



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Rogéria Pereira Rodrigues

**O MOVIMENTO INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE
ALUNOS CEGOS**

LINHA DE PESQUISA: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

**Teresina
2013**

Rogéria Pereira Rodrigues

**O MOVIMENTO INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE
ALUNOS CEGOS**

LINHA DE PESQUISA: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

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

Teresina

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

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

R696m Rodrigues, Rogéria Pereira

O Movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos /
Rogéria Pereira Rodrigues - Teresina: 2013.

118f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí,
Teresina, 2013

Orientação: Prof. Dr. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

1. Inclusão Educacional 2. Deficiência Visual .3. Ensino Superior -
Inclusão. I. Título.

C D D 371.9

Rogéria Pereira Rodrigues

**O MOVIMENTO INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE
ALUNOS CEGOS**

Aprovada em 27/02/2013

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Orientadora

.....

Prof.^a. Dr.^a. Maria de Jesus Queiroz Alencar

Avaliador Externo

.....

Prof.^a. Dr.^a. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Avaliador interno

.....

Teresina

2013

Dedico este estudo a meu filho José Felipe, que mesmo tão criança e sem entender esses dois anos de trabalho, foi tão compreensivo e dedicado, expressando em suas atitudes mais simples o quanto me ama. Mamãe te ama.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado coragem e força de enfrentar o não estranho, mas quase impossível.

Aos meus pais Dailde e Dalila, por serem presentes, amigos, por me apoiarem sempre em meus empreendimentos e, em especial, agradeço por terem superado de forma magistral as dificuldades e a fragilidade trazidas pela cegueira: Muito obrigada! Amo vocês!

Ao meu esposo Rubens, pela contínua participação, apoio e colaboração na construção desse trabalho, e também pela sua tolerância nas minhas frequentes ausências, nos últimos vinte e quatro meses.

Ao meu filho José Felipe, pela sua infantil compreensão do processo e as manifestações de carinho que foram decisivas para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos Roberto e Ricardo e a minha cunhada Kátia, pelo apoio em toda minha caminhada escolar. Aos meus sobrinhos, por fazerem parte do meu sólido alicerce familiar, que sustentam toda essa construção.

A minha orientadora Ana Valéria, por ser tão paciente, dedicada, amiga, e representar as minhas melhores lembranças da universidade, sou muito grata pe sua confiança.

A minha monitoria Daiane Damasceno, por andar sempre comigo na condução desse percurso e por ter sido minhas mãos e meus olhos, que escreveram e leram tudo que está neste trabalho, meu muito obrigada!

A minha sogra Francisca pelo apoio e os cuidados com o Felipe nas muitas vezes que eu não pude estar com ele.

A Remédios, por cuidar da minha casa e da minha família, enquanto eu estava a serviço da ciência.

A minha terra natal Canto do Buriti por ser cenário das minhas melhores lembranças da realidade.

As minhas amigas, Solange e Jéssica, e ao meu primo Luciano por terem me ajudado no ingresso nesse estágio. Às amigas Susana, Telma e Emília pelo companheirismo, em especial, a Telma por ter sido tão presente nessa caminhada.

A Associação dos Cegos do Piauí por ter sido um espaço de grande aprendizado em troca de experiência que me ajudaram a fundamentar minhas interpretações acerca da problemática da inclusão.

Aos sujeitos colaboradores dessa pesquisa, Terra, Fogo, Água e Ar, por gentilmente terem aceito esse convite e terem construído comigo esse trabalho.

À gentileza das professoras Maria Vilani Carvalho e Maria de Jesus Alencar e ao Prof. Denis Barros por se disponibilizarem a contribuir e avaliar esse trabalho.

À professora Socorro Paixão que está sempre na torcida.

Ao NEESPI por contribuir com os estudos e a construção de uma nova consciência inclusiva nessa instituição.

Às faculdades FATEPI/FAESPI e UESPI por terem permitido esse estudo.

Às amigas da 19ª turma, Isana, Wana, Rejane, Juliana, Ana Maria e Elisania por terem sido companheiras e atenciosas nessa caminhada.

Ao programa, em especial a Sueli e a Fernanda, por serem pacientes gentis nos meus atrasos.

