

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUSANA ARAÚJO CHAVES

**OS SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS AO PRECONCEITO POR UMA
ALUNA CEGA DO ENSINO SUPERIOR**

Teresina
2012

SUSANA ARAÚJO CHAVES

**OS SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS AO PRECONCEITO POR UMA
ALUNA CEGA DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Teresina

2012

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

C512s Chaves, Susana Araújo
Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma
aluna cega do ensino superior/Susana Araújo Chaves. -- 2012
136f.

Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2012.
Orientação: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

1. Cegos - Educação. 2. Educação Especial. 3. Sentidos
subjetivos. I. Título.

CDD: 371.911

Susana Araújo Chaves


OS SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS AO PRECONCEITO POR UMA
ALUNA CEGA DO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação, aprovada pela seguinte banca examinadora

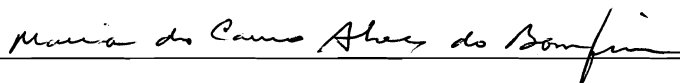
Aprovada em 27/02/2012



Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí



Prof.^a Dra. Samara Mendes Araújo Silva (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Piauí



Prof.^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Piauí

Dedico...

A Deus, razão da minha existência e presença
viva nessa caminhada;

À minha querida mãe pelo amor e por me
ensinar a valorizar cada momento da vida;

Ao meu querido pai (*in memoriam*) a quem
tanto amo e de quem sinto toda a falta;

Aos meus irmãos pelo imenso carinho e
amizade;

A todas as pessoas cegas que estão na luta,
mostrando que a cegueira é um problema de
ordem social e não essencialmente biológico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pela minha vida, por todo o seu amor e proteção, que me deu forças para continuar, mesmo nos momentos difíceis.

Ao meu pai (*in memoriam*) pelo exemplo de honestidade e humildade e por ter me ensinado o valor da vida. Sei que onde você estiver está torcendo pelo meu sucesso. A você todo o meu amor.

À minha mãe, que na sua simplicidade soube compreender o valor do conhecimento e os momentos ausentes. Obrigada pelo amor, amizade e compreensão. Você é uma pessoa especial. Essa conquista também é sua.

Aos meus irmãos, por todo o apoio e carinho, pelo amor fraterno e sincero. Obrigada por todo o amor e incentivo e por fazerem parte da minha vida. Amo vocês.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, pelo apoio e carinho durante essa fase. Muito mais que uma orientadora, que desde a graduação acreditou na minha vontade de mudar, recebendo-me sempre com um sorriso no rosto e com uma palavra amiga nos momentos de orientação. Um exemplo de profissional responsável, ética com uma simplicidade comum às grandes mulheres que fazem e constroem a história do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Professora Ana Valéria, a você minha eterna gratidão.

À minha tia Mariana Helena Chaves, pelo exemplo de profissional responsável, pela sua determinação, disciplina, sabedoria, inteligência e simplicidade. Obrigada por todo amor, carinho e por seus ensinamentos, fundamentais para a concretização desse trabalho. Minha mais profunda admiração.

Ao meu tio Francisco Ferreira Barbosa Filho, pelo apoio e estímulo e por sempre acreditar no meu esforço e dedicação. Meus sinceros agradecimentos.

Ao meu primo Pedro Ernesto Chaves Barbosa, um grande amigo que sempre me incentivou e me fez acreditar que os nossos sonhos podem se concretizar quando acreditamos e lutamos. A sua determinação em buscar aquilo que almeja é a prova mais concreta disso. Obrigada pela sua simplicidade, amizade sincera e por ser tão solidário.

Em especial, às amigas Edilene Lima, Telma Franco e Rogéria Rodrigues pelos sábios conselhos, pelas discussões, incentivos e muitas trocas que foram valiosas. Obrigada por todos os momentos em que estivemos juntas.

Aos meus amigos e às minhas amigas de Campo Maior, não cabe citar nomes para não esquecer nenhum deles, agradeço pelo apoio, incentivo e dedicação em saber como estava o curso e o andamento da pesquisa.

A todos os colegas da 18ª turma, em especial: Vicelma, Francilene, Amparo Holanda, Adélia, Valdênia e Wladimir pelo companheirismo e pelas experiências compartilhadas.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em especial: Ana Valéria, Glória Lima, Bomfim, Carmem Lúcia e Shara Jane, pelos ensinamentos.

A todas as pessoas com deficiência visual, em especial a Agnés pelo exemplo de persistência, perseverança e determinação e que com toda dedicação aceitou participar desta investigação. Obrigada pela compreensão e paciência.

À Universidade Federal do Piauí, aos professores e funcionários do Centro de Ciências da Educação, em especial, a todo o Programa de Pós-Graduação em Educação por ter me acolhido, pelo empenho e o desafio de possibilitar os caminhos da pesquisa e do conhecimento. A todos o meu sincero afeto.

Às Professoras Doutoradas da Banca de Qualificação: Samara Mendes Araújo Silva, Maria do Carmo Alves do Bomfim e Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, obrigada pelas valiosas contribuições.

Ao CNPq pelo apoio financeiro na realização deste trabalho.

*Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano
É um estranho ímpar.*
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O preconceito contra as pessoas cegas é um fenômeno histórico-cultural. Isto significa que esta é uma prática que se constitui no meio social, influenciada pela cultura, pela sociedade, pela política, entre outros fatores específicos de cada época, os quais podem desenvolver no sujeito discriminado sentimentos de angústia e revolta, influenciando negativa ou positivamente na sua subjetividade. Nesse sentido, este estudo teve por objetivo geral investigar os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega da UFPI e por objetivos específicos: compreender o impacto do preconceito na constituição subjetiva da aluna cega da UFPI e analisar os sentidos subjetivos relativos ao ensino superior produzidos pela aluna cega da UFPI. Esta pesquisa adotou como referencial teórico-metodológico a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa propostas por González Rey (2003, 2005a, 2011). Contribuíram também na construção deste trabalho autores como: Amiralian (1997); Begrow (2006); Caiado (2003, 2011); Crochík (2002, 2005, 2006); Lima (2006); Lira e Schlindwein (2008); Valdés (2006), Vygotski (1997, 2008), dentre outros. Foi realizado um estudo de caso, considerando que este método reúne elementos imprescindíveis para a construção do conhecimento e é essencial para a compreensão da subjetividade. Participou deste estudo uma Mestranda da Universidade Federal do Piauí com cegueira adquirida e como informante a mãe desta. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa com a participante foram a entrevista inicial, o completamento de frases, a composição, o conflito de diálogos e a entrevista em processo, todos usados segundo a abordagem teórico-metodológica adotada. As informações foram analisadas com base na análise construtivo-interpretativa, sendo que os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto o pesquisador quanto o sujeito investigado, exerceram papéis ativos no processo de construção das informações. Os resultados do estudo revelaram que os sentidos subjetivos relativos ao preconceito produzem na vida da aluna sentimentos de angústia, tristeza e rejeição que chegam a causar dor. Outro sentido subjetivo identificado na fala da participante diz respeito ao fato de o preconceito atuar como estímulo motivador para a superação das dificuldades, elevando a capacidade de resiliência da aluna. Com relação aos sentidos subjetivos do ensino superior, a aluna apresentou os seguintes: instituição de ensino como fonte de conhecimento, espaço gerador de angústia e, por fim, elemento viabilizador de projetos de vida.

Palavras-chave: Cegueira. Ensino Superior. Preconceito. Subjetividade.

ABSTRACT

The prejudice against the blind people is a historical and cultural phenomenon. This means that this is a practice that is in the social, influenced by culture, society, politic, among other specific factors to each time, which can develop in subject discriminated feelings of agony and anger, negatively or positively influencing the their subjectivity. In this sense, this research general aimed to investigate the subjective meanings assigned by a blind girl student from UFPI and, for specific purpose: to understand the impact of prejudice in the subjective constitution of the student and to analyze the subjective meanings relative for higher education produced by a blind student of UFPI. This research adopted as a reference theoretical and methodological the Theory of Subjective and the Epistemology Qualitative, suggested by González Rey (2003, 2005, 2011). Also contributed in the study construction, authors as: Amiralian (1997); Begrow (2006); Caiado (2003; 2011); Crochík (2002; 2005; 2006); Lima (2006); Lira e Schlindwein (2008); Valdés (2006), Vygotski (1997, 2008), among others. Was realized a case study considering that this method brings together indispensable elements for the construction of knowledge and is essential to understanding of subjectivity. Joined this research a girl student with total blindness, student of the Masters degree in Education from Federal University of Piauí and the mother of this as an informant. The instruments used in the research, with subject under investigation, were an initial interview, complement of statements, composition, conflict dialogues and interview process. All were used according to the approach theoretical and methodological adopted. The information was analyzed based on the constructive and interpretative analysis and subjects involved in research, both researcher and subject under investigation, have had active roles in the construction of information. The study results revealed that the subjective sense of prejudice in the life of girl student produced feelings of agony, sadness, rejection even cause pain. Another subjective sense identified in the speech of the participant relates to the fact of prejudice act as a motivating stimulus to overcome the difficulties, increasing the resilience of the student. Regarding the subjective senses of higher education, the student has submitted the following: institution as a source of knowledge, space that leads agony e, finally, enabling factor of life projects.

Keywords: Blindness. Higher Education. Prejudice. Subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 TEORIA DA SUBJETIVIDADE	19
1.1 A contribuição das abordagens psicológicas para o desenvolvimento do conceito de subjetividade de González Rey	19
1.2 O conceito de subjetividade de González Rey na perspectiva histórico-cultural	22
2 CEGUEIRA: O ESTIGMA POR SER DIFERENTE/ DEFICIENTE	32
2.1 Deficiência visual: conceito e características	32
2.2 A relevância da família	39
2.3 O processo de escolarização/aprendizagem da pessoa com deficiência visual	41
2.4 Os estudos de Vigotsky e suas contribuições para a educação da pessoa cega	41
2.5 Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior	48
2.6 A inclusão na Universidade Federal do Piauí - UFPI	54
<i>2.6.1 Bolsa permanência</i>	54
<i>2.6.2 Bolsa alimentação</i>	55
<i>2.6.3 Residência universitária</i>	55
<i>2.6.4 Projeto inclusão</i>	55
2.7 Preconceito: conceito e características	56
2.8 Preconceito e deficiência: suas implicações na sociedade	60
3 PERCURSO METODOLÓGICO	69
3.1 A Epistemologia Qualitativa como meio de produzir conhecimento	71
<i>3.1.1 O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa</i>	71
<i>3.1.2 O singular como instância legítima de produção do conhecimento</i>	73
<i>3.1.3 O caráter interativo do processo de produção do conhecimento</i>	73
3.2 A relevância do estudo de caso	74
3.3 Os instrumentos de pesquisa	75

3.3.1 Entrevista.....	76
3.3.2 Completamento de Frases	77
3.3.3 Conflito de Diálogos.....	78
3.3.4 Composição	78
3.3.5 Entrevista em processo.....	79
3.4 Cenário da pesquisa	80
3.4.1 Breve histórico da Universidade Federal do Piauí.....	80
3.4.2 Caracterizando o Centro de Ciências da Educação – CCE	81
3.5 Participante da pesquisa	82
3.6 Procedimentos.....	84
4 COMPREENDENDO A SUBJETIVIDADE: O QUE REVELAM AS INFORMAÇÕES DA PESQUISA	86
4.1 A aluna e sua história: o caso de Agnés.....	86
4.2 O preconceito como construtor da personalidade.....	94
4.3 O preconceito sentido como rejeição, indiferença e negação	96
4.4 O preconceito como dor, ferida e mágoa	98
4.5 O sentido subjetivo do ensino superior	101
4.5.1 O ensino superior como gerador de angústia	101
4.5.2 A universidade como fonte de conhecimento.....	105
4.5.3 O ensino superior como projeto de vida	106
4.6 A percepção da sociedade na forma de tratar a pessoa com deficiência visual.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	122
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	123
ANEXO B – Completamento de Frases	125

APÊNDICES	130
APÊNDICE A – Autorização do diretor do CCE.....	131
APÊNDICE B – Entrevista 1	132
APÊNDICE C – Entrevista 2	134
APÊNDICE D – Composição	135
APÊNDICE E – Conflito de Diálogos	136

INTRODUÇÃO

O estudo envolvendo sujeitos cegos é um tema que vem despertando interesse na comunidade científica nacional, principalmente porque a pessoa cega está rompendo barreiras até então intransponíveis para ela como, por exemplo, o pensamento cultivado por muito tempo de que o cego é uma pessoa incapaz, inválida e improdutiva. Contudo, já existem estudos nessa área, (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008; LIBÓRIO; CASTRO, 2005) revelando que este sujeito pode se desenvolver e ter uma vida independente como qualquer outra pessoa.

Vygotsky (1997), em seus estudos sobre o desenvolvimento humano e, mais especificamente, sobre a capacidade de aprender da pessoa com deficiência, considera que a deficiência é uma dificuldade imposta mais pela sociedade e não unicamente um problema biológico. Nesses termos, entende que o cego é deficiente em função do impacto que causa no meio social em que vive, adaptado somente para aqueles que enxergam.

Considera-se que para o deficiente visual não é sua diferença que o torna inferior, mas o preconceito da sociedade em relação à deficiência, que inferioriza e reduz o indivíduo a um ser passivo e improdutivo, impedindo-o de participar ativamente do processo social.

A partir deste entendimento, o eixo de reflexão desta pesquisa é o preconceito contra o deficiente visual no espaço acadêmico. Nesse sentido, o estudo não se destina a suprimir essa prática que remonta à Antiguidade e é tão evidente entre aqueles que são diferentes do conceito dominante de normalidade, mas pretende esclarecer e fomentar uma discussão acerca desse fenômeno que afeta as relações entre os indivíduos considerados normais e aqueles que não correspondem aos padrões.

Diante disso, com base nos sentimentos de angústia e tristeza vivenciados por uma aluna cega do ensino superior, a partir da investigação sobre os sentidos subjetivos que esta atribui ao preconceito no âmbito da universidade, a pesquisa possibilita à sociedade um novo olhar em defesa daqueles que são estigmatizados e excluídos do “direito ao convívio social igualitário”. Como afirmam Lira e Schlindwein (2008), uma deficiência visual não impede o indivíduo de participar das práticas sociais impostas pela sua diferença. De acordo com as autoras, considerar a cegueira como deficiência tem como resultado uma relação focada no defeito, na impossibilidade, o que causa preconceito e discriminação para com o cego e limita suas possibilidades reais de inclusão social.

As justificativas desta pesquisa foram se configurando no decorrer do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, quando a pesquisadora teve os primeiros contatos com o universo de uma pessoa cega, uma colega de turma e, desde então, começou a

conhecer e entender um pouco o que significa ser cego nessa sociedade tão preconceituosa e excludente. A partir dessa aproximação, esta foi percebendo a discriminação das pessoas no tratamento com a aluna cega na própria sala de aula, nas relações com alguns alunos que faziam julgamentos preconceituosos duvidando da sua capacidade e, ainda, nas ações dos professores que a rejeitavam em algumas situações, negando a sua existência, pois alguns não estabeleciam nenhuma forma de comunicação com ela.

A experiência de conviver com esta aluna foi significativa e, mais ainda, quando a pesquisadora fez um curso em Braille, sob a supervisão da aluna, no qual viveu por um momento a condição de pessoa cega em uma dinâmica utilizada durante o curso, que consistia na realização de um percurso feito com os olhos vendados pelo Centro de Ciências da Educação – CCE (um dos trajetos realizados todos os dias por ela), com o propósito de experimentar, ainda que em uma simulação com objetivo pedagógico, a sensação da cegueira.

Em razão desses fatos e das leituras realizadas durante o curso, aliadas à convivência diária com esta aluna, por presenciar a sua luta contra a maior barreira social, qual seja, o preconceito por ser cega, despertou nesta pesquisadora um desejo de conhecer de forma mais profunda a deficiência visual e, mais precisamente, o modo como a pessoa cega aprende, interage e explora o ambiente em que vive.

Dessa forma, a deficiência visual, especificamente a cegueira, tornou-se foco de inquietações e questionamentos. Também colaborou para esse interesse a visita à Associação dos Cegos do Piauí – ACEP, em virtude da realização de trabalho acadêmico com deficientes visuais solicitado pela disciplina Fundamentos da Educação Especial, assim como a participação no Núcleo de Estudo em Educação Especial e Inclusiva – NEESPI da Universidade Federal do Piauí, do qual a pesquisadora faz parte até hoje, onde foi possível discutir e conhecer a configuração social da cegueira, o processo de aprendizagem e desenvolvimento do cego, bem como as suas relações com os videntes. Estes aspectos constituíram-se como estímulos decisivos para aprofundar os conhecimentos sobre esta temática, como também para abordar o preconceito sofrido pelo sujeito cego ao longo de sua escolarização, e, com isso, divulgar a luta da pessoa cega na busca pelos seus direitos, dentre eles, o acesso a um ensino de qualidade e inclusivo que possibilite a sua inserção social.

Outro aspecto a ser considerado foi o fato de ter observado a escassez de estudos e trabalhos acadêmicos em âmbito local envolvendo essa temática. A produção científica referente não só à deficiência visual, mas relacionada também a outras deficiências é ainda bastante incipiente. Em consulta realizada na relação de dissertações defendidas no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, no período de 1995 a

2011, encontrou-se uma lacuna em relação à pesquisa educacional piauiense a respeito da temática investigada. Na referida consulta, constatou-se a existência de apenas um trabalho abordando a inclusão do deficiente visual no ensino regular (RAMOS, 2007).

A partir desse interesse, surgiram os seguintes questionamentos, que se constituíram como aspectos decisivos para o desenvolvimento do estudo, quais sejam: Que sentidos subjetivos são produzidos pela aluna cega no âmbito do ensino superior? Que impactos o preconceito causa na constituição subjetiva da aluna cega? Estes foram os questionamentos que nos impulsionaram ao seguinte problema de pesquisa: Quais os sentidos subjetivos construídos por uma aluna cega a partir do preconceito e da discriminação sofridos no âmbito do ensino superior no espaço universitário? Esse questionamento conduziu ao objetivo geral, que foi investigar os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega da UFPI e, mais especificamente: compreender o impacto do preconceito na constituição subjetiva da aluna cega da UFPI e analisar os sentidos subjetivos relativos ao ensino superior produzidos pela aluna cega da UFPI.

Para compreender o significado da deficiência visual e, mais precisamente, a cegueira e a dinâmica do preconceito entre os grupos sociais, este estudo está fundamentado na obra de autores como: González e Díaz (2007), Laplane e Batista (2008), Begrow (2006), Amilralian (1997), Lima (2006), Caiado (2003, 2011) Crochík (2002, 2005, 2006), Lira e Schindwein (2008), Vigotsky (1997, 2008), dentre outros que contribuíram na construção deste trabalho.

Quanto ao entendimento acerca da constituição subjetiva e do conceito de sentido subjetivo, este estudo fundamenta-se na Teoria da Subjetividade de González Rey (1998, 1999, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2011) na perspectiva histórico-cultural, compreendida pelo autor como uma macrocategoria que não se constitui unicamente de forma individual, mas também como produção social. Para o autor, os conceitos de subjetividade individual e subjetividade social estão tão imbricados e tão entrelaçados que um alimenta o outro, um fomenta o outro, não sendo, portanto, possível se referir a um sem que se esteja se remetendo ao outro. Assim, compreende-se que a subjetividade é simultaneamente individual e social e uma não existe separada da outra.

Considera-se que a Teoria da Subjetividade de González Rey é um referencial teórico relevante para a compreensão do sujeito cego e suas relações por entender o ser humano como um sujeito que se constitui e é constituído no meio em que atua, sendo também capaz de modificar e ser modificado por esse meio.

O estudo foi realizado com base na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2005a, 2011), em especial a partir do estudo de caso de uma aluna cega que revela os sentimentos de angústia e tristeza em relação ao preconceito vivenciado na UFPI.

Reconhece-se a complexidade do preconceito e os desafios que a sociedade impõe à pessoa cega. Nesse sentido, a relevância deste trabalho se justifica pela necessidade de estudos envolvendo essa temática e pela possibilidade de aprofundar a discussão acerca do preconceito, mostrando que ser cego não impede o sujeito de desenvolver suas habilidades, além de servir de referência para a produção de outros estudos. Diante disso, considera-se que discutir sobre este fenômeno no âmbito educacional, enfatizando a pessoa com cegueira, é fundamental, por contribuir no desenvolvimento de uma cultura de paz e tolerância nos diversos grupos sociais, em que todos se respeitem e possam ter uma vida digna e harmônica, bem como desmistificar a concepção de que ser cego significa ser incapaz de desenvolver habilidades e produzir conhecimento.

Assim, os resultados do estudo revelaram que os sentidos subjetivos relativos ao preconceito produzem na vida da aluna sentimentos de angústia, tristeza e rejeição que chegam a causar dor. Outro sentido subjetivo evidenciado na fala da participante refere-se ao fato de o preconceito atuar como estímulo motivador para a superação das dificuldades, elevando a capacidade de resiliência da aluna. Quanto aos sentidos subjetivos do ensino superior, a aluna apresentou os seguintes: a universidade como fonte de conhecimento, espaço gerador de angústia e, por fim, elemento viabilizador de projetos de vida.

O presente trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo analisa a Teoria da Subjetividade com base nos estudos desenvolvidos por González Rey. Contudo, antes apresentaremos uma discussão sobre as abordagens psicológicas que contribuíram para a compreensão da subjetividade como objeto da psicologia e os conceitos nos quais o autor se apoia, como subjetividade individual, subjetividade social, sujeito, personalidade, configuração subjetiva e sentido subjetivo.

No segundo capítulo, “Cegueira: o estigma por ser diferente/deficiente”, apresenta-se um breve histórico acerca da deficiência, os conceitos e características da deficiência visual, a relevância da família na vida da pessoa cega, seu processo de escolarização, a contribuição dos estudos de Vygotski para a educação da pessoa cega, a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e, por fim, discute-se sobre a constituição do preconceito na sociedade, destacando conceitos e características e a relação preconceito e deficiência, bem como suas implicações para a sociedade, de modo a analisar a questão dos valores como uma forma de atenuar as discriminações entre os indivíduos.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa com base na Epistemologia Qualitativa, metodologia adotada na realização deste trabalho. Assim, são descritos os instrumentos, a participante, o cenário da pesquisa e os procedimentos realizados.

No quarto capítulo, “Compreendendo a subjetividade: o que revelam as informações da pesquisa” são apresentadas as análises e discussões das informações obtidas de acordo com a análise construtivo-interpretativa proposta por González Rey (2005a, 2011). No caso pesquisado, são destacados os principais sentidos subjetivos produzidos pela participante referentes ao preconceito e ao ensino superior. Por fim, são apresentadas as considerações finais construídas a partir do estudo.

1 TEORIA DA SUBJETIVIDADE

[...] O homem não pode desenvolver suas faculdades humanas na ausência de contato humano e também não pode fazê-lo se não houver condições biológicas para tal. Então, o homem é necessariamente, um ser social, inclusive, porque nasce biologicamente em aberto tanto para construir sua hominização como para construir-se indivíduo. É somente a partir de condições naturais e referências sociais que o animal humano, pode tornar-se Homem.

(Izabel Cristina Ferreira Borsoi)

Desde o seu nascimento, o ser humano está imerso em um contínuo intercâmbio de informação e afeto com o contexto social no qual está inserido. Este processo interativo conduz com frequência a sentimentos de alegria e tristeza, que nem sempre são “visíveis” externamente. Estes momentos formam as experiências subjetivas, aquelas que estão associadas às suas motivações e interesses e que serão integradas ao seu sistema de conhecimentos que, por sua vez, constituirão a sua subjetividade.

Nesse sentido, por muito tempo tentou-se estudar este tema usando um discurso com base nas ciências naturais, isto é, utilizando-se de uma epistemologia quantitativa, de cunho positivista, que resultou em dicotomias, tais como sujeito/mente, externo/interno, individual/social.

Assim, neste capítulo será discutida uma abordagem no âmbito da psicologia, na qual o homem é considerado como um sujeito ativo e consciente que interage e produz conhecimento no espaço em que está inserido. Trata-se da Teoria da Subjetividade proposta por González Rey (1998, 1999, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2011), que se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural. Contudo, inicialmente será feita uma apresentação das abordagens psicológicas que contribuíram para o estudo dessa temática, destacando o conceito de subjetividade de González Rey e, ainda, as principais categorias que integram essa teoria.

1.1 A contribuição das abordagens psicológicas para o desenvolvimento do conceito de subjetividade de González Rey

A psicologia como ciência independente, preocupada com o estudo da psique humana, apareceu somente no final do século XIX, tendo Wundt “como um pioneiro na formulação de um projeto” que a situava como “uma ciência intermediária entre as ciências da natureza e as

ciências da cultura” (FIGUEIREDO; SANTI, 2008). A emergência da psicologia como ciência independente é reconhecida a partir da criação do laboratório de psicologia experimental por Wundt, em Leipzig, em 1875, tendo como principal objetivo o estudo experimental das diferentes funções da consciência. Com o método experimental, Wundt procurou entender a mente humana, o que levou González Rey (2005a) a considerar suas ideias como um avanço significativo para os estudos sobre o desenvolvimento humano.

De acordo com a percepção de Wundt, a psicologia se desenvolveria como ciência em termos sociais e em diferentes perspectivas, mas para isso deveria apoiar-se na história. Dessa forma, procurou evidenciar a importância do histórico para o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência, considerando assim a mente como um fenômeno histórico. Segundo ele, o desenvolvimento da psicologia em seus aspectos mais sociais deveria apoiar-se na história. Wundt, no entanto, não especificou de que forma o histórico se converte em psicológico, não conseguindo, portanto, superar a dicotomia Cartesiana corpo-mente, ao não conseguir explicar a origem social da consciência (GONZÁLEZ REY, 2003).

A essa abordagem da psicologia surgiram em oposição algumas teorias psicológicas, em especial, as behavioristas, que destacavam o comportamento como fenômeno observado externamente, a condição para o desenvolvimento científico. Diante disso, o behaviorismo de Watson apresenta-se como um dos grandes momentos que marcou o desenvolvimento da psicologia no século XX. Dentre suas características, destacam-se o interesse voltado exclusivamente para o comportamento observável e a ruptura com as concepções funcionalistas e estruturalistas, estas últimas por conceberem a consciência como objeto de estudo. (FIGUEIREDO; SANTI, 2008; GONZÁLEZ REY, 2005).

González Rey (2003) chama atenção para a importância de Freud e de outros pensadores que trabalharam na construção de teorias psicanalíticas no que diz respeito às suas contribuições para o tema da subjetividade em psicologia. Segundo este autor, a teoria psicanalítica destacou-se como outra importante contribuição para o entendimento da subjetividade, por apresentar uma nova percepção de homem a partir da complexidade da sua vida psíquica. A psicanálise freudiana teve a intenção de explicar os fenômenos psíquicos partindo da personalidade do sujeito. Assim, com as teorias psicanalíticas tem início a explicação dos processos psíquicos a partir do conceito de personalidade, o qual González Rey (2005a) concebe como essencial para a compreensão da subjetividade.

A psicologia humanista, corrente surgida após a Segunda Guerra Mundial, considera o indivíduo como sujeito ativo e criativo, capaz de assumir posições diante de situações enfrentadas. Para o humanismo, o sujeito é capaz de autodeterminar-se, autorrealizar-se e

atualizar-se, porém este não consegue explicar o surgimento da representação dos conteúdos inconscientes a partir de uma representação consciente. De acordo com Mozzer (2008), todos os autores humanistas, em diferentes escalas, são sensíveis à significação do social no desenvolvimento do psiquismo. No entanto, a maioria deles está presa à natureza universal do homem, isto é, as capacidades e tendências não são decorrentes de momentos históricos (GONZÁLEZ REY, 2003).

Em síntese, o humanismo dá significado psicológico a temas como o sentido da vida, a concepção de mundo, a organização psicológica complexa dos valores, etc. Compreendendo que as construções do sujeito representam importantes motivações do comportamento. Para González Rey (2003), o humanismo representou um marco importante para os estudos sobre subjetividade, devido à sua compreensão da influência do social para o indivíduo.

No âmbito da psicologia soviética, a contribuição de Vigotsky e Rubinstein para o desenvolvimento do objeto de estudo da psicologia é dada pela compreensão do homem enquanto um processo social e um fenômeno histórico. Isto é, entender como esse homem é constituído implica compreendê-lo como o resultado de um processo histórico-cultural, tendo a linguagem como mediadora dos processos de interação que o sujeito estabelece com os representantes de sua cultura. Sendo assim, a linguagem é o meio em que o sujeito, mediante as trocas sociais com outros sujeitos, planeja suas ações, imagina, cria, reflete, representa e significa a realidade. É no contato com a cultura que o homem vai se humanizando enquanto se desenvolve (GONZÁLEZ REY, 2003).

Vigotsky (2008), ao desenvolver o conceito de funções psicológicas superiores, esclarece que estas resultam da inserção cultural do homem. Para ele, as funções psicológicas superiores significam aquelas funções que se desenvolvem no curso da vida do indivíduo e que permitem diferenciar os homens de outros animais, como, por exemplo, a atenção voluntária, a memória voluntária, entre outras.

Este mesmo autor elucidava que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança acontece através da interação que o sujeito estabelece com o meio social circundante. Nesta visão, o conhecimento é construído na interação com o meio, numa série de mudanças envolvendo o social e o individual.

González Rey (2003) alerta para o fato de como se dá a formação do psíquico a partir do social. Questionando quais são os processos implicados no desenvolvimento da psique histórica e culturalmente configurada. Contudo, tanto Vigotsky quanto Rubinstein, representantes da psicologia soviética, não conseguem explicar as consequências que

decorrem da afirmação de que o social não resulta em uma dimensão externa. Vigotsky tentou solucionar a questão por meio do conceito de interiorização.

González Rey, por outro lado, critica esta tentativa de explicar o social através da sua interiorização, pois afirma que a subjetividade não se internaliza, isto é, não é algo que vem de fora e que aparece dentro. Para este pensador, esta forma de abordagem mantém a dualidade interno/externo, individual/social.

Assim, para compreender os complexos processos psicológicos e a relação do homem nos diversos espaços sociais nos quais interage, González Rey (2003, p. 78) desenvolveu sua teoria da subjetividade, na qual constrói os conceitos de subjetividade social e subjetividade individual. Segundo ele, o conceito de subjetividade social permite “compreender a dimensão subjetiva dos diferentes processos e instituições sociais, assim como o da rede complexa do social nos diferentes contextos em que ela se organiza através da história”, ou seja, compreender os processos subjetivos que ocorrem em uma sociedade abarcando as diferentes instituições que a compõem, bem como a forma que se constituem e se organizam no espaço social.

No decorrer deste capítulo, será feita uma exposição sucinta dos principais conceitos desenvolvidos por González Rey na teoria da subjetividade e que servirão de base para fundamentar o estudo acerca da produção de sentidos subjetivos relacionados ao preconceito e ao ensino superior produzidos por uma aluna cega.

1.2 O conceito de subjetividade de González Rey na perspectiva histórico-cultural

Para González Rey (2005a), a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky foi relevante para desenvolver o seu conceito de subjetividade por compreender o homem dentro do espaço em que atua, ou seja, proporcionou uma nova forma de analisar o desenvolvimento dos fenômenos psíquicos fundamentados na concepção marxista e na dialética, possibilitando compreender como o homem se constitui nos vários espaços nos quais está inserido. Portanto,

[...] o enfoque histórico-cultural teve como um de seus aspectos essenciais a compreensão da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, unidade entendida como sistema complexo onde um dos aspectos estava contido no outro e vice-versa, em uma processualidade que atravessa permanentemente as formas atuais de organização, tanto do social como do individual (GONZÁLEZ REY, 2003, 188).

O pensamento vigostkyano contribuiu de forma relevante para os estudos do psiquismo humano referente aos fenômenos da consciência que estão em constantes mudanças decorrentes das interações sociais e históricas. O foco central desse pensamento é que a Teoria da Subjetividade na perspectiva de González Rey, segundo explica Mitjáns Martínez (2005), constitui uma expressão do paradigma da Complexidade na psicologia. Assim, a subjetividade para González Rey representa compreender a psique humana na sua complexidade, apreendendo o sujeito nas várias instâncias em que se constitui.

