

Direitos humanos e preconceito a cegos universitários brasileiros *Human rights and prejudice against Brazilian blind undergraduate students*

Bento Selau e Lúcio Jorge Hammes

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Brasil.

Magda Floriana Damiani

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Brasil

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar os relatos de um grupo de cegos, egressos da educação superior, acerca do comportamento de seus professores, à luz dos princípios da educação em direitos humanos. Traz para o debate as novas políticas relativas a esse tópico, no Brasil. Constituiu-se em uma investigação de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos de oito sujeitos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e submetidos a um processo de análise textual discursiva. Os achados apontam para a violação de alguns princípios da educação em direitos humanos, tais como, igualdade de direitos, dignidade e reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, por parte de docentes, materializados em comportamentos de origem preconceituosa.

Palavras-chave: cegos | direitos humanos | educação superior | preconceito.

Abstract

This work aims to analyze reports of a group of blind students, university graduates, about the behavior of their teachers, in the light of the principles of human rights education. It brings to the fore the new policies regarding this topic in Brazil. The investigation had a qualitative nature, taking the form of case studies of eight subjects. Data were collected through interviews and subjected to a process of discursive textual analysis. The findings point to the violation of some principles of education in human rights, such as equal rights, dignity, and recognition and appreciation of differences and diversities, by teachers, materialized in prejudiced behaviors.

Keywords: blind | human rights | undergraduate education | prejudice.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se em recorte de uma pesquisa que teve por objetivo investigar como um grupo de cegos explica o fato de ter concluído a educação superior, identificando, ao mesmo tempo, alguns dos fatores associados ao seu sucesso acadêmico (Selau, 2013). Como os relatos do comportamento dos seus professores foi foco importante dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, este recorte visa apresentar uma análise de alguns aspectos desse comportamento à luz dos princípios da educação em direitos humanos. Os depoimentos revelaram que, em vários momentos de sua formação superior, as ações de alguns docentes foram preconceituosas e, por isso, violavam alguns dos princípios da educação em direitos humanos.

Nas entrevistas, observou-se que os participantes ansiavam por expor suas opiniões a respeito da atuação de seus docentes. SM1¹, por exemplo, assim se expressou: “encontrei dificuldades com os professores. Ah! Aí tu encontras diversos tipos de dificuldades”. Declarações com esse conteúdo foram recorrentes nos relatos de todos os sujeitos.

104

A participação de cegos na educação superior remete às conquistas da humanidade em relação aos seus direitos, especialmente, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proposta pelas Organizações das Nações Unidas [ONU], após a 2ª Guerra Mundial, durante a “Conferência de Yalta”, em 1945, que visou construir um mundo mais justo e humanitário. Essa declaração foi adotada pela ONU como documento oficial, em 1948, sendo referência, com certo consenso, para balizar discussões sobre o que é aceitável e inaceitável em um “mundo civilizado”, em termos de direitos.

No Brasil, a legislação e as ações políticas que fundamentam a educação em direitos humanos remontam à promulgação da Constituição Federal de 1988 (Constituição, 1988). Desde então, uma série de leis, decretos e portarias² foram publicadas no sentido de garantir o direito humano à educação, para todos. Nesse sentido, o Ministério da Educação [MEC] publicou, em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos [PNEDH] (Brasil, 2007). Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação [CNE] divulgou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos [DNEDH] (Brasil, 2012). Esses

¹ Sigla escolhida para nomear o(s) sujeito(s) sem identificá-lo(s). Os demais participantes serão caracterizados na sequência do escrito.

² As quais não serão todas listadas, já que o foco do trabalho está centrado no PNEDH e nas DNEDH.

documentos auxiliam a orientar as políticas educacionais na perspectiva dos direitos humanos nas escolas e nas universidades.

