121

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLADIS, T.T. Perlin. “Identidades surdas”. IN: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A Surdez: Um Olhar sobre as diferenças*. Porto alegre: Editora Mediações. 1998. p. 51-73

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. O aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade. In: *Escolas inclusivas: práticas que fazem diferença*. Campo Grande: UCDB, 2005, p. 17 – 42. (Coleção teses e dissertações em educação, v.4)

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003
HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Thomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. 4ª Ed. p. 103 – 133

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HENN, Eli Terezinha. Experiências de In/Exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades. 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambú: 2009, p.1-14

HOPENHAYN, Martin. Estilhaços de utopia. Vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 255 – 268.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Diferença e educação intercultural: reflexões a partir de uma pesquisa. In: Vera Maria Candau (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras, 2006, p. 208 – 221

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. Caderno de pesquisa. n. 107, p. 79-93, jul. 1999.

LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. Babilônicos somos: a modo de apresentação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07 – 30.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281 – 295

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281 – 295.

LIMA, Priscila Augusta. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda no discurso da educação especial*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

MANTOAN, M.T. *Ensinando a turma toda*. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano V, n.20, p. 18-23, fev./abr. 2002

MACHADO, Edileine Vieira. Políticas Públicas de Inclusão no Ensino Superior. *Itinerários da Inclusão Escolar: Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas*. Olga Solange Herval Souza (org.) – Porto Alegre: Ed. Ulbra, 2008; p. 44 – 53

MACHADO, Edilene Vieira. Políticas Públicas de Inclusão no Ensino Superior. In: Souza, Olga Solange Herval (Org.). *Itinerários da Inclusão Escolar – Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas*. Porto Alegre, Ed. Ulbra, 2008, p. 42 – 53.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 2006

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A proposta pedagógica e a pluralidade cultural na escola – Um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos. In: BACKES, José Licínio [et al]. *Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural*. Campo Grande: UCDB, 2005. (Coleção teses e dissertações em educação, v.6). p. 51 – 100

MASINI, E.F.S. *A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior*. Complementação da pesquisa MASINI, E.F.S. *Avaliação das atividades, Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual Laramara, que contribuem para a inclusão*. Pesquisa financiada pelo CNPq 2001 a 2004. São Paulo.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXXIII, n. 79, p. 15-38, Ago. 2002

PACHECO, José Augusto. Em torno de um projecto curricular pós-colonial. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite (Orgs). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2004, p. 43 – 50.

PASSOS, J.R. A information Literacy e os deficientes visuais: um caminho para a autonomia. 2010. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo. São Paulo.

PAVAN, Ruth. Currículo, formas de controle, e produção das fronteiras inclusão/exclusão. *Revista Contrapontos*, Itajaí, n.01, p. 17-29, Jan./Abr. 2009

PINHEIRO, Humberto Lippo. Os Direitos Humanos e Pessoas Portadoras de Deficiência. In: Relatório Azul – *Garantias e Violações dos Direitos Humanos no RS*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 1997. p.144-155.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. O Papel da inclusão escolar na formação da identidade da pessoa com deficiência visual. *Anais do IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*. 2005. p. 1-15.

ROCHA, Marisa Lopes. Inclusão ou Exclusão? Produção de Subjetividade nas práticas de formação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, jul/set. 2008

SÁ, Isabela Carneiro Rangel, SÁ, Daniel Barreto de Souza. Comunicação Cega. A Inclusão de Deficientes Visuais nas Instituições de Ensino Superior. INTERCOM – *Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, 2007. p. 01 – 09

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995 (coleção uma introdução aos estudos culturais em educação).

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente Escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira. PAULINO, Marcos Moreira (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 31 – 44.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73 – 102

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: editora vozes, 2003, p. 190 – 207

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse ai?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Revista Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003

SMEHA, Luciane Najar, Seminotto Nédio. Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos. *Revista educação*, Santa Maria, v. 33, n.2, p. 305-322, maio/ago. 2008. Disponível em: www.ufsm.br. Acesso em 08 abri. 2009.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. IN: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 53-84

THOMA, Adriana da Silva. KRAEMER, Graciele Marjana. Identidades e diferenças produzidas no campo da educação de surdos. In: SILVA, Mozart Linhares. HILLESHEIM, Betina. OLIVEIRA, Cláudio José. (Orgs). *Estudos Culturais, Educação e Alteridade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009; p. 257 – 272..

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. A experiência das ações afirmativas na UERJ: problematizando a questão do mérito. In: Vera Maria Candau (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras, 2006, p. 223 – 237.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105 – 118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para Excluir. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 113 - 118

VENTURA, Zuenir. Conversa de cego. *O Globo*, Rio de Janeiro, 03/02/2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7 – 72

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. 4ª Ed. p. 7 – 72

WILLINSKY, John. O ensino médio pós-colonial: os alunos se adiantaram. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite (Orgs). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 9 – 34.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises Culturais – Um modo de lidar com histórias que interessam à Educação. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Marisa Vorraber Costa (org.) – Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007, p. 71-90

ANEXO I

Questões da entrevista

1. Barreiras encontradas para o acesso a educação superior
2. Primeiro dia de aula na educação superior e o estranhamento
3. Solidariedade e boa vontade
4. Disponibilização do material didático
5. Como eram as avaliações
6. O preconceito, a discriminação
7. Professores e a inclusão
8. Fronteiras rígidas ou negociações
9. A Família
10. Inclusão/Exclusão