À PRAEC por ter disponibilizado assistência inclusiva.

À CAPES pelo bolsa que subsidiou esse estudo.

Muito obrigada a todos, pois vocês foram indispensáveis para essa conquista.

INDIFERENÇA

Na multidão, mas ninguém se enxerga,
viram a cara só para não ver.

A indiferença que anestesia a humanidade que há
em você.

Pessoas que se cruzam invisíveis,
olhares disparando a desconfiança,
e nesse mundo louco não há mais tempo,
para você se colocar no lugar do outro.

Não me interessa o que você tem pra me dizer,
o problema é seu e só você pode resolver.

Rubens Junior

RESUMO

As pessoas com deficiência enfrentam inúmeras dificuldades para se inserir no Ensino Superior, ainda que a legislação brasileira apresente diversos dispositivos que garantam o ingresso e permanência nesse nível de ensino. Nesse sentido, consideramos relevante investigar quais as modificações que o movimento inclusivo provocou no processo de inclusão do aluno cego nas Instituições de Ensino Superior, Públicas e Particular na cidade de Teresina – PI. Este estudo adotou como referencial teórico autores como Mendes (2006); Rodrigues (2001); Bueno (2008); Tomasini (1998); Valdés (2006); Fernandes e Orrico (2008); Vigotski (1997), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de março e agosto de 2012 e teve como objetivo geral investigar, na perspectiva de alunos cegos em segunda graduação, as modificações em instituições de ensino superior públicas e privadas decorrentes do surgimento do movimento inclusivo. A metodologia apoia-se na abordagem de natureza qualitativa do tipo explicativa. Participaram do estudo 4 sujeitos cegos que cursam o Ensino Superior em segunda graduação em instituições públicas e privadas, sendo 3 do sexo masculino e um do sexo feminino na faixa etária de 30 a 56 anos. O instrumento utilizado na pesquisa foi à entrevista semiestruturada. A análise das informações foi feita a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003). Em relação aos resultados, constatamos que o movimento inclusivo não promoveu modificações significativas quanto ao acesso e permanência de pessoas com cegueira no ensino superior, sendo que permanecem dificuldades existentes na primeira graduação amenizadas pela solidariedade do outro, o avanço das tecnologias e o esforço individual de cada sujeito.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Ensino Superior. Inclusão

ABSTRACT

The disabled people face many difficulties for to enter High Education, though Brazilian law presents several devices that ensure the ticket and stay at this level of education. Therefore, we consider relevant to study what are modifications that inclusive movement caused in the process of inclusion of blind students in Higher Education institutions in the public and private in the city of Teresina – PI. This study adopted as theoretical references authors as Mendes (2006); Rodrigues (2001); Bueno (2008); Tomasini (1998); Valdés (2006); Fernandes e Orrico (2008), Amiralian (1997); Vigotski (1997), among others. The research was developed between March and August 2012, and aimed to investigate, in the view of blind students in second graduation, the changes in Higher Education institutions in public and private stemming the rise of the inclusive movement. The methodology is based on a qualitative approach explanatory type. Participated this study, 4 blind subjects coursing the Higher Education in second degree in the public and private institutions, being 3 male and one female in age group of 30 at 56 years old. The instrument used in the research was the semistructured interview. The analysis of information was made from the content analysis (BARDIN, 1977; FRANCO, 2003). Regarding the results, we found that the inclusive movement did not promote significant changes regarding access and retention of people with blindness in Higher Education and that remains difficulties existent in first graduation mitigated by the solidarity of the other, the advance of technology and individual effort of each subject.