Para González Rey (2005a, p. 19), a subjetividade é “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”. Este conceito permite ampliar os limites da taxonomia de categorias pontuais e fragmentadas, usadas pela psicologia para referir-se a comportamentos concretos nas diversas esferas (diferentes campos no interior da psicologia) da vida do sujeito. A visão da subjetividade como um sistema, além de permitir transcender tal fragmentação, permite, também, representar um sistema cujas unidades e formas principais de organização se alimentam de *sentidos subjetivos* definidos em distintas áreas da atividade humana.

A subjetividade é uma categoria da psicologia e de outras ciências, como a sociologia, a antropologia e a filosofia, ditas antropossociais, sendo um componente presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem, acrescentando uma dimensão qualitativa a estas ciências, ausente nas outras ciências. Este fato, para González Rey (2003), produz implicações epistemológicas e metodológicas. Estes aspectos são discutidos de forma breve no capítulo 3, que trata sobre a metodologia na pesquisa qualitativa.

A subjetividade pode ser conceituada, como afirmado acima, segundo várias perspectivas: psicológica, sociológica e filosófica. Do ponto de vista do senso comum, é vista como algo inseparável do ser humano, que o distingue e o caracteriza como espécie. Em uma perspectiva filosófica, é um termo, como explica Fortes Lustosa (2004) que “agrega outras noções como, consciência, autodeterminação, auto-referência, personalidade, e, que juntas, constituem uma problemática”. Contrariando o senso comum, a subjetividade não é inata, ela origina-se do externo, do social. Assim, para Fortes Lustosa (2004, p. 47),

[...] a subjetividade não pode ser considerada de forma inata e linear, mas processual e historicamente constituída, decorrente de um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais em permanente transformação no decorrer da história da humanidade.

González Rey (2005a) afirma que a subjetividade caracteriza-se como uma produção de *sentidos subjetivos* que vai além dos limites de influência, lineares e diretas, de outros sistemas da realidade, subvertendo qualquer ordem que se queira impor ao sujeito ou à sociedade.

A dificuldade em definir subjetividade decorre da processualidade da sua constituição, em permanente construção. Assim, González Rey (1999, p. 108) define subjetividade como “a organização dos processos de sentidos e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua”. Na sua concepção, a subjetividade se constitui tanto no plano individual quanto no social, numa relação dialética, apresentando uma visão que permite enxergar de maneira distinta, profunda, recursiva e contraditória o social e o individual no psiquismo humano. Com relação à subjetividade social, González Rey (2003, p. 209) afirma que:

[...] a subjetividade social representa uma produção simbólica e de sentido que constitui um nível diferente na organização ontológica da sociedade. Ela não é a reprodução dos complexos processos - objetivos infra-estruturais, de relação, organização etc., que caracterizam a sociedade e dentro dos quais eles são gerados, mas uma nova forma de constituição do tecido social em relação aos inúmeros aspectos objetivos que caracterizam a vida da pessoa nos diversos espaços da vida social, cuja articulação como sistema se dá precisamente nos sentidos e significados que circulam de forma simultânea nessas diferentes zonas do social, que se integram em determinadas configurações que atuam de forma simultânea nos espaços e nos sujeitos que os constituem. As configurações que caracterizam a subjetividade social se concretizam nos espaços de relação dentro dos quais atuam os indivíduos, assim como nos diferentes climas, costumes, códigos emocionais, etc., que delimitam subjetivamente o espaço social dentro do qual os indivíduos atuam. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 209)

O autor introduziu a categoria de *subjetividade social* com o objetivo de desconstruir a ideia de que a subjetividade é um fenômeno individual e ao mesmo tempo apresentá-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual. A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual como nos diferentes espaços sociais em que este vive. Para ele, a subjetividade apresenta-se de forma dialética entre o sujeito e o social. A esse respeito, afirma que:

[...] a relação entre o sujeito e o social é contraditória por natureza e nessa contradição encontra-se a possibilidade de desenvolvimento de ambos os espaços: o social e o individual. A ênfase unilateral em um desses pólos é o que tem caracterizado a história dos modelos políticos e econômicos da

sociedade ocidental: o individualismo competitivo liberal e neoliberal e o autoritarismo sociologizante dos modelos chamados socialistas. A criatividade, os espaços de transformação e desenvolvimento somente aparecem da contradição entre o social e o individual visto não como sujeito “sujeitado”, mas sim como um sujeito que de forma permanente se debate entre as formas de “sujeitamento” social e suas opções individuais. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 227).

Para González Rey (2003), a constituição do *sujeito* dentro da subjetividade social não é um processo que se estabelece de forma única e definida pelas características dos espaços sociais nos quais os indivíduos vivem, mas, ao contrário, é um processo único para cada indivíduo, que depende das relações entre o indivíduo e o social, no qual ambos têm um caráter ativo.

A ação do indivíduo dentro de um contexto social é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, estabelecendo, no interior desses espaços, zonas de tensão que resultam em momentos de crescimento social e individual, ou momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos, o social ou o individual.

Sendo assim, não é possível considerar a subjetividade desvinculada dos indivíduos que a constituem, assim como não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua formação, pois a subjetividade individual e a subjetividade social se constituem em um processo dialético em que o sujeito não se separa da personalidade. (GONZÁLEZ REY, 2003).

Nesse contexto, destaca que estudar os processos de subjetivação humana implica romper com as dicotomias individual/social, interno/externo, consciente /inconsciente, que são comuns ao pensamento psicológico como forma de constituição do sujeito, “fortemente inspirada em uma representação dialética de homem” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 224). Na sua concepção, a ideia de sujeito “recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 224).

A subjetividade humana se configura em diferentes momentos e ações dos indivíduos. Entretanto, observa-se que existem outras produções subjetivas que são constituídas de acordo com os valores sociais vigentes. Essa subjetividade, conforme destaca Guattari (1992 apud GONZÁLEZ REY, 2003), denominada “subjetividade maquínica/capitalística”, exerce um controle social absoluto sobre o indivíduo, não sendo percebida sua singularização, ou seja, os processos singulares são bloqueados.

No que diz respeito à subjetividade individual, esta se constitui no espaço interativo das relações sociais vivenciadas pelos sujeitos, as quais produzem sentidos e significações sociais. Esses aspectos únicos das histórias dos sujeitos, em seus espaços sociais, contribuem para a diferenciação de um mesmo comportamento, quando observado em duas sociedades distintas. Os espaços sociais podem ser vistos como geradores de formas de subjetivação que se materializam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser parte da subjetividade individual dos que compartilham esses espaços.

Para esse autor, a subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente, isto é, na origem de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social antecedente à organização do sujeito que aparece em um determinado momento, em um cenário no curso de sua própria história. Assim, a dimensão relacional do social é fundamental na constituição da subjetividade individual, pois representa:

[...] os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais. Um dos momentos essenciais de subjetividade individual, que define com força sua natureza processual, é representado pelo sujeito, que constitui o momento vivo da organização histórica da sua subjetividade, e que está implicado de forma constante nos diversos espaços sociais dentro dos quais organiza suas diferentes práticas. A subjetividade individual tem dois momentos essenciais que se integram entre si no curso contraditório de seu desenvolvimento: a personalidade e o sujeito, que se exprimem em uma relação na qual um supõe ao outro, um é momento constituinte do outro e que, por sua vez, está constituído pelo outro, sem que isto implique diluir um no outro (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241).

González Rey (2003), com a teoria da subjetividade destaca que a principal diferença entre o sujeito da psicanálise e aquele na visão histórico-cultural é que a instância que fundamenta qualquer dimensão afetiva inconsciente é também social. O conceito de sujeito possui uma forte inspiração em uma representação dialética do homem. Nesta visão, o social atua como produtor de sentido subjetivo, considerando as configurações espaciais nas quais o sujeito está inserido e a sua história, alterando sua configuração subjetiva individual e, ao mesmo tempo, alterando as configurações subjetivas sociais.

Assim, a ação do sujeito na teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural, que considera o caráter dialético e complexo do homem, é uma ação imprevisível, incompatível com uma visão de sujeito cujas ações são determinísticas, causais e mecanicistas.

Dentro desta teoria, acredita-se que é esta relação dialética por natureza entre o sujeito e o social o que fomenta a possibilidade de desenvolvimento de ambos os espaços: o social e o individual. Sujeito e sociedade, sistemas complexos que numa configuração longe do equilíbrio (fortes mudanças sociais) se organizam no curso contraditório de sua própria processualidade, produzindo sentidos subjetivos que levam à constituição de subjetividade social e subjetividade individual, o que resulta no desenvolvimento de processos sociais e de processos individuais.

A categoria sujeito é assim uma peça chave para entender os complexos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento dos processos sociais e dos processos individuais, bem como a produção de sentidos subjetivos, analisados a partir da história de vida e das ações de cada indivíduo na forma que se constituem na sociedade

A emocionalidade, estando intimamente relacionada à produção de sentidos, é assim um ingrediente essencial para a capacidade generativa do sujeito. Na teoria da subjetividade de González Rey (2003), as emoções são uma expressão inconsciente da síntese e das histórias das pessoas constituídas nas configurações subjetivas do sujeito.

A discussão acerca da constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural implica em uma compreensão da subjetividade a partir do conceito de personalidade, que se constitui como uma categoria em processo contínuo no desenvolvimento das configurações subjetivas do sujeito ao longo de toda sua vida pessoal. Essas configurações representam a unidade fundamental para o estudo da personalidade, que, conforme González Rey (2003, p. 257),

Representam formações estáveis geradoras de sentidos variáveis dependendo do próprio comportamento da personalidade como sistema, dentro da qual uma configuração pode ter diferentes momentos de integração dentro de outros, dependendo do contexto e condições sociais dentro das quais tem lugar à ação do sujeito.

Nesse aspecto, percebe-se que as configurações subjetivas implicam considerar as experiências de vida dos sujeitos nos diversos contextos sociais em que atuam. Elas se constituem de acordo com os sentidos produzidos, caracterizando as posições dos sujeitos dentro desses espaços sociais.

Para esse autor, a personalidade é definida como “o sistema de configurações subjetivas, dinâmicas, que integram o sentido subjetivo das distintas atividades e relações que são relevantes para o indivíduo ao longo de sua história pessoal” (1998, p. 24). Assim, a personalidade se configura como um sistema de produções subjetivas que vai se constituindo

nas relações sociais a partir das experiências vivenciadas pelo sujeito que são singulares a cada indivíduo, pois:

[...] na personalidade aparecem organizadas subjetivamente todas as experiências do sujeito em um sistema em que os sentidos subjetivos produzidos por uma experiência passam a ser elementos constituintes de outras, dando lugar a cadeias complexas de configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 256).

Nessa perspectiva, a personalidade se apresenta como um sistema de configurações subjetivas que produz sentidos subjetivos em todas as atividades do sujeito, no espaço de suas vivências e experiências sociais, no percurso de suas ações. González Rey (2003, p. 259) afirma que “os atos ou experiências que não tem sentido para o sujeito não se refletem em sua personalidade, representando eventos formais sem significação para o desenvolvimento pessoal”.

A categoria de sujeito dentro da teoria da subjetividade compreende o homem como um indivíduo que se constitui por meio das configurações subjetivas em sua própria história, envolvendo aspectos emocionais e suas ações no espaço em que atua. Estes atributos caracterizam esta categoria como fundamental para o entendimento dos complexos processos psicológicos, que se constituem nas diversas formas de experiências do sujeito. González Rey (2003) analisa os aspectos emocionais como uma condição permanente na definição de sujeito, pois:

A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 242).

Percebe-se que as emoções abarcam várias dimensões e estão relacionadas aos sentidos subjetivos do indivíduo que são produzidos no espaço das diferentes ações humanas. Pode-se afirmar que “as emoções estão constituídas em todos os momentos do sujeito em sua condição cultural” (NEUBERN, 2000 apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 243).

Nesse contexto, a emoção se configura como um aspecto marcante na compreensão da subjetividade humana como constituinte dos sentidos subjetivos, que envolvem a construção subjetiva do sujeito e são produzidos no curso de suas ações. González Rey (2003, p. 127),

assim, define sentido subjetivo como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”. Segundo ele, ao definir a categoria “sentido subjetivo”, pretende especificar a natureza do sentido, separado da palavra e delimitado em espaços simbolicamente produzidos pela cultura. Estes espaços são permanentes processos de subjetivação da experiência humana, onde os processos simbólicos e as emoções produzidas são impossíveis de serem compreendidos por processos padronizados e externos ao sistema subjetivo particular. O sentido subjetivo é, assim, uma unidade complexa, por onde circulam diferentes tipos de emoções associadas, de múltiplas formas, a diversos processos simbólicos, representando sempre uma unidade integradora de elementos diferentes que, juntos, os definem.

Sendo assim, quando um professor chama a atenção de um aluno em sala de aula, a reação do aluno poderá representar uma expressão de sentido, desde que esta reação implique uma emoção. Este sentido poderá ser evidenciado pela ação do professor, mas também pelo que o aluno gera neste contexto de relação, a partir de outros sentidos atuantes, tanto em configurações de sua subjetividade individual como em diferentes contextos atuais de sua vida social.

Para González Rey (2003), o desenvolvimento da emocionalidade é o resultado da convergência e da confrontação de elementos de sentidos, constituídos na subjetividade individual como expressão da história do sujeito e de outros aspectos que aparecem por meio de suas ações concretas no processo de suas distintas atividades. Nesse sentido, o autor considera que as emoções são elementos essenciais na produção de sentidos subjetivos da experiência humana.

O sentido subjetivo se apresenta apenas nas expressões do sujeito, permitindo conhecer aspectos de sua história nos variados espaços sociais em que vive. Assim, o “estudo do sentido subjetivo permite reproduzir a história das pessoas pelo modo com que se organizam os sentidos subjetivos em suas diferentes configurações”. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 41).

Assim, na constituição subjetiva, as emoções do sujeito se apresentam como geradoras de sentido e significado, sendo definidas pelo autor como um momento primordial para a produção de sentidos construídos socialmente pelo sujeito. Dessa forma, González Rey (2005) enfatiza que o sujeito é analisado como essencial na compreensão da psique humana como subjetividade por representar a principal categoria para o estudo do tema. A esse respeito, afirma que:

A categoria sujeito nos permite compreender os sentidos e significados de suas diferentes atividades e formas de relação e como o resultado das complexas sínteses da experiência individual que acompanham as diversas formas de expressão subjetiva do homem. O indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal. A condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 237).

Esta categoria permite compreender o indivíduo a partir de suas ações e experiências, que definem novos espaços de integração pessoal como forma de gerar outras zonas de sentido, fundamentais na constituição dos processos subjetivos do ser humano.

González Rey considera o sujeito como um ser ativo, intencional, que age no meio social comprometido com a realidade atual, a sua história e as relações sociais. Enquanto o sujeito na concepção de González Rey é visto como um ser ativo que tem consciência dos seus atos, produtor de sentidos no curso de suas ações, Leontiev (1978 apud GONZÁLEZ REY, 2003) nega o caráter ativo do sujeito, atribuindo à **atividade** uma função preponderante na formação da subjetividade.

As categorias de sujeito e personalidade, analisadas segundo a concepção de González Rey no estudo da subjetividade, buscam inserir o indivíduo no espaço social como ser atuante e consciente dos seus atos. Contudo, na sociedade contemporânea, na qual são bastante discutidas as relações democráticas, ainda predominam as relações de dominação entre os indivíduos, reforçando o fenômeno da desigualdade social que, de forma mascarada, tenta excluir o sujeito dos vários espaços sociais, como acontece com a pessoa cega, que a sociedade rejeita em função de sua deficiência, por julgá-la como impotente para desempenhar alguma função e, conseqüentemente, produzir conhecimento.

Assim, a teoria da subjetividade de González Rey compreende o desenvolvimento do ser humano a partir das categorias de sujeito e personalidade abordadas por ele como essenciais para o entendimento dos complexos processos do psiquismo humano, destacando os conceitos principais nessa abordagem, como: subjetividade, sujeito, configuração subjetiva e sentido subjetivo, este último construído a partir das emoções e necessidades dos sujeitos que são geradoras de sentidos e significados que irão organizar a personalidade do indivíduo.

Para esta teoria, esses conceitos são essenciais para se compreender a complexidade da constituição subjetiva do homem nas relações sociais contemporâneas, marcadas por inúmeras

contradições e assujeitamento do indivíduo decorrentes do intenso controle social da sociedade capitalista sobre o sujeito, o que interfere diretamente na sua personalidade.

No contexto atual, compreender o sujeito como um ser individual e social simultaneamente, investigando o ser humano a partir de sua constituição subjetiva, contribui para entender a sua atuação nas diversas instituições sociais, bem como para reconhecê-lo como sujeito que produz emoções “geradas em diferentes espaços de sua vida social”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 237). Na teoria da subjetividade de González Rey (2003), a ação do sujeito individual é sempre uma ação socialmente produzida, que se manifesta em um contexto da subjetividade social. Nessa perspectiva, o estudo sobre o tema da subjetividade desvela novas opções para a compreensão do indivíduo e sua atuação e participação nos diferentes espaços sociais como sujeito concreto, ativo e consciente dos seus atos.

É por meio das práticas sociais, do processo de socialização, que o homem se constitui como ser humano e assim constrói sua subjetividade, “enriquecendo de modo contínuo sua relação com o mundo”. (GUATTARI, 1992, p. 33)

Nesse sentido, as interações sociais desempenham um papel primordial na apreensão da subjetividade e no processo de constituição do sujeito, a partir da dialética entre o individual e o social. Pois, conforme González Rey (2003) é nas relações sociais, na vida social do sujeito, que se formam as numerosas tramas de sua vida afetiva e, por sua vez, os sentidos subjetivos que são produzidos a partir de suas experiências e vivências nos vários espaços em que atua.

Portanto, a subjetividade de cada indivíduo e cada grupo social é construída a partir de suas interações sociais, envolvendo aspectos emocionais e cognitivos que vão se constituindo durante toda a vida do sujeito, num processo contínuo, sistêmico e complexo. (GONZÁLEZ REY, 2003). No capítulo seguinte, será apresentada a Deficiência Visual, enfatizando o conceito e características, o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa cega, o preconceito e suas implicações na sociedade, bem como o processo inclusivo da pessoa cega no ensino superior.

2 CEGUEIRA: O ESTIGMA POR SER DIFERENTE/DEFICIENTE

Há o sofrimento do corpo, em si mesmo: dores, incapacidades, limitações. Mas há a dor terrível do olhar das outras pessoas. Se não houvesse olhos, se todos fossem cegos, então a diferença não doeria tanto. Ela dói porque, no espanto do olhar dos outros, está marcado o estigma-maldição: você é diferente.

(Rubem Alves)

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre a deficiência visual, destacando suas características, a educação da pessoa com deficiência visual, as contribuições dos estudos de Vigotsky para a educação da pessoa cega, a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e, por fim, aborda a caracterização do preconceito e suas implicações no contexto social. Contudo, antes de discutir esses aspectos, será feita uma breve discussão acerca da evolução histórica do modo como foram tratados aqueles considerados diferentes dos padrões de normalidade impostos pela cultura hegemônica.

2.1 Deficiência Visual: conceito e características

Nos diferentes períodos históricos da humanidade, o tratamento destinado às pessoas que apresentavam alguma diferença na sua constituição biológica foi marcado por atitudes de preconceito e discriminação. A deficiência, por muito tempo, constituiu-se no “imaginário social” como um mal que deveria ser banido, exterminado. Por essa razão, compreende-se a deficiência como uma “construção social, histórica e culturalmente situada” (RODRIGUES, 2006, p. 305), que vai se modificando de acordo com a forma de pensar e agir de um povo em cada época, envolvendo diferentes realidades e evidenciando assim a enorme dificuldade apresentada pela sociedade na forma de aceitar e conviver com a diferença seja esta física, sensorial, intelectual ou qualquer desvio que esteja fora do conceito dominante de normalidade. Isto ocorre porque, segundo afirmam Caputo Ferreira e Guimarães (2003, p. 71),

Vive-se numa sociedade de classe com papéis, funções e *status* preestabelecidos, em que a valorização da figura humana passa por fatores relacionados à capacidade intelectual e a condições de produtividade. Valoriza-se sobremaneira o que culturalmente se convencionou como belo, sadio, forte, eficiente, produtivo.

A partir desta análise, destaca-se a valorização do ser humano, mas em uma perspectiva de indivíduo útil e produtivo que atenda aos interesses dos sistemas econômico e social vigentes. Nesse cenário, a pessoa com deficiência, por não atender a esses critérios, é excluída, ficando à margem do processo social e, em muitos casos, tratada como incapaz e inválida. A sociedade, por sua vez, reforça estes atributos quando estigmatiza a pessoa com deficiência, adotando práticas caritativas em vez de encará-la como capaz, com potencialidades de desenvolvimento (BEGROW, 2006).

No âmbito mais específico da deficiência visual, esse tratamento não é diferenciado. Contudo, para compreender a participação da pessoa com cegueira no processo produtivo, a forma como interage nos diversos espaços sociais, faz-se necessário entender que a ausência da visão não compromete ou reduz o desenvolvimento de suas habilidades. Nesse sentido, a fim de entender a luta dessas pessoas para participar do processo social como sujeitos com os mesmos direitos e deveres, considera-se relevante compreender o significado de deficiência visual.

Assim, compreende-se a deficiência visual como uma alteração no canal visual. Isto significa dizer que são consideradas pessoas com deficiência visual todas aquelas que necessitam de algum recurso para desenvolver atividades que exigem o auxílio do órgão visual.

Lima (2006) destaca que o ser humano não nasce com a visão totalmente desenvolvida, mas sim vai aperfeiçoando aos poucos, de forma que a criança, nas primeiras semanas, não dispõe de um campo visual que lhe permita captar todos os objetos ao seu redor, pois “só enxerga vultos e é incapaz de focalizar adequadamente” (GONZÁLEZ; DÍAZ, 2007, p. 105). Portanto, para estas autoras, nessa etapa não existem diferenças entre crianças videntes e não videntes, pois somente aos seis meses a criança consegue fixar o olhar, dando início ao distanciamento entre os sujeitos que possuem ou não alguma limitação visual.

A percepção visual da criança aos cinco anos de idade se equipara a de um adulto no que diz respeito à sua capacidade de explorar o mundo. Nesse sentido, o contato visual tem uma função primordial na interação da criança com o mundo que a cerca, pois possibilitará uma boa compreensão espaço-temporal. Logo, as crianças desprovidas desse sentido terão dificuldades na locomoção, bem como na orientação espacial (LIMA, 2008). Isso ocorre porque a visão é o único sentido que permite a percepção de todos os objetos que compõem a natureza, ou seja, ela “detecta e integra de forma instantânea e simultânea mais de 80% dos estímulos presentes no ambiente” (SÁ, 2009, p. 111). Significa dizer que sua ausência impede o indivíduo de perceber cores, formas e imagens. Por essa razão, todo indivíduo que possui

algum tipo de problema no órgão da visão é denominado pessoa com deficiência visual, a qual inclui os conceitos de cegueira e baixa visão. Segundo González e Díaz (2007, p. 101), estes conceitos “englobam desde a pessoa que precisa de óculos para ler o jornal até a que está totalmente cega”. Neste caso, essa deficiência apresenta-se como uma alteração no canal visual, impedindo que o indivíduo tenha percepção total ou parcial dos objetos, dependendo do tipo de dificuldade de cada sujeito.

González e Díaz (2007) compreendem, assim como outros estudiosos da área, a deficiência visual como sendo toda e qualquer alteração tanto no funcionamento quanto na estrutura dos olhos. Logo, fazem parte desse universo às pessoas com cegueira e aquelas com visão reduzida ou baixa visão.

Amiralian (1997) enfatiza que uma dificuldade visual pode ocorrer por diversas condições, de distintas formas e em diferentes idades. Já Lima (2006) comenta que há causas genéticas, infecciosas, traumáticas e degenerativas que causam a deficiência visual, acrescentando que muitos casos de cegueira podem ser evitados se forem prevenidas ou tratadas algumas doenças, como diabetes, rubéola, catarata, glaucoma e toxoplasmose, a partir do pré-natal, de modo a orientar as futuras mães sobre a prevenção.

Sendo assim, conclui-se que a deficiência visual está associada às condições socioeconômicas de um determinado grupo social. Segundo González e Díaz (2007) e Lima (2006), os maiores índices de cegueira e deficiência visual estão ligados aos hábitos alimentares e sanitários, o que se reflete nos países em desenvolvimento e, sobretudo, nas pessoas das camadas populares, as quais apresentam maior incidência desses casos.

Como já se enfatizou, a deficiência visual abarca os conceitos de cegueira, baixa visão ou visão reduzida. De acordo com Laplane e Batista (2008, p. 210), “a deficiência visual compreende desde pequenas alterações na acuidade visual até a ausência de percepção de luz”. Em outras palavras, as autoras definem a cegueira como ausência de percepção de luz, em que o cego não dispõe de nenhum resíduo luminoso, e a baixa visão como pequenas alterações na acuidade visual, permitindo a distinção de imagens. González e Díaz (2007, p. 101) definem acuidade visual como “a capacidade que o sujeito tem para distinguir imagens”.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 26), a deficiência visual é concebida como “a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica” que se manifesta no indivíduo por meio de dois tipos:

Cegueira: perda da visão, em ambos os olhos de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus no maior

meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão, que leva o indivíduo a necessitar do Método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

Visão reduzida: quando a acuidade visual está entre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

Explicitando mais claramente o documento, para fins educacionais, significa que o sujeito com cegueira total necessita, para aquisição da leitura e da escrita, do Método Braille e aqueles com visão reduzida ou baixa visão, mesmo com algum resíduo visual, necessitam de recursos específicos para ler e escrever, como, por exemplo, o uso de lupa.

Verifica-se, a partir destes conceitos, que no ambiente escolar as pessoas com deficiência visual encontram-se em situação de desvantagem em relação às videntes, pois há casos nos quais estes não têm acesso aos recursos específicos necessários para sua escolarização. Apesar de muito discutido o processo de incluir aqueles que são estigmatizados por serem diferentes, ainda é notório o descaso com estas pessoas. Há uma contradição entre o discurso, à legislação existente e a prática na forma de acolher e tratar o diferente. As instituições escolares se apoiam no argumento de que não estão preparadas para lidar com essa clientela, afastando-as do convívio social e do direito de aprender.

Por essa razão, vale ressaltar que a pessoa com deficiência visual utiliza outros meios para buscar sua autonomia e independência, utilizando com mais intensidade os outros sentidos (tato, olfato e audição), desenvolvendo uma habilidade restrita a este sujeito, que é a sensibilidade de explorar o ambiente por meio do toque, em função da sua capacidade de percepção tátil e auditiva que desenvolve na forma de explorar o mundo, bem como na relação que estabelece com as outras pessoas. Caiado (2003) afirma que o tato oferece possibilidades infinitas para que a pessoa cega conheça o mundo.

Sob essa ótica, é relevante destacar a heterogeneidade existente entre os sujeitos com essas limitações no que se refere ao resíduo visual que possuem, bem como ao momento de aquisição de sua deficiência, pois o indivíduo cego de nascimento é diferente daquele que adquire essa condição no curso de sua vida, uma vez que “seus condicionantes pessoais e suas aprendizagens serão totalmente diferenciados” (GONZÁLEZ; DÍAZ, 2007, p. 102). Para Amiralian (1997), do ponto de vista educacional, devem-se considerar dois grupos diferentes de cegos: os congênitos e aqueles com cegueira adquirida.

Essa diferenciação ocorre, conforme analisam Ramos (2007) e González e Díaz (2007), por compreender que as pessoas que perdem a visão após alguns anos de vida foram estimuladas visualmente, desenvolvendo um potencial visual que ajudará, por meio da memória visual, a lembrar imagens do mundo, aspectos essenciais na formação de sua personalidade. Quanto aos sujeitos que nasceram cegos ou que perderam a visão precocemente, sua personalidade será formada, mas sem o auxílio dos estímulos sensoriais proporcionados pelo canal visual.

Abang (1980 apud GONZÁLEZ; DÍAZ, 2007), em estudos referentes à forma de percepção do espaço físico entre o cego de nascença e aquele com deficiência visual adquirida, considerando o que eles veem ao seu redor, destacou que certamente o primeiro dirá que não vê nada, por não perceber que estava experimentando a sensação de escuridão. Já o segundo responderá que vê escuro ao seu redor, por ter projetado a memória de luz e escuridão e, sobretudo, por ter vivenciado as duas situações. Desse modo, consegue lembrar os objetos que conheceu, o que é fundamental nessa nova etapa da vida, principalmente para sua locomoção no espaço físico.

Outro aspecto que merece ser explicitado diz respeito ao modo como essas pessoas exploram o espaço em que atuam e vão construindo sua identidade na relação com as outras pessoas. O sujeito cego precisa ter a oportunidade de explorar o mundo que o cerca, manipulando, questionando, criticando e refletindo sobre o que lhe é ensinado, de forma que possa agir com autonomia na construção do seu conhecimento. O fato de a pessoa cega explorar livremente o espaço em que atua é fundamental para o seu desenvolvimento nas áreas intelectual, pessoal, social e profissional. Com isso, deve-se considerar, como explicitam Lira e Schlindwein (2008, p. 173), que:

[...] uma diferença visual não representa, em si mesma, alterações nas possibilidades de aprendizagem da criança, na sua capacidade de estabelecer relações com os outros, com os objetos e situações que acontecem ao seu redor. Como qualquer outra, a criança com diferenças visuais precisa de oportunidades, de convivência com seus pares, de forma que possa aprender a se relacionar com o mundo. É no contexto cultural que a criança aprende, desenvolve os sentimentos em relação a si mesma, as atitudes em relação aos outros e a familiaridade com o meio ambiente.

Com essa análise, as autoras reforçam a ideia de que uma dificuldade visual não limita a capacidade de quem a possui. Mesmo o sentido da visão contribuindo com 80% da percepção do ambiente, sua ausência não restringe o indivíduo com cegueira na forma de

aprender e constituir-se socialmente, uma vez que os deficientes visuais sabem utilizar bem as informações que recebem pelos sentidos remanescentes.

Sá (2009) assinala também que a cegueira e a baixa visão não limitam a capacidade de aprendizagem dos alunos com estas dificuldades. São pessoas que possuem as mesmas potencialidades e, portanto, não se deve determinar o seu grau de desenvolvimento. O deficiente visual é um sujeito diferente apenas na forma de perceber, pois têm tantas habilidades quanto outras pessoas. O que ele precisa é ter seus direitos sociais garantidos, assim como a oportunidade de conviver com os outros. Isto implica, conforme afirmam Libório e Castro (2005, p. 109),

[...] mudanças nas formas de representação sobre a diferença, sobre as singularidades humanas e auxilia na formação de crianças mais sensíveis e preparadas para compreender a heterogeneidade. Propiciar a interação entre crianças com e sem deficiência significa contribuir na formação ética dos educandos. A convivência permite a resignificação de nossos conhecimentos, representa a possibilidade de ampliarmos nossa forma de olhar, entender e abordar o diferente.

Percebe-se, a partir deste relato, que ao longo da história foi negada à pessoa com deficiência a convivência com os diferentes, o que reforçou ainda mais os estigmas e a maneira de ver o outro na sua singularidade. Diante disso, compreende-se a relevância que o meio social exerce na construção da personalidade do sujeito cego, bem como na sua interação com os demais, valorizando sua capacidade de estabelecer relações como um sujeito que atua e transforma a realidade. Assim, reconhecer a pessoa com cegueira como um ser ativo e capaz é ter sensibilidade para reconhecer suas especificidades e aceitá-lo como ser humano que tem sentimentos e que busca, como qualquer outro, conquistar sua independência. Essas atitudes para com ele influenciam sua conduta e, sobretudo, o desenvolvimento de sua personalidade.

Nesse sentido, considera-se que a definição de cegueira a partir do contexto histórico-cultural no qual a pessoa cega está inserida deve levar em conta sua historicidade, além da forma como a sociedade concebe essa dificuldade visual nos diferentes momentos históricos. Assim, para designar historicamente os sujeitos desvalorizados e excluídos do convívio social em virtude de uma limitação sensorial, Lira e Schlindwein (2008, p. 175) afirmam que a “cegueira sempre foi vista como um estigma, uma marca diferencial que pressupunha desgraça, castigo e morte”.