No PNEDH (Brasil, 2007), observa-se que a promoção de uma educação de boa qualidade para todos é um direito humano essencial. Essa ideia implica considerar que todos os debates educacionais deveriam levar em consideração os direitos humanos porque, sem isso, tais debates podem resultar lacunares. O documento destaca, ainda, que “é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais” (Brasil, 2007, p. 11) e que, nos processos educacionais, há necessidade de se considerar a diversidade dos estudantes, incluindo nele as pessoas com deficiência. Como ação programática para a educação superior, o PNEDH (Brasil, 2007) prevê que se elaborem políticas de educação inclusiva que oportunizem o acesso e a permanência de deficientes nesse nível de ensino.

Nas DNEDH (Brasil, 2012), fica claro que a cultura dos direitos humanos é um dos alicerces para a luta contra as desigualdades e, portanto, para a mudança social. Segundo esse documento,

[o]s direitos humanos têm se convertido em formas de luta contra as situações de desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, as discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de *deficiências* [grifo nosso] (...) (Brasil, 2012, p. 3).

105

No que diz respeito às instituições de ensino superior, as DNEDH (Brasil, 2012) enfatizam a responsabilidade das universidades na promoção da educação em direitos humanos. Essas diretrizes, inclusive, apontam para a possibilidade de violação de tais direitos nesse nível educacional. O texto das DNEDH (Brasil, 2012, p. 16), afirma que: “[a]s instituições de Ensino Superior não estão isentas de graves violações de direitos”.

Para levar a termo o objetivo proposto, após esta breve introdução, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e os achados relativos ao recorte aqui focado. O texto termina com algumas reflexões sobre tais achados.

2. O CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo ancorou-se em uma abordagem de natureza qualitativa, assumindo a forma de estudos de casos (Bogdan e Biklen, 1994; Lüdke e André, 1986). Os participantes³ foram oito sujeitos cegos, cinco do sexo masculino (SM) e três do sexo feminino (SF), descritos no quadro 1, no qual estão também explicitadas informações adicionais:

QUADRO 1

Descrição dos sujeitos de pesquisa.

Sujeito/sexo	Formação	Colação de grau	Profissão
SM1/Masculino	Ciências Sociais Jurídicas	1999	Advogado
SM2/Masculino	Letras	1995	Professor
SM3/Masculino	Graduação 1: Fisioterapia	1983	Fisioterapeuta
SM3/Masculino	Graduação 2: Letras/ Português	1994	Professor
SM4/Masculino	Ciências da Computação	2006	Analista de suporte
SM5/Masculino	Fisioterapia	1984	Fisioterapeuta
SF1/Feminino	Letras/Inglês	2009	Professora
SF2/Feminino	História	2005	Assistente administrativo
SF3/Feminino	Pedagogia	2011	Professora

Fonte: Selau (2013).

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

Os dados foram coletados por meio de entrevistas narrativas com esses participantes. Essa ferramenta metodológica foi considerada crucial para este trabalho, uma vez que propicia o mapeamento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação de vida (Bauer e Gaskell, 2002). Além disso, a entrevista tem sido utilizada em diversas pesquisas voltadas para sujeitos cegos, dentre elas, as de: Bazon (2009), Oliveira (2007), Raposo (2006), Delpino (2004) e Caiado (2003).

³ Os sujeitos da pesquisa não serão identificados. As siglas que designam os entrevistados significam: S, sujeito; M, masculino ou; F, feminino e; indicação do participante apontada por número.

Os dados coletados foram trabalhados por meio do processo de análise textual discursiva, proposto por Moraes (2003), e organizados em três categorias. Tais categorias são do tipo emergente e foram originadas a partir dos princípios da educação em direitos humanos, definidos pelas DNEDH (Brasil, 2012) que se considerou terem sido feridos, por meio do comportamento preconceituoso de alguns dos professores dos sujeitos cegos.

3. ACHADOS DA PESQUISA

A seguir, apresentam-se os achados da pesquisa e a sua discussão, segundo as categorias de análise organizadas com base nos depoimentos dos sujeitos. Essas categorias, como se verá, estão centradas no preconceito, uma vez que este esteve presente nos comportamentos analisados de alguns docentes da educação superior.