Keywords: Visual Impairment. Higher Education. Inclusion

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 INCLUSÃO X EXCLUSÃO	18
1.1 Exclusão para incluir: e se o outro não estivesse aí?	18
1.2 Educação e Inclusão	22
1.3 Acessibilidade ¹ : condição vital para a inclusão	26
1.4 Acessibilidade e legislação para todos: dever de quem?	28
2 OLHOS CEGOS EM CORPOS QUE VEEM NO ENSINO SUPERIOR	31
2.1 Discussão acerca da concepção de deficiência visual	31
2.2 Deficiência visual/tecnologias: uma parceria indispensável para a conquista da autonomia	35
2.2.1 Dosvox	37
2.2.2 Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho – NVDA	38
2.2.3 <i>Visual Visions e Jaws</i>	38
2.3 Recursos e Apoio tradicional para a educação de cegos	39
2.4 Ensino Superior: lucro certo no mercado educacional	40
3 METODOLOGIA	48
3.1 Natureza da pesquisa	48
3.2 Lócus da pesquisa	49
3.3 Participantes	50
3.4 Instrumentos	53
3.5 Procedimentos	54
3.6 Análise e organização das informações	54
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	58
4.1 CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO	58
4.1.1 A inclusão como movimento vertical: do governo para a sociedade	59
4.1.2 Inclusão como expressão da diversidade	6
4.1.3 A inclusão como direito das pessoas com deficiência	62
4.1.4 A família como via de inclusão	63

4.2 MODIFICAÇÕES NAS IES DECORRENTES DO MOVIMENTO INCLUSIVO	64
4.2.1 As garantias da legislação	64
4.2.2 Modificações quase imperceptíveis	66
4.2.3 Desenvolvimento de tecnologias	67
4.2.4 Maior conhecimento em função da mídia	69
4.3 DIFICULDADES PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	69
4.3.1 Condições associadas à ausência de bolsista	70
4.3.2 O desconhecimento do aluno acerca da legislação que assegura os direitos	74
4.3.3 Desconhecimento da instituição acerca dos recursos necessários para incluir a pessoa cega	75
4.3.4 Preconceito	76
4.3.5 Desconhecimento dos professores acerca da inclusão/deficiência/recursos	78
4.3.6 Ausência de material acessível no ensino Superior	80
4.4 CONDIÇÕES FACILITADORAS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NAS IES	82
4.4.1 A solidariedade do outro	82
4.5 DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE IES PÚBLICAS E PRIVADAS	84
4.5.1 Improvisação no processo de inclusão nas IES privadas	84
4.5.2 Apoio institucional	85
4.5.3 Diferenças pontuais entre as instituições públicas e privadas	88
4.6. A CAPACIDADE DE RESILIÊNCIA	93
4.6.1 Resiliência frente à resistência do Outro	93
4.6.2. Resiliência como capacidade de se recriar	94
4.7 CRÍTICAS AO MOVIMENTO INCLUSIVO	94
4.7.1 O papel do Governo e as políticas públicas	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
6 REFERÊNCIAS	100

7 ANEXOS 105

8 APÉNDICES 115

INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior por pessoas com deficiência visual ainda provoca forte impacto junto à comunidade acadêmica cujas respostas a esses sujeitos, em sua maioria, consistem em ignorar sua existência e não criar condições conjuntas para apoiá-los na sua permanência na universidade.

As políticas públicas para o ensino superior nos anos de 1990 do século XX possibilitaram ampliação do acesso a esse nível de ensino, principalmente pelas camadas menos favorecidas, que até então eram desencorajadas a buscar esse grau de escolarização.

É importante ressaltar que esse período também trouxe novos debates para o campo da cultura, da ciência, da política, da pluralidade, fertilizando o surgimento de novos paradigmas que propõem legitimar temas e discursos que, em alguns momentos da história do homem, não eram tidos como interessantes, deste modo não faziam parte das pautas oficiais referentes a essas áreas, ou seja, à dinâmica do desenvolvimento humano.

Na atualidade, as discussões sobre as oportunidades que são oferecidas aos grupos vulneráveis ganham cada vez mais espaço em diversos segmentos sociais, dando origem a políticas afirmativas direcionadas para diminuir e/ou controlar as desigualdades que distanciam grande número de pessoas dos processos de evolução contemporânea. Tais políticas afirmativas procuram solucionar déficits que o desenvolvimento e ampliação do acesso tecnológico, intelectual, econômico e educacional têm para com os menos favorecidos.