Amiralian (1997) comenta como são descritas as pessoas com cegueira nos grupos sociais, concebidas como pobres, indefesas, inúteis e desajustadas e, às vezes, vistas como tolas e dignas de piedade. Esses atributos contribuem para desvalorizar o ser humano, provocando um sentimento de inferioridade em relação aos videntes, influenciando diretamente na construção de sua identidade social, uma vez que esta vem sendo construída associada à ideia de incapacidade e de desvantagem. A esse respeito, Cobo, Rodrigues e Bueno (2003, p. 125) destacam que:

[...] a sociedade sempre teve uma atitude ambivalente para com os cegos, ignorando-os na maioria dos casos ou venerando-os e acreditando que são possuidores de poderes especiais. A sociedade em geral considera o cego como uma pessoa amarga, condenada e indefesa. Uma vida de cegueira é considerada uma vida de escuridão e horror, o que, em alguns casos, desperta atitudes de piedade, comiseração e, às vezes, generosidade. Tal comportamento exerce poderosa influência sobre o cego, sua auto-imagem e sobre seu papel social. Isso é mais prejudicial que benéfico para sua personalidade que qualquer outro elemento na situação social. Normalmente, o vidente sente o cego como uma pessoa incompetente e inativa, incapaz de produzir.

Isto é realidade para inúmeros cegos, que são afastados do convívio social, relegados à própria sorte, sem poder lutar pela garantia dos seus direitos. Os conflitos e as angústias que vivenciam diante da dificuldade de acesso às informações como meio de participar da vida social do país prejudicam, em muitos casos, o desempenho de alguns, reforçando o estigma de inferioridade, em um mundo predominantemente visual, no qual a maioria das informações necessitam da visão para serem acessadas.

Para compreender como a pessoa com cegueira enfrenta as discriminações e os preconceitos “em uma sociedade essencialmente visual” (LIRA; SCHLINDWEIN, 2008, p. 173) é preciso ter consciência que essa dificuldade não lhe priva de ter uma vida comum, “apenas limita suas possibilidades de apreensão do mundo externo” (AMIRALIAN, 1997, p. 21). A cegueira como uma limitação perceptiva não impede o desenvolvimento do indivíduo cego quando lhe são oferecidos recursos que garantam a sua inserção social, tampouco reduz suas possibilidades de participar ativamente do processo produtivo.

Não se pode definir e estabelecer o potencial de desenvolvimento de um indivíduo a partir de sua deficiência. Com relação ao sujeito cego, é necessário conhecer as habilidades que possui e sua história, compreendendo toda a teia de relações estabelecidas, situando-o em um contexto histórico-cultural. Para tanto, é relevante saber o momento de aquisição da

deficiência, as causas, como a família administra a situação e ainda como ocorre o relacionamento com as crianças videntes.

2.2 A relevância da família

A família constitui o primeiro ambiente de socialização do indivíduo, no qual este estabelece relações, recebe os primeiros ensinamentos, aprende valores e normas que ajudarão no seu desenvolvimento integral e na sua formação plena. É na instituição familiar que a criança começa a interagir e construir sentidos e significados do mundo que a cerca. Assim, a família como agente de socialização exerce uma grande influência no desenvolvimento da criança, configurando-se, portanto, como a base, o suporte para sua inserção social, bem como para a formação de sua personalidade. Nessa perspectiva, desde cedo os pais precisam transmitir à criança valores como respeito ao próximo, solidariedade e justiça, para que esta desenvolva uma postura ética e possa agir futuramente como um adulto consciente e responsável, que saiba enfrentar as adversidades.

Por esse motivo, é comum as famílias criarem expectativas e sonhos em torno da criança que vai nascer. Contudo, ao descobrirem que o filho tão esperado tem alguma deficiência, um clima de aflição se instala no ambiente familiar, denominado por Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) de “estado de angústia familiar”.

Estudos demonstram que o impacto causado pelo nascimento de uma criança com deficiência na família abala a estrutura de um lar. Todo um clima de sonhos e fantasias construídos durante nove meses se desfaz, podendo gerar sentimentos de desespero, ansiedade e culpa que influenciarão na conduta emocional do filho (COBO; RODRÍGUEZ; BUENO, 2003; GONZÁLEZ; DÍAZ, 2007; GLAT, 2011). Cabe ressaltar que esse comportamento se dá em função da não compreensão e não aceitação dos motivos que ocasionaram esse mal-estar na família.

Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) consideram que esse mal-estar aumenta e torna-se extraordinário quando a criança é cega. Diante disso, considerando que esta necessita de atenção e cuidados específicos, uma boa relação e aceitação desta no seio familiar são extremamente significativas para o desempenho de suas habilidades e construção de sua autonomia.

A forma como se dá o processo interativo com seus familiares “permite que a criança satisfaça suas necessidades e consiga um controle para encarar seus sentimentos e aceitar os dos outros” (GONZÁLEZ; DÍAZ, 2007, p. 106). Assim, conforme as autoras, os pais e os

irmãos, por meio da interação, contribuem na construção de um ambiente social e emocional que possibilitará o desenvolvimento de uma conduta afetiva e positiva. Como discutem Chacon, Defendi e Felipe (2007), os membros da família devem estar em constante interação que perpassa emoções, ideias, regras, valores e mitos da família. Por essa razão, a família é vista como a instituição primordial para o sucesso ou não do indivíduo nos diversos espaços em que atua e, em parte, responsável pelo seu desenvolvimento integral no momento em que aceita e apoia o filho com deficiência.

De acordo com González Rey e Martínez (1989, p. 143), “a família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros”. Para os autores, a família constitui a base de todo o relacionamento humano, porque é nesta instituição que tem início a formação moral da criança, as relações interpessoais e o seu processo educacional.

Sendo assim, é imprescindível a ajuda da família para que a criança explore e conheça o espaço em que vive. Bruno (1999) argumenta que a família exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência visual, como mediadora do processo dialógico envolvendo as relações da criança com o meio, bem como no processo de produzir conhecimento. Contudo, a família deve ter o cuidado para não proteger o filho em excesso, o que pode dificultar até mesmo o seu processo de socialização.

González e Díaz (2007) advertem que assim como existem pais que protegem seus filhos em excesso quando estes têm alguma deficiência, originando uma dependência negativa para o seu desenvolvimento pessoal, há outros que não assimilam a situação, manifestando rejeição que compromete o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Com base nesse argumento, afirmam que, para os pais ajudarem os filhos na superação das dificuldades impostas pela deficiência, devem considerar os seguintes fatores:

Aceitação da problemática do filho; aceitação da situação e formação para que possam utilizar com seu filho normas que favoreçam a aprendizagem; reforçar as atividades da criança; motivar todas as iniciativas; promover sua autonomia; dar a ela informações detalhada do que ocorre ao seu redor; criar um ambiente adequado que possibilite a concentração; estimular o treino do ouvido e do tato; estabelecer canais de comunicação com pais e irmãos; favorecer as relações sociais; estabelecer pautas e normas de conduta.
(GONZÁLEZ; DÍAZ 2007, p. 116)

Nota-se que as famílias que assimilam e compreendem a condição do filho com deficiência reforçam nele o sentimento de pertencimento a uma dada comunidade, proporcionando condições para que “desenvolva suas próprias possibilidades de perceber, de

relacionar-se, de pensar e de agir autonomamente e integrar-se socialmente” (MASINI, 2007, p. 34).

Nessa perspectiva, considerando que o apoio da família é primordial para ajudar a criança cega a apropriar-se das informações, esse processo deve acontecer desde a infância, compreendendo que esta tem os mesmos anseios que uma criança com visão “normal”. Chacon, Defendi e Felipe (2007) enfatizam que estabelecer o diálogo e a comunicação entre pais e filhos nesse momento é importante. O estímulo e a criação de um espaço constante de diálogo contribuem para a integração da criança na sociedade como pessoa útil e realizada. Deve-se ressaltar, portanto, o seu direito de estabelecer relações e interações sociais nos vários espaços que contribuam para seu desenvolvimento global, de forma a torná-la capaz de superar o estigma, perpetuado ao longo da história.

2.3 O processo de escolarização/aprendizagem da pessoa com deficiência visual

Pensar na escolarização da pessoa com deficiência visual (infância à idade adulta) implica compreender também como esta interage no contexto social e constrói sua identidade. Assim, como enfatizam Laplane e Batista (2008, p. 219), as interações que a pessoa com deficiência visual estabelece com as aquelas que são “significativas para ela, sejam adultos ou outras crianças, dá destaque à dimensão social no ato de ensinar”. Nesse sentido, compreende-se a ausência da visão não como um obstáculo que reduz e compromete suas possibilidades de aprendizagem, mas o uso que faz de outros dispositivos para acessar as informações e perceber o mundo no qual está inserida e, assim, constituir-se como sujeito participativo, crítico e autônomo. Tacca (2005, p. 216) pontua que “ter acesso ao saber acumulado pela humanidade torna-se imprescindível para o desenvolvimento do sujeito”.

Diante disso, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência visual são os mesmos de uma criança com visão normal e “começam no momento em que ela nasce e estabelece relações com as necessidades, sentimentos e potencialidades” (GONZÁLEZ; DÍAZ, 2007, p. 106). Contudo, o que vai influenciar no desenvolvimento dos estímulos sensoriais é a sua forma de interagir com as pessoas ao seu redor e o meio em que vive, bem como sua maneira singular de apreender e assimilar o ambiente circundante e, sobretudo, o uso de recursos adaptados.

Laplane e Batista (2008), analisando o processo educacional do sujeito com deficiência visual, explicam que, enquanto um aluno utiliza o sistema Braille de escrita, outro poderá desenvolver outras estratégias, como o uso de materiais em tipo ampliado ou de

gravações das aulas. Compreende-se que a educação deste indivíduo exige alguns recursos específicos que possibilite seu acesso ao “mundo cultural e científico”. Dentre eles, destaca-se o Dosvox, um sistema computacional que permite à pessoa com deficiência visual usar o computador, facilitando a leitura, oferecendo maior independência no estudo, no trabalho e uma melhor comunicação, aprendizagem e acesso às informações, sem necessitar da ajuda de pessoas videntes, pois o sistema interage com o deficiente visual em Português, possibilitando a sua independência (IBC, 2012).

De acordo com Lima (2006), cita-se ainda o Virtual Vision, que possibilita acessar conteúdos de disquetes e CDs, bem como outros programas, buscando informações que são lidas para o usuário por meio de um sintetizador de voz. Esse acesso é feito por meio de um teclado comum e o som é emitido através de uma placa de som existente no computador, enfatizando que não é necessária nenhuma adaptação para que o programa funcione, proporcionando à pessoa com deficiência visual maior participação na vida social (VIRTUAL VISION, 2012).

Sendo assim, diante dos inúmeros recursos disponíveis na sociedade, considera-se que o desenvolvimento intelectual deste indivíduo não será prejudicado em função de sua limitação sensorial. Sobre isso, Cobo, Rodriguez e Bueno (2003, p. 129) explicam que:

O desenvolvimento e, sobretudo, a aprendizagem ocorrem como resultado de uma interação na qual intervêm os sentidos, o sistema motor e os sentimentos da criança com as pessoas e os objetos que a rodeiam. Essa interação possibilita a construção dos processos cognitivos, propiciando a ativação da aprendizagem. Uma deficiência visual que provoque perda de visão total ou parcial não representa, em si mesma, alterações na potencialidade da criança para estabelecer relações com os demais, objetos e fatos que acontecem ao seu redor, da mesma forma que não representa limitações para satisfazer suas necessidades e responder significativamente aos estímulos que a rodeiam.

Quando se discute desenvolvimento e aprendizagem é preciso considerar a singularidade do indivíduo e o espaço das relações sociais, compreendendo que é a partir das/nas interações sociais que a criança se constitui, se desenvolve e aprende. Segundo Tacca (2005, p. 226), para os autores que se dedicam ao estudo do desenvolvimento humano, entre eles Vigotsky, as questões referentes à aprendizagem não devem ser analisadas sem considerar “o papel fundamental das relações sociais que se estabelecem entre o sujeito que aprende e o outro social, que atua como mediador do conhecimento”.

Quanto à pessoa cega, em especial, esse fator é determinante no seu processo de aprendizagem, sendo que esta necessita também de recursos que atendam suas

particularidades. González e Díaz (2007) consideram a orientação e a mobilidade como aspectos evolutivos significativos para o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa cega, pois estes aspectos possibilitam a ampliação de sua capacidade de apreender informações.

Lima (2006) ressalta que a falta de estimulação sensorial e de interação com o ambiente pode levar a problemas na compreensão de conceitos espaciais e ambientais. Desse modo, uma necessidade fundamental para as pessoas nestas condições é o estímulo para que conheçam o espaço em que atuam, aumentem suas possibilidades como seres humanos e desenvolvam habilidades para mover-se com independência.

A escola tem uma função ímpar nesse processo, considerando que as possibilidades da criança se ampliam consideravelmente quando nela ingressa. Nesse sentido, é necessário o professor observar “o uso que o aluno faz dos canais sensoriais que possui, sejam eles: visuais, táteis ou auditivos, às suas características pessoais e à sua história de desenvolvimento e aprendizagem” (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 216), tendo em vista facilitar seu acesso na forma de captar as informações.

Vale ressaltar, porém, que, mesmo existindo inúmeros instrumentos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo do cego, o sistema Braille representa um marco significativo na história do deficiente visual. Compreende-se que, a partir desse processo de leitura e escrita por meio de pontos em relevo, o cego pode ter acesso às informações, participar das práticas sociais não somente através da linguagem oral, mas também pela escrita, o que aumenta suas possibilidades de interação, favorecendo seu desenvolvimento em todos os aspectos.

Em função desta constatação, no que diz respeito ao processo educativo da pessoa com deficiência visual em comparação com os outros tipos de deficiência, pode-se inferir que a pessoa cega se insere num grupo com melhores oportunidades de ascensão social, considerando que seu desenvolvimento pode ser mediado tanto pela linguagem oral (fala) quanto escrita (com o uso do Sistema Braille), o que não acontece com alguns surdos que não utilizam a comunicação oral, por conviverem a maior parte de suas vidas em uma cultura predominantemente de ouvintes, na qual a maioria não domina a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Lira e Schlindwein (2008, p. 178) afirmam que “o cego, como personalidade, como unidade social, tem a linguagem e junto com ela a possibilidade da validade social”. Vigotsky (1997) vai mais além, enfatizando a importância da linguagem para este sujeito, quando afirma que “a palavra vence a cegueira”. Analisando o potencial de desenvolvimento do sujeito cego a partir do pensamento vigotskyano, conclui-se que uma limitação visual não é

parâmetro para definir até onde o sujeito pode aprender. Como qualquer outro, o desenvolvimento do cego é cheio de possibilidades e limitações. Vigotsky (1997) assinala que não existe diferença nos princípios do desenvolvimento das pessoas consideradas normais ou das consideradas deficientes. Para ele, o desenvolvimento humano é o mesmo para todos os sujeitos, apenas acontece de modo diferente para cada um, considerando que a educação é inerente ao ser humano e todos os indivíduos devem ser educados, ter acesso aos bens sociais e culturais, independente de quais forem suas dificuldades.

A vontade de superar as barreiras impostas muito mais pela sociedade do que pela própria deficiência apresenta-se como o maior desafio do indivíduo cego na luta para vencer os preconceitos e avançar na sua aprendizagem. As dificuldades que a cegueira impõe ao cego para participar da vida social podem causar angústia, conflitos que afetam a autoestima de alguns, gerando sentimentos de inferioridade. No entanto, o que pesa mais na vida de um deficiente visual não é a ausência da visão, visto que muitos cegos, por meio do próprio esforço, estão quebrando barreiras e vencendo os preconceitos associados à sua limitação. Em relação a esse fato, Cobo, Rodríguez e Bueno (2003, p. 125) afirmam que para muitos cegos:

[...] a carga mais pesada pode não ser a cegueira, mas a atitude do vidente para com eles. Para um cego, a maioria dos obstáculos deriva do seu trato com as pessoas videntes, que os fazem se sentir como seres inúteis e isolados da sociedade. O cego, consciente de que é percebido pelos demais como um ser inútil, acaba por sentir-se mal, ainda mais quando quem o considera desse modo são componentes significativos para ele: pais, irmãos, amigos, professores etc.

Esse é o sentimento de revolta manifestado por muitos cegos quando se deparam com certas atitudes dos videntes em relação ao seu desenvolvimento intelectual, o qual é visto como inferior em função da deficiência visual, como demonstra Tunes (2003), concepção essa decorrente de uma visão inatista da deficiência. Nesse sentido, é preciso uma mudança de mentalidade ou, como afirma Morin (2004, p. 99), “uma reforma nas mentes”. Ao associar uma deficiência à incapacidade de aprender, estimulam-se e reforçam-se comportamentos preconceituosos que podem gerar, entre muitos males, o isolamento social.

Assim, para que ocorra “uma reforma nas mentes”, faz-se necessário a escola não homogeneizar os indivíduos, reconhecendo, assim, a “pluralidade de culturas e a complexidade das redes de interação humana” (MACHADO 2009, p. 69). Na atualidade, ainda é visível a resistência em aceitar o diferente. Para Lira e Schindwein (2005, p. 393), “a dificuldade que os indivíduos têm de reconhecer a pluralidade das características humanas e,

consequentemente, de saber lidar com elas, parece ser um grande desafio para a maioria das pessoas”.

Nesse sentido, a fim de eliminar qualquer tipo de barreira que impeça o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência, é preciso desenvolver na sociedade uma consciência coletiva, que compreenda o significado da deficiência visual numa dimensão mais abrangente, “ultrapassando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantindo o acesso irrestrito de todos aos bens e riquezas de toda sorte, entre as quais o conhecimento” (MANTOAN, 2009, p. 60), uma proposta que se tornará viável e concreta quando a sociedade reconhecer o indivíduo em todas as suas dimensões.

Dessa forma, há que se compreender que a cegueira não é uma doença nem um problema que impede que a pessoa desenvolva seu intelecto, é somente uma diferença. Ainda que a visão seja o único sentido que permite ao indivíduo apreender todos os aspectos que compõem a natureza, nem por isso a sua ausência limita as possibilidades de desenvolvimento do sujeito com esta dificuldade. Para Coimbra (2003, p. 56), “[...] a pessoa com deficiência busca, como qualquer cidadão, encontrar o sentido da sua vida, para que possa realizar-se plenamente, enquanto sujeito e cidadão, exercendo sua autonomia e independência [...]”.

Com base nessa compreensão, acredita-se que todos terão acesso aos bens materiais e culturais somente quando a escola não padronizar os indivíduos, desenvolvendo uma cultura que elimine todas as formas de preconceito e discriminação em “busca de uma nova fase de humanização social” (MANTOAN, 2009, p. 60). Observa-se que muitas ações foram implementadas visando melhorar o atendimento educacional da pessoa com deficiência visual, contribuindo para redimensionar as práticas pedagógicas e, em particular, a forma de educar e tratar o deficiente. Um dos precursores dessas novas ideias foi Lev. S. Vigotsky, que nos seus escritos sobre “defectologia” nas décadas de 1920 e 1930 já vislumbrava uma escola em que todos pudessem compartilhar do mesmo espaço. Sobre sua contribuição tratar-se-á no próximo tópico.

2.4 Os estudos de Vigotsky e suas contribuições para a educação da pessoa cega

Não se pode negar a imensa contribuição de Vigotsky para a compreensão da deficiência a partir de uma nova perspectiva, na qual o indivíduo é visto como um ser ativo e capaz, ao qual devem ser dadas todas as possibilidades de interação com o outro como forma de possibilitar seu desenvolvimento.

Assim, considerar o processo educativo do deficiente visual com base nas experiências desse teórico facilita a compreensão de como a criança com limitação sensorial se desenvolve e aprende a interagir com o mundo ao seu redor. Os estudos deste autor envolvendo os processos psicológicos do sujeito cego mostraram uma compreensão científica sobre a deficiência visual, pontuando que esta não deve ser analisada somente do ponto de vista biológico, sem tratá-la ou compreendê-la como um problema social.

Para Vigotsky, a deficiência deve ser tratada e compreendida a partir das relações sociais e não como uma condição unicamente biológica, por entender que as deficiências causam impacto inicialmente nos grupos sociais e não nas interações diretas da criança com o meio. Nesse sentido, a análise proposta por Vigotsky sobre a deficiência é que se considere a dimensão biológica, mas principalmente a dimensão social, pois é nessa dinamicidade entre o biológico e o social que o homem se constitui no contexto histórico-cultural. Assim, para Vigotsky (1997), o correto seria tratar e compreender as deficiências como causas sociais e não como sendo um caso tipicamente biológico. Para ele, o problema central decorrente da deficiência é o problema social.

Colaborando com essa discussão, Garcia (1999, p. 43) enfatiza que compreender a deficiência “implica em considerar o caráter social do desenvolvimento, a história e a vida social desde o princípio, quer o sujeito apresente características físicas relacionadas à deficiência ou não”.

Diante dessas constatações, pode-se dizer que o pensamento vigotskyano sobre o desenvolvimento humano revolucionou a educação das pessoas com deficiência, redimensionando o papel destas nas práticas sociais, enfatizando a linguagem como instrumento essencial na constituição do conhecimento por parte do sujeito cego e que esta se desenvolve nas trocas sociais mediadas pela cultura. Nessa perspectiva, a linguagem constitui-se como fator fundamental no desenvolvimento do ser humano, pois representa um canal dialógico, um instrumento de comunicação com os videntes, permitindo ao cego ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais.

Diante disso, se forem oportunizadas outras estratégias, como o Braille e outros recursos tecnológicos, que facilitem a sua aprendizagem, a pessoa cega obterá o desenvolvimento pleno de suas habilidades, suplantando o pensamento de que “o cego está condenado a menos valia” (VIGOTSKY, 1997, p. 54).

Nesse sentido, a linguagem constitui-se como aspecto mediador na constituição subjetiva do cego, pois contribui para sua participação nas práticas sociais, nas interações com seus pares, videntes ou não. Pode-se dizer, assim, que a linguagem como uma atividade

humana mostra os aspectos históricos, sociais e culturais de um povo numa dada sociedade, influenciando o comportamento do ser humano. É por meio dela que o homem organiza e dá forma às suas experiências e, assim, se constitui como ser histórico, produtor de conhecimento. A esse respeito, Leme (2009, p. 202) faz algumas considerações relevantes:

O ser humano, seja cego ou não, adquire conhecimento por meio de sistemas de símbolos, sendo o mais importante deles a linguagem, e isso é perfeitamente acessível aos cegos. Portanto, o que é essencial para seu desenvolvimento é ter acesso ao convívio social e à informação, e participar das práticas sociais de seu meio, de modo a apropriar-se das significações que permeiam sua cultura e poder compreender o mundo.

Lira e Schlindwein (2008) enfatizam que a criança cega pode perfeitamente adquirir informações e construir conhecimento, pois dispõe de um instrumento adequado para esse fim, que é a linguagem, à qual Vigotsky (2008) atribui um papel central no desenvolvimento psíquico. Nesse caso, infere-se que a pessoa cega supera as dificuldades impostas pela sociedade especificamente por meio da palavra. Lira e Schlindwein (2008), apoiadas nos estudos de Vigotsky (1997), destacam que, para o autor, a fonte de compensação para o cego está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes, destacando a compensação como sendo a vitória sobre a deficiência.

Um conceito importante na obra vigotskyana, que contribui para a superação da perda visual e o prejuízo dela decorrente, é a compensação social, conceito este desenvolvido a partir do pensamento de Adler¹ sobre compensação, mas que ultrapassa a compreensão deste, pois, para Vigotsky, este conceito não se refere unicamente à compensação de ordem natural, biológica, mas engloba a compensação social, uma vez que, para ele, a própria deficiência produz estímulos para sua superação, enfatizando que a compensação é um fenômeno que acontece no espaço das relações sociais, com capacidade para eliminar as dificuldades geradas pela deficiência. Nesse sentido, a compensação social consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem à pessoa com deficiência apropriar-se da cultura e desenvolver-se plenamente. Portanto, ao desenvolver o conceito de compensação social, Vigotsky (1997) comenta que esta era mais uma forma de oferecer uma vida satisfatória para as pessoas com deficiência.

Vigotsky (1997), mesmo atribuindo importância aos aspectos orgânicos como causadores da deficiência, considera o contexto cultural como condição primordial para a compensação da deficiência.

¹ Alfred Adler, psiquiatra austríaco e aluno de Freud.

Nesse cenário, a escola tem a função de possibilitar à pessoa com deficiência os meios necessários ao seu desenvolvimento, inclusive o direito de conviver num mesmo ambiente educacional, uma vez que a escola é vista, conforme afirma Mantoan (2009, p. 67), como “um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente”.

Van der Veer (1996, p. 75), fundamentado nos escritos de Vigotsky sobre os “fundamentos de defectologia”, no qual faz referência à educação da pessoa com deficiência, afirma que este autor defendia “uma escola que se abstivesse de isolar essas crianças (deficientes) e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam receber oportunidades de viver junto com pessoas normais”. Observa-se, a partir dessa análise, a importância da heterogeneidade nas relações entre os alunos com deficiência e os ditos normais, de forma que excluir esse aluno do convívio social na diversidade é negar-lhe a oportunidade de vivenciar experiências pessoais extremamente significativas. Esse isolamento pode contribuir, inclusive, para que seu desenvolvimento e aprendizagem sejam ainda mais afetados.

Portanto, para que o aluno, com ou sem deficiência, possa exercer o direito à educação no seu sentido pleno, é imprescindível que o ambiente educacional redimensione suas práticas, utilizando metodologias específicas com o intuito de atender as diferenças. Em outros termos, isso significa um envolvimento de toda a sociedade, uma vez que a escola inclusiva requer um esforço coletivo, desde o funcionário que recebe as crianças na entrada da escola ao gestor. Se essa prática fosse construída desde os anos iniciais, a criança se tornaria um adulto consciente, responsável e não cultivaria os sentimentos de indiferença e rejeição aos que apresentam algum problema de ordem biológica.

No próximo tópico, abordar-se-á uma questão central para esta pesquisa, qual seja, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

2.5 Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior

A trajetória de escolarização das pessoas com deficiência é fortemente marcada por barreiras que vão desde o desprezo por parte da sociedade ao descaso do Estado na implementação de políticas públicas que atendam às necessidades destas pessoas. Dos anos iniciais até chegar à universidade, a pessoa com deficiência enfrenta inúmeros desafios, de tal modo que, se não contar com o apoio dos familiares e uma elevada autoestima, poderá desistir diante de tantas dificuldades.

Rocha e Miranda (2009) comentam que a sociedade precisa mudar a maneira de tratar o deficiente, adaptando-se às suas necessidades, dividindo espaços com igualdade e, principalmente, com respeito e aceitação às diferenças. Segundo as autoras, a forma como as escolas e instituições ainda atuam tem excluído um número significativo de alunos, especificamente as minorias, sejam estas sociais, sexuais, de grupos étnicos ou de pessoas com deficiência. Cabe ressaltar que, na história da exclusão, este último grupo, conforme elucida Magalhães (2006), configura-se como o segmento que mais sofre com as atitudes de preconceito e discriminação, sendo que muitas vezes ocorrem em salas de aulas de instituições de ensino superior e provocadas pelo próprio professor, que deveria servir de exemplo no combate a essa prática.

Pode-se constatar que, desde a sua criação, a universidade nunca foi considerada como um local destinado às minorias. Os excluídos e estigmatizados sempre foram privados do acesso a esta instituição. Para Magalhães (2006), Cunha (1991), Bom Conselho e Bessa (2011) e Martins (2011), o ensino superior no Brasil é caracterizado como excludente e elitista em função da criação tardia das universidades, em decorrência do processo de colonização, bem como do fenômeno da privatização, que coloca o país como um dos que apresenta o maior índice de privatização deste nível de ensino, revelando assim o seu caráter historicamente excludente.

Tal fato é comprovado desde a escolha do curso, que para muitos já apresenta uma forma de exclusão em que predomina o fenômeno da “seletividade social”, que aponta alguns cursos como destinados e exclusivos a uma elite economicamente dominante. Este é um aspecto a ser apontado nesse nível de ensino, que envolve indicadores sociais como: condições socioeconômicas e capital cultural e econômico da família daqueles que aspiram a uma vaga nesses cursos que são de uma população mais elitizada.

De acordo com Zago (2011, p. 232), “falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato”. Nota-se que a condição social, econômica e cultural do indivíduo, bem como a teia de relações que estabelece no contexto em que se insere são fatores determinantes para o ingresso e permanência na universidade. Em síntese, a sociedade está vivenciando o fenômeno da “elitização do ensino superior”.

Analisando especificamente a história da Educação Inclusiva no Brasil, observa-se que todos os esforços em torno da inclusão da pessoa com deficiência aconteceram na perspectiva da Educação Básica. No âmbito do Ensino Superior, a efetivação e implementação de ações e políticas públicas nesse segmento que garantissem o acesso e a permanência desses sujeitos

ainda são insuficientes (MAGALHÃES, 2006). Esse fato é reflexo das origens dessa instituição, que desde a sua gênese esteve ligada aos interesses da elite econômica dominante. Tal ação demonstra mais um tipo de exclusão por parte da sociedade para essas pessoas nesse nível de ensino, acreditando que a capacidade de desenvolvimento intelectual da pessoa com deficiência está limitada apenas à Educação Básica.

No que diz respeito à inclusão do aluno com deficiência visual no ensino superior e, principalmente, do sujeito cego, percebe-se que esta é marcada por vários fatores, sendo que as barreiras arquitetônicas, a falta de recursos específicos e de professores capacitados são os maiores entraves. Outro fator a ser destacado é o preconceito devido à falta de conhecimento da sociedade em relação ao potencial deste indivíduo, um fenômeno que deve ser analisado e discutido quando se busca estabelecer relações democráticas e um ensino que não privilegie um pequeno grupo.

A democratização do acesso e permanência de todos os alunos no espaço educacional está assegurada nas políticas públicas de valorização do ensino. Contudo, a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade é ainda, para muitos, uma realidade distante.

Apesar de alguns indicadores demonstrarem avanços nas políticas públicas destinadas a esse grupo em prol da garantia de seu acesso e permanência na universidade, ainda há muito por fazer. Um dos aspectos a se destacar é a formação de professores, como revelaram Valdés et al (2006) em seus estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Nesse sentido, a universidade precisa investir na formação de pessoas capacitadas e especializadas, com conhecimento diversificado acerca desse educando, tendo em vista atender a todos nas suas especificidades para que essas pessoas possam realmente sentir-se úteis e produtivas.

Desse modo, a universidade, enquanto espaço de democratização de saberes e intercâmbio cultural, tem como função ajudar a pessoa cega a enfrentar e superar as dificuldades impostas pela cegueira, oferecendo um ensino que seja efetivo. Para Valdés (2006, p. 36), isso implica que a universidade “seja aberta à diversidade e possa converter-se num ambiente favorável à qualidade de vida de todos os que dela fazem parte”. Embora considerada como um ambiente educacional ao qual poucos têm acesso, configura-se como uma instituição importante, que tem como função social não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a formação de valores e, ainda, constitui espaço do qual todos querem participar para usufruir dos bens culturais que esta proporciona como núcleo que possibilita a transformação social.

A educação como direito de todos é um discurso mal interpretado. Apesar de garantida por lei, faz-se necessário que se empreendam ações que demonstrem uma real preocupação com aqueles que são excluídos do processo social, para que a universidade vivencie e acompanhe o processo de inclusão tão discutido atualmente.

Nessa perspectiva, essa instituição não pode ignorar as pessoas com deficiência, mas lutar pelo desenvolvimento de políticas que assegurem a permanência desses alunos no seu seio, pois, com o crescente número de alunos com deficiência concluindo a educação básica, a demanda pelo ensino superior aumenta e a universidade precisa acompanhar essa evolução através de ações que facilitem o acesso desses alunos ao espaço acadêmico. Segundo Toma (2011), com a expansão das matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, a universidade precisa desenvolver alternativas menos excludentes e discriminatórias para que a sociedade não vivencie uma inclusão excludente, sendo que alguns têm acesso, mas permanecer se torna difícil, porque a universidade nada tem a oferecer, ou seja, não dispõe de infraestrutura que atenda às necessidades destas pessoas.

Isto implica que o Estado deve investir mais na formação de professores e em recursos tecnológicos, ou seja, “propor intervenções e medidas práticas com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência das pessoas com deficiência” (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 28) e, assim, desmistificar a concepção de que estes sujeitos estão impossibilitados de desenvolver seu intelecto. No que diz respeito ao deficiente visual, Lemos (2003) comenta que este começa a se incluir quando participa ativamente de um grupo social. Sendo assim, as relações sociais desempenham um papel decisivo na vida destes sujeitos, pois contribuem para a sua inserção social.