3.1 PRECONCEITO E TRATAMENTO DESIGUAL

Dentre as formas de comportamento docente que podem ser consideradas desrespeitosas em relação aos direitos humanos de seus alunos, pode-se citar o tratamento desigual, gerado pelo preconceito. Esses comportamentos foram mencionados por terem ocorrido em diferentes momentos, e de distintas maneiras, durante as trajetórias dos sujeitos pela educação superior. Os relatos a seguir ilustram tais tratamentos desiguais.

SM5, por exemplo, indicou que, já no começo da faculdade, o grupo de professores da coordenação do seu curso mostrou-se incrédulo e contrariado com a admissão e permanência de um estudante cego entre os demais graduandos. Esse sujeito relatou que o coordenador do curso, em atitude abertamente preconceituosa, fazia campanha contra a participação de pessoas com deficiência visual na sua faculdade. SM5 assim manifestou-se sobre o assunto: “eu sempre senti essa ‘carga’ de vários professores, principalmente da coordenação”.

Continuando seu relato acerca dos preconceitos sofridos, SM5 comentou que havia professores que, em algumas reuniões com os alunos, tratavam do assunto referente à sua formação, preconceituosamente. Em uma dessas ocasiões, professores manifestaram a opinião de que o estudante cego não tinha capacidade para o trabalho intelectual e que necessitava de tratamento especial, acrescentando que as facilidades propiciadas aos cegos, até aquele

momento, seriam canceladas. O entrevistado disse que, imediatamente, perguntou aos professores quais eram essas “facilidades” e o que significava a palavra “cancelamento”, no âmbito do que havia sido enunciado, não obtendo resposta (SM5).

O preconceito de alguns professores também se manifestou por meio de conselhos que pretendiam induzir o aluno cego a trocar de curso ou até a desistir da universidade. SM5 lembrou que vários professores tentaram convencê-lo a desistir do curso, por entenderem que ele não poderia exercer a profissão para a qual buscava formação. Alguns diziam que ele nem sequer conseguiria concluir a educação superior.

Outros depoimentos coletados nas entrevistas mostram, igualmente, que diferentes professores desacreditavam na capacidade de os cegos estudarem com competência e, posteriormente, exercerem a profissão para a qual se estavam formando. O tratamento desigual, nesses casos, aparecia materializado na forma de questionamentos, que revelavam dúvidas sobre a capacidade de o cego lidar com o conteúdo ensinado, tal como se percebe na fala do SM3:

108

Há também comentários negativos que alguns professores faziam, tipo: “como é que você vai fazer para saber isso?”; “como é que você vai aplicar aquilo?”. Isso são preconceitos velados, porque você não precisa adiantar nada para mim: a hora que chegar, eu faço. Então, com certeza, era preconceito (SM3).

SM1, por seu turno, também relatou que alguns professores consideravam um absurdo um cego estar em um curso superior. Esse sujeito entende que alguns de seus professores consideravam o cego como um incômodo para todos, em sala de aula.

As concepções ligadas ao senso comum, referentes às capacidades e/ou limitações das pessoas cegas não são recentes. Amiralian (1997) destaca quatro ideias conhecidas, popularmente, quando se remete à imagem de uma pessoa com cegueira: a de alguém sofredor, que vive em uma eterna escuridão; a de um sujeito detentor de poderes sobrenaturais, com capacidades que ultrapassam as aparências, como se fosse possuidor de um sexto sentido; a de uma pessoa pateticamente boa; e a de um protótipo da maldade. Os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa sugerem que os professores não estão imunes a essas ideias do senso comum, não estão isentos de desenvolverem concepções preconceituosas.