Nesse sentido, esta pesquisa elencou como problema o seguinte questionamento: quais são, na perspectiva de alunos cegos, as mudanças ocorridas no Ensino Superior decorrentes do surgimento do movimento inclusivo em Teresina? Com o fim de investigar esse problema, optou-se por trabalhar com alunos que já tinham uma primeira graduação obtida no início do movimento inclusivo (década de 1990) e que estão em fase de conclusão de uma segunda graduação no momento de realização desse estudo. Entende-se que somente aqueles que vivenciaram essa experiência efetivamente estão aptos a contribuir para a análise desse processo.

Como afirma Tunes (2003, p. 6):

Inclusão escolar tal como a empregamos, fazendo referência, tacitamente, a um grupo singular de pessoas. Esse grupo não diz respeito a adultos analfabetos que nunca foram à escola e continuam fora dela: também não diz respeito a todas aquelas crianças que, por razões variadas, estão fora da escola. Em geral, essa expressão é aplicada e entendida numa referência específica as pessoas diagnosticadas como deficientes, principalmente as crianças e jovens. E, obviamente, se falamos de inclusão escolar de pessoas deficientes é porque elas estão excluídas do processo de escolarização.

A inclusão pretende, pois, promover ações destinadas ao atendimento de uma clientela numerosa que se encontra à margem do desenvolvimento social, pretendendo subsidiar a inserção destas pessoas nos diversos segmentos e serviços sociais como: Educação básica/Ensino Superior, trabalho, transporte, saúde, entre outros.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral investigar - na perspectiva de alunos cegos em segunda graduação - as modificações em instituições de Ensino Superior pública e particular decorrentes do surgimento do movimento inclusivo e, por objetivos específicos: 1) conhecer as principais modificações ocorridas nas IES em função do movimento pela inclusão; 2) identificar as dificuldades e as condições facilitadoras do processo de inclusão nas IES ao longo do tempo (primeira e segunda graduação); 3) analisar as principais diferenças existentes entre as instituições de Ensino Superior particular e a Instituição Superior Estadual e, 4) identificar as condições de acessibilidade propiciadas pelas Instituições de Ensino Superior aos alunos com deficiência visual na atualidade.

A opção por essa temática está vinculada às vivências dessa pesquisadora na condição de acadêmica cega das Universidades Federal e Estadual do Piauí, período em que a pesquisadora, enquanto estudante das instituições citadas encontrou dificuldades de diversas ordens, como barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais, falta de preparo dos professores, nas práticas docentes quando se deparavam com a estudante cega em suas aulas, além do espanto e do preconceito sempre presente na comunidade acadêmica, fatores que acentuavam ainda mais as dificuldades de ordem biológica.

Outro fator motivador é a militância desta na causa das pessoas com deficiência, pois percebe lacuna no conhecimento científico, nas práticas inclusivas, como também falha no atendimento às necessidades específicas

dessas pessoas pelas Instituições de Ensino Superior, dificultando a legitimidade dos conhecimentos produzidos, referentes a este grupo, além do sucesso acadêmico destes. Portanto, considera-se que esse estudo é de extrema relevância, pois possibilitará a esta pesquisadora aprofundamento sobre a cegueira e suas implicações no processo de inclusão no Ensino Superior, além de contribuir com a causa da pessoa cega, com as teorias já existentes e as que possivelmente serão desenvolvidas. Tendo em vista que na formação inicial o apoio recebido das instituições nas quais esta pesquisadora estudou foi mínimo, pesando sobre esta a responsabilidade de acesso a materiais, a tecnologias assistivas¹, assim como a menor mobilidade e autonomia em virtude da ausência de recursos de acessibilidade para pessoas cegas.

Vários estudos discutem a problemática da pessoa com deficiência visual no ensino superior (LEITE; SILVA, 2006; MASINI; BAZON, 2005; CHAVES, 2011), sendo que estes têm como foco de investigação a experiência do aluno cego e/ou deficiente visual no contexto atual, sem considerar as modificações ocorridas ao longo do tempo em decorrência da inclusão. A pesquisa desenvolvida por Leite e Silva (2006), por exemplo, investiga a situação de alunos com deficiência visual em cinco Instituições de Ensino Superior em Belo Horizonte, concluindo que estes estão nesse nível de ensino por força da lei.