De acordo com Reimers (2011), a universidade como instituição promotora de um saber sistematizado, precisa estar atenta às demandas que surgem, considerando as diferentes características e necessidades dos alunos, e, ainda, contribuir para melhorar a qualidade e a relevância dos sistemas de ensino da Educação Básica, formando professores com competências e habilidades que irão atuar nas salas de aulas, atendendo alunos com diversas características, bem como proporcionando programas de formação continuada com vistas a oferecer um ensino de qualidade e para todos.

Para este autor, a universidade, como um espaço que produz e transmite o saber, deveria gerar conhecimento que melhorasse a estrutura do ensino público e, sobretudo, a Educação Básica, que concentra os maiores problemas de aprendizagem e é a base para construção de uma educação que respeite o ser humano nas suas particularidades, enquanto sujeito ativo e participativo do seu processo de ensino e aprendizagem. Para isso, torna-se

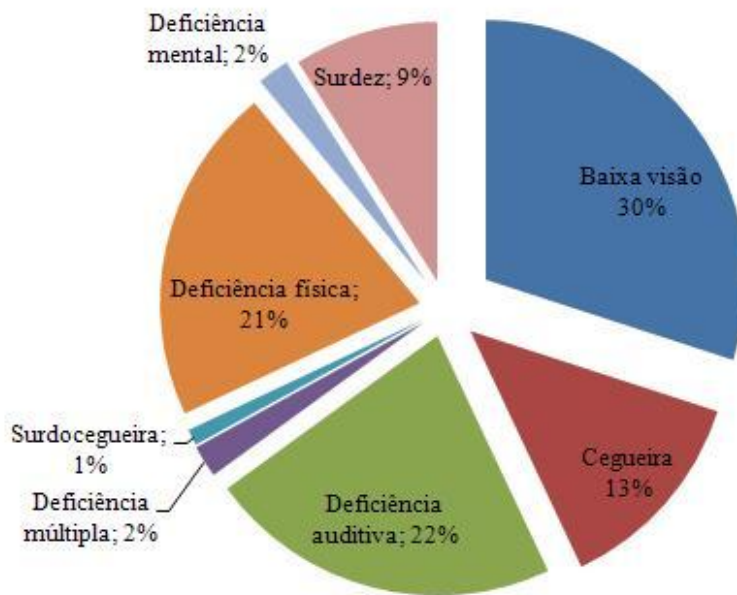
urgente uma ação articulada entre as pessoas com deficiência, instituições de ensino superior, governo e sociedade para que juntos possam desenvolver metas que garantam o acesso e permanência de todos no sistema de ensino. Como enfatiza Caiado (2011), o direito à educação implica acesso, permanência e apropriação dos conteúdos para participação social, o que requer investimentos em formação e em infraestrutura, tendo em vista que o desafio da inclusão no futuro é garantir educação de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Com relação ao Ensino Superior no Brasil, este demonstra uma evolução positiva em relação ao acesso de pessoas com deficiência, mas ainda há muito por fazer para que o país construa um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, ao qual todos tenham acesso. Em termos de infraestrutura, significa o Estado investir na formação de professores com habilidades que atendam às singularidades das pessoas com deficiência, bem como na compra de materiais para alunos cegos e no treinamento e contratação de intérpretes de libras, no caso do deficiente auditivo (CAIADO, 2011).

Acredita-se que com o ingresso de mais deficientes na universidade essa realidade possa mudar. Quanto mais pessoas com deficiência ocuparem uma posição social, ingressando no mercado de trabalho, mais serão respeitadas, terão seus direitos garantidos, e com essa mudança considera-se que, enfim, “o estado assumira uma dívida histórica com a educação da pessoa com deficiência” (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 32). Mesmo a inclusão de grupos em situação de desvantagem está acontecendo a passos lentos. Miranda (2006, p. 7) afirma que “o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço”. Entre esses grupos, destaca-se a pessoa com deficiência.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP do Ministério da Educação - MEC, a inclusão de alunos com deficiência está se expandindo. Dos 5.954.021 alunos matriculados na graduação 20.019 são pessoas com deficiência, correspondendo a 0,34% do total. Como revelou a pesquisa, a deficiência que concentrou mais alunos foi a baixa visão (30%), seguida da deficiência auditiva (22%) e da deficiência física (21%), conforme demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1 — Distribuição do Tipo de Deficiência dos Alunos com Deficiência dos Alunos com Deficiência na Educação Superior – Brasil – 2009



Fonte: Censo da Educação Superior de 2009/MEC/Inep/Deed

Segundo os dados apresentados pelo Censo, observa-se que o acesso de pessoas com deficiência à universidade aumentou. Por outro lado, a qualidade da educação que é ofertada e a que efetivamente é necessária para alguns ainda é uma meta a ser atingida. Quando se busca a universalização do ensino, deve-se compreender que a ampliação de vagas não significa que todos terão acesso. Como advertem Boneti e Gisi (2007), a expansão de vagas não parece solucionar a questão do acesso e da permanência na educação superior, pois, como ocorre majoritariamente nas instituições privadas, exclui os alunos que não têm condições de pagar mensalidades. Assim, criar políticas públicas de valorização do ensino que contemplem a todos indistintamente parece ser a primeira meta a ser estabelecida.

Diante disso, Caiado (2003, p. 30) aponta “a necessidade da formação de pessoal especializado em educação especial, em níveis de graduação e pós-graduação. Tarefa especialmente indicada às universidades”. Contudo, a sociedade deve estar alerta para o fato de que a inclusão da forma como está sendo efetivada, ou seja, apenas colocando o aluno no espaço educacional, constitui ação que não atende aos princípios de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Incluir por imposição, conforme esclarece Martins (1997), pode gerar uma espécie de “inclusão precária e marginal”.

Por outro lado, ainda que já exista a consciência de que a inclusão da pessoa com deficiência precisa de suporte adequado para atender a essa pessoa nas suas especificidades, ainda existem casos em que as instituições de ensino superior, quando se deparam com essa realidade, não sabem como agir. Tal fato é contraditório, considerando a função social da universidade de formar bons professores. Com base nisso, deveria estar preparada para receber qualquer aluno com deficiência. No entanto, a realidade é outra: muitos deficientes que estão ingressando na universidade e nela permanecem o fazem por esforço próprio. Isso se comprova em função do “crescente número de alunos deficientes no ensino superior” (CAIADO, 2003, p. 30), que, mesmo com a carência de políticas públicas que assegurem seus direitos, estão cada vez mais ingressando nas IES e participando ativamente do processo produtivo.

2.6 A inclusão na Universidade Federal do Piauí - UFPI

A Universidade Federal do Piauí – UFPI, por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC, trabalha na perspectiva da inclusão através do Serviço de Benefício ao Estudante – SEBE, que desenvolve as seguintes ações: planeja e executa a política de promoção e apoio ao estudante com dificuldade socioeconômica; acompanha e avalia programas e projetos que facilitem a vida acadêmica e melhore a qualidade de vida dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, possibilitando e garantindo a sua permanência na instituição (PRAEC/UFPI, 2012).

Os programas, projetos e ações desenvolvidos pelo Serviço de Benefício ao Estudante na universidade são os seguintes:

2.6.1 Bolsa Permanência

É uma remuneração, atualmente de R\$ 360,00 mensais, concedida a alunos com dificuldades socioeconômicas, tendo como contrapartida a prestação de serviços nos diversos setores desta instituição, possibilitando as condições de permanência no curso de graduação e, sobretudo, a melhoria do rendimento acadêmico. Os critérios para a concessão dessa bolsa implicam ao aluno ter renda familiar inferior a três salários mínimos, cursar em cada período letivo no mínimo 04 disciplinas, não ser portador de curso superior, não ser beneficiado com monitoria ou com outro tipo de bolsa remunerada no âmbito da instituição.

2.6.2 Bolsa Alimentação

É um benefício que garante o acesso do estudante em dificuldades socioeconômicas ao Restaurante Universitário, com isenção total da taxa. Para adquiri-lo, o aluno precisa cursar, no período letivo, no mínimo 04 disciplinas, com horários que indiquem a necessidade de permanecer no *campus* para almoço e/ou jantar e, ainda, não ser portador de curso superior.

2.6.3 Residência Universitária

É um programa que proporciona moradia aos estudantes da UFPI em situação de vulnerabilidade social, oriundos do interior do Piauí ou de outros estados, garantindo a sua permanência na instituição, além de acompanhar o rendimento acadêmico, bem como oferecer apoio social e psicológico. O programa provê ainda as condições necessárias para o funcionamento e manutenção das casas, concedendo também alimentação integral e inclusão digital aos moradores. O estudante que almeja este benefício tem que cursar em cada período letivo no mínimo 04 disciplinas, ser proveniente do interior do Estado ou de outros Estados da federação e não ser portador de curso superior. As residências estão localizadas nos *campus* Ministro Petrônio Portela, em Teresina, acolhendo estudantes de ambos os sexos (REU I), e na Rua Natan Portela, nº 930, Bairro Ininga, também em Teresina (REU II), destinada a alunos do sexo masculino. Em Parnaíba-PI, no *campus* Ministro Reis Veloso (REU III), acolhe estudantes de ambos os sexos.

2.6.4 Projeto Inclusão

Integra a política de inclusão social direcionada aos estudantes com deficiência, oferecendo apoio e facilitando a sua permanência na instituição e, conseqüentemente, melhorando a sua qualidade de vida. Uma das atividades desse projeto é a concessão de uma bolsa especial destinada aos universitários da UFPI que desejam e tenham disponibilidade para auxiliar e acompanhar, nas atividades acadêmicas, os colegas com deficiência. O estudante que deseja ser monitor de alunos com deficiência não deve ter outro tipo de bolsa, deve ser colega de curso, indicado, preferencialmente, pelo deficiente, ter disponibilidade de horário (03 horas diárias) para apoiar o estudante nas atividades acadêmicas e, ainda, se identificar com a proposta. Para o aluno deficiente, esse benefício será até a conclusão da graduação, dependendo de cada caso, sendo que o estudante acompanhante só poderá

permanecer com a bolsa por, no máximo, 24 meses. Além disso, a UFPI ainda oferece serviços odontológicos gratuitos, disponíveis para a comunidade universitária (estudantes e servidores), com marcação de consulta no primeiro dia útil de cada mês. Proporciona também ações de valorização humana e profissional através da realização de cursos, palestras e oficinas que colaborem para o desenvolvimento de múltiplas habilidades e agreguem valores à vida do estudante, contribuindo para o seu crescimento pessoal.

Considera-se que a UFPI trabalha nessa perspectiva, no tocante a incluir e possibilitar aos alunos com deficiência uma vida mais participativa, sem exclusão ou qualquer forma de discriminação. Contudo, essas políticas ainda não correspondem aos verdadeiros princípios inclusivos e, ainda, há muito por fazer em prol daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social. Com relação à pessoa com deficiência, apesar da discriminação em relação a sua capacidade intelectual, está rompendo a principal barreira social, que é o preconceito, temática que será discutida no tópico a seguir.

2.7 Preconceito: conceito e características

O preconceito remonta ao início da existência humana e é considerado como um dos grandes causadores de conflitos entre os grupos sociais e, até mesmo, entre as nações, como, por exemplo, a intolerância religiosa, que está entre os mais antigos e complexos conflitos já vistos na história (ITANI, 2009). Contudo, para compreender a configuração social do preconceito, é necessário destacar, conforme argumenta Itani (2009), que este é um ato que não existe por si só, mas como parte da atitude do ser humano em relação a alguém ou alguma coisa, revelando “um imaginário social”. Desse modo, pode-se inferir que este fenômeno se desenvolve nas relações entre os sujeitos, envolvendo diferentes grupos sociais.

Segundo Crochík (2006), falar sobre o preconceito é uma questão delicada, dada a sua complexidade e a forma como este se constitui na sociedade, onde as pessoas vivem em condições desiguais e, principalmente, porque é uma discussão que envolve o ser humano, seus sentimentos, pensamentos e atos cotidianos. Para ele, o preconceito é um ato inerente ao indivíduo e argumenta que ninguém está imune a ele. Entretanto, tem a convicção de que a compreensão do fenômeno em questão será possível quando o indivíduo for capaz de reconhecer nele mesmo a violência que critica no outro. A partir dessa análise, sugere, como uma tentativa para, pelo menos, minimizar esse mal-estar que existe na sociedade contemporânea, um maior conhecimento e reflexão sobre o tema, haja vista que o preconceito é um julgamento pré-concebido a respeito daquilo que o sujeito preconceituoso desconhece.

Ou seja, há uma negação do outro, daquele sujeito, que de alguma forma incomoda, ameaça a sua cultura e sua maneira de viver. Enfim, o indivíduo predisposto ao preconceito não aceita opiniões e fatos diferentes que possam interferir na sua forma de pensar e agir (REIS, 2010). Nessa perspectiva, o outro é visto como estranho e torna-se um problema. Assim, como alerta Silva (2004), o preconceituoso rejeita esse “outro” por considerá-lo uma ameaça a sua estabilidade psíquica.

Continuando a discussão com base nos estudos de Crochík (2006), apesar de o preconceito ser concebido como um fenômeno complexo, para entendê-lo é necessário recorrer a mais de uma área do saber, visto que também é um fenômeno psicológico, pois envolve as necessidades psíquicas do ser humano e, ainda, por explicar as questões que fazem o indivíduo ser ou não ser preconceituoso, ou seja, as relações que vai estabelecendo com os outros, de modo que não é possível, como adverte Antunes (2010), analisá-lo e explicá-lo separado da Psicologia e da Sociologia.

Assim, os psicanalistas Jahoda e Arkerman (1969, p. 27) definem o preconceito como “uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais, dirigida contra um grupo inteiro ou contra os indivíduos pertencentes a ele, e que preenche uma função irracional definida dentro da personalidade”. Para os autores, o sujeito preconceituoso age sem pensar, sem conhecer o outro, fazendo um pré-julgamento, não aceitando o seu comportamento, de forma que nega a sua identidade e influencia na constituição deste enquanto sujeito que tem sentimentos.

Diante disso, Crochík (2006) reconhece que, embora a manifestação do preconceito aconteça de forma individual, atendendo às necessidades irracionais do indivíduo, é um ato que permeia as relações sociais e se constitui no processo de socialização como resposta aos conflitos aí então gerados. Nesse caso, aquilo que leva o indivíduo a se constituir como sujeito, ou seja, o seu processo de socialização e interação social, é também responsável por ele desenvolver ou não atitudes preconceituosas.

Em geral, conforme esclarece Crochík (2002), o preconceito é entendido como uma atitude hostil relacionada a um grupo de indivíduos vistos como inferiores sob vários aspectos, como morais, cognitivos e estéticos, em relação ao grupo ao qual o sujeito preconceituoso pertence ou deseja pertencer.

Essa atitude de hostilidade que se manifesta nas relações entre os indivíduos é decorrente da negação do que se supõe que pode ameaçar a estrutura social e é fruto das relações de poder entre os grupos dominantes, que reforçam a ação do mais forte contra a fragilidade do indivíduo inferior, indefeso, gerando, desse modo, a discriminação de uns sobre

os outros, porque só discrimina, segrega, aquele que vê o outro como um ser inferior, de menor valor, e a si mesmo como uma pessoa superior, de maior valor (AMARAL, 2002).

Nessa perspectiva, entende-se que o preconceituoso é uma pessoa que exerce uma suposta superioridade contra o indivíduo considerado mais fraco. Sendo assim, o poder diante do mais fraco é a busca de um espaço em uma sociedade que gira em torno da relação entre indivíduo superior/inferior, dominador/dominado, ou seja, daquele que exerce o poder. A partir dessa dualidade, o preconceito vai se constituindo de forma sutil, em resposta aos conflitos que ameaçam desestruturar aquilo que foi sacramentado como legítimo.

Mclaren (1997) define preconceito como um pré-julgamento negativo entre indivíduos e grupos sociais com base em ideias não reconhecidas, não pesquisadas e inadequadas. Conforme sua análise, como essas atitudes acontecem com muita frequência, elas assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas vezes, usado para legitimar atos de discriminação. Guimarães (1997, p. 14), explicando a constituição do preconceito, por que ele ocorre, quais os motivos a ele associados e de que forma pode interferir na formação moral do indivíduo, afirma que:

Ter preconceito significa formular conceitos e opiniões antes de conhecer a realidade. O preconceito nasce quando um certo grupo ou indivíduo defende com unhas e dentes sua identidade como sendo a única legítima. A do outro não é válida por ser diferente. O preconceito se forma em três dimensões. Primeiro ocorre assimilação de conceitos errôneos. É quando se aprende, por exemplo, que “mulher é burra”, “índio é preguiçoso” e “negro é sujo”. Depois, o medo do diferente cria um sentimento de insegurança, que gera ódio e desprezo. A terceira dimensão concretiza esse sentimento em violência legal (segregação) ou violência física contra as pessoas discriminadas.

Conforme o autor nota-se que o indivíduo preconceituoso age irracionalmente contra a sua vítima por formular uma ideia sem fundamento, baseada naquilo que acredita ferir sua própria identidade, a qual concebe como única e legítima, excluindo o outro por apresentar uma conduta ou estereótipo que foge do que é definido como certo para a sociedade. Assim, a fragilidade do indivíduo diferente aumenta os sentimentos de ódio e desprezo, os quais reforçam as atitudes hostis entre o preconceituoso e a sua vítima.

Para Bobbio (2002, p. 103), o preconceito é “[...] uma opinião ou conjunto de opiniões, às vezes até mesmo uma doutrina completa, que é acolhida acriticamente e passivamente pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade de quem aceitamos as ordens em discussão”. Segundo discute o autor, o preconceito é um fenômeno que envolve as relações de

poder em que as atitudes de discriminação estão diretamente relacionadas à dominação do indivíduo que detém o poder sobre aquele considerado mais frágil.

Considerando que o preconceito é um processo cultural e histórico, o sujeito preconceituoso exerce um poder de dominação entre os grupos sociais e, “quando é o caso, se propõe a eliminar o desconhecido para manter aquilo que já é conhecido” (CROCHÍK, 2006, p. 115). Sendo assim, surge com o propósito de garantir a manutenção da ordem estabelecida e, como defende Silva (2006, p. 426), “cumpre também uma função social: construir o diferente como culpado pelos males e insegurança daqueles que são iguais”, apresentando, portanto, como característica a hostilidade manifesta ou sutil dirigida aos que são considerados frágeis (CROCHÍK, 2006). Em outras palavras, significa dizer, como elucida Oliva (2011), que a cultura legitima um modelo ideológico de homem normal, aquele que produz de acordo com as normas ditadas pelo sistema dominante, e transforma em alvo de preconceito aquele que não se encaixa nele. Segundo a autora, isto implica entender que o indivíduo que se enquadra nos padrões definidos pela sociedade é digno de respeito e os que fogem a esse padrão devem ser marginalizados.

A sociedade, neste caso, classifica as pessoas como boas ou más, deficientes ou normais, com base em julgamentos de valores desprovidos de reflexão, e assim definem seu conceito dominante de normalidade. Os que são diferentes passam, então, a serem vítimas do preconceito que, de acordo com Crochík (2005, p. 25),

Reside em conflitos individuais, provocados pela sociedade, que precisa de um objeto externo sobre o qual o indivíduo projeta os seus desejos, negando-os mais uma vez em si mesmo. Mas esse objeto não é um qualquer, sua apresentação precisa se ajustar a esses desejos negados. Como vimos antes, o indivíduo predisposto ao preconceito é pouco diferenciado e, dessa forma, deve diferenciar pouco os objetos. Nesse sentido, há a tendência de ele ter diversos alvos de preconceito, mas alguma diferença ele deve estabelecer entre eles, posto que a racionalização - alimentada pelos estereótipos -, para os diversos tipos de preconceito, não é a mesma.

Compreende-se, portanto, que o preconceito existe porque o sujeito preconceituoso não reconhece em si a própria fragilidade, vendo, no outro, alguém com a possibilidade de combater aquilo que não aceita como legítimo no seu próprio comportamento. Nessa perspectiva, conforme analisa Crochík (2005), o indivíduo predisposto ao preconceito caracteriza-se por negar sua identificação com o alvo hostilizado. Na sua concepção, o objeto alvo do preconceito possui características e desejos que o indivíduo predisposto ao preconceito gostaria de ter para si, mas que tem que negar, ou seja, o preconceito, ao mesmo

tempo em que diz mais do preconceituoso do que da sua vítima, não é totalmente independente deste último, ou melhor, das representações que são atribuídas à vítima.

Tal fato suscita no algoz reações como: agir sem reflexão diante do objeto que gera estranheza e rejeitar a pessoa estranha, quando não é atribuído nenhum valor como ser humano ou quando lhe é dado um valor preconcebido por ser inferior. Em muitos casos, essas atitudes baseiam-se nos ideais fascistas, podendo eliminar a vítima, se possível, antes mesmo de nascer. Contudo, negar a existência do outro se caracteriza como o pior dos preconceitos, pois viola um dos direitos humanos mais sagrados para o indivíduo, que é o seu direito à vida, direito esse de viver em liberdade, sem submissão ou qualquer atitude preconceituosa que afete a sua dignidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 69),

O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa o sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução, etc: nenhum desses critérios aumenta a dignidade de uma pessoa.

De acordo com este documento, o ser humano, independente de classe social, etnia ou religião, merece ser respeitado e ter direito de transitar livremente no meio social, ter acesso aos bens culturais, bem como ter seus direitos reconhecidos como cidadão. Isso implica não sofrer nenhum tipo de discriminação por apresentar características diferentes do tipo aceito para conviver socialmente. Como a pessoa com deficiência apresenta algum defeito na sua constituição biológica, torna-se alvo do preconceito, porque é visto a partir da deficiência e não como um sujeito capaz de desenvolver suas habilidades.

2.8 Preconceito e deficiência: suas implicações na sociedade

O preconceito é uma palavra imbuída de valores, como o desrespeito e a intolerância contra aqueles que não correspondem ao modelo de homem ideal exigido pela ideologia dominante. Nesse sentido, Itanni (2009) esclarece que diante da atitude de preconceito, que é uma noção formada sobre o outro, há a intolerância, que é a negação do outro como tal. Segundo a autora, a intolerância nas relações cotidianas entre os indivíduos constitui-se como um mecanismo de defesa diante da fragilidade humana na forma de ver o outro que é diferente. Assim, na cultura ocidental, é possível perceber diferentes tipos de preconceitos

entre os grupos sociais, insultos que vão desde o modo de falar, pensar, àqueles que ferem a dignidade humana.

Entre as diversas formas de violência contra aqueles que são hostilizados por suas diferenças destacam-se as agressões verbais, físicas e as exclusões, bem como o extermínio, fato ocorrido com os judeus durante o nazismo na Alemanha, um tipo de preconceito denominado de antissemitismo, que, segundo explicam Jahoda e Ackerman (1969, p. 46), é uma prática preconceituosa caracterizada como “toda manifestação de hostilidade, de palavra ou de fato, moderada ou violenta, contra os judeus como um grupo, ou contra um judeu em particular porque pertença ao dito grupo”. Nota-se que os comportamentos e atitudes dos indivíduos que diferem do modelo construído socialmente como ideal e que podem desestruturar a elite social dominante são motivo de discriminação e atos preconceituosos, os quais existem desde a formação dos grupos sociais, se fortalecendo a cada momento histórico, apenas apresentando-se de forma sutil de acordo com as circunstâncias.

Reis (2010) assinala que os preconceitos são formados e introjetados a partir das relações e experiências nas quais os indivíduos se envolvem. Preconceituosos são criados constantemente por meio da transmissão da cultura, em que são passadas ideias e valores para os indivíduos, que terminam por transmiti-los, disseminando os preconceitos.

As pessoas, embora afirmem ser contra o preconceito, estão constantemente, mesmo de forma inconsciente, praticando e transmitindo. É comum a pessoa, sem perceber, fazer julgamentos severos sem conhecer a realidade e discriminar o outro por causa de sua aparência e de seus hábitos. Assim, todo indivíduo em algum momento já foi discriminado, como também já hostilizou alguém, mesmo que inconscientemente, ou seja, o preconceito está em todos nós. Ribas (1996, p. 64) afirma que:

[...] em maior ou menor grau, todos nós somos preconceituosos. Ninguém escapa. Nem mesmo pesquisadores universitários e acadêmicos. Isso porque a primeira impressão é sempre preconceituosa, já que está relacionada a algo com o qual jamais tivemos contato.

Segundo o autor, significa dizer que nenhum indivíduo está imune ao preconceito e que não existe, em nenhum lugar do planeta, uma pessoa que não tenha sofrido nenhuma discriminação, não tenha sido humilhada de alguma forma por não corresponder ao modelo exigido pelo sistema dominante. Contudo, Reis (2010) adverte que o preconceito é uma ação que sempre existirá nos grupos sociais, mas, com uma sociedade bem esclarecida, na qual a educação é a base para a formação de cidadãos conscientes, capazes de transmitir bons

ensinamentos às futuras gerações, o nível de preconceito entre as diferentes classes sociais será atenuado, pois a maior arma contra o preconceito é a informação e a reflexão. Nesse sentido, Oliva (2011) explica que o professor crítico discute em sala de aula a valorização da diversidade e reflete sobre a barbárie pela qual a humanidade já passou.

A falta de reflexão pessoal diante daquilo que é estranho leva o indivíduo a tornar-se uma pessoa preconceituosa, que faz um julgamento partindo apenas da aparência, sem conhecer o objeto na sua essência. Essa é a percepção da sociedade na sua forma de ver a pessoa com deficiência, tendo em vista que, sem conhecer o potencial dessa pessoa, faz um julgamento preconceituoso com base apenas na sua dificuldade, como se uma deficiência impedisse o indivíduo de desenvolver suas habilidades.

Por essa razão, Abramovay (2009) considera que conhecer o outro é o primeiro passo crucial para tentar reduzir o preconceito, que é fruto da ignorância, e argumenta que cabe à escola direcionar esse conhecimento. Vale ressaltar que esse conhecimento perpassa a educação pautada em valores que constituem a base para melhorar a convivência entre as pessoas. E a escola, mesmo enfrentando muitas dificuldades para contribuir para a formação de sujeitos éticos, é ainda vista como a instituição primordial das relações sociais e, portanto, da possibilidade de relações éticas (TOGNETTA; VINHA, 2009).

Nessa perspectiva, é imprescindível que se discuta como estão sendo formados os valores na sociedade e, em especial, no ambiente escolar, com o propósito de minimizar as atitudes de discriminação que reforçam e propagam cada vez mais o preconceito. Assim, investir em uma educação que direcione sua prática docente voltada para a diversidade, para a pluralidade e para a formação moral e, ainda, com uma ação inclusiva, representa o principal desafio da escola para a redução desse mal que acomete todas as culturas.

Abramovay (2009) argumenta que essas atitudes são vistas como fundamentais para atenuar o preconceito nos grupos sociais, isto porque o ambiente escolar é um dos principais locais de convivência entre pessoas de diferentes grupos sociais, os quais possibilitam relações cotidianas entre indivíduos com diferentes valores, crenças e visões de mundo. Ou seja, a escola como local democrático deve proporcionar situações de aprendizagem em que as crianças aprendam a conviver com as diferenças, respeitando a forma de pensar e agir de cada indivíduo, de modo a garantir que sejam desenvolvidas relações harmoniosas entre elas. Araújo (2000, p. 100) adverte que “o respeito mútuo que se estabelece entre os sujeitos garante a harmonia destas relações entre as pessoas na escola”.

Para Sartoretto (2009), nesses novos tempos, a escola necessita possibilitar um ensino não só com base na simples transmissão de conhecimento, mas uma educação baseada em

valores humanos, uma educação que proporcione a transformação da sociedade, uma escola que acredite nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada ser humano define para sua aprendizagem, que possibilite a convivência e o reconhecimento do outro nas suas múltiplas dimensões, garantindo que todas as pessoas, conforme discute Tardeli (2009), possam viver em igualdade de condições, que é o objetivo básico da justiça.

Na perspectiva Adorniana (1995), seria uma educação com um sentido unicamente voltado para uma autorreflexão crítica. Os estudos de Adorno (1995) enfatizam que a educação é responsável por um processo civilizatório. Assim, negar o outro porque não corresponde ao que foi definido como norma representa a maior das incivilidades. Diante disso, cabe à sociedade fomentar um projeto educativo que contemple a dimensão humanística do indivíduo, proporcionando uma educação capaz de formar sujeitos conscientes e responsáveis, que reconheça e aceite o outro como pessoa com capacidades e potencialidades, respeitando sua dignidade e igualdade (TARDELI, 2009).

Nesse sentido, faz-se relevante que os alunos compreendam seu próprio valor como seres humanos, desenvolvendo uma conduta de respeito ao outro como forma de repúdio a qualquer manifestação de práticas preconceituosas, de modo a aceitar o outro como ele é, respeitando as suas diferenças. Contudo, para que se construa um ambiente cordial e acolhedor, é necessário que os alunos vivenciem situações de respeito, de tolerância, de diálogo. Em outros termos, eles precisam de exemplos. E o professor é a pessoa ideal, porque a escola quer queira quer não, influencia de forma significativa na formação moral de crianças e jovens.

Tognetta e Vinha (2009) esclarecem que o valor da justiça, por exemplo, não se aprende com base em lições ou teorias sobre o assunto, mas experienciando relações em que as regras sejam realmente necessárias e aplicadas a todos e, principalmente, que exista vivência de situações de justiça. Dessa forma, é essencial uma reflexão sobre os valores que estão sendo transmitidos na escola, a fim de ajudar o indivíduo a refletir e a analisar o seu comportamento na forma de tratar aqueles que sofrem com estigmas e os vários tipos de preconceitos.

Além disso, conforme analisa Aquino (1998), a escola é o local não apenas de acolhimento das diferenças humanas e sociais representadas na diversidade de sua clientela, mas, fundamentalmente, o local a partir do qual se produzem novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outros termos, o autor afirma que a escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem — marcas indelévels da medida da transformabilidade da condição humana.

Diante disso, é preciso ressaltar o impacto negativo que o preconceito gera no ambiente escolar, pois, além de ofender moralmente o aluno, pode contribuir extremamente para o seu afastamento, aumentando, assim, a taxa de evasão escolar.

A escola, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apresenta-se como um local propício para minimizar as ações discriminatórias quando possibilita a convivência com as diferenças, respeitando a diversidade humana. Uma sociedade pautada nos ideais de justiça, que respeita a diversidade e na qual todos têm as mesmas oportunidades começa nos bancos escolares. Nesse sentido, tais diretrizes registram que:

[...] mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimento sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (PCNs, 1997, p. 21)

Verifica-se, a partir desta discussão, que o espaço escolar, por abarcar a pluralidade cultural, que permite a convivência na diversidade, representa uma importante via de transmissão e formação de valores e, ainda, pode fomentar uma reflexão crítica acerca desses valores como um desafio na superação do preconceito, o que exige uma tarefa de âmbito coletivo, com base “no reconhecimento, na elucidação e na autorreflexão constantes por parte de todos os envolvidos no processo educativo” (PINHEIRO, 2011, p. 227).

Um dos valores que pode contribuir para minimizar as atitudes hostis diante do outro que é diferente e que deve ser praticado na escola é o valor da tolerância, visando melhorar as relações interpessoais e uma convivência harmônica entre as pessoas. De acordo com Vasquéz (1999, p. 145), os princípios morais defendem que “ser tolerante é proteger e respeitar as vidas humanas de qualquer risco social”. Para Rouanet (2003 apud SILVA, 2006, p. 431),

A implantação de uma cultura da tolerância é um cessar-fogo na guerra das diferenças, mas ainda não é a paz. As diferenças não devem ser apenas toleradas, porque do contrário elas se reduziriam a um sistema de guetos

estanques, que se comunicariam apenas no espaço público. A tolerância foi uma das mais úteis conquistas da espécie, mas deve ser vista como passagem para um estágio mais civilizado e menos mecânico das diferenças.

Como discute o autor, ser tolerante não garante totalmente uma boa convivência entre as pessoas, mas sinaliza que este é o primeiro passo para formar indivíduos mais civilizados, que respeitem o próximo e, assim, a sociedade não vivencie atos tão desumanos e cruéis como as torturas praticadas contra aqueles que são diferentes biologicamente.