Os achados desta pesquisa corroboram as ideias de Amiralian (1997) e os resultados de outras investigações, como as de Delpino (2004), Mazzoni e Torres (2005), Nuernberg (2009) e Caiado (2003), as quais indicam, como um dos principais obstáculos atitudinais com os quais o cego se defronta, ao entrar na universidade, a maneira como ele é visto e tratado por muitos de seus professores e/ou colegas de sala de aula. Para Mazzoni e Torres (2005), o escasso conhecimento, por parte de colegas e de professores, sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência visual contribui para a formação de falsos conceitos e gera o desenvolvimento de atitudes discriminatórias. Segundo Nuernberg (2009), atitudes preconceituosas, provenientes de professores e alunos videntes, incluem: a negação de que seja possível um cego aprender adequadamente os conteúdos científicos de uma determinada área para, posteriormente, exercer a profissão para a qual foi certificado; a consequente crença no “normalcentrismo”, ou seja, na ideia de que, para exercer uma profissão, uma pessoa deve estar em plenas condições físicas; e a crença de que o cego é inseguro, fraco, dependente, indefeso – o que gera atitudes de superproteção ou o seu contrário, a minimização das dificuldades do cego, não lhe oferecendo auxílio.

Ao considerar o aluno cego incapaz de desenvolver habilidades para o exercício da profissão para a qual está sendo formado, os docentes podem não investir no processo de ensino desse aluno da mesma forma que o fazem em relação ao do aluno vidente. Isso poderá prejudicar a aprendizagem dos primeiros, ferindo o princípio da dignidade humana e o do reconhecimento e da valorização das diferenças e diversidades, que demanda o “enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades”, expressado no DNEDH (Brasil, 2012, p. 9). A orientação do DNEDH é que, para preservar a dignidade humana, deve-se “levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade” (Brasil, 2012, p. 9).

Para que isso ocorra, pensa-se ser necessária uma análise da situação concreta dos sujeitos envolvidos nos processos educativos e a valorização do diálogo entre eles, com o propósito de elaborar propostas pedagógicas pertinentes, que superem preconceitos e atendam às especificidades dos estudantes cegos, tratando-os da mesma maneira que se tratam os videntes. Com base nas DNEDH, acredita-se que esse tipo de procedimento promove “respeito às diferenças, garantindo a realização de práticas democráticas e inclusivas,

livres de preconceitos, discriminações, violências, [...] dentre outras formas de violação à dignidade humana” (Brasil, 2012, p.11). Ele é capaz de promover o desenvolvimento de novas relações entre os deficientes e as pessoas de seu entorno, mudando concepções e posturas pedagógicas preconceituosas e abrindo espaço para que todos, nas suas particularidades, possam participar igualmente na sociedade.

3.2 PRECONCEITO E A INSEGURANÇA DOCENTE

A atitude preconceituosa em relação ao cego não se resumiu ao tratamento desigual; o preconceito também se expressou em atitudes de insegurança por parte de alguns docentes.

Os sujeitos da pesquisa relataram que havia professores que pareciam estar afetados por sua presença em sala de aula. Tomando as falas de SM4, SM1 e SF2, observa-se esse preconceito materializado no que os sujeitos classificaram como insegurança. Essa insegurança é sugerida, por exemplo, na opinião dos entrevistados, nos seguintes comportamentos: não conversar com o cego; não estar atento às necessidades desse estudante. Nuernberg (2009) também menciona a insegurança, por parte de alguns professores, em relação à maneira de se relacionar com o aluno cego, o que corrobora os depoimentos dos participantes desta pesquisa.

110

A respeito desse tipo de comportamento, SM1 expressou a seguinte opinião: “existe insegurança do docente para lidar com o aluno deficiente. Eu noto isso, a rigidez de alguns professores ao tentar estabelecer contato com o cego”. Questionado a explicar o que significaria esta “rigidez”, o participante argumentou que compreendia que ela se referiria a atitudes de evitação de contato consigo, quando o professor fazia o possível para não se relacionar ou conversar com o cego, considerando que o próprio docente conversava e se relacionava formal e informalmente com outros estudantes, o que demonstra uma situação de desigualdade na relação com os alunos (Brasil, 2012, p. 9).