Masini e Bazon (2006) investigaram 12 estudantes universitários, sendo quatro com deficiência visual, quatro com paralisia cerebral e quatro com deficiência auditiva severa e profunda. As autoras optaram pela pesquisa de cunho fenomenológico, buscando investigar os estudantes no cotidiano institucional, familiar e social (amizades).

Entre os resultados encontrados, percebe-se a relevância dada ao apoio familiar e à própria resiliência para a consecução dos objetivos pretendidos. O trabalho desenvolvido por Chaves (2011) buscou investigar o preconceito existente contra aluna cega no Ensino Superior, tendo constatado sua existência durante todo o processo de escolaridade, com ênfase no Ensino

¹ Tecnologia Assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente promover vida independente e inclusão. (MEC, 2006, p. 18).

Superior, em especial, na Pós-Graduação.

Este estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda a questão da exclusão versus inclusão de pessoas com deficiência e o problema da acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior. O segundo capítulo trata da deficiência visual e do Ensino Superior enfocando, em particular, as políticas voltadas para a inserção desses educandos nesse nível de ensino. Os procedimentos metodológicos são abordados no terceiro capítulo e no quarto são apresentadas a discussão e análise das informações. Por fim, as considerações finais são apontadas.

1 INCLUSÃO X EXCLUSÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA

Este capítulo aborda a relação inequívoca existente entre exclusão e inclusão, como duas faces da mesma moeda, pois se não houvesse exclusão não seria necessário criar medidas, políticas e procedimentos inclusivos. O movimento pela inclusão é abordado particularmente em relação à educação e pretende-se demonstrar a relevância da acessibilidade para que esse processo ocorra.

1.1. Exclusão para incluir: e se o outro não estivesse aí?

A capacidade de perceber o homem e suas necessidades em cada contexto possibilita à sociedade elaborar e reelaborar paradigmas relevantes a cada período histórico. Nesse sentido, a pós-modernidade traz em seu arcabouço interpretações pluralizadas dos indivíduos que compõem a sociedade, ampliando e inserindo as discussões referentes às minorias sociais, às pessoas excluídas e/ou a inclusão desses sujeitos nos espaços sociais.

A inclusão surge em meados dos anos 1990 propondo modelo mais humanista, solidário e compartilhado, sujeito e sociedade, objetivando eliminar ou minimizar as marcas da exclusão social. Segundo Castells (1990), a exclusão social é o ponto máximo atingido no decurso da marginalização, sendo esse um processo no qual o indivíduo se vê, progressivamente, afastado da sociedade através de rupturas consecutivas com a mesma.

Nesse sentido, a exclusão distancia o indivíduo a tal ponto que o seu sentimento de pertencimento social fica comprometido. Além disso, a cosmovisão dominante nas palavras de Bauman (2001) da sociedade de indivíduos faz pesar sobre o sujeito toda responsabilidade de sua própria exclusão. Em outras palavras, o sujeito é responsável pelo seu sucesso ou seu fracasso.

Assim, a sociedade se constitui apenas como campo onde só há espaço para expectativas e não as condições para o atendimento dessas expectativas.

O sujeito é interpelado a dar determinadas respostas sem que para isso encontre condições favoráveis.

Ao dialogar com Bauman (2001) no que diz respeito à pessoa com deficiência visual, percebe-se, frente ao padrão dominante que supervaloriza a visão, um deslocamento da responsabilidade da inclusão para o sujeito em detrimento da sociedade. Dessa forma, é frequente um sentimento de inadequação por parte do sujeito quando, na verdade, muitas vezes a sociedade é que se apresenta como inadequada.

Um exemplo que ratifica essa proposição é a persistência no imaginário popular de um padrão normativo ou de uma pseudonormalidade, sugerindo uma condição de anormalidade para quem se distancia do modelo dito normal e reforçando a exclusão social dos indivíduos inadequados frente a padrões universalizantes que não focalizam as diferenças entre os indivíduos.

Na busca por melhor definição do termo exclusão social, Haan (1998 apud SCHERER-WARREN, 1998, p.19):

Defini exclusão social como uma oposição à integração social, a qual reflete a importância de ser parte ou integrado a uma sociedade (sistema social) por sua multidimensionalidade, isto é, refere-se a privações nas esferas econômica, social e política.