Assim, o grande desafio atualmente é a efetivação de uma escola para todos que respeite as diferenças e ajude na construção da humanidade e de uma sociedade mais igualitária, justa e menos preconceituosa. Portanto, é imprescindível a necessidade do combate ao preconceito e à discriminação contra as pessoas com deficiência, em um contexto escolar inclusivo, uma vez que esta modalidade de ensino baseia-se no respeito às diferenças e no convívio com a diversidade. Considera-se que a escola inclusiva é um meio eficaz para a construção de uma sociedade mais harmônica e pacífica, por transmitir valores que contribuem para formar indivíduos mais humanos e solidários.

Reis (2010) comenta que, quando se fala em educação inclusiva, a escola desempenha um papel fundamental no combate ao preconceito, pois participa da formação das crianças como cidadãos e assim deve ter o cuidado para não reproduzir estereótipos, ou rótulos, que são um conjunto de atributos direcionados ao alvo do preconceito e que são usados para qualificar os indivíduos, conforme as diferenças que estes apresentam.

Diante disso, é função do professor possibilitar um ambiente inclusivo, discutir e refletir sobre essa temática e, ainda, trabalhar na perspectiva da heterogeneidade, onde todos possam participar de todas as atividades igualmente e respeitem as particularidades de cada um. Como afirma Crochík (2002, p. 289), “[...] um maior número de crianças deficientes numa classe, chamaria menos atenção e poderia por isso atenuar o preconceito”. O estigma por ser deficiente já implica ser marcado como alguém incapaz, inútil, e este passa a ser identificado a partir de estereótipos, porque, de acordo com Silva (2006, p. 426), “a deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular”. Para a autora, o estigma, por ser uma marca, um rótulo, torna-se mais visível e facilita a sua identificação. E acrescenta, explicando a relação do indivíduo estigmatizado e sua identidade, afirmando que:

[...] o estigma por ser uma marca, um rótulo, é o que mais evidencia, possibilitando a identificação. Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este e não o indivíduo. E, assim idealizamos uma vida particular dos cegos, dos surdos, que explica todos os

seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo, ele age assim porque é cego (SILVA, 2006, p. 426).

Verifica-se, diante da análise apresentada pela autora, que, quando o indivíduo é rotulado nos diversos espaços sociais que interage, passando a ser visto a partir de sua deficiência e sendo-lhe negada a condição de indivíduo, esse conflito afeta a sua personalidade e, conseqüentemente, as relações sociais, tendo um impacto direto na sua constituição subjetiva. Para Oliva (2011), o estigma não apenas rotula o indivíduo como define o modo como ele deve se comportar, e quando ele foge desse padrão, diversas vezes, é tido como herói. Isto ocorre quando o indivíduo consegue romper as barreiras sociais, como o estereótipo de incapaz.

Abramovay (2009), discutindo sobre o preconceito e a discriminação, afirma que estes termos estão intimamente ligados à dificuldade de se lidar com o tido como diferente da norma. Pesquisas desenvolvidas por esta autora, analisando as diversas manifestações do preconceito em escolas públicas, revelaram que entre as pessoas mais discriminadas no ambiente escolar estão as pessoas com deficiências e os homossexuais. Ainda segundo esta investigação, a autora observou que o preconceito é uma prática que não existe somente nas relações entre alunos, mas se expressa também por meio de comportamentos estereotipados do professor na forma de se relacionar com os alunos. Isto é evidente nas atitudes dos seres humanos através de suas experiências cotidianas com relação à forma de ver o outro, diante do tipo de homem que foi construído e cultivado como “tipo ideal”. Amaral (2002, p. 236), explicando o significado desse termo na sociedade contemporânea, afirma que:

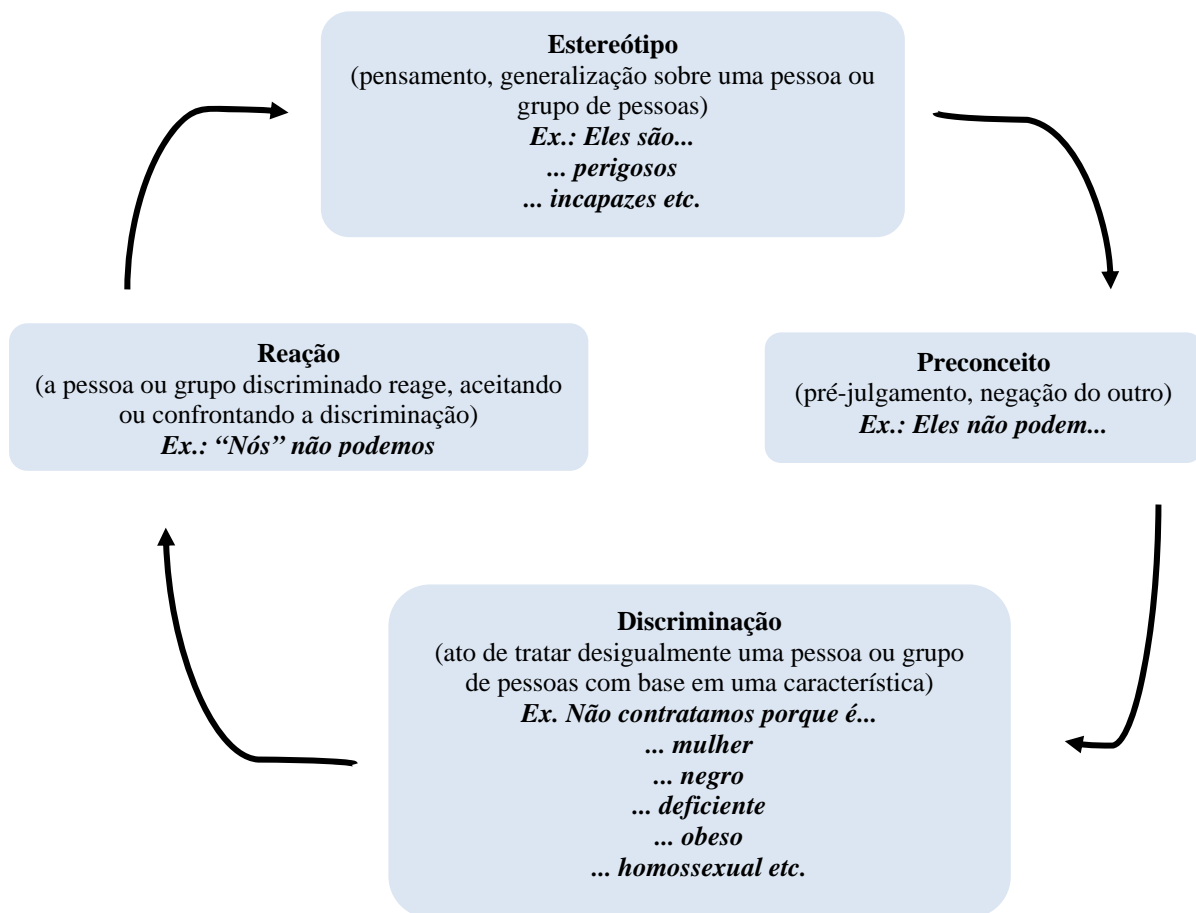
[...] em nosso contexto esse tipo ideal corresponde a um ser jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, físico e mentalmente perfeito, produtivo... E esse é o parâmetro que necessita, sempre, ser problematizado quando falamos de normalidade.

Com essas personificações é difícil para o indivíduo com características divergentes sentir-se útil e produtivo numa sociedade que valoriza a beleza, a força física e busca a projeção de um homem perfeito num meio fortemente marcado pela desigualdade social, vista como um dos aspectos que contribuem para a formação de atitudes preconceituosas. De acordo com Oliva (2011, p. 90), “olhar a pessoa com deficiência pelo viés do estigma e do estereótipo reduz o sujeito à deficiência e tira de foco todos os seus atributos como indivíduo”. De acordo com esta perspectiva, o outro é negado, passando a ser visto unicamente a partir da deficiência, sendo reduzidas as suas possibilidades de participação

plena na sociedade. Amaral (1998) considera que o estigma causa a desumanização, a coisificação daquele que é estigmatizado.

Sendo assim, diante do que foi discutido acerca das atitudes discriminatórias nas relações sociais, torna-se necessário, portanto, uma compreensão da dinâmica do preconceito na vida dos indivíduos, como mostra a figura 1.

Figura 1 — Ciclo do preconceito e discriminação



Fonte: Adaptado de Richardson (2009 apud MONTAGNER et al, 2010)

Segundo as informações apresentadas na figura acima, o preconceito, a discriminação e o estereótipo são termos relacionados a atitudes hostis, negativas ou agressivas destinadas a um indivíduo em particular ou a um determinado grupo. A partir do estereótipo, o preconceito vai se constituindo por meio de uma atitude de negação diante do indivíduo considerado diferente ou estranho. Portanto, reconhecer e entender as diferentes nuances do preconceito e da discriminação é o primeiro passo para a sociedade e um desafio no sentido de reduzir essa violência que muitas vezes nega a existência humana. O direito a vida apresenta-se como um dos direitos humanos fundamentais. Sem ele, nenhum outro tem o mínimo de sentido e

significação para o indivíduo. No capítulo seguinte, será discutida a metodologia utilizada no estudo, caracterizando os instrumentos, a participante, o campo da pesquisa e os procedimentos.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

(Antônio Chizzotti)

A forma de produzir conhecimento nas ciências humanas envolve diferentes tipos de pesquisas e metodologias adequadas para descrever, compreender e explicar os fenômenos estudados. Dentre as abordagens existentes, a pesquisa qualitativa tem-se mostrado uma via importante para investigar os fenômenos em sua complexidade, bem como para compreender a relação interativa que se estabelece entre o pesquisador e seu objeto de estudo numa dada realidade.

Segundo Chizzotti (2009), as pesquisas de natureza qualitativa tendem a mostrar que as relações sociais são complexas. Tal complexidade, conforme argumenta o autor, deve-se ao fato de que nessa forma de analisar a realidade existe uma dinamicidade na relação entre o mundo real e a subjetividade do sujeito. Isso permite inferir que essa realidade investigada, como considera Gonsalves (2007, p.71), “seria, portanto, construída pela interação entre os sujeitos e as trocas que conferem significados às mutantes configurações sociais”.

González Rey (2011, p. 28), na sua compreensão acerca da pesquisa qualitativa, que se fundamenta nos princípios da epistemologia qualitativa, a concebe como sendo um processo dialógico que implica tanto o pesquisador quanto os sujeitos participantes da pesquisa no momento de produzir conhecimento. Com esse pensamento, o autor resgata a condição de sujeito das pessoas pesquisadas, afirmando que “sem implicação subjetiva do sujeito pesquisado, a informação produzida no curso do estudo perde significação”. Para o autor, a pesquisa qualitativa valoriza os aspectos subjetivos e tem como característica primordial a singularidade como instância legítima da produção de conhecimento.

Nesse sentido, pode-se dizer, com base nesse entendimento, que nessa modalidade de pesquisa é considerada a subjetividade do sujeito, uma vez que envolve todas as suas experiências, sentimentos e relações sociais, isto é, a história social dos sujeitos que não pode ser expressa unicamente por meio de dados estatísticos, como teoriza a epistemologia positivista, que, em função da ênfase exagerada na objetividade, não considerava os aspectos

subjetivos do indivíduo, reconhecendo os sujeitos, como expressa Sanfelice (apud MINTO, 2011, p. 9) “subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo da história”.

Minayo et al (2002) complementa explicando que as experiências e ações do sujeito investigado não podem ser quantificadas, considerando que o seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, não é redutível à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa, portanto, tem essa característica de proporcionar um contato mais direto entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, ou seja, há uma relação intersubjetiva entre ambos na forma de produzir conhecimento científico, como mostra a Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2005a, 2011) no estudo da subjetividade humana, a qual concebe o sujeito como um ser pensante, ativo, consciente, que produz sentidos e emoções nas várias instâncias sociais nas quais convive e interage.

Considera-se que o entendimento da subjetividade possibilita compreender a complexidade na qual o homem contemporâneo está inserido, pois a partir de seu estudo é possível perceber as distintas configurações subjetivas atuantes no seu processo de desenvolvimento de forma dinâmica e dialógica, enquanto ser singular, mas também social, que atua e transforma a realidade em que vive como sujeito autônomo e reflexivo que produz conhecimento no curso de suas atividades.

Dessa forma, a investigação sobre “Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do Ensino Superior” apoia-se nos fundamentos teóricos metodológicos da Epistemologia Qualitativa de González Rey, uma vez que essa abordagem permite reunir elementos imprescindíveis para compreender o ser humano nas suas múltiplas dimensões.

Considerando que o sujeito cego, ao longo de sua história, constrói sua subjetividade em meio a diversas atitudes de preconceito e discriminação e que estas podem gerar sentimentos de inferioridade, baixa autoestima e influenciar na produção de sentidos subjetivos, o estudo teve como objetivo geral investigar os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega da UFPI.

No trabalho de pesquisa, analisaram-se as experiências e vivências de uma aluna cega com relação às atitudes hostis sofridas durante sua trajetória escolar até o ensino superior, tendo em vista destacar como se constituem as produções subjetivas da participante acerca do preconceito. Todo o percurso dessa construção metodológica será apresentado a seguir com base nos aportes teóricos da epistemologia qualitativa, proposta por González Rey (2005a, 2011), destacando a relevância do estudo de caso para esse tipo de pesquisa no contexto

educacional, os instrumentos utilizados, os procedimentos adotados, o cenário da pesquisa, a seleção dos participantes e o perfil do sujeito investigado.

3.1 A epistemologia qualitativa como meio de produzir conhecimento

A epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2005a, 2011) surgiu como uma nova forma de produzir conhecimento científico em oposição ao modelo positivista, que exclui da condição de sujeitos pensantes tanto o pesquisador quanto o sujeito pesquisado. É uma abordagem teórica e metodológica que se propõe a investigar os processos psicológicos que até então não eram analisados, dada a sua complexidade. A partir dessa concepção, o autor explica que as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na investigação são uma condição para o desenvolvimento das pesquisas em ciências humanas e que a interação é uma dimensão essencial do processo de produção do conhecimento, um aspecto constitutivo da estrutura dos fenômenos humanos.

Ao propor essa metodologia, com base na psicologia histórico-cultural, como meio de romper com o ponto de vista estreito e dominante do positivismo, que se recusou a tratar da epistemologia, de um modelo de ciência adequado para estudar os fenômenos psicológicos e, ainda, compreender na sua complexidade os processos do desenvolvimento humano e a constituição subjetiva do indivíduo na cultura em que está inserido, o autor explica:

Propomos a epistemologia qualitativa como forma de satisfazer as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade como parte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social. A subjetividade não é um produto da cultura, é ela mesma constitutiva da cultura, não pode ser considerada resultado subjetivo de processos objetivos externos a ela, mas expressão objetiva de uma realidade subjetivada (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 28).

Esse enfoque representa um modelo de pesquisa que tem como meta analisar a realidade social dos sujeitos, isto é, a forma como se constituem e interagem nesse espaço, bem como mostrar os significados e sentidos construídos nas diferentes relações que estabelecem entre eles e com o meio social. Com o estudo da subjetividade com ênfase na epistemologia qualitativa, González Rey (2011, p. 28) defende uma nova forma de produzir conhecimento, enfatizando que, antes de qualquer construção teórica, o pesquisador deve compreender que:

[...] a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais suas experiências se concretizam na forma individualizada de sua produção.

De acordo com essa reflexão, cabe destacar que analisar a subjetividade, por ser um fenômeno complexo, que exige métodos de investigações diferentes daqueles praticados nas ciências naturais, se tornou viável com essa proposta metodológica que vê os sujeitos partícipes da pesquisa como produtores de conhecimento no decorrer do estudo. Nessa perspectiva, a epistemologia qualitativa apresenta-se como uma via essencial para o estudo dos fenômenos humanos. Em síntese, o autor explica que a epistemologia qualitativa veio romper com esse modelo de produzir conhecimento no positivismo, com base na epistemologia da resposta para um novo conceito, a “epistemologia da construção”, com ênfase no caráter construtivo-interpretativo, no singular e no dialógico no processo de construção da informação. A epistemologia qualitativa fundamenta-se nos princípios epistemológicos caracterizados a seguir.

3.1.1 O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa

Neste princípio, o pesquisador apresenta-se com um sujeito ativo, que não reproduz o conhecimento, mas elabora as construções teóricas em que é reconhecido seu caráter ativo e criativo, bem como dos sujeitos pesquisados, na produção de sentidos subjetivos em relação ao fenômeno estudado. Significa compreender que o conhecimento é uma produção humana que se dá no confronto entre o pesquisador e as várias experiências que surgem durante o processo de investigação, em que são apreendidos novos sentidos, novas construções teóricas. Nesse percurso de construção das informações, cabe ao pesquisador reconhecer que “[...] o sujeito pesquisado é ativo no curso da pesquisa, ele não é simplesmente um reservatório de respostas prontas, a expressar-se diante da pergunta tecnicamente bem formulada” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 55). Daí a importância da criação de um clima de amizade entre os participantes no decorrer da pesquisa, na busca da produção do conhecimento, o qual o autor destaca como primordial para reconhecer os sentidos e significados produzidos durante o desenvolvimento do estudo.

3.1.2 O singular como instância legítima de produção de conhecimento

González Rey (2005a) destaca a importância do caráter singular do sujeito no processo de construção da informação, enfatizando que esta dimensão foi historicamente desconsiderada quanto à sua legitimidade como fonte de conhecimento científico, conforme os postulados da metodologia positivista, baseada no pressuposto de que quanto maior o número de sujeitos investigados, maior a confiabilidade do estudo. Em oposição a essa ideia, González Rey (2005a, p. 35) acredita que a produção de conhecimento “não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão”. Para ele, o número de sujeitos a serem investigados “responde a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que surgem no curso da pesquisa”. Segundo o autor, a singularidade é um aspecto que se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo.

3.1.3 O caráter interativo do processo de produção do conhecimento

Este princípio baseia-se na concepção de que a comunicação como processo dialógico proporciona aos participantes da pesquisa, tanto ao pesquisador como aos sujeitos pesquisados, uma relação significativa no momento da construção das informações. González Rey (2005a) pontua que considerar a natureza interativa do processo de produção do conhecimento significa compreendê-lo como processo que assimila os imprevistos de todo o sistema de comunicação humana, utilizando inclusive esses momentos de improviso como meio de produzir conhecimento. O caráter interativo do conhecimento atribui extrema importância aos diálogos que nele se desenvolvem, constituindo-se como momentos essenciais para a qualidade do conhecimento produzido.

Sendo assim, o contexto interativo e o tecido relacional da pesquisa desempenham enorme influência nesse processo, pois determinam o valor da qualidade da informação, a qual só é conseguida por meio do envolvimento e da motivação dos sujeitos estudados (GONZÁLEZ REY, 2011).

Com relação a esse princípio metodológico, González Rey caracteriza-o como fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, considerando que é por meio do conhecimento produzido na interação entre pesquisador e sujeito investigado que serão construídas novas informações. Rodrigues (2008) argumenta que, nessa relação, a experiência do investigador constitui-se também como parte integrante e relevante para a compreensão

dos sentidos apresentados pelos participantes quanto às informações construídas no percurso da investigação.

Dessa forma, a epistemologia qualitativa, apresentada como uma via essencial para entender o sujeito e sua atuação nas várias configurações sociais, mostrou-se relevante na apreensão dos sentidos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega, considerando que, no contexto atual, essa aluna, nas suas experiências e vivências no espaço acadêmico, é alvo de preconceito e discriminação, bem como não tem seus direitos respeitados como cidadã, em função da IES não possuir uma estrutura que garanta a esta usufruir de oportunidades iguais nesse nível de ensino, o que pode ocasionar, entre outros males, o fenômeno da evasão. Por meio dessa metodologia, acreditamos que foi possível conhecer a história dessa aluna, enquanto estudante da UFPI, e ainda compreender como esta reage diante das adversidades existentes na universidade. Como estratégia de pesquisa, adotamos o estudo de caso por possibilitar compreender o objeto investigado na sua singularidade.

3.2 A relevância do estudo de caso

Martins (2008) teoriza que o estudo de caso é uma estratégia metodológica de fazer pesquisa nas ciências sociais usada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente, buscando-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante uma análise profunda do objeto estudado.

Ludke e André (1986), Raupp e Beuren (2003) e Gonsalves (2007), caracterizando essa metodologia, a consideram como um tipo de pesquisa qualitativa que se destina a estudar um único caso. Para esses autores, constitui-se como o tipo mais utilizado pelos pesquisadores que desejam um aprofundamento acerca de determinado caso particular, investigando o fenômeno na sua complexidade, de forma a analisá-lo na sua totalidade.

A nossa investigação, contudo, adotou o estudo de caso na perspectiva de González Rey (2011, p. 158) por considerar esse tipo de pesquisa relevante para investigação da subjetividade humana, “[...] pois é por meio dele que se expressa a tensão permanente entre o individual e o social, momento essencial para a produção de conhecimento sobre ambos os níveis de construção da subjetividade”.

A importância atribuída ao estudo de casos na pesquisa qualitativa, de acordo com González Rey (2011), deve-se ao fato de que este método representa uma fonte importante para investigação dos processos psicológicos, permitindo ao pesquisador reconhecer aspectos

constituintes tanto da subjetividade individual quanto da subjetividade social que envolve a história dos sujeitos, dimensões concebidas como fundamentais para a compreensão da subjetividade humana e como indicadores que facilitam o processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, destacou-se a relevância em pesquisar a história de uma aluna com relação às angústias sofridas no espaço educacional em função do preconceito por ser uma pessoa cega, externadas por meio da utilização dos instrumentos, como a entrevista em processo, o completamento de frases, a composição e o conflito de diálogos.

3.3 Os instrumentos de pesquisa

Na epistemologia qualitativa, os instrumentos utilizados na obtenção das informações são vistos como meios que ajudam o sujeito investigado a expressar suas emoções diante do fenômeno analisado e, desse modo, possibilitam ao pesquisador a apreensão dos sentidos subjetivos produzidos a partir da emocionalidade de cada participante. González Rey (2005a, p. 168) considera que as emoções contribuem extremamente na formação do sujeito, afirmando que “são elementos centrais na constituição do sentido subjetivo da experiência humana”.

Os instrumentos, segundo o autor, apresentam um caráter interativo que envolve os sujeitos na pesquisa e são considerados elementos indutores na produção da informação. Um instrumento é então “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 42). Na concepção desse autor, a utilização de um instrumento significa envolver as pessoas emocionalmente, facilitando a expressão de sentidos subjetivos. Contudo, destaca que uma das funções importantes de um instrumento será descentrar, provocar a expressão do outro como sujeito, sem a pretensão de obrigá-lo a responder a determinados estímulos.

Nesta pesquisa, como mencionado anteriormente, foram utilizados os seguintes instrumentos: uma entrevista inicial, o completamento de frases, a composição, o conflito de diálogos e a entrevista em processo. Inicialmente, a pesquisadora aplicou uma entrevista visando obter informações sobre a vida da participante como: idade, sexo, grau de escolaridade, estado civil, ano de ingresso no curso, bem como as angústias sofridas no espaço acadêmico decorrentes da cegueira, ou seja, os conflitos vivenciados por ser uma pessoa cega. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise e construção das hipóteses. Essa entrevista inicial teve a duração de uma hora.

É importante ressaltar a forma como foram utilizados os instrumentos. Após a aplicação de cada instrumento, o pesquisador analisa as informações tendo em vista identificar os indicadores de zonas de sentidos, isto é, as experiências vivenciadas pela aluna na sua trajetória escolar e, em especial, no âmbito do ensino superior, as quais expressam diferentes emoções, produzindo diversos sentidos subjetivos. Com relação aos indicadores que surgem no momento da interpretação e construção das informações, o autor os define como sendo “parte do processo permanente em que se constrói o conhecimento, e é um dos elementos essenciais que facilitam a viabilidade do processo de conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 114).

González Rey (2005a) adverte para a vantagem de se utilizar, em um estudo, diferentes instrumentos que permitam ao sujeito investigado deslocar-se de um sistema de expressão, qualquer que seja, para entrar em zonas alternativas de sentido subjetivo, diferentes daquela que concentrava sua atenção em outro instrumento. Ou seja, o sujeito pesquisado dispõe de distintas possibilidades de expressão que facilitam transitar por zonas diferentes de sua experiência, capazes de gerar sentidos subjetivos também diferentes.

Os instrumentos utilizados na pesquisa serão descritos seguindo a ordem em que foram aplicados, ressaltando que, posteriormente à sua aplicação, eram analisados e, a partir disso, eram construídas hipóteses com base em indicadores, confirmados com a técnica da entrevista em processo.

3.3.1 Entrevista

A entrevista é um recurso muito utilizado nas pesquisas qualitativas por ser um instrumento que possibilita uma maior interação entre os sujeitos envolvidos no estudo, promovendo uma aproximação imediata com o interlocutor, o que, segundo Chizzotti (2006), pode enriquecer, isto é, alargar a significação do fenômeno investigado. Sendo assim, é uma técnica importante na coleta de informações e opiniões do entrevistado, sendo que ele tem liberdade para expressar aquilo que pensa sobre o tema pesquisado. Trivínõs (1987, p. 146) complementa afirmando que a entrevista, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Nessa pesquisa, a primeira entrevista (apêndice A) realizada teve como objetivo a obtenção de informações sobre a vida da participante, tais como: a trajetória escolar, história de vida destacando o momento de aquisição da cegueira e os conflitos vivenciados

decorrentes da deficiência e outras informações relevantes para a pesquisa. Essa fase representou um momento importante para o andamento do estudo, pois possibilitou o desenvolvimento de uma relação amigável entre a pesquisadora e a aluna, bem como permitiu a criação de novos espaços de inteligibilidade que, segundo González Rey (2005a), se configuram como possibilidades para aprofundar a construção teórica. Todas as entrevistas dessa primeira etapa foram aplicadas e gravadas na sala de estudo do Mestrado em Educação do CCE/UFPI e tiveram duração média de 1 hora.

3.3.2 Completamento de frases

O completamento de frases é um instrumento utilizado na epistemologia qualitativa, formado por sentenças curtas a serem preenchidas pelo sujeito pesquisado relacionadas a diferentes fases de sua vida. Esse instrumento permite que o sujeito expresse sentidos e emoções vivenciados ao longo de sua história, e possibilita ao pesquisador identificar nas frases aquelas que mais expressam sentidos devido à repetição de alguns aspectos, que integram as experiências vivenciadas pelo sujeito durante a sua história de vida. De acordo com González Rey (2005a, p. 59), o completamento de frases:

É uma rica fonte de indicadores e seu valor como instrumento está na possibilidade de elaborar um sistema de hipóteses que se integram e marcam o curso da produção da informação; algumas dessas hipóteses serão somente abertas somente a partir de uma frase ou de uma relação única entre frases. O valor das hipóteses produzidas no curso do instrumento está na possibilidade de enriquecê-las e ir se aprofundando nelas ao longo da pesquisa.

O surgimento desse instrumento se deu a partir dos testes de Rotter, os quais atribuíam significados às distintas formas de expressão das pessoas diante das diferentes frases. Sua utilização remonta à década de 1970, destacando sua relevância e contribuição para diversas linhas de pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005a). Segundo o autor, por ser um instrumento que apresenta indutores muitos curtos, possibilita a expressão de sentidos subjetivos diferenciados em áreas e aspectos muito distintos da vida das pessoas.

Com relação ao número de frases, pode variar, sendo que González Rey (2005a) explica que menos de 15 poderá contribuir para que o sujeito investigado se fixe em temáticas invariáveis, intencionalmente ou não, dificultando a entrada em novas zonas de sentidos de sua vida que podem contribuir para expressão de sentidos subjetivos.

Por meio desse instrumento, é possível captar inúmeras expressões subjetivas do sujeito pesquisado em diferentes configurações subjetivas, tais como: família, trabalho, projetos de vida, estudo etc. Como é um instrumento em que o participante lê e expressa sentidos subjetivos acerca das inúmeras frases por meio da escrita, por ser uma aluna cega, a pesquisadora lia as frases e a participante se expressava diante das sentenças. Sua aplicação aconteceu numa sala de aula do CCE/UFPI e o mesmo foi feito em dois dias a pedido da aluna (ver apêndice B).

3.3.3 Conflito de diálogos

O conflito de diálogos é mais um dos instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa. Foi desenvolvido por González Rey nos anos de 1970 para pesquisar o desenvolvimento moral de adolescentes e jovens cubanos, através de situações fictícias que resultaram em depoimentos que com frequência apresentavam contradições. Para González Rey (2005a, p. 63), o conflito de diálogos:

[...] trata-se de um instrumento que busca o envolvimento do sentido subjetivo na esfera moral a partir do exercício reflexivo do jovem acerca de uma situação de conflito que se apresenta para ele (a) no dia-a-dia da sociedade que tenha um forte impacto no imaginário dos jovens.

Assim, fez-se uso deste instrumento no trabalho de pesquisa, através da criação de situações hipotéticas envolvendo um diálogo hipotético entre dois alunos cegos, abordando questões sobre o preconceito contra a pessoa com deficiência visual em uma sala de aula de uma universidade (ver apêndice C).

3.3.4 Composição

A redação é um dos instrumentos preferidos por González Rey em seus trabalhos iniciais de pesquisa, porque, segundo este pesquisador, as redações representam instrumentos abertos que permitem a produção de trechos de informação pelos sujeitos, com independência de perguntas diretas apresentadas pelo pesquisador, e, também, pela significação que pode ser atribuída à categoria de elaboração pessoal, usada como elemento definidor de um nível de organização da personalidade.

As redações são formuladas partindo de um tema aberto a ser desenvolvido pelo sujeito, levando a uma descentração do sujeito estudado, considerando os processos e mecanismos subjetivos implicados no processo de comunicação.

É um instrumento importante para definir adolescentes e jovens com níveis diferentes de desenvolvimento moral, pois se apresenta como excelente via de produção de trechos de informação em sujeitos motivados, propensos a um envolvimento reflexivo. Nessa pesquisa, foi proposta à aluna cega uma composição sobre o tema “O preconceito em minha vida”, a fim de possibilitar uma reflexão sobre o impacto do preconceito na sua vida (ver apêndice D).

3.3.5 Entrevista em processo

Os sistemas conversacionais se apresentam dentro da proposta da epistemologia qualitativa de González Rey como uma alternativa à epistemologia estímulo-resposta de cunho positivista.

Para este autor, os sistemas conversacionais:

[...] permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 45).

Dessa forma, o uso destes sistemas conversacionais, como é a entrevista em processo, deve converter o espaço social da pesquisa em um espaço portador de sentido subjetivo, onde tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilite o aparecimento de sentidos subjetivos durante o curso das conversações.

A conversação, sendo um processo de comunicação ativo entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, propicia que os mesmos se envolvam em suas reflexões e emoções sobre os temas que vão aparecendo no desenrolar das atividades.

Após a aplicação e análise dos instrumentos (a entrevista, o completamento de frases, o conflito de diálogos e a composição) percebeu-se certo número de questões abertas. Com isso, entrou-se no desenvolvimento dessa nova fase que é a entrevista em processo, que foi usada ao longo da obtenção das informações, tendo em vista esclarecerem diversas hipóteses surgidas após a aplicação dos diferentes instrumentos utilizados.

3.4 Cenário da pesquisa

O cenário da pesquisa refere-se ao espaço social onde foi realizada a pesquisa e tem como função apresentar aos sujeitos que serão investigados como será desenvolvido o estudo, bem como possibilitar um clima amigável entre pesquisador/pesquisado de modo a envolver as emoções dos participantes e, assim, possibilitar a produção de sentidos subjetivos e, conseqüentemente, a criação de novas zonas de sentido acerca da temática estudada.

González Rey (2005a, p. 83) define o cenário da pesquisa como “a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa”. Para ele, essa orientação facilita a construção de uma relação de confiança entre os sujeitos participantes na busca de informações sobre o objeto investigado, explicando que o andamento do estudo depende, em primeira instância, do relacionamento estabelecido entre os envolvidos no processo, visto como determinante para o sujeito investigado expressar-se de forma livre e espontânea.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Piauí com uma aluna cega do Centro de Ciências da Educação – CCE. A fim de compreender o cenário da pesquisa, será explicitado a seguir um breve histórico sobre essa instituição.

3.4.1 Breve histórico da Universidade Federal do Piauí

Segundo Silva (2011), a Universidade Federal do Piauí é fruto de um sonho idealizado por uma parcela da população piauiense, que almejava possuir em seu Estado uma Instituição de Ensino Superior que alocasse diversos cursos de Graduação, capazes de produzir conhecimento científico, formar profissionais competentes para atuarem na sociedade e contribuir para o desenvolvimento cultural, social e econômico do Piauí.