Segundo esse participante, tal insegurança pode ser ocasionada pela falta de conhecimento sobre como agir com pessoas com determinados tipos de deficiência (como se comunicar, por exemplo), ou ainda, pela inexperiência de atuar pedagogicamente com esses alunos, por ignorar as maneiras de proceder em situações de ensino e de avaliação, em relação a eles.

No tipo de atuação docente recém-descrito, fruto de atitudes preconceituosas, entende-se que o princípio da valorização das diferenças e das diversidades é, mais uma vez, violado, bem como o princípio da igualdade de direitos, este último expressando a necessidade de “condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos” (Brasil, 2012, p. 9). Todos os sujeitos argumentaram, enfaticamente, que a insegurança, que percebiam em alguns docentes, interferiu na qualidade do ensino a eles ministrado, que lhes pareceu inferior, em comparação ao ministrado aos demais alunos. Uma postura preconceituosa e insegura pode gerar lacunas na formação do cego, interferindo no seu futuro profissional. Para SF2, a insegurança do professor gera insegurança no estudante que, por sua vez, terá receios quando estiver atuando em seu campo profissional. A insegurança relatada pode ter sido gerada pelo preconceito, pela ideia de que os cegos necessitariam de um tipo de tratamento diferente, que os professores ignoram e/ou não estão preparados para dispensar. Assim, eles tentariam evitar o contato com os cegos.

3.3 PRECONCEITO E COMISERAÇÃO

Nuernberg (2010, p. 132) aponta que “é lenta a superação de mitos e preconceitos que incidem sobre os deficientes. Ainda resistem concepções arraigadas em estereótipos e que, muitas vezes, conduzem erroneamente as formas de atenção social e educacional proporcionadas às pessoas com deficiência”, apesar dos diferentes debates expostos na mídia sobre a deficiência.

O tratamento desigual ou eivado de insegurança, por parte de alguns professores, para com os cegos, são aqui interpretados como atos que violaram os princípios da educação em direitos humanos (Brasil, 2012). Mas eles não foram os únicos observados pelos sujeitos da pesquisa. Os entrevistados apontaram que uma das piores atitudes, por parte dos professores, foi a que envolvia sentimentos de comiseração.

Segundo Rodrigues (2004), muitas das dificuldades de sucesso do deficiente na universidade situam-se no nível das representações que os docentes têm a respeito da maneira como os alunos poderão atuar no campo profissional, após a educação superior. Assim, pode-se pensar que sentimento de pena é prejudicial e revela forma de preconceito velada.

Na opinião dos sujeitos, os sentimentos de pena em relação ao cego, usualmente, geram superproteção, o que acaba impedindo que o deficiente vivencie

determinadas situações consideradas difíceis para eles, limitando suas experiências. Para os participantes, se o aluno tiver experiências limitadas no espaço de escolarização formal, seu processo de formação poderá ficar incompleto. Na sequência, apresentam-se alguns depoimentos que ilustram as percepções dos entrevistados acerca desse aspecto.

Quando o professor sente pena do estudante, segundo a expressão de SM1, ele “passa a mão por cima”, cria um problema para o deficiente. SM5 afirmou: “costumo dizer que a superproteção limita mais que a própria limitação visual”. Para SM5, os sentimentos de pena do cego implicam mudança de atitude pedagógica do professor em relação a ele, fazendo com que as intervenções do primeiro não sejam adequadas para o aprendizado do segundo. Isso pode ocorrer, por exemplo, em momentos avaliativos: o professor apresenta ao cego uma prova com menor grau de dificuldade do que aquela que apresenta aos videntes.

SF1 entende que esse comportamento superprotetor prejudica a formação do cego na educação superior, como se ilustra a seguir:

112

Agora, vou te dizer, que também existe uma coisa que eu acho negativa: é o paternalismo. Tem até outro nome nessa expressão que estou te dizendo, mas é o que me ocorre agora. Significa: os professores não te exigirem com as mesmas exigências dos outros colegas videntes (SF1).