Norteando-se por esse conceito, é possível inferir que as pessoas com deficiência visual encontrem grandes dificuldades para a sua integração social e escolar, já que o sistema social ao qual eles buscam se integrar baseia-se em determinados padrões hegemônicos que dificilmente aderem a elementos divergentes.

Ross (2006) corrobora com essa idéia de dificuldade para a inclusão das pessoas com deficiência visual quando analisa o descompasso do processo de inclusão desses sujeitos. Segundo o autor, o contexto atual é extremamente propício para a inclusão das pessoas com deficiência visual, pois com as alterações existentes, o meio de produção passou a dar ênfase na força física para a criatividade e a intelectualidade, capacidades presentes de forma efetiva entre as pessoas cegas, no entanto, essas capacidades são negligenciadas.

Essa situação fica bastante elucidada no campo da educação, como destaca Ross (2006):

A educação especial retarda a incorporação em sua prática pedagógica dos avanços teórico-metodológicos produzidos no âmbito das transformações sociais mais amplas. Ou seja, a ênfase e o empenho são direcionados no sentido de proporcionar ao sujeito de necessidades educativas especiais um enquadramento em uma atividade elementar específica e tardia no modo de produção capitalista.

Dessa forma, a inclusão educacional constitui-se em duas facetas: a teórica, com avanços metodológicos e tecnológicos, assegurando uma educação de qualidade que contempla as diferenças e, a prática, que é composta por ações retardatárias sem observar as reais potencialidades dos sujeitos, sentenciando-os à realização de atividades elementares e subjugando as diversas oportunidades oriundas das transformações sociais.

Outro aspecto relevante da exclusão está relacionado às diversas formas de sua configuração em cada contexto da história humana. Em meados do século XIX, os sujeitos com deficiência eram recolhidos em espaços segregativos constituindo dessa forma uma *apartheid* social que se apresentava de forma material, isto é, a problemática da pessoa com deficiência era resolvida tão somente com seu isolamento da vida social.

De acordo com Mendes (2006), o forte sentido para a existência da segregação era libertar a sociedade do desconforto de conviver com os “anormais”. Essa medida foi a principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes, consolidando a segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado. Entretanto, uma pequena parcela desses segregados conseguia a concessão para sair dos asilos após um treinamento que minimizasse o impacto da sua presença considerada como anormal na sociedade.

Na pós-modernidade, a exclusão configura-se de forma mais simbólica quando comparada à modernidade, pois nesta última acontecia um *apartheid* social (TOMASINI, 1998), já naquela permite-se uma livre convivência das pessoas com deficiência com as pessoas sem deficiência, porém, a ausência ou a mínima condição de acessibilidade às instâncias sociais distanciam e marginalizam os sujeitos com deficiência do desenvolvimento social, sugerindo desse modo, uma inclusão ilusória.

Vieira (2010, p. 110), ao discutir a exclusão afirma:

Vive-se um momento ambíguo em nossa história, nas palavras de Silva (1999), 'um tempo paradoxal'. Um tempo em que lei, tratados, declarações, acordos e outros tantos instrumentos são assinados, no sentido de redução das desigualdades sociais e da inclusão social. Mas se há tanta discussão, tanta legislação, tantos debates e declarações acerca da inclusão em todos os âmbitos, por que o que se percebe em escala muito maior, é a exclusão?

Percebe-se que há concordância quando se refere à inclusão como o outro lado da exclusão de pessoas com deficiências na educação. No entanto, as resistências que inviabilizam a inclusão são várias, tais sejam: preconceito, estigma, barreiras atitudinais, arquitetônicas etc. Esses fatores reforçam a exclusão e colocam a inclusão como um desafio solitário à pessoa com deficiência que busca se inserir nos segmentos e ambientes sociais.

O preconceito, em especial, pode ser incapacitante, uma vez que decorre de ato individual, mas permeia as relações interpessoais, afetando as dimensões psíquica e social. Trata-se de atitude de caráter agressivo por julgar grupos inteiros como inferiores a partir de uma única característica. (AMARAL, 2002; CROCHICK, 2002).

Diante das dificuldades de inclusão efetiva que atenda às necessidades e reivindicações das pessoas com deficiência na conquista de direitos que assegurem a pluralidade, a justiça social, a cidadania e a realização plena desses sujeitos, entende-se que o modelo inclusivo é uma imposição dos setores gerenciadores das políticas públicas. Neste caso, coloca a inclusão na posição vertical, uma decisão tomada de cima para baixo, negligenciando o diálogo com as bases que nas décadas de 1970 e 1980 foi tão decisivo para a criação de políticas que contemplaram as pessoas com deficiência.

Em contraste com o movimento inclusivo, no que diz respeito ao diálogo entre sociedade, poder público e pessoas com deficiência, o período integrativo se destaca com a forte participação das bases na sugestão de propostas norteadoras das ações voltadas às pessoas com deficiência. Mendes (2006, p.388) destaca a participação popular quando afirma que:

[...] contribuíram para reforçar o movimento pela integração ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e

profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações.

Dessa forma, a integração ofereceu grande avanço no tocante ao protagonismo dos sujeitos com deficiência por possibilitar as condições para a promoção dessas pessoas. Não obstante esse fato, esse paradigma tem como forte característica a responsabilização do indivíduo, isto é, o indivíduo com necessidade especial é o único responsável pela sua integração, devendo adaptar-se à escola e não esta a ele. A contribuição da escola se resume meramente em recebê-lo. Já o movimento inclusivo, propõe a coparticipação sociedade\indivíduo para a promoção da pessoa com deficiência, como também a oficialização do estado em assumir responsabilidades inclusivas.

As décadas de 1970 e 1980 refletiram significativamente as reivindicações dos movimentos sociais representantes da categoria de pessoas com deficiência. Esse momento reflete a importância dos movimentos para a elaboração de políticas relacionadas às pessoas com deficiência, como por exemplo, a integração da pessoa com deficiência na escola regular. (GLAT; FERNANDES, 2005)

Com relação ao debate teórico sobre o conceito de movimento social, Scherer-Warren (1998) compreende-o como ações coletivas, organizadas em torno de laços solidarísticos e com reciprocidade de símbolos e interesses sociais. Os movimentos sociais contemporâneos podem ser definidos como redes sociais complexas que conectam, simbólica e solidariamente, sujeitos e atores coletivos cujas identidades vão se construindo num processo dialógico de identificações éticas e culturais, intercâmbios, negociações, definições de campo de conflitos, de resistência aos adversários e aos mecanismos de exclusão sistêmica na globalização.

Ainda segundo a autora, os primeiros movimentos sociais surgidos na contemporaneidade organizavam-se em torno do mundo do trabalho, eram em princípio movimentos classistas. Os chamados novos movimentos sociais distanciam-se do mundo do trabalho e enfatizam as dimensões da individualidade ou subjetividade humana, como por exemplo: os movimentos de gênero, étnicos e, no caso em questão, o movimento das pessoas com deficiência.

1.2 Educação e Inclusão

O atual contexto educacional permite aos segmentos marginalizados cobrarem do Estado à elaboração e efetivação de políticas públicas que contemplem demandas específicas desses grupos, uma vez que a política oficial propõe a inclusão de todos no sistema educacional, mesmo sem ouvir os grupos excluídos sobre seu real desejo de educação.

O Estado propõe inclusão respaldada em decisões verticais, pouco considerando os movimentos sociais representantes das pessoas com deficiência. Segundo Siqueira (2002), há a incorporação por parte do Estado de determinadas demandas reformistas dos movimentos sociais que conduzem à celebração do contrato social, porém, as cláusulas desse contrato são fixas e ditadas majoritariamente pelo Estado, generalizando dessa forma as políticas inclusivas que, em sua maioria, desconsideram as necessidades específicas e, por isso, dificultam a inclusão plena.

Nesse sentido, para se discutir a inclusão, inicialmente é necessário conhecer a efetividade e credibilidade desse processo inclusivo, além de analisar a inclusão da pessoa com deficiência em todos os espaços da sociedade, haja vista a inserção gradativa desses sujeitos em diferentes ambientes sociais. Observa-se, por outro lado, que essa inserção tem se caracterizado mais como integração do