Nesse cenário, a Universidade Federal do Piauí – UFPI é a mais antiga instituição de Ensino Superior do Estado do Piauí. Foi criada pela Lei n. 5.528 de 11 de novembro de 1968 e oficialmente instalada em 01 de março de 1971, com o nome de Fundação Universidade Federal do Piauí, resultante da junção da Faculdade de Direito do Piauí, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina de Teresina e Faculdade de Administração de Empresas de Parnaíba.

Durante a década de 1980, a UFPI estudou várias alternativas para viabilizar a implantação de seu primeiro mestrado. Dos cinco Centros de Ciências que compõem a UFPI,

o Centro de Ciências da Educação (CCE) era o que mais oferecia condições para a sua concretização, tanto em relação às condições físicas e materiais quanto em relação à qualificação de seus professores. Assim, em 1991, o CCE implanta, finalmente, o Mestrado em Educação, consagrando-se pioneiro na Pós-Graduação *Stricto Sensu* nessa IES.

As unidades gestoras estão organizadas em Órgãos Centrais, que são os seguintes: Reitoria, Pró-Reitoria de Administração – PRAD, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PREG, Pró-Reitoria de Extensão – PREX, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG, Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento – PROPLAN, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC, Vice-Reitoria e Biblioteca Central – BC.

A instituição possui cinco *campi*, sendo que um está instalado em Teresina (*Campus* Ministro Petrônio Portela), capital do estado, e os outros quatro estão localizados em cidades do interior, especificamente em Picos (*Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros), em Parnaíba (*Campus* Ministro Reis Veloso), em Bom Jesus (*Campus* Professora Cinobelina Elvas) e em Floriano (*Campus* Amílcar Ferreira Sobral). Além disso, possui três Colégios Agrícolas nos municípios de Floriano, Bom Jesus e Teresina.

Esta pesquisa, contudo, foi desenvolvida no *Campus* Ministro Petrônio Portela, em Teresina, que é constituído pelas seguintes Unidades Acadêmicas: Centro de Ciências da Educação – CCE, Centro de Tecnologia – CT, Centro de Ciências Agrárias – CCA, Centro de Ciências da Saúde – CCS, Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, Centro de Ciências da Natureza – CCN, sendo que, destas, o CCE constituiu o cenário da pesquisa, pois a participante é aluna nesta unidade de ensino.

3.4.2 Caracterizando o Centro de Ciências da Educação – CCE

O Centro de Ciências da Educação – CCE da Universidade Federal do Piauí foi criado originalmente como Departamento de Educação, instituído pela Resolução 16/71 pelo Reitor Hércio Ulhôa Saraiva, quando da instalação oficial da UFPI, com o objetivo de ministrar disciplinas afins na área de conhecimentos pedagógicos para os alunos dos cursos de Licenciatura.

O Departamento de Educação foi instalado a partir de 04/10/1971 e teve como primeira Chefe a Prof.^a Maria Cristina de Oliveira, dando origem ao Centro de Ciências da Educação – CCE, sendo implantado através da Resolução n.º 10/75 de 19/03/1975 e considerado como o centro mais novo da UFPI. Esta Resolução afirma a criação do CCE e

dos Departamentos, exceto do DEA, que é oriundo do antigo Setor de Artes e antigo Departamento de Artes Práticas – DAP. O Centro de Ciências da Educação teve como primeiro Diretor o Prof. Mariano da Silva Neto.

Atualmente o seu Diretor é o Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho e engloba os Departamentos de Fundamentos da Educação (DEFE), Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), Músicas e Artes Visuais (DMA) e Comunicação Social (DCS), oferecendo para a comunidade os seguintes cursos de graduação: Educação Artística, Comunicação Social (Jornalismo), Pedagogia e o curso de Bacharelado em Moda, Design e Estilismo.

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* é uma das grandes conquistas do CCE com o Curso de Mestrado em Educação, primeiro curso *Stricto Sensu* institucional do Piauí, que funciona desde outubro de 1991, com relevantes serviços destinados à produção do conhecimento. Recentemente, em março de 2010, foi implantado o tão almejado Curso de Doutorado em Educação, contribuindo para a transformação cultural, social e econômica do Piauí.

O Centro de Ciências da Educação completou 40 anos em 2011 e, ao longo desse percurso, contribuiu para a qualidade educacional, artística e jornalística, além da melhoria substantiva na qualificação docente, principalmente em nível de Mestrado e Doutorado, contribuindo dessa forma com a produção e difusão do conhecimento científico. Outro ponto a ser mencionado na história do CCE é a construção do novo prédio específico para alocar a coordenação da Pós-Graduação em Educação, iniciada em 2011.

3.5 Participante da pesquisa

Segundo as informações obtidas por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC, através do Projeto Inclusão, que integra a política de inclusão social e apoio ao aluno com deficiência, o qual oferece serviço de monitoria a esse alunado, constata-se que estudam no *Campus* Ministro Petrônio Portela, em Teresina – PI, ingressantes do ano de 2004 até o ano vigente, 11 alunos com deficiência visual. Deste total, 03 possuem cegueira total e o restante tem baixa visão. Como a pesquisa pretendeu investigar sujeitos com cegueira total, a princípio o estudo contava com três participantes, sendo dois alunos da graduação do Curso de Geografia do Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, sexo masculino, na faixa etária entre 20 e 29 anos, e a outra, uma aluna da Pós-Graduação em Educação. Contudo, no percurso da coleta das informações, especificamente no momento das análises, constatou-se que dois sujeitos não atendiam aos objetivos propostos, porque estes

não desenvolveram sentido subjetivo acerca do preconceito, considerando que esta produção acontece no curso das atividades do sujeito. Em função deste incidente, decidiu-se continuar a pesquisa somente com um participante.

Assim, participou deste estudo uma aluna cega, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, o que lhe confere reconhecimento por ser pioneira entre as pessoas com deficiência no Estado do Piauí a cursar uma Pós-Graduação *Stricto Sensu*. É reconhecida no meio acadêmico por alguns professores como uma pessoa com um extremo poder de criticidade e autonomia intelectual, sendo que ela mesma se autodenomina como “marxista ferrenha”, mas que está reduzido após contato com outras correntes epistemológicas, vislumbradas a partir de leituras realizadas no Mestrado.

É a segunda de três irmãos em uma família simples, do interior do Piauí, mas alicerçada com base em valores morais que estruturaram e possibilitaram a constituição subjetiva da aluna enquanto sujeito pensante e atuante no contexto que está inserida e, principalmente, nas causas sociais pelas quais luta e advoga em prol daqueles que não tiveram um apoio tão significativo e eficaz da família quanto ela obteve para vencer ou reduzir as mazelas sociais que dificultam o acesso da pessoa cega aos bens materiais e culturais.

Atualmente, não está desenvolvendo nenhuma outra atividade, em função de sua total dedicação ao curso. Antes de ingressar na Pós-Graduação, trabalhava como professora substituta na rede estadual de ensino, em virtude de sua aprovação em um teste seletivo ofertado pelo Estado, prestando atendimento às pessoas com deficiência visual na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE (sala multifuncional). É casada com um jovem deficiente visual (baixa visão) e tem um filho de três anos vidente, fruto dessa união.

A história dessa aluna, que entre outras qualidades é extremamente crítica em relação às injustiças contra os menos favorecidos e não se abala com situações irrelevantes, será mais detalhada no capítulo seguinte, que consiste na análise, interpretação e construção das informações referentes à constituição subjetiva da participante, obtidas através da aplicação de diferentes instrumentos que são utilizados no estudo da subjetividade humana e que são apoiados na epistemologia qualitativa, a qual fundamenta esta pesquisa. A seguir, apresentaremos passo a passo o estudo no que diz respeito ao momento de obtenção das informações.

3.6 Procedimentos

O delineamento do estudo começou com a solicitação de uma Declaração do Diretor do Centro de Ciências da Educação – CCE da Universidade Federal do Piauí, permitindo a realização da pesquisa, considerando que a aluna investigada estuda no referido centro.

O primeiro contato com a participante aconteceu por meio de uma conversa informal, explicando-lhe sobre a temática a ser pesquisada, os objetivos do estudo e como seriam coletadas as informações, de forma que toda essa conversa inicial tinha o propósito de criar um clima de amizade entre os sujeitos da pesquisa (investigador/investigado), a fim de envolvê-la, motivá-la a aderir ao estudo. Esse envolvimento, conforme expressam os princípios epistemológicos que fundamentam esse estudo, é muito importante para o desdobramento da pesquisa, pois dessa relação depende a qualidade da informação.

Ainda com base na epistemologia qualitativa de González Rey (2005a), um trabalho de pesquisa que envolve o estudo da subjetividade humana só fluirá se houver empatia, interação entre pesquisador/pesquisado. O autor considera o processo de comunicação relevante no curso da pesquisa e comenta que as relações com o pesquisador, a confiança estabelecida no decorrer dela, possibilitam a expressão do sujeito investigado em toda a sua complexidade. A partir deste argumento, pode-se inferir que a produção de sentidos subjetivos durante a investigação depende essencialmente das relações entre os envolvidos no processo e do clima dialógico desenvolvido no estudo.

Na aplicação dos instrumentos, o processo ocorreu da seguinte forma: foram agendados os encontros com a aluna e foi definido que estes seriam sempre na UFPI, especificamente nos dias em que esta tivesse aula, considerando que assim já estaria na academia, evitando desperdício de tempo e as dificuldades de deslocamento que a aluna tem. A cada instrumento aplicado, a pesquisadora lia e explicava a importância deste para o estudo. Apesar de alguns instrumentos necessitarem da escrita da participante, como o completamento de frases, o conflito de diálogos e a composição, é importante ressaltar que todos eles foram gravados e transcritos pela pesquisadora, mas sem nenhum descrédito quanto à veracidade e qualidade da informação coletada.

É pertinente comentar que a aluna investigada tem um domínio total do Método Braille, mas a escrita dos instrumentos não foi possível utilizando esse recurso, considerando que seu uso demanda gasto excessivo de papel, bem como o tempo que se gastaria na transcrição do Braille para o português, e, ainda, porque o Braille é só uma das ferramentas que a pessoa com deficiência visual pode utilizar para apropriar-se do aprendizado da leitura e

escrita. Atualmente, as tecnologias apresentam-se como os recursos que mais auxiliam no desenvolvimento intelectual desse sujeito. No próximo capítulo, serão apresentadas as informações da pesquisa a partir dos vários instrumentos desenvolvidos por González Rey (2005a, 2011) na Epistemologia Qualitativa.

4 COMPREENDENDO A SUBJETIVIDADE: O QUE REVELAM AS INFORMAÇÕES DA PESQUISA

[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

(Antonio Chizzotti)

Este capítulo tem por finalidade apresentar a análise das informações produzidas a partir dos instrumentos utilizados para o estudo da subjetividade, propostos por González Rey (1998, 1999, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2011), na epistemologia qualitativa. No decorrer do capítulo, serão discutidos os sentidos subjetivos produzidos pela aluna cega referentes ao preconceito e ao ensino superior ao longo de sua vida acadêmica.

Inicialmente, será apresentada a história de vida da aluna e, em seguida, serão analisados os resultados do estudo a partir dos objetivos que conduziram a pesquisa: investigar os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega da UFPI, compreender o impacto do preconceito na constituição subjetiva da aluna cega da UFPI e analisar os sentidos subjetivos relativos ao ensino superior produzidos pela aluna cega da UFPI. Os resultados a seguir foram analisados com base na análise construtivo-interpretativa de González Rey (2005a, 2011). A seguir será apresentada a história da Agnés.

4.1 A aluna e sua história: o caso de Agnés²

O preconceito é uma atitude que você tem de gritar no meu ouvido, ou me ignorar como se eu não existisse.

AGNÉS

Agnés tem 27 anos, nasceu na cidade Canto do Buriti, localizada no centro-sul do Piauí, na microrregião de São Raimundo Nonato, em uma área de 4.419 km², com uma população de 23.650 habitantes, a 405 km da capital Teresina, destacando-se com uma economia baseada na agricultura, na pecuária e no comércio. É a segunda de três irmãos, filha

² Nome fictício escolhido pela aluna que significa “anjo”.

de um casal em que o pai é comerciante na cidade local e a mãe é responsável pelo lar e as atividades domésticas. Ressalte-se que, dos cinco membros que formam a sua família, somente ela tem deficiência visual (cegueira total). Morou com seus pais em Canto do Buriti, desde o nascimento até aos 15 anos de idade. Residiu um ano na cidade de Goiânia com sua mãe, para aprender a utilizar recursos específicos à sua deficiência. A partir do 3º ano do ensino médio, fixou residência em Teresina, morando com seu irmão caçula, que veio para ajudá-la em sua locomoção na cidade. É casada com um jovem com deficiência visual (baixa visão), com formação em Ciências Sociais pela UFPI, e tem um filho de três anos, vidente, fruto dessa união. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí e cursou até o sétimo período do curso de História na Universidade Estadual do Piauí. Atualmente, está cursando o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí.

Agnés não nasceu cega. Sua deficiência é consequência de uma retinose pigmentar, uma doença no canal visual que acomete a retina, destruindo suas células e fazendo com que a pessoa perca gradativamente a visão. No seu caso, aconteceu algo inesperado, porque, de acordo com as informações dos médicos que a acompanharam nesse processo em distintas cidades nas quais fez tratamento, como, por exemplo, Campinas, São Paulo, Belém, Goiânia e Teresina, a pessoa que nasce com retinose pigmentar que não se manifesta ao nascer só manifestará a doença após 25 anos de idade. E com ela aconteceu diferente. Manifestou-se aos 11 anos, e, após descobrir o problema, sua perda de visão foi imediata, em um intervalo muito curto. Em um espaço de 8 anos já havia perdido a visão, o que não é comum nesses casos, pois indivíduos nessa condição ainda ficam com resíduo visual. No seu caso, o resíduo que ficou foi somente de luz, e dependendo da intensidade da luminosidade terá dificuldades de percepção, como ela mesma expressa: “Se a luz for um focozinho de lanterna pequeno, não consigo perceber” (Entrevista 1/Apêndice B).

Como sua cegueira foi adquirida, teve uma infância saudável, marcada por muitas brincadeiras típicas da época e amigadas que cultivava até hoje e que foram fundamentais na superação do seu processo de perda da visão. Sua escolarização teve início de forma tardia para os padrões atuais, porque na época as escolas não aceitavam a entrada de crianças com menos de cinco anos e, ainda, pela inexistência de pré-escolas na sua cidade, de forma que ingressou no ambiente escolar com cinco anos e meio, sem cursar as etapas da educação infantil, indo diretamente para o ensino fundamental. Durante os anos iniciais de escolaridade, especificamente do 1º ao início do 5º ano, não teve problemas relacionados à escrita e à leitura. Sua deficiência visual era corrigida com óculos. No entanto, começa a vivenciar as

primeiras atitudes de discriminação, sendo vítima de apelidos como “quatro olhos” e “farol de fusca”, termos pejorativos usados para designar a pessoa com problemas visuais.

A perda de visão da aluna teve início quando ainda cursava o 5º ano e manifestou-se bruscamente, impedindo-a de copiar as atividades do quadro e fazer as leituras, tendo que aproximar o livro bem perto dos olhos. Todo esse comportamento, por ser a primeira aluna com deficiência visual em uma escola de uma cidade do interior e por que queria estudar, despertou sentimentos de piedade e proteção na comunidade, que sugeria para Agnés que não continuasse estudando e sim buscasse os benefícios oferecidos pelo governo que atendessem às suas necessidades.

Esse comportamento da sociedade em relação a sua limitação visual evidencia uma atitude de discriminação quanto a sua capacidade. Isso ocorre porque, segundo discute Begrow (2006), quando se fala em deficiência, se considera somente o aspecto limitante para adaptar-se, para aprender, para conseguir os mesmos direitos e deveres que os demais, e não a potencialidade, a capacidade de lutar. A partir daí, Agnés começa a enfrentar diversos problemas, entre eles provar para a sociedade que é capaz de aprender e ter uma vida independente. No entanto, sua família sempre acreditou na sua capacidade, incentivando-a a prosseguir nos estudos e buscando tratamentos oftalmológicos a fim de que sua visão não fosse comprometida totalmente, pois os pais, assim como a Agnés, acreditavam que o problema era reversível.

Por imaginar que através do tratamento pudesse voltar a enxergar, a aluna sentiu-se motivada a continuar os estudos, de forma que se recuperasse a visão não estaria tão atrasada em relação aos seus colegas. E assim, com o apoio incondicional da família, seguiu adiante. Cursou todo o ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio em sua cidade e experimentou diferentes formas de discriminação, desde insultos de alguns colegas à insensibilidade dos professores na forma de conduzir as atividades, como afirma: “As professoras eram extremamente violentas no sentido de puxar uma prova da minha carteira, porque eu não estava conseguindo ler para responder as questões” (Entrevista1/Apêndice B). Esse comportamento ratifica o que discute Caiado (2011) sobre a necessidade de formação de professores para atuar com esse alunado diversificado, função que, segundo a autora, cabe às universidades.

Em outras situações, havia professor que não lia o que estava escrito no quadro e não permitia que os alunos lessem. Ao chegar em casa, Agnés reunia-se com os colegas que repassavam todo o conteúdo explicado na sala de aula. Segundo a aluna, o ensino fundamental foi muito complicado. Se não fosse a ajuda dos colegas e da boa estrutura

oferecida pela família, que foi relevante na sua escolarização, não sabe se teria continuado. Agnés considera esse nível de ensino como o que mais sentiu angústia e falta de sensibilidade da escola na forma de tratar uma pessoa com deficiência, como relata: “No ensino fundamental foi terrível mesmo. Algumas vezes pensei em desistir. Só não desisti porque tinha essa perspectiva mesmo de voltar a enxergar e tinha projetos” (Entrevista1/Apêndice B).

A aluna atribui todo esse descaso no início de sua escolarização a vários fatores, como o sistema que é organizado para muitos falharem, inclusive as pessoas que já têm uma falha física, porque, segundo ela, é mais simples explicar que a Agnés falhou porque é cega do que falar que sua falha foi porque não conseguiu entender a metodologia do professor se fosse normal. É mais cômodo justificar a falha do deficiente do que da pessoa dita normal para que se mantenha a elite, a ordem dominante/dominado. Nesse caso, alguém tem que falhar para servir de apoio para a elite subir e mandar realmente. Além do sistema, Agnés destaca também a insensibilidade das pessoas, a falta de humanidade, o preconceito mesmo por ser cega, como afirma na entrevista (1/Apêndice B): “Os professores no início da minha escolarização tinham uma visão limitada. Achavam que eu não era capaz de aprender porque não enxergava”. Agnés reconhece que há uma falta de reflexão desses profissionais, que são meio robotizados e querem alunos também robotizados, vindos de uma esteirinha de produção em série, e se alguém fugir desse padrão estará fadado ao fracasso. Diante dessa análise, percebe-se que a aluna relaciona o preconceito à insensibilidade das pessoas e também a uma crítica que implica em uma avaliação moral do outro.

Outro fator relevante apontado por Agnés diz respeito ao comportamento da escola com relação ao seu desenvolvimento, a qual proporcionava apenas o aspecto social. A função mesmo de educar estava aquém do esperado. “No processo ensino e aprendizagem, na função realmente escolar sofri e ainda sofro” (Entrevista1/Apêndice B).

Agnés cursou o 1º ano do ensino médio em Canto do Buriti, na Unidade Escolar Benjamim Valente; o 2º em Goiânia, no Centro de Educação Cecília Meireles; e o 3º em Teresina, no Colégio Estadual Zacarias de Góis - Liceu Piauiense. Nesse nível de ensino, considera que não teve tantos problemas em relação aos professores no sentido de atenção. Eles tinham cuidado na forma de transmitir os conteúdos. As dificuldades ocorreram no 1º ano, no momento da realização das provas, porque não tinha uma pessoa disponível para ler a prova para a aluna, que ficava horas intermináveis na diretoria, “assistindo novelas”, esperando a boa vontade de algum professor. Além disso, quando não aparecia ninguém para colaborar na leitura, Agnés fazia a prova na casa do professor, até três dias após a data

determinada. Segundo ela, esse fato acontecia porque a diretora da escola foi a mesma que puxou a sua prova no ensino fundamental.

No 2º ano, apesar de ter feito vários tratamentos sem sucesso, pois sua visão já estava bastante comprometida, foi para Goiânia aprender a utilizar o Braille, o soroban e a bengala, recursos usados pelas pessoas com deficiência visual. Lá concluiu o 2º ano e teve professores “fantásticos”, que mesmo sem ter conhecimento de educação especial proporcionaram um tratamento mais humano. Tinham sensibilidade e cuidado em perguntar como poderiam ajudá-la na forma de explicar e aplicar as atividades. Esses professores foram tão significativos para a aluna que a escolha pelo curso de História se deu em função de sua admiração pelo professor desta disciplina, diante do seu amplo conhecimento nessa área e da sua maneira de transmitir o conteúdo. Sobre este aspecto, Tacca (2005) enfatiza que da relação professor-aluno podem resultar vários sentidos subjetivos. Foi possível perceber a sua emoção durante a aplicação do instrumento quando se referia aos professores do 2º ano, como expressa:

Eu tive um professor de matemática no 2º ano que para explicar o assunto de geometria espacial, fazia todas as figuras utilizando dobraduras, que guardo até hoje, para que facilitasse a minha compreensão. Foi um apoio e uma preocupação para que eu pudesse entender realmente o que ele ensinava. Também tive professores que queriam me dar nota somente pela minha presença em sala de aula. Não queriam fazer prova, porque achavam que estando em sala de aula, já era suficiente para ter um dez. (Entrevista 1/ Apêndice B).

Quanto ao 3º ano do ensino médio, Agnés caracteriza-o como um dos anos mais calmos, um período em que fez grandes amizades, amigos que cultiva até hoje. Foi o ano em que veio para Teresina para estudar no Liceu Piauiense, o qual possibilitou seu envolvimento com as questões sociais através do ativismo estudantil, que nessa escola era bastante ativo. Foi também por meio deste colégio que teve seu primeiro contato com a Associação dos Cegos do Piauí – ACEP, da qual recebeu apoio, inicialmente, no Centro de Apoio Pedagógico para Deficiente Visual – CAP, que era responsável pela transcrição de suas provas para o Braille, exigindo que as mesmas fossem feitas utilizando esse método, argumentando que o aluno perde quando faz a prova oral. E, como Agnés recebia apoio deste centro, ficou combinado que seriam realizadas dessa forma suas provas, as quais causaram dificuldades para a aluna por serem longas e constituíam um processo demorado, que acontecia da seguinte forma: Agnés se deslocava do Liceu Piauiense até o CAP levando sua prova para transcrever em Braille, trazia de volta ao colégio, respondia as questões e retornava ao CAP. Nessa

maratona toda, a aluna não estava obtendo êxito, porque não conseguia acompanhar, o tempo era curto e o Braille cansa, e, além do mais, sua mão suava bastante, de forma que com o tempo o CAP não estava conseguindo colocar as provas em Braille e desistiu de seguir esse processo.

Agnés menciona alguns professores que foram significativos para sua aprendizagem nesse período, como o professor da disciplina de química orgânica, que era cuidadoso na forma de trabalhar os conteúdos. Ele tinha todas as cadeias carbônicas em forma de quebra-cabeça e joguinhos de montar. Assim, fazia desenhos no quadro e em seguida montava esse mesmo desenho utilizando as pecinhas, formando uma cadeia com 8 carbonos, possibilitando à aluna um fácil entendimento. No momento de aplicação das provas, a aluna fazia juntamente com o professor, que lhe entregava as peças pedindo-a que montasse as cadeias carbônicas. Se acertasse, sua nota já era atribuída. Agnés atribui seu bom desempenho no vestibular, na parte referente à área das ciências exatas, à metodologia utilizada por esse professor, que facilitou consideravelmente seu entendimento.

Outro momento interessante que a aluna destaca é a relação vivenciada com a professora de inglês, a qual caracteriza como uma pessoa muito solícita, pois, apesar da confusão por ter que fazer as provas no CAP, mostrou-se bastante acessível, chegando a aplicar suas provas no CAP, indo juntamente com Agnés até o local. A aluna reconhece que aprendeu muito com esta professora, porque ela lhe dava muitas dicas, como expressa na sua fala: “Agnés, como tu não enxergas, tem que treinar o ouvido para o inglês. Mesmo que tu não fales, mas tu entendas, vai conseguir bons resultados” (Entrevista 1/Apêndice B).

Com relação ao ensino superior, graduação em Pedagogia, Agnés ingressou na UFPI em 2004 por meio do vestibular e esperava ter um atendimento diferenciado daquele que vivenciou no ensino fundamental. No entanto, sentiu que a universidade não estava preparada para atender alunos com deficiência no momento do vestibular, quando esta instituição seleciona aleatoriamente, sem nenhum treinamento, alguém para ler as provas da pessoa com deficiência visual e esta pessoa não lê fazendo as devidas pontuações, o que pode comprometer a compreensão em certas situações. A participante reconhece que não foi prejudicada devido ao seu raciocínio rápido na forma de assimilar as informações. Agnés considera que o período da graduação não correspondeu àquilo que imaginava em relação à postura dos professores diante da sua deficiência. Segundo ela, não foi como no ensino fundamental. Não teve professores tão atenciosos quanto no ensino médio. “De uns 40 que ministraram disciplinas, acho que posso eleger uns 04 que realmente se importavam se eu estava conseguindo aprender ou não” (Entrevista 2/Apêndice C). Durante o curso de

Pedagogia, Agnés relata que foi discriminada por professores que não toleravam o fato de que ela era deficiente visual e negavam a sua presença em sala de aula. Só dialogavam com sua monitora. Mesmo quando ela tentava estabelecer um canal de comunicação, não era ouvida, como expressa:

[...] O professor não falava comigo. Só falava com a minha bolsista. Era como se eu não tivesse voz, não existisse. Quando ele perguntava as coisas para a Sol, que eu respondia, não aceitava e perguntava novamente para ela. Então, passei a não assistir a aula dele. Ele entrava, colocava o meu nome na lista de frequência e saía. Ou quando não saía colocava o fone de ouvido e ia ouvir música, ou não ouvir nada. Só a fim de não ouvir a voz dele. Ele fazia as aulas interativas e sempre dava um jeito de não me incluir. E não conseguia incluir, porque fazia mais mímica do que dava aula. Os trabalhos, determinou que seriam individuais. Mas os meus, impreterivelmente, queria em dupla. Creio que ele não acreditava na minha competência de fazer um trabalho. E como queria me livrar dele, passar na disciplina, não estava nem aí. Meu maior pavor era reprovar na disciplina daquele homem e ter que encontrá-lo novamente. (Entrevista 2/Apêndice C).

Na universidade, a aluna passou pela mesma experiência adotada por alguns professores do ensino fundamental. Um professor não fez sua prova na UFPI, não permitiu que alguém lesse e Agnés teve que se deslocar até a escola, na qual esse professor era diretor, se quisesse obter um resultado. Segundo ela, o professor estava tentando de todas as maneiras impedi-la de fazer a prova, com o intuito de reprová-la. Cabe ressaltar que a aluna menciona o ensino fundamental e o ensino superior como os níveis de ensino nos quais mais sofreu discriminação. O fato de ser cega afetou a sua subjetividade, como descreve: “[...] as pessoas com seus preconceitos, suas atitudes de tachar o ser humano, principalmente nesses dois níveis de ensino, levaram-me a questionar sobre a minha subjetividade que estava além da minha cegueira” (Entrevista 2/Apêndice C).

No mestrado, Agnés expressa que não mudou muito a forma de tratar e acolher a pessoa com deficiência visual na UFPI. Ao ingressar no mestrado, teve mais dificuldades do que as vivenciadas no período da graduação, como afirma:

[...] Tive foi mais dificuldades no início para conseguir o tão imprescindível bolsista, porque a UFPI tem um programa de bolsa inclusiva, mas só até a graduação. Então, isso implica dizer que o máximo que o deficiente pode chegar é terminar a graduação. E a coisa não mudou. Eu não vejo alterações na Universidade Federal, a não ser rampas. A biblioteca continua sem livros adaptados. A sala dos deficientes continua ainda só refém do Braille. Não tem a questão do áudio, que é o que realmente garante a nossa permanência aqui. (Entrevista2/Apêndice C)

Percebe-se que, a partir da aplicação dos primeiros instrumentos, a aluna demonstrou-se autodeterminada, crítica, reflexiva e consciente daquilo que queria para a sua vida, e que a cegueira, para ela, em momento algum foi empecilho para impedir a realização de seus projetos de vida. Contudo, chegar à posição que ocupa atualmente não foi fácil. Enfrentou e enfrenta a cada dia inúmeros desafios para provar que só tem uma deficiência. Segundo ela, se não fosse o apoio da família, que foi imprescindível para a construção do ser humano que é hoje, e a sua determinação, persistência e vontade de vencer, não seria essa pessoa de personalidade forte, com uma consciência moral e um senso de responsabilidade marcante na sua forma de atuar e compreender a realidade na qual está inserida.

Sua mãe, que nos forneceu algumas informações relevantes para essa pesquisa referentes à história de vida da aluna, afirma que no momento em que Agnés começou a perder a visão ficou muito angustiada, porque um dos seus maiores desejos era continuar seus estudos e, como morava em uma cidade pequena que não tinha recursos específicos, pensou não ser possível. Após uma conversa com um médico que lhe explicou que poderia estudar e ter uma vida normal como qualquer outra pessoa e que o primeiro passo seria aprender o Braille, sua mãe a levou para Goiânia e lá ficaram durante um ano até que aprendesse a utilizar não só o Braille como também o soroban e a bengala. Para a sua mãe, de todas as coisas que buscou para oferecer uma melhor qualidade de vida para a Agnés, ir para Goiânia foi a mais significativa, pois conviver com pessoas cegas que estudavam, trabalhavam e constituíram uma família foi muito estimulante nessa nova etapa de sua vida, fazendo-a reconhecer que a vida de uma pessoa não acaba por causa de uma deficiência. Essa foi a razão pela qual Agnés não desistiu de seguir em busca de suas metas e de fazer algo que considera extremamente relevante para efetivação de seus projetos de vida, como a continuação de seus estudos.

Por esse motivo, sua persistência revela um comportamento que leva a mãe a defini-la como uma guerreira, a heroína da família. Por outro lado, na sua cidade, a mãe sente a discriminação das pessoas em relação à capacidade de Agnés, pois estas duvidam de sua competência e comentam que, para ela estar fazendo uma pós-graduação, tem alguém protegendo. A mãe, em defesa da filha, argumenta que esse resultado é fruto de sua coragem, disposição, força de vontade, competência e esforço, qualidades que possibilitaram ser essa pessoa tão batalhadora e preocupada não somente com a sua condição, mas também daqueles que são estigmatizados por serem deficientes visuais.

Nos relatos a seguir, apresentaremos mais informações de Agnés, enfatizando os aspectos subjetivos da aluna, sua emocionalidade e os principais sentidos subjetivos expressos

por ela referentes ao ensino superior e como sente e percebe o preconceito na sua subjetividade. Ressaltaremos que as produções subjetivas da aluna foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa.

Constatou-se que os sentidos subjetivos relativos ao ensino superior e o impacto do preconceito na vida de Agnes foram produzidos a partir de emoções vivenciadas no espaço acadêmico, enquanto aluna do curso de Pedagogia e do curso de Mestrado em Educação. Os sentidos subjetivos produzidos por Agnés referentes ao preconceito se expressam na constituição subjetiva da aluna e serão analisados a seguir.

4.2 O preconceito como construtor da personalidade

O preconceito contraditoriamente representa um sentido positivo para a aluna, pois é visto como um aspecto constituinte de sua personalidade. Inicialmente, Agnés percebia somente a forma grosseira como as pessoas se referiam a sua deficiência. Ao longo do tempo, essa percepção foi se modificando e a aluna consegue distinguir formas sutis de preconceito. Essa construção gradual de sua sensibilidade em distinguir as diversas nuances preconceituosas permitiu que ela elaborasse formas de superação, como mostra na citação abaixo:

O preconceito se apresenta em minha vida de forma peculiar a cada estágio da minha maturidade. Nos primeiros anos da minha inserção no mundo das pessoas com deficiência só conseguia sentir esse preconceito quando se configurava de forma bastante concreta e material. Por exemplo, no momento em que as pessoas me tratavam como ceguinha, quatro olho, ela não pode porque não vê. Não tinha uma dimensão do quanto esse fenômeno social, individual é tão amplo. Com o tempo fui percebendo outras formas de preconceitos tão cruéis quanto às materiais ou algumas vezes piores. A própria cegueira foi me instrumentalizando para ajudar a perceber isso e o preconceito passou a ser na minha vida um fator que até possibilitou a construção da minha personalidade. (Composição/ Apêndice D).

Percebemos que Agnés, apesar de não compreender explicitamente a manifestação do preconceito em sua vida no momento em que começou a perder a visão, na sua vivência e no cotidiano das relações entre os indivíduos foi descobrindo outras formas de preconceitos cruéis, fazendo-a reconhecer que a cegueira possibilitou que desenvolvesse mecanismos para compreender a dimensão desse fenômeno, concebido por ela como um aspecto constituinte, definidor da sua personalidade, mas que pode também afetar emocionalmente o indivíduo, como descreve a seguir:

71. O preconceito faz parte dos piores elementos que constituem o ser humano, pode anular toda uma autoestima, uma motivação, partindo apenas de uma diferença (Completamento de frases/ Anexo B).

A partir deste relato, Agnés sinaliza que o preconceito é um fenômeno inerente ao ser humano, por reconhecê-lo como um dos piores elementos que constituem o indivíduo. Com esse pensamento, a aluna aproxima-se da discussão de Crochík (2006) sobre o conceito de preconceito, quando esclarece que aquilo que permite ao indivíduo se constituir no meio social é também responsável por ele desenvolver ou não atos preconceituosos. Diante de muitas atitudes preconceituosas vivenciadas pela aluna, esta demonstra lidar bem com essas situações e, por ser uma pessoa politizada, tem uma concepção bem definida sobre a constituição do preconceito no meio social, quando aponta que o nível intelectual do sujeito preconceituoso e as condições socioeconômicas são indicadores da existência de diversas formas de preconceitos, como podemos constatar no trecho a seguir:

Existem sujeitos preconceituosos, mas na medida que o nível de escolaridade vai aumentando esse preconceito vai ficando mais abstrato. Nas pessoas mais simples, uma característica é que elas dizem: olha, olha a ceguinha. Apontam mesmo. Não tem um pingão de sensibilidade de tentar pelo menos disfarçar. É como se eles falassem, fizessem aquele comentário entre eles com a intenção que a gente não ouvisse, mas no fundo querem que a gente ouça. Até na forma de ajudar, ajudam a gente não no sentido de facilitar, mas no sentido da limitação. Ajudam esperando alguma provisão divina, ser ressarcido pela sua fé, ou então, ajudam, mas mostrando uma superioridade. É como se a gente fosse cem por cento dependente e não tivesse decisão. [...] Quando vai alterando um pouco os níveis, as classes se mostram indiferentes. As pessoas olham para você e fazem aquela cara de desaprovação. Não falam a ceguinha, mas as expressões denunciam e nem se importam em perguntar se você quer ajuda ou não. É indiferença mesmo. É como se não existisse. E aqui na universidade é o maior reflexo disso. A gente estuda em uma instituição de ensino superior tida como excelência no Estado, a mais renomada. No entanto, desço aqui nesses pontos de ônibus e as pessoas não oferecem ajuda. Raramente alguém pergunta se você tem interesse em atravessar. Geralmente, quando acontecem essas situações, as pessoas que ofertam ajuda são aquelas que já tiveram algum contato com outros cegos. (Entrevista2/Apêndice C).

Este depoimento revela como se dá o relacionamento entre a pessoa com deficiência visual e o vidente. Constata-se que, apesar de Agnés não ver a forma como as pessoas manifestam atitudes preconceituosas, é capaz de perceber algumas expressões que denunciam tal atitude, em função de sua sensibilidade ser bastante desenvolvida. Segundo expressa em sua fala, um tipo de preconceito muito evidente nas relações sociais é a negação do outro, em

que, conforme explica Silva (2006), esse outro é visto como estranho, podendo ser renegado, excluído e desrespeitado.

4.3 O preconceito sentido como rejeição, indiferença e negação

O preconceito, como se afirmou anteriormente, decorre das relações de poder entre grupos em que o mais forte age subjugando o mais fraco e mais indefeso. Nesse sentido subjetivo, Agnés sente o quanto o preconceito pode interferir nas relações entre os indivíduos, bem como na sua subjetividade. Esse sentimento está expresso no depoimento a seguir:

Sou excluída de grupos de uma forma muito sutil, que mexe muito com a minha subjetividade, abala de uma forma muito forte, porque, ao mesmo tempo que você pensa estar ali envolvida, está fora da coisa. Alguns grupos fazem um *apartheid* simbólico e isso abala muito a estrutura do sujeito, porque é muito complicado lutar contra algo que você não consegue encarar olho no olho, frente a frente. E o preconceito é isso. É um vilão, um monstro que lhe persegue, atormenta, está em todo lugar. Embora nem sempre se manifeste, mas que você tem dificuldade de enfrentá-lo porque se configura de forma muito dinâmica e muito peculiar a cada pessoa que está lhe tratando com preconceito. (Composição/Apêndice D).

Por meio deste relato, constata-se a dimensão do preconceito na vida da aluna e como este afeta as relações humanas e sociais. Agnés expressa o quanto a exclusão interfere na sua subjetividade, afetando em parte a sua personalidade, uma das categorias constituintes da subjetividade individual, segundo os estudos de González Rey (2005).

Crochík (2006), em suas considerações sobre o preconceito, evidencia que a outra forma assumida pela sociedade diante da pessoa estranha é a atitude de rejeição, quando não lhe é atribuído nenhum valor, por ser vista como um ser inferior. A partir deste atributo as pessoas são categorizadas e os preconceitos vão se formando em defesa daquilo que não corresponde ao definido como ideal. Agnés revela-se uma pessoa crítica ao explicar a configuração social do preconceito, conforme é possível verificar a seguir.

O preconceito surge quando o sujeito olha para as pessoas e espera destas pessoas um tipo que seja branco, loiro, de olho azul, 1,70m de altura. A partir do momento que surge uma nordestina com a cabeça meio redonda, do olho preto, cabelo enrolado, da pele queimada, então isso surge um grau de superioridade, porque o que está eleito, legitimado, é aquele padrão do loiro, cabeça oval. O preconceito parte disso, porque a pessoa loira se sente superior como se estivesse representando o ideal do ser humano, daquilo que as pessoas têm que ser. É igual o caso de ser cega. Sinto que um grande número de pessoas, pelo fato de enxergarem, se sentem melhor do que eu e

acabam manifestando isso nas suas atitudes. Essas atitudes fazem com que sintam que estão agindo com preconceito. (Conflitos de diálogos/ Apêndice E).

O preconceito é um conceito que você cria sobre uma pessoa só em cima de algo que aparenta não ser normal dentro dos padrões vigentes. É aquela história de julgar o livro só pela capa, julgar um objeto só por um olhar superficial, só em cima daquilo que não foi legitimado como positivo. Por exemplo, a questão do negro as pessoas têm um preconceito muito grande. Às vezes tolera com medo de alguma punição por parte do Estado, mas só olha para a cor, não olha o que há por dentro daquela pessoa. É o que a gente vem discutindo, olhar o deficiente visual só a partir da cegueira, só ver nele a cegueira e nada mais. [...] Sempre as pessoas olham a gente a partir do defeito, da diferença. [...] Então, o preconceito é forte por conta disso, das pessoas olharem para mim só a partir da minha deficiência, não ver que por trás dos meus olhos tem muito mais. E é uma coisa que você vive constantemente. Dificilmente tem um dia quando você sai na rua, sai da zona de conforto da sua casa, é muito difícil você não sofrer algum tipo de preconceito. Mesmo que seja! Não sei. Pode até ser involuntário, mas você sofre. Quando você se lança ao mundo, dá a cara mesmo para a realidade, ele acontece. (Entrevista2/Apêndice C).

Relembrando o que diz Amaral (2002) sobre o “tipo ideal”, o padrão de homem exigido pela sociedade, a aluna aborda o preconceito como uma intolerância diante do que foge do legitimado como modelo. Agnés expressa de uma forma bastante crítica o tratamento dispensado à pessoa cega, que é vista unicamente a partir do defeito, classificada como incapaz, não reconhecendo que a pessoa cega pode desenvolver suas habilidades tanto quanto uma pessoa que enxerga, como afirma Vigotsky (1997), em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, explicando que o desenvolvimento do ser humano é o mesmo para todos os indivíduos, apenas acontece de forma diferente para alguns. Agnés, por exemplo, apesar de ser cega, confirma a tese de Vigotsky em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, que não foi prejudicado, pelo contrário, o seu processo de escolarização seguiu normalmente e terminou a graduação com a idade que concluem as pessoas videntes. Esse fato não acontece com algumas pessoas com deficiência que, na maioria dos casos, nem estudam e, se o fazem, terminam os estudos com uma idade avançada. Isso porque, desde o início, a cegueira para ela não se configurou como barreira na busca de seus projetos, mas como um estímulo para conseguir estudar, porque seu desejo maior é seu crescimento pessoal e poder ajudar as pessoas que são discriminadas e excluídas injustamente por serem deficientes. Agnés revela sentir-se deprimida quando é discriminada e se depara com situações de injustiça, conforme relata:

67. Deprimo-me quando: presencio injustiças, intolerância. Quando sou vítima de preconceito, quando não consigo cumprir com algumas incumbências que me são impostas, quando o bem-estar do meu filho é atingido por algo que parta de mim, porém uso esses motivos para uma reflexão (Completamento de frases/Anexo B).

Através dessa fala, há indicadores de que a aluna tem um senso de responsabilidade bastante evidente. Contudo, a partir da compreensão que tem da sua deficiência e das diferentes formas de preconceito de que é vítima, Agnés demonstra um forte sentimento de revolta em relação à sociedade, como afirma:

Revolta com a sociedade, com quem discriminou, com Deus, com o cosmo. Tudo que aparece. Por que eu me pergunto: essa pessoa enxerga para me discriminar, mas não pode enxergar para me ajudar? É justo? A pessoa enxerga para desrespeitar o outro dentro da sua diferença, dentro da sua humanidade? Hoje a minha cegueira faz parte da minha humanidade. Faz parte de mim. Então, a palavra que resume isso, o meu sentimento é de revolta. (Entrevista2/Apêndice C).

Por meio deste depoimento, Agnés expressa claramente o quanto a sociedade é injusta no modo de tratar a pessoa com deficiência. A aluna apresenta-se como uma pessoa que aceita a sua condição de sujeito cego. Contudo, sente-se incomodada com a postura das pessoas que discriminam o indivíduo por ser deficiente. Essa percepção, além de mostrar sua indignação com a sociedade, também revela o quanto dói ser excluída por conta da cegueira.

4.4 O preconceito como dor, ferida e mágoa

Esse sentido subjetivo expresso pela aluna representa a exclusão na sua forma mais cruel, enfatizando a fragilidade do ser humano diante de algo que foge do padrão de normalidade ditado socialmente. Entretanto, Agnés não se limita a sua cegueira e tampouco aceita calada os insultos que recebe no dia a dia. A aluna sente o peso do preconceito em sua vida, porém usa a diplomacia e sabe contornar muito bem essas situações, apontando alternativas de enfrentamento do preconceito, como evidenciado nos trechos abaixo:

A intolerância é um preconceito. E preconceito dói. Dói de uma forma, porque a pior coisa é você ser apontada e excluída (Entrevista2/Apêndice C).

O preconceito é algo terrível, porque magoa onde você não pode passar doril. É malicioso e se configura de uma forma que a sua fragilidade, a sua limitação visual é utilizada muitas vezes para te excluir, ferir, roubar, testar.

E isso dói, porque você espera que os anos de vida, as condições sociais, que o contexto torne as pessoas melhores. [...] É um fenômeno que você tem que desenvolver infinitas armas para enfrentá-lo e não sei se uma vida toda é suficiente para esse combate diário. Por isso que às vezes é muito mais interessante você estar em casa, em sua zona de conforto, do que se lançar à realidade e ser flechada muitas vezes como se você fosse culpada de não ver, de não estar enquadrada na normalidade social. (Conflitos de diálogos/ Apêndice E).

Considera-se que, embora Agnés demonstre ser uma pessoa autodeterminada, reconhece que às vezes estar em casa é uma alternativa para evitar as discriminações. Percebe-se que a cegueira em sua vida produz sentidos relacionados à angústia, à tristeza, como também leva a aluna a refletir sobre o motivo de sua deficiência, como expressa nas sentenças do completamento de frases.

3. Gostaria de saber: o que pode acontecer no meu futuro e porque tive que cegar (Completamento de frases/Anexo B).

8. Sofro muito: por não poder ver o rosto das pessoas, principalmente, o rosto do meu filho (Completamento de frases/Anexo B).

44. Com frequência: sinto angústia em ver dificuldades imensas que passam boa parte das pessoas para ter dignidade. Sinto minhas mãos amarradas por muitas vezes não poder interferir nas situações que julgo injustas e me angustio por não conseguir ver rostos que tanto amo (Completamento de frases/ Anexo B)

Nessas frases, Agnés revela a sua dor por ser cega e uma de suas maiores angústias, que é o fato de não poder ver o rosto das pessoas que ama, principalmente do filho. Nesses relatos, percebe-se a situação de conflito vivenciada por essa aluna, mas, apesar de sofrer por conta da cegueira, não limita a sua vida a esse sofrimento: “Viver com a cegueira, mas não viver para a cegueira”. Isso se constitui em indicador que parece definidor de sua conduta humana, como a capacidade de se aceitar como cega, reconhecendo que a cegueira faz parte da sua subjetividade. Outro aspecto a ser destacado na aluna é a virtude da justiça. Aliás, Agnés demonstrou isso durante vários momentos da pesquisa.

Com uma visão crítica da realidade e um desejo imenso de ajudar as pessoas com deficiência, expressa valores morais relacionados ao bem-estar do outro, representado em alguns momentos pela família ou pela humanidade de forma geral. A partir dessas características, a aluna revela-se uma pessoa com uma elevada consciência moral, como evidenciado nas seguintes frases:

4. Lamento: pelo mundo ser tão injusto e intolerante (Completamento de frases/Anexo B).

17. Desejo: me tornar cada vez mais uma pessoa melhor, mais tolerante e justa. Praticar o bem e dar oportunidade ao meu filho para que ele seja um homem de bem (Completamento de frases/Anexo B).

26. Desejaria: uma humanidade mais justa e tolerante, que eu contribua para isso e aumentar os momentos que eu possa fazer as coisas que eu gosto (Completamento de frases/Anexo B).

63. Odeio: injustiça, intolerância, desrespeito, discriminação, futilidades e pessoas vazias que não venham a somar comigo (Completamento de frases/Anexo B).

Essas características são evidentes em Agnés e fazem parte da sua constituição subjetiva. Percebe-se que esses valores morais e sentimentos de solidariedade para com o outro exercem influência na sua forma de posicionar-se diante das injustiças a que são submetidas às pessoas com deficiência. Esse é um aspecto marcante na sua subjetividade, identificado desde o primeiro contato com a aluna e que se confirmou durante o desenvolvimento da pesquisa, haja vista a sua preocupação e o cuidado que tem com o outro.

Essas qualidades somadas aos preconceitos que sofreu durante a sua escolarização foram fundamentais para Agnés compreender as atitudes da sociedade diante da pessoa cega, bem como possibilitaram que se transformasse nessa pessoa com um elevado poder de reflexibilidade, criticidade e valores morais bem definidos, como é possível constatar a seguir.

Vejo o mundo hoje como uma realidade extremamente complexa. Não consigo ver fáceis possibilidades de transformação. As pessoas, o discurso da humanidade, do outro, do altruísmo está maior. Só que as atitudes estão menos sinceras. Hoje a pessoa te diz um sim, mas você sente que por trás do sim está um não, ou então, um interesse. [...] Hoje são poucas as coisas que atingem os fins que realmente se propõem. Hoje os fins da educação é o mercado. O fim dos relacionamentos é porque não davam mais certo. [...] Acho que a gente está vivendo uma pós-modernidade do caos, das orgias. Eu não sinto mais os valores sólidos. Sinto os valores muito fluídos, mudam muito rápido. Há um desapego por muita coisa. Vejo que a gente está entrando, caindo em um buraco negro de conflito terrível entre ser humano, ser homem. A gente não está conseguindo ser humano a uma proposta humana que a humanidade toda pensou e a história toda tentou construir. Hoje a nossa realidade está extremamente solta. Ninguém é comprometido com ninguém. É cada um por si e o mercado por todos. (Entrevista2/Apêndice C).

Este depoimento, além de revelar um bom nível intelectual da aluna no seu entendimento acerca das relações humanas e sociais, demonstra uma preocupação com a formação moral dos indivíduos, apontando que a sociedade contemporânea vive um conflito de valores que pode levar a um caos total. O individualismo e a falta de compromisso com o outro estão contribuindo para essa desordem social.

Diante dessa análise crítica, reconhece-se que Agnés apresenta características próprias do sujeito descrito por González Rey (2005), nos seus estudos sobre a subjetividade, por ser uma pessoa ativa, reflexiva e consciente da problemática na qual se insere. Vale ressaltar que toda essa estrutura emocional e intelectual que a aluna possui, além de seu esforço próprio, foi também construída com o apoio da família, que em momento algum lhe negou ajuda ou duvidou do seu potencial, corroborando o que afirmam González Rey e Martínez (1989) sobre a relevância da família na personalidade humana, devido à enorme carga emocional das relações entre seus membros. A aluna refere-se à família de forma muito afetiva e reconhece que se não fosse toda a estrutura oferecida pelos pais, desde a compreensão da sua deficiência como também o acolhimento necessário, não seria este ser humano tão singular e sociável no qual se constituiu.

4.5 O sentido subjetivo do ensino superior

Quais são os sentidos subjetivos produzidos pela aluna ao ingressar na UFPI? Como sua história e seu contexto social interferem nesta produção? Que necessidades movem a aluna a buscar atingir seus objetivos? Como o ensino superior pode influenciar seus projetos de vida? Quais são as implicações desta relação instituição de ensino/pessoa com deficiência? Estes questionamentos foram fundamentais para uma aproximação de um entendimento a respeito da subjetividade da pessoa cega enquanto sujeito pertencente a um ambiente de ensino superior.

4.5.1 O ensino superior como gerador de angústia

Atualmente a pessoa com deficiência visual está tendo maior oportunidade de acesso ao ensino superior, conforme apontam os dados do Censo da Educação Superior: Resumo Técnico (INEP, 2009). Contudo, nos questionamos: este acesso está sendo acompanhado pelo atendimento das necessidades desta população, isto é, as instituições de ensino superior estão

dotadas de infraestrutura para garantir sua permanência e realizar plenamente suas atividades acadêmicas?

O ensino superior é visto como uma possibilidade de mudança na qualidade de vida, pois capacita o indivíduo para atuar no mercado de trabalho, bem como proporciona ao mesmo, habilidades para exercer sua cidadania.

Enfatizamos que, apesar de a aluna ter manifestado o desejo de cursar história, conforme citado anteriormente, ela escolheu o curso de Pedagogia em função da necessidade de compreender a Educação Especial, bem como os processos e estruturas que influenciam na sua educação e na de todas as pessoas com deficiência visual. Agnés demonstra motivação para aprender com o intuito, principalmente, de ajudar as pessoas com deficiência.

O ingresso da aluna no ensino superior foi precedido de uma grande expectativa quanto ao ambiente que encontraria nesta nova fase escolar. Ela esperava que, diferente das dificuldades vivenciadas nos ensinos fundamental e médio, o ambiente universitário seria livre de preconceitos, melhor equipado para receber alunos na sua condição, ou seja, um espaço dotado de um processo inclusivo mais abrangente. Entretanto, esta expectativa foi seguida de sentimentos de frustração e angústia, como demonstra o relato abaixo:

[...] Pensei que cursando Pedagogia fosse me apaixonar, encontrar respostas para muitas coisas. Mas não. Encontrei muito foi questionamentos, resistência e preconceito. Os professores não achei interessados. O preconceito aqui é muito forte. O cego na universidade é legal para dar depoimentos que se veste sozinho, que compra a sua roupa sozinho, que cozinha ovo sozinho. Mas, no momento que o cego está aqui competindo, você já sente certo descaso, repulsa. [...] A sociedade olha para a gente com esse preconceito e só nos dá certos méritos até o momento em que a gente não consegue chegar no mesmo pé de igualdade. Na hora que isso acontece já pensa logo: o que é que cego quer estudando, já não é cego mesmo, não se aposenta? [...] Pensei que na universidade teríamos um projeto de inclusão mais eficaz, possível, humanizado e educativo, mas não encontrei. [...] Graças a Deus que só sou cega. Imagina se eu tivesse uma deficiência intelectual? Se fosse uma pessoa autista de extremo grau? Essas pessoas não iam me aceitar. Imagina um surdo aqui dentro com esse pessoal falando sem parar, sem nenhum intérprete? [...] Então, escolhi Pedagogia para entender a Educação Especial. Sempre tive anseio, interesse para estudar e ajudar os meus colegas. (Entrevista2/Apêndice C).

Neste depoimento, percebemos que, apesar da frustração das expectativas que acompanhavam a aluna ao ingressar no Curso de Pedagogia, Agnés demonstra já possuir uma estrutura emocional e intelectual que permite que lide relativamente bem com muitas destas frustrações, não inviabilizando seus sonhos diante das adversidades mencionadas por ela. É possível perceber com esta fala que Agnés apresenta produções subjetivas bem definidas a

respeito do preconceito, identificando-o claramente neste novo espaço social, bem como revela ter grande determinação. Essa característica contribuiu para superar as tristezas e angústias diárias que sofreu ao ingressar na UFPI.

Este ambiente de descaso, de preconceito e de falta de apoio institucional que Agnés relata acima é mais bem detalhado em outro momento do seu depoimento, conforme o fragmento abaixo:

Quando entrei na UFPI, senti muita necessidade, muita angústia e um descaso com a minha pessoa. Eram os professores espantados quando chegavam na sala e me encontravam e eu me sentia o “patinho feio da coisa”. O acesso que eles ofertavam aqui era uma impressora em Braille quebrada com um funcionário que só trabalhava três horas por dia para atender toda a demanda. E, além disso, o Braille não segura um Ensino Superior, não tem tato que resista, não tem papel do mundo que dê conta. A impressão que eu tinha é que a universidade queria era isso. Olha ela está lá, conseguiu passar no vestibular, a gente ofertou bolsista para ler a prova, fiscal, mas ela não vai conseguir. É tipo assim, não somos nós que estamos excluindo, é a cegueira. É como se a universidade estivesse dando todas as ferramentas, mas a nossa cegueira nos incapacitasse. Eu sentia isso e sinto muitas vezes. (Entrevista2/Apêndice C).

Apesar de o número de matrículas de pessoas com deficiência estar evoluindo, como mencionado anteriormente, as instituições de ensino superior não dispõem de recursos materiais adequados para atender estas pessoas, bem como pessoal capacitado, haja vista a reação de alguns docentes quando se deparam com a situação concreta de lidar com a pessoa com deficiência. É importante ressaltar que uma das alternativas apontadas como uma possível solução para se pensar em uma verdadeira inclusão educacional reside na necessidade de implantação de políticas públicas para a formação e capacitação de professores para lidar com esse público, um dos aspectos mais discutidos por aqueles que lutam por uma verdadeira inclusão com base nos ideais de justiça e igualdade, a partir dos quais todos possam viver com dignidade e liberdade.

Essa situação de angústia vivida por Agnés na graduação persistiu, com pequenas variações, ao ingressar no curso de Mestrado em Educação. Esse fato está bem caracterizado no depoimento da aluna quando ela afirma:

A deficiência aqui não mudou, embora eles levarem aí o slogan de universidade inclusiva. É inclusiva, inclui um monte de gente, mas cego não. Cego ela coloca e aí ela reflete o que a sociedade deixa bem claro: vocês têm que se adaptarem, os normais somos nós. Então, normalizem-se, se vocês quiserem estar aqui. [...] No Mestrado, os professores não estão tão espantados, porque já foram iniciados em 2004, eram os mesmos, já me

conheciam. Mas os colegas não foram tão receptivos, companheiros, quanto os da graduação. Eles não estão nem aí. Em uma turma de 30 alunos, tem pessoas, por exemplo, que nunca nem falou comigo. Passa, derruba e não fala. Eu sinto preconceito, uma discriminação por parte dessa turma que eu nunca senti na graduação. [...] São pessoas que eu sinto que não me engolem muito bem. Há um grande número que discrimina mesmo. E não sei o que foi que fiz. Não sei se é porque não represento o estereótipo aí que o Mestrado exige de pessoa normal. [...] E eu lamento profundamente, porque provavelmente a maioria dessas pessoas que estão aí vão ser formadores e professores. Agora, que valor de diversidade será que essas pessoas vão utilizar se elas não conseguem promover? (Entrevista2 /Apêndice C)

A presença da aluna na sala de aula não causa estranhamento aos professores, entretanto o mesmo não acontece com os colegas que negaram a sua verdadeira condição enquanto pessoa cega, reforçando, deste modo, o preconceito, não valorizando seu potencial intelectual, aspectos esses que só vêm confirmar a discriminação citada por Agnés. Nesse depoimento está evidenciado que a sociedade não está preparada para o convívio com a diversidade.

Apesar de o movimento pela inclusão do deficiente no espaço escolar ter sido iniciado há mais de duas décadas, as instituições de ensino, em especial as de ensino superior, ainda são carentes de estrutura de apoio à pessoa com deficiência, como mostram os estudos de Valdéz (2006) e Caiado (2011), no que diz respeito à acessibilidade e permanência de alunos com deficiência nas universidades.

Outra situação especialmente angustiante para a aluna refere-se às questões de acessibilidade e discriminação, conforme expressa:

Os nossos sonhos se distanciam da universidade. O sonho do acesso de uma verdadeira inclusão. Esses sonhos que eu tinha e que pensei que fosse encontrar aqui não aconteceram, foram minados. Eu senti a discriminação tão forte aqui, que eu não esperava. Isso marcou em mim de forma profunda. Eu esperava ser discriminada em qualquer lugar, menos aqui. (Entrevista2/ Apêndice C).

Mesmo a universidade, compreendida como um ambiente democrático, acolhedor da diversidade, como afirma Valdéz (2006) em seus estudos sobre a inclusão do deficiente no ensino superior, para Agnés representou o espaço no qual também foi discriminada, apesar da sua expectativa contrária.

Diante de alguns aspectos negativos apontados, a aluna também reconhece a UFPI como um espaço que contribui para a sua constituição subjetiva, produzindo sentidos como responsabilidade, compromisso, organização e fonte de conhecimento, proporcionando

melhorias na qualidade de vida das pessoas. Essa observação nos remete ao próximo sentido subjetivo identificado em Agnés, que será descrito a seguir.

4.5.2 A universidade como fonte de conhecimento

Para a aluna, o conhecimento representa um fator essencial na produção de sentidos como o idealismo e a vontade de mudar a realidade social. Constatamos que esse é outro sentido subjetivo produzido por Agnés: a valorização da universidade como instituição geradora de conhecimento, como mostra o relato a seguir:

A universidade representa para mim a possibilidade de construir um conhecimento que contribua na construção do ser humano Agnés, para entender a minha realidade, a complexidade do nosso meio, do nosso contexto. Um conhecimento sistematizado que possa intervir para fazer o bem. Acho que o maior papel da universidade é construir conhecimento, sistematizar e colocar na sociedade para fazer o bem, melhorar a qualidade de vida, o bem estar das pessoas, não só dos acadêmicos, mas daqueles que mais precisam disso, que é o homem simples que não teve oportunidade de vir e construir seu conhecimento aqui na universidade. (Entrevista 2/Apêndice C)

Um aspecto a ser mencionado é que a aluna gosta de estudar, e durante a pesquisa foi possível perceber sua busca pelo aprendizado. Entendemos que essa qualidade e o valor que atribui ao conhecimento contribuem para a formação de sua personalidade, constituindo-se como uma pessoa crítica, reflexiva e questionadora, como observamos nos seguintes depoimentos:

36. Meus estudos: São prazerosos. Faço porque gosto e porque me interessa entender mais a mim, ao outro e a realidade. (Completamento de frases/ Anexo B)

41. Dedico maior tempo a: família, estudos, mestrado e ativismo nas causas sociais. (Completamento de frases/ Anexo B)

68. O estudo: Traz prazer, possibilidade de mudança, de emprego melhor. Ele faz parte do rol das coisas que gosto muito. (Completamento de frases/ Anexo B)

Nessas frases constatamos que Agnés demonstra vontade de aprender. Sua emoção em relação aos estudos, revelada pela sensação de prazer que sente ao estudar, lhe interessa porque possibilita melhores condições de trabalho, assim como uma compreensão da

realidade. E esses valores por ela atribuídos ao conhecimento são concebidos como aspectos relevantes para a constituição do sujeito. Conforme afirma Tacca (2005), é na relação com o conhecimento que acontece a constituição subjetiva. Acreditamos que sua vontade de aprender e o valor que atribui ao conhecimento contribuíram para a constituição do ser humano que é hoje, tornando-se uma pessoa sensível às causas sociais:

13. Estou melhor: como ser humano. Ouço mais as pessoas e reflito mais antes de agir (Completamento de frases/Anexo B).

19. Eu: estou tentando tornar a minha vida mais estável, buscando uma qualidade de vida com menos estresse e me envolvendo mais com as causas perdidas, mas que eu ainda acredito, como, por exemplo, a inclusão mais digna da pessoa com deficiência na sociedade (Completamento de frases/Anexo B).

48. Minha opinião: é bastante crítica, não parto do que eu acho, mas busco fundamentar a partir de diversas leituras para sistematizar uma opinião sólida, mas nunca cristalizada. Tento opinar para convencer e não para dogmatizar (Completamento de frases/Anexo B).

A aluna reconhece a importância do conhecimento para a sua realização profissional e pessoal e destaca o ensino superior como um meio para atingir esses fins.

4.5.3 O ensino superior como projeto de vida

O sentido subjetivo do ensino superior também se constitui como projeto de vida atual da aluna, que pode possibilitar a concretização de todos os seus desejos, dentre eles o anseio de desenvolver pesquisas que contribuam para a qualidade de vida das pessoas com deficiência, como é possível constatar na entrevista:

Eu tenho pretensões de uma carreira acadêmica. E espero que tenha oportunidades de atuar no Ensino Superior, porque pretendo continuar pesquisando e no Brasil só se faz pesquisa em universidade. E pretendo continuar pesquisando porque vejo que para militar realmente, atuar no movimento das pessoas cegas, com deficiência, você tem que legitimar tua causa. E o lugar que legitima a coisa de forma mais sólida é a universidade. Então, a carreira acadêmica é para continuar pesquisando nessas questões de pessoas com deficiência, principalmente, a cegueira. (Entrevista2/Apêndice C)

Dentro do seu projeto de vida, Agnés almeja dedicar-se à carreira acadêmica, uma vez que concebe o ambiente acadêmico como espaço adequado para a produção de conhecimento.

Este conhecimento é que vai permitir sua intervenção de forma autônoma e mais consciente no contexto social, produzindo novos sentidos que deseja que modifiquem a sociedade, haja vista que um dos seus desejos é continuar sua militância em prol da pessoa cega. Percebemos que esse sentido subjetivo é tão forte, que a aluna sentiu-se extremamente ferida enquanto ser humano por conta da deficiência. Assim, entende que seguindo carreira acadêmica contribuirá para mudar a percepção da sociedade em relação à pessoa cega. Com este propósito fica evidente sua vontade de ajudar as pessoas na sua condição, revelando em Agnés uma moral pró-social, pois demonstra grande preocupação com o bem-estar das pessoas em situações de vulnerabilidade, como evidenciado nas frases abaixo:

23. Minha principal ambição: um trabalho que possa contribuir com as pessoas mais simples e vulneráveis. (Completamento de frases/Anexo B).

27. Acredito que minhas melhores atitudes são: ajudar as pessoas buscando não querer nada em troca e buscar ouvir quando as pessoas me procuram (Completamento de frases/Anexo B).

30. Esforço-me diariamente por: manter os meus compromissos, organizar meu tempo e produzir coisas mais relevantes que possam vir a contribuir positivamente na minha vida e na minha comunidade.(Completamento de frases/Anexo B)

38. Procurarei atingir: os objetivos dos meus projetos, uma melhor qualidade de vida, tranquilidade e alguns sonhos. (Completamento de frases/Anexo B)

43. Luto: para ser uma pessoa melhor, pela injustiça, pela tolerância, por tranquilidade, terminar o mestrado com sucesso e ser feliz. (Completamento de frases/Anexo B)

Em seu projeto de vida, a aluna desempenha suas atividades acadêmicas de maneira prazerosa e com determinação. Assim, um instrumento concebido como ideal para a obtenção de seus objetivos é também motivo de alegria. Nesse sentido, aquilo que contribui para a sua realização pessoal também afeta a sua emocionalidade, condição apontada por González Rey (2005) como um dos elementos imprescindíveis na produção de sentidos subjetivos no sujeito.

Agnés concebe a realização do seu mestrado como um instrumento gerador de conhecimento e capacitação, como afirma: “Encaro o desafio de estar no Mestrado para tentar, para ver se consigo contribuir para que essa minha percepção altere. Porque eu não

sinto a sociedade comprometida com a inclusão, comprometida com o cego” (Entrevista2/ Apêndice C). O sentido de realização do mestrado pode ser percebido na frase a seguir:

35. Minhas aspirações são: Profissionalmente, desejo trabalhar no Ensino Superior como docente e pesquisadora de inclusão, atuar em movimentos sociais e estudar mais sobre a constituição do ser humano, do conhecimento e filosofia. (Completamento de frases/ Anexo B)

A aluna percebe que o conhecimento, gerado a partir do ensino superior, poderá fornecer subsídios que permitirão o desenvolvimento de instrumentos, tornando o processo de inclusão mais efetivo. Como evidenciado na fala abaixo, Agnés cita as tecnologias como dispositivos fundamentais para o desenvolvimento intelectual do cego. A esse respeito, Rocha e Miranda (2009) esclarecem que, se os alunos com deficiência tivessem acesso aos recursos tecnológicos que estão disponíveis na sociedade, teriam, com certeza, uma melhor qualidade no seu processo ensino e aprendizagem e uma inclusão mais efetiva no meio acadêmico em que circulam.

Penso em um projeto muito ambicioso no aspecto de viabilizar uma inclusão, pensando em desenvolver softwares de computadores melhores para a navegação do cego, porque os que a gente tem são muito ruins e porque acho que o caminho para um cego se desenvolver intelectualmente é a informática. (Entrevista2/Apêndice C).

Observa-se, a partir destas informações, a emoção da aluna e o seu envolvimento com a causa da pessoa cega, quando expressa em seu projeto de vida a pretensão de efetivar uma inclusão em que o deficiente visual possa sentir-se realmente incluído na sociedade, o que é possível, segundo ela, através do uso de tecnologias. Isso demonstra que a percepção da aluna está de acordo com o pensamento de Martins (1997), quando comenta que o processo inclusivo deve ser discutido e analisado para que não aconteça uma “inclusão marginal”. Ainda reforçando esta ideia, Rocha e Miranda (2009, p. 28) afirmam que “as formas limitadas como as escolas e instituições ainda atuam, têm levado parcela considerável dos alunos à exclusão, principalmente das minorias — sejam elas sociais, sexuais, de grupos étnicos ou de pessoas com deficiência”. Isto porque a sociedade ainda hoje associa o termo “deficiência” a um defeito que pode impedir o indivíduo de exercer determinada função. É necessário, portanto, reconhecer que uma deficiência não constitui um fator determinante na vida deste sujeito para ter acesso aos bens socialmente construídos.

4.6 A percepção da sociedade na forma de tratar a pessoa com deficiência visual

A aluna tem uma percepção negativa com relação à forma de acolhimento da pessoa com deficiência visual pela sociedade. Consciente de sua realidade, Agnés expressa toda a sua angústia diante dessa “inclusão excludente” que a sociedade tenta arranjar. A inclusão, da forma como está acontecendo, apenas colocando o deficiente no espaço escolar, não condiz com os princípios inclusivos. Incluir não significa somente ocupar o ambiente educacional, tem que ser pensada a permanência deste sujeito nesse espaço, o que requer adaptações necessárias às suas necessidades. Percebe-se que a aluna tem motivos suficientes para expressar suas frustrações diante do descaso da sociedade no modo de incluir a pessoa cega. As situações de discriminação vivenciadas durante sua escolarização, referidas anteriormente, lhe dão respaldo para questionar e revelar a postura da sociedade no processo de inclusão, como manifestou:

Eu não sinto a sociedade possibilitando uma acessibilidade para que o cego seja incluído, pelo contrário, a impressão que tenho é que a sociedade tem raiva da gente. Nós somos os excrementos sociais que agora estão sendo obrigados a colocar, a tirar das fossas, das instituições e incorporar. Mas eu sinto que isso só está vindo porque há uma força de lei, mas não porque a sociedade tem consciência de que tem que contribuir para a inclusão. [...] A sociedade espera que só nós deficientes nos adaptemos. Eles não precisam de adaptação. São normais. Então, os anormais é que tem que se normalizar. Sinto que essa ideia lá do século XIX está tão viva quanto naquela época. Se brincar, é mais viva ainda, porque naquela época os cegos eram isolados e hoje estão soltos. E aí é que a repulsa se acentua. Mas vejo que membros isolados da sociedade, algumas comunidades isoladas têm essa consciência de inclusão. [...] Então, sinto que a sociedade, o que ela faz por nós cegos não é porque ela queira. É imposição de leis. Mas, partir de um altruísmo social eu não sinto. Sinto é um descaso mesmo. Não estão nem aí. Deixa esse cego para lá. (Entrevista2/ Apêndice C).

A aluna, de acordo com o depoimento acima, enfatiza que o mínimo de atenção que a sociedade dispensa para a pessoa cega é decorrente da legislação (obrigação) e não devido a um sentimento de solidariedade existente na sociedade para com a pessoa com deficiência. Nota-se que não há por parte da sociedade uma consciência de que a inclusão é um direito e não imposição. Não existe uma cultura de respeito à diversidade humana. Assim, a segregação, a exclusão, o preconceito contra a pessoa com deficiência é fruto dessa concepção da sociedade que vê o deficiente como uma pessoa sem valor e, portanto, inapta para desempenhar alguma atividade. Para a pessoa com deficiência, a maior dificuldade não é a deficiência em si, mas a forma como a sociedade a concebe. Vigotsky (1997) reconhece que a

deficiência é um problema de ordem social e não um fato estritamente biológico. Cobo, Rodrigues e Bueno (2003) alertam que para o cego a carga mais pesada não é a cegueira, mas a atitude do vidente para com ele. A maioria das dificuldades enfrentadas pela pessoa com cegueira tem sua origem nas relações com as pessoas videntes que as colocam numa posição de seres inúteis e isolados da sociedade.

Esta prática de exclusão é decorrente de outro aspecto da sociedade que envolve diretamente o ambiente escolar, qual seja, a ausência de uma educação baseada em valores morais, os quais são vistos como fundamentais no processo de inclusão, uma vez que este integra valores que norteiam a conduta do indivíduo e contribuem para a construção de uma sociedade mais humana e solidária, determinada, conforme adverte Tardeli (2009), a se comprometer com o bem comum de todos e de cada um, reconhecendo que este é um desafio não só da escola, mas de toda a sociedade.

Ao analisar a história de Agnés, constata-se a existência de indicadores de produção de sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito relacionados à construção de sua personalidade, negação e exclusão do outro e sentimentos como dor, angústia e mágoa, produzindo na aluna uma revolta com a sociedade, mas ao mesmo tempo estes sentidos funcionam como um fator impulsionador à sua determinação e persistência na busca pelo conhecimento, concebido por ela como um meio para aprimoramento pessoal e social. Dessa forma, a aluna produz em relação ao preconceito um sentido subjetivo positivo. Acredita-se que, mesmo sendo discriminada e negada a sua condição de sujeito com os mesmos direitos e deveres de ter acesso ao conhecimento e, ainda, participar ativamente das práticas sociais, esse fato não se constituiu como obstáculo para impedir a sua formação e atuação no contexto em que vive. É válido destacar, portanto, que, desde os anos iniciais de escolarização, Agnés convive com esses sentimentos de negação e exclusão. Isto ocorre, segundo Cobo, Rodrigues e Bueno (2003), porque o sujeito cego sempre foi visto como uma pessoa incompetente, inativa e incapaz de produzir. Tudo isso, pode-se constatar, não corresponde em nada a ela. No tópico seguinte serão apresentadas as conclusões da pesquisa, analisadas com base nos objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos propostos, o estudo permitiu perceber como a aluna configura os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito e ao ensino superior, assim como possibilitou a compreensão da configuração do preconceito nas relações sociais e a percepção de como a universidade trata a pessoa cega na perspectiva de uma de suas alunas que enfrenta esse problema. Considera-se que a produção desses sentidos permeia as relações sociais, uma vez que a constituição subjetiva do indivíduo desenvolve-se influenciada por vários fatores sociais, familiares e culturais, envolvendo a história de vida do sujeito e as emoções vivenciadas nas diversas configurações nas quais ele atua, como a família, a escola, o trabalho etc. Como assinala González Rey (2003, 2005a), a história de vida do sujeito e todas as atividades das quais ele participa constituem produções subjetivas. Cada sujeito produz sentidos subjetivos próprios, individuais, porém estes não se constituem isolados da subjetividade social.

Nesse sentido, observou-se que os sentidos subjetivos produzidos por Agnés, referentes ao preconceito e ao ensino superior, não foram construídos somente no espaço da universidade, mas abarcam outros contextos, como a família e as relações sociais. A subjetividade da aluna foi se constituindo em meio às diversas situações de preconceito, a partir de sua trajetória de vida pessoal e social. Uma história de coragem e determinação diante das discriminações vivenciadas ao longo de sua escolarização até o ensino superior.

A partir da história de vida da participante e, mais especificamente, no início de sua perda visual, constatou-se que o preconceito e o olhar indiferente da sociedade, principalmente da escola, local concebido como acolhedor da diversidade humana, tenta excluir a aluna de exercer sua cidadania. Foi possível perceber, diante das práticas de alguns professores, a insensibilidade no tratamento destinado à pessoa com deficiência visual. Este comportamento, na percepção de Agnés, tornou-se mais grave quando vivenciado no espaço da universidade, onde imaginava não existir tal conduta, por considerar esta instituição como legítima para produzir conhecimento científico que pode transformar o contexto social no qual se inserem os indivíduos.

Este fato foi evidenciado através da análise dos sentidos subjetivos relacionados ao ensino superior, definidos como geradores de angústia, o que revelou o descaso da universidade na forma de acolher a pessoa cega, produzindo na aluna sentidos subjetivos ligados a sentimentos de frustração e angústia por não encontrar na universidade um ambiente acolhedor, com um projeto inclusivo eficaz, que atendesse às reais necessidades da aluna com

deficiência visual. Ela imaginou que ao ingressar na universidade fosse obter respostas para muitas questões que lhe inquietavam com relação à Educação Especial. No entanto, assinala que, da sua permanência enquanto aluna da graduação até o Mestrado, a universidade não apresentou muitas mudanças com relação à acessibilidade e permanência da pessoa cega, pois só o Braille não atende todas as necessidades desse sujeito. Existem as tecnologias que representam o caminho eficaz para o seu desenvolvimento pleno, mas estas também não estão disponíveis.

A falta de apoio por parte da universidade e a rejeição de alguns colegas de turma não se configurou como fator desmotivador, devido ao desejo de aprofundar seus conhecimentos. O estudo, para a aluna, está entre as coisas que mais lhe despertam prazer, assim como representa possibilidade de ascensão profissional. Assim, mesmo que a universidade represente um dos locais onde vem sendo discriminada, percebe-se também o valor que atribui a esta instituição quando a concebe como uma via de acesso ao conhecimento que contribuirá para o desenvolvimento de uma vida mais digna para aqueles que são marginalizados socialmente.

Com relação ao sentido subjetivo do ensino superior como projeto de vida, este representa a referência fundamental na vida da aluna para a concretização de suas metas, pois, a partir do conhecimento e de uma boa formação, acredita poder realizar um dos seus objetivos, qual seja, tornar-se pesquisadora de modo a colaborar no processo inclusivo de pessoas com deficiência visual e, em especial, as pessoas cegas. Essa é uma necessidade extremamente evidenciada na fala de Agnés. A motivação da aluna em buscar conhecimento está ligada aos sentidos subjetivos de preocupação com o outro, à busca de realização pessoal e aos valores morais, os quais contribuem para que seja uma pessoa com um elevado grau de flexibilidade. É importante ressaltar que o sentido subjetivo atribuído ao ensino superior como projeto de vida se deve ao fato de que por meio deste poderá contribuir com um processo de inclusão mais eficaz.

Quanto aos sentidos subjetivos relacionados ao preconceito e como este impacta na subjetividade da aluna, esses foram expressos por meio de sentimentos como angústia, tristeza, rejeição, indiferença e negação que chegam a causar dor. O estudo evidenciou que a participante, por ser uma pessoa autodeterminada, crítica e com uma sensibilidade bastante aguçada para perceber as formas sutis do preconceito, não permitiu que este se configurasse como fator inibidor para a realização de seus projetos de vida. Nesse sentido, a partir da história de vida da aluna e dos sentidos subjetivos expressos durante a investigação, foi possível compreender como a pessoa cega se constitui no espaço social, reconhecendo que o

ser humano é tão imprevisível nas suas ações que uma deficiência visual não pode mensurar a sua capacidade de perceber o ambiente e produzir conhecimento.

Diante da complexidade do fenômeno investigado e suas implicações na vida do indivíduo, este estudo traz contribuições sociais e científicas que podem servir de referência para a produção de novos estudos, bem como incitar a sociedade a questionar e refletir sobre as barreiras sociais que limitam o desenvolvimento da pessoa cega.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIRALIAN, M. L. T. **Compreendendo o cego:** uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-histórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ABRAMOVAY, M; CUNHA, A. L; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos:** violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de informação tecnológica latino-americana – RITLA; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal- SEE 2009. www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=24&Itemid

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AMARAL., L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: KOHL. M. O.; RÊGO, T. C.; TRENTO, R.S. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, p. 233-248.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ANTUNES, D. C. **Bulling razão instrumental e preconceito.** Casa do psicólogo. 2010.

ARAÚJO, U. F. Escola, Democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e pesquisa.** São Paulo: v.26, n 2 p. 91-107, jul/dez. 2000.

AQUINO, J. G. Ética na escola: a diferença que faz a diferença. AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. 8.ed. São Paulo:Summus, 1998.

BEGROW, D. de V. A constituição da identidade do sujeito surdo a partir da perspectiva sócio-histórico cultural: uma reflexão. In: Marilda Carneiro Santos, Isa Maria Gonçalves, Solange Lucas Ribeiro. (Orgs.). **Educação inclusiva em foco.** Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006, p. 107-123.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** ética e temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 10.

BRUNO, M. M. G. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana:** análise das representações dos pais -alunos- professores. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS. 1999, 158f.

BOM CONSELHO, D. E. A. do.; BESSA, P. P. Ensino superior particular no Brasil: histórico e desafios. Disponível em: www3.mg.senac.br/NR/rdonlyres/.../derse.PDF. Acesso em jun. 2011.

BONETI, L. W.; GISI, M. L. As desigualdades sociais e as políticas de acesso à educação superior no Brasil. In: EYING, A. M.; GISI, M. L. **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: ed. Unijuí, 2007, p. 52-88.

BOBBIO, N. **Elogio da serenidade**. São Paulo: UNESP, 2002.

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

_____. Três perguntas para Kátia Regina Moreno Caiado. **Revista Nova Escola**. Edição comemorativa 25 anos, n. 239, São Paulo: Editora Abril, jan/fev, 2011, p. 144.

CAPUTO FERREIRA, M. E; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

CHACON, M. C. M.; DEFENDI, E. L.; CRUZ FELIPPE, M. C. G. A família como parceira no processo e desenvolvimento e educação do deficiente visual. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

COIMBRA, I. D. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador: EDUFBA, 2003.

COBO, A. D; RODRÍGUEZ, M. G; BUENO, S. T. Personalidade e auto-imagem do cego. In: **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Editora Santos, 2003.

CROCHIK, J. L. Preconceito e formação. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 17-47.

_____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 13-59.

_____. **Apontamentos sobre educação inclusiva**. In: DIVINO, J. da S.; SANTOS, G. A. Estudos sobre a ética. A construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CUNHA, L. A ; GOÉS, M. **O golpe na educação**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. R. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. 3. São Paulo: EDUC, 2008.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de vista:** revista do Curso de Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação Educação Especial do Programa Magister. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. n. 1, v. 1 jul/dez. Florianópolis: NUP/ CED, 1999.

GUATTARI, F. **Caosmose.** Um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v.2, n.4. Disponível em: <http://educafcc.org.br/pdf/rbee/v02n04/v02n04a10pdf>. Acesso em setembro de 2011.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** 5. ed. Campinas: Alínea. 2007.

GONZÁLEZ, M. del. P.; DÍAZ, J. M. Deficiência visual: aspectos evolutivos e educacionais. In: GONZÁLEZ, E. (org.). **Necessidades educacionais específicas.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Sujeito e subjetividade.** Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira. Thomson Learning, 2003.

_____. La subjetividad: su significacion para La Ciência Psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Por uma epistemologia da subjetividade:** um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. **La cuestión de La subjetividade em um novo marco histórico-cultural.** Hararagara, Unesp. v. 4. N. 1. 1998.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MARTÍNEZ, A. M. **La personalidad:** su educación y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

GUIMARÃES, C. Viva a diferença. Abaixo ao preconceito. **Revista Nova Escola,** v. 187, p. 14, Nov. 1997.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

INEP. **Censo da Educação Superior:** resumo técnico 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em: ago. 2011.

IBC. **Um novo acesso dos cegos à cultura e ao trabalho.** Disponível em: WWW.ibc.gov.br/intermid=100. Acesso em: fev/2012.

JAHODA, M. & ACKERMAN, N. W. (1969). **Distúrbios emocionais e anti-semitismo.** Trad. Alberto Guzik, Tânia Loureiro Peixoto e Geraldo Gerson de Sousa. São Paulo: Perspectiva.

LAPLANE, A. L. F. de; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos Cedes.** São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2008, p. 171-191.

LEME, M. E. S. Deficiência visual: cinema para cego. In: AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade.** 1. ed. São Paulo: Vetor, 2009.

LEMOS, E. R. **Sua vida e seu sistema: Louis Braille.** 2. ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 2003.

LIBÓRIO, R. M. C; CASTRO, B. M. Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas educativas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 73-124.

LIRA, M. C. F. de; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cadernos Cedes.** São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2008, p. 171-191.

_____. O aluno com diferenças visuais e suas lembranças da escola. **Contrapontos.** v. 5. n. 3. Itajaí, set/dez, 2005. p. 385-400.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** EPU, 1986.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAGALHÃES, R. de. C. B. P. Ensino superior no Brasil e Inclusão de Alunos com Deficiência. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios.** Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 39-45.

MACHADO, R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **RCO-Revista de contabilidade e organizações.** FEARP/USP, v.2, p. 8-18 jan/abr. 2008. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rco/v2n2/02.pdf>. Acesso em agosto de 2011.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARTINS, C. B. O. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**. São Paulo, jan/mar, 14(1), 2000. Disponível em: WWW.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf. Acesso em: agosto 2011.

MASINI, E. F. S. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, E. F. S. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005

MIRANDA, T. G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2. 2006. Vitória, ES. **Anais....** Vitória, ES: UFES, 2006.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.

MINTO, L. W. O sentido histórico das reformas para o ensino superior brasileiro nos anos 90. Disponível em: WWW.histedbr.fae.unicam.br/navegando/.../artigo05.html. Acesso em: jun/2011.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MOZZER, G. N. S. **A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade**. Tese. (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília –UnB, Brasília – DF, 2008.

MONTAGNER, P et al. **Diversidade e capacitação em escolas de governo: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2010. Disponível em: WWW.enap.gov.br/downloads/caderno-diversidade.pdf. Acesso em: out. 2011.

OLIVA, D. V. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

PRAEC/UFPI WWW.ufpi.br/praec/index/pagina/id/3877. Acesso em: fev/2012.

PINHEIRO, V. P. G. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16. n. 46. Jan/abr. 2011.

RAMOS, S. L. de. V. **Desafios da convivência no espaço educacional inclusivo: um estudo de caso etnográfico sobre deficiência visual.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI. 2007. 179f.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.) **como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e Prática.** São Paulo: Editora Atlas. 2003, v. 1, p. 76-97.

REIS, R. **A flor da pele: inclusão de crianças com deficiência visual.** São Paulo: Cia. Dos Livros, 2010.

REIMERS, F. As escolas perdem tempo ensinando habilidades que foram úteis no passado. **Revista Nova Escola.** n. 243. São Paulo, jun/jul, 2011, p. 32-34.

RIBAS, J. B. C. **Viva a diferença: convivendo com nossas restrições ou deficiências.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

RODRIGUES, M. de. J. **O sentido subjetivo da docência em educação especial.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI. 2009. 167f.

ROCHA, T. B; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior; uma análise do acesso e permanência. In: Félix Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvã, Teresinha Miranda (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009, p. 25-42.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

SÁ, E. D. Atendimento educacional especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 2. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela diferença: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação.** v.11 n. 33, p. 424-434, set/dez. 2006.

_____. **A negação da diferença: um estudo sobre as interações de alunos com deficiência visual na escola pública.** Tese (Doutorado em Educação: história, política e sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2004.

SILVA, S. M. V. da. **Um olhar sobre si: história e memória da pós-graduação *stricto sensu* em educação na UFPI.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI. 2011. 264f.

TACCA, M. C. V. R. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

TARDELI, D' AUREA. Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. In: LA TAILLE, Y., MENIN, M. S. S. & cols. (Orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre, Artmed, 2009.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. **O indivíduo excepcional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

THOMA, A. da S. A inclusão no ensino superior: "*Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...*". Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt15-2552-int.pdf>. Acesso em ago. 2011.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. & cols. (Orgs.) **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre, Artmed, 2009.

TRIVINÔS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, E. **Por que falamos de inclusão?** Linhas Críticas; Brasília. v.9, n. 16. p. 5-12, jan/jun 2003

VALDÉS, M. T. M. et al. **A inclusão em Diferentes Contextos do Ensino Superior: realidades e possibilidades**. VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 111-164.

_____. Ensino Superior no Brasil e Inclusão de Alunos com Deficiência. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 27-36.

VAN DER VEER, R., VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Unimarco. Loyola, 1996, p. 73-91.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VIRTUAL VISION, **O que é o virtual vision?** Disponível em: WWW.virtualvision.com.br/sobrehtml. Acesso em: fev/2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V. Fundamentos de defectologia**. Visor, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

ANEXOS

ANEXO/A**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Instituição/Departamento: UFPI/DEFE

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 3234 1706/9933 4204/8837 5280

Pesquisador participante: Susana Araújo Chaves

Telefones para contato: (86) 3234 1706/9933 4204/8837 5280

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, não será penalizado (a) de forma alguma.

Desta forma, o título da pesquisa é **“Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior”**, cujo objetivo é **Investigar os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega da UFPI, buscando analisar os sentidos subjetivos, relativos ao ensino superior, produzidos pela aluna cega da UFPI, bem como compreender o impacto do preconceito na sua constituição subjetiva.**

Esta pesquisa é relevante, pois contribuirá para a divulgação e reflexão dessa prática, em especial no espaço acadêmico, concebido como um local democrático, de debates e discussões, bem como para conscientizar a sociedade de que o sujeito cego não é incapaz, tem apenas uma limitação sensorial que não impede ou reduz seu potencial de desenvolvimento.

A referida pesquisa realizar-se-á com a participação de uma aluna cega da UFPI, que será entrevistada sobre questões referentes ao preconceito vivenciado durante o seu processo de escolarização, especificamente no âmbito do ensino superior. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Considerando que a participante é uma pessoa cega, todas as informações acerca da pesquisa serão lidas pelo pesquisador responsável antes da utilização de quaisquer procedimentos. Assim, todas as informações coletadas visam compreender como o sujeito cego reage ao preconceito vivenciado na UFPI, de modo que não serão coletadas informações que não se enquadrem nos objetivos da pesquisa.

Desta forma, a participação neste estudo não oferece nenhum risco para o sujeito envolvido, como também não acarreta qualquer despesa ao participante. Os dados de identificação da aluna serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, o Comitê de Ética terão acesso às informações referentes ao sujeito da pesquisa para verificar as informações do estudo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

O período para coleta dos dados compreenderá o mês de junho de 2011, sendo que você tem o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____ RG/ _____
 CPF/ _____ n.º de matrícula _____ abaixo assinado,
 concordo em participar deste estudo – **Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior**, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com a pesquisadora Susana Araújo Chaves sobre a minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. Nesse sentido, concordo voluntariamente em participar deste estudo e estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento sem nenhum tipo de constrangimento.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, 19 de maio de 2011.

 Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
 Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga
 Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
 tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

COMPLEMENTAMENTO DE FRASES (ANEXO/B)

1. Gosto _____

2. O tempo mais feliz _____

3. Gostaria de saber _____

4. Lamento _____

5. Meu maior temor _____

6. Na escola _____

7. Não posso _____

8. Sofro muito _____

9. Fracassei _____

10. A leitura _____

11. Meu futuro _____

12. O casamento _____

13. Estou melhor _____

14. Algumas vezes _____

15. Este lugar _____

16. Minha preocupação principal _____

17. Desejo _____

18. Eu secretamente _____

19. Eu _____

20. Meu maior problema _____

21. O trabalho _____

22. Amo _____

23. Minha principal ambição _____

24. Eu prefiro _____

25. Meu principal problema _____

26. Desejaria _____

27. Acredito que minhas melhores atitudes são _____

28. A felicidade _____

29. Considero que posso _____

30. Esforço-me diariamente por _____

31. Para mim é difícil _____

32. Meu maior desejo _____

33. Sempre desejei _____

34. Gosto muito _____

35. Minhas aspirações são _____

36. Meus estudos _____

37. Minha vida futura _____

38. Procurarei atingir _____

39. Com frequência reflito sobre _____

40. Tenho me proposto _____

41. Dedico maior tempo a _____

42. Sempre que posso _____

43. Luto _____

44. Com frequência sinto _____

45. O passado _____

46. Esforço-me _____

47. As contradições _____

48. Minha opinião _____

49. Penso que os outros _____

50. O lar _____

51. Desgastam-me _____

52. Ao deitar _____

53. Os homens _____

54. As pessoas _____

55. Uma mãe _____

56. Sinto _____

57. Os filhos _____

58. Quando era criança _____

59. Quando tenho dúvidas _____

60. No futuro _____

61. Necessito _____

62. Meu maior prazer _____

63. Odeio _____

64. Quando estou só _____

65. Meu maior medo _____

66. Se trabalho _____

67. Deprimo-me quando _____

68. O estudo

69. Meus amigos

70. Meu grupo

71. O preconceito

APÊNDICES

AUTORIZAÇÃO (APÊNDICE/A)

Autorizo a realização da pesquisa “Os sentidos subjetivos atribuídos ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior”, sob orientação da Profa Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, à aluna Susana Araújo Chaves, regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, com uma aluna cega do Centro de Ciências da Educação – CCE.

Teresina, 25 de abril de 2011

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Diretor

ENTREVISTA/1 (APÊNDICE/B)**PERFIL DO ENTREVISTADO**

FUNÇÃO: _____

NOME: _____

SEXO: () Feminino () Masculino

LOCAL DE NASCIMENTO: _____

IDADE: _____

NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

Escolaridade	Concluído	Cursando
Ensino Médio	()	()
Ensino Superior	()	()
Pós-Graduação	()	()
Outros _____		

Qual o curso de graduação você concluiu ou está concluindo?

Você faz algum curso de pós-graduação?

Qual o curso	Ano	Local

- 1- Comente sobre o início de sua escolarização.
- 2- Como é o relacionamento com sua família?
- 3- Quantas pessoas compõem a sua família?
- 4- A sua cegueira é de nascimento ou adquirida?

- 5- Considerando o seu tipo de cegueira, com você encara a nova forma de perceber o mundo?
- 6- Para você, o que significa ser uma pessoa cega?
- 7- O que você sente quando é discriminado por ser uma pessoa cega?
- 8- Descreva a sua vida antes e depois da cegueira.
- 9- Qual a sua percepção em relação a sociedade no tratamento destinado a pessoa com cegueira?
- 10- Você concorda que os direitos da pessoa com cegueira estão sendo respeitados? Comente.
- 11- Comente sobre suas principais qualidades e defeitos.
- 12- Como você vê a opinião dos outros em relação ao seu modo de viver?
- 13- Fale um pouco sobre situações que geralmente lhe angustiam ou que lhe trazem alegrias

ENTREVISTA/2 (APÊNDICE/C)

- 1- Quando você ingressou na universidade?
- 2- O que a universidade representa em sua vida?
- 3- Qual o motivo de escolha do curso?
- 4- Quais os sentimentos vivenciados quando ingressou na UFPI?
- 5- E atualmente como você se sente?
- 6- Como você analisa os professores e os colegas de sala de aula? Comente sobre seu relacionamento com os mesmos.
- 7- Desde o seu ingresso na UFPI, o que marcou positivamente ou negativamente na sua vida pessoal e enquanto aluno da instituição?
- 8- Como aluno da UFPI, percebe alguma mudança na sua vida pessoal? Comente.
- 9- Quais os seus planos quando concluir o curso?
- 10- Qual a importância da formação acadêmica em sua vida?
- 11- Atualmente, o que mais deseja realizar?
- 12- De acordo com sua experiência, o que é preconceito? Descreva-o desde o seu ingresso no ambiente escolar até a universidade.
- 13- Quais as principais características do sujeito preconceituoso que você destacaria?
- 14- Você já foi vítima de alguma atitude preconceituosa na UFPI? Comente.
- 15- Na sua opinião, existe diferença entre o preconceito, o estigma e o estereótipo? Comente sobre isso.
- 16- Qual a sua avaliação sobre a postura da universidade com relação ao tratamento destinado a pessoa com deficiência?
- 17- Comente um pouco sobre a inclusão da pessoa com cegueira no ensino superior.
- 18- Você se considera uma pessoa vencedora? Por quê?

CONFLITOS DE DIÁLOGOS (APÊNDICE/E)

DOIS ALUNOS CEGOS CONVERSAM SOBRE O PRECONCEITO VIVENCIADO NA UNIVERSIDADE. OBSERVE O DIÁLOGO E RESPONDA.

João – Estudo em uma universidade e fui vítima de preconceito dos colegas de classe quando a professora solicitou um trabalho em grupo com 05 componentes em cada. Os grupos foram formados e entregues a relação com os nomes dos integrantes. Acontece que em um dos grupos só tinha 04 pessoas e meu nome não estava em nenhum deles, ou seja, fizeram de conta que eu não existia. Mesmo estando na sala fui ignorado pelos colegas, o que se configurou como uma atitude discriminatória em relação a minha pessoa. Então, que inclusão é essa? Que nos deixa constrangido na maioria das situações, por não sermos aceitos, por não acreditarem em nós e nos julgarem como incapazes, inválidos. O preconceito em relação ao cego ainda é muito forte na sociedade, só mudou a forma como é manifestado em vez do rótulo de ceguinho agora ele isola, segrega, há uma total indiferença com quem é cego. E esse discurso de inclusão é falácia é puro modismo.

Antônio – Não, João, as causas não são tão radicais como você coloca, já mudou muito. Você conseguiu chegar ao Ensino Superior por mérito. E uma cultura não se muda da noite para o dia. As pessoas ainda se espantam com a nossa presença aqui e em qualquer espaço social, pois a imagem de ceguinho, de coitadinho ainda é muito forte e nós temos que ter força de vontade e bastante tranquilidade, para que em situações como essa, possamos reverter essa visão de coitadinho para a de uma pessoa competente e capaz, que só tem apenas uma limitação sensorial e não em todo o corpo. Pensa nisso.

- 1-Que características você destaca em João e Antônio como sujeitos questionadores.
- 2-Se você fosse o professor dessa turma, qual sua postura diante desse comportamento preconceituoso dos alunos?
- 3- Como você reagiria se estivesse no lugar do João?
- 4-Analisando essa experiência vivenciada por João, comente como o preconceito afeta sua vida acadêmica.
- 5-Como você analisa o preconceito contra a pessoa cega na universidade?