Todos os participantes salientaram que o nível de exigência de uma avaliação deve ser igual para alunos cegos e videntes. O que deve mudar, apenas, é a maneira de veicular a prova – no computador, impressa em braille ou em outro formato – seguindo acordos anteriormente estabelecidos entre docente e aluno.

Segundo a opinião de SM1, aqueles professores que sentem pena do deficiente e que, por isso, facilitam sua vida acadêmica, mostram que estão despreparados para trabalhar com esse grupo de estudantes. Por não conhecerem estratégias adequadas de intervenção pedagógica, deixam o cego ir progredindo no curso sem a devida preparação para enfrentar as etapas posteriores, que dependem do bom aproveitamento das iniciais:

Há duas maneiras de lidar com o aluno cego: ou o professor se preocupa e ensina ele junto com os demais, elaborando estratégias de intervenção coerentes para a sua condição, ou o professor, simplesmente, não cobra corretamente o conteúdo em provas e o vai passando para os próximos anos, de qualquer maneira (SM1).

Também para SF1, os sentimentos de comiserção em relação ao estudante cego, em função de sua condição visual, e o rebaixamento das exigências feitas a ele, podem levar o cego a atingir níveis mais altos de escolarização, sem o devido preparo. Quanto a isso, SF1 faz uma observação interessante, que diz respeito ao fato de que a facilitação pode, inicialmente, ser vista como algo positivo, criando situações ambivalentes aos estudantes cegos, como mostra o excerto a seguir:

O cego pode pensar: “ótimo, olha que bom! O professor me deu uma prova de uma página e os meus colegas receberam três”. Isso pode ser bom naquele momento, mas, depois, quando a pessoa for trabalhar, é péssimo. Isso é muito negativo, porque agora, por exemplo, o que eu sinto falta: eu não sei uma técnica de dar aula, eu fico perdida, por quê? Porque eu não pude praticar e alguns dos meus professores me protegeram, passaram a mão na minha cabeça para poder me ajudar. Eles tinham a intenção boa. Alguns, claro, não todo mundo. A intenção era boa, mas completamente errada (SF1).

A comiserção e as exigências diferenciadas também podem ser vistas como atitudes preconceituosas, que ferem a igualdade de direitos e impedem que a diversidade seja reconhecida como sendo algo a ser respeitado e valorizado. De acordo com as DNEDH (Brasil, 2012, p. 9), “igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social”. Ficou registrado, por meio dos depoimentos dos entrevistados, que o sentimento de comiserção é algo ruim para os cegos. Quem sente pena de alguém, por sua deficiência, coloca-se em estado de superioridade em relação à outra pessoa. De acordo com SM3, “a pena pode ser uma arma de poder, porque, quando a pessoa sente pena, ela está comunicando que ela é melhor que a outra. Então a pena é uma arma, talvez até uma arma de defesa, procurando tornar alguém mais fraco para que ela (que a usou) se sinta mais forte”.

Alguns dos sujeitos (SM1, SM4 e SM3), entretanto, propõem outra interpretação, diferentes da de SM3, para o sentimento de pena: para eles, em alguns casos, os professores sentem pena dos cegos porque estes últimos assim o permitem. SM1 aponta que alguns cegos se consideram “coitadinhos”, acreditando que têm menos capacidades intelectuais que os demais. Segundo esse sujeito, o deficiente visual não precisa se sentir assim.

Em relação a isso, os entrevistados acreditam que alguns cegos podem utilizar o artifício de se colocarem em lugar de inferioridade para conseguirem vantagens na universidade. SM4 garante que alguns gostam do paternalismo, de chamar a atenção, mas outros, como ela, não são favoráveis a tal atitude:

“não queria o paternalismo da universidade, ou seja, deixar me aprovarem nas disciplinas por pura pena, pois sabia que isso não iria me ajudar em nada quando eu fosse trabalhar”. Já SM1 relatou que conhece cegos matriculados no ensino superior que, por exemplo, não participam de avaliações, embora não tenham dificuldades (de qualquer ordem, motora ou cognitiva) que justifiquem o descumprimento dessa obrigação. SM1 considera que essa é uma situação injusta com aqueles que se dedicam e se preparam para o trabalho profissional, sejam cegos ou não. Por sua vez, SM3 salienta que o cego não pode se deixar levar pela ideia de que merece ganhar tudo. Essa mentalidade não traz nenhum tipo de benefício. De acordo com o entrevistado,

[j]ustamente em função da cultura existente, o cego, muitas vezes, tem a ideia de que tem que ter prioridade, de que merece ganhar coisas, por exemplo, nota. Bom, se ele tem essa mentalidade ainda, até na graduação, então ele aproveitou muito pouco o ensino dele até ali. E então, talvez, ele não esteja preparado para uma graduação, para uma profissionalização, porque daí ele vai se debater com outra fórmula, porque, quando ele for trabalhar, a empresa vai exigir trabalho, vai exigir pontualidade, assiduidade, mesmo porque eles vão pagar aquele profissional. Se a pessoa não estiver preparada, ela não vai ser considerada competente profissional (SM3).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades referentes à falta de profissionalismo dos professores para trabalhar com estudantes cegos na educação superior, parecem ter criado situações em que alguns dos princípios da educação em direitos humanos – igualdade de direitos, dignidade e reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades – foram feridos.

Todos os participantes salientaram, entretanto, que as posturas narradas foram características da prática de apenas alguns professores, não podendo ser generalizadas. Isso significa que outros docentes mostraram não ser preconceituosos e apoiaram os deficientes em diferentes momentos de seu curso superior. Foi igualmente comentado, por alguns dos sujeitos entrevistados, que o modo de enfrentar as dificuldades que um cego pode encontrar nas relações com seus professores depende, também, de como o próprio deficiente encara sua deficiência e se relaciona com o mundo.

Pensa-se que o cego que pretende cursar a educação superior necessita estar ciente de que, infelizmente, encontrará barreiras de diferentes ordens, sejam

elas físicas ou atitudinais, tal como sugerem os achados desta pesquisa. Estar ciente disso, bem como de seus direitos, pode auxiliá-lo a não tornar o sonho de cursar a educação superior uma frustração. Essa postura de precaução, todavia, não pode apagar o compromisso das universidades com a melhoria das condições de acesso a e permanência do cego em seus bancos e, mesmo, de procurar possíveis soluções para os problemas decorrentes da inclusão de deficientes no ensino superior.

Os achados da pesquisa permitem que se proponha a educação de acordo com os direitos humanos como sustentáculo de uma nova ordem na universidade, baseada na ética, no respeito e no compromisso com o bem de todos. Tal ordem seria capaz de produzir a educação para a civilidade, que valoriza o outro e o meio ambiente, e deveria envolver, além da formação inicial, a formação permanente de professores.

REFERÊNCIAS

- Amiralian, M. L. T. M. (1997). *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bauer, M. W., e Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bazon, F. V. (2009). *M. As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Bogdan, R. C., e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- Brasil. (2012). *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N°: 8. Brasília: Ministério da Educação.
- Caiado, K. R. M. (2003). *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília. Recuperado em 10 abril 2007, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

- Delpino, M. (2004). *Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no curso superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, Brasil.
- Lüdke, M., e André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mazzoni, A. A., e Torres, E. F. (2005). A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, 30, 1-12.
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, 9(2), 191-211.
- Nuernberg, A. H. (2009). Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: Anache, A. A. e Silva, L. R. (Orgs.). *Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Nuernberg, A. H. (2010). Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. *Rev. Educ. Espec.*, 23(36), 131-144.
- Oliveira, L. C. P. (2007). *Trajéorias escolares de pessoas com deficiência visual: da Educação Básica ao Ensino Superior*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- 116 Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*: Recuperada em 15 janeiro, 2014, de http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm
- Raposo, P. N. (2006). *O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Rodrigues, D. (2004). A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Rev. Educ. Espec.*, 23.
- Selau, B. (2013). *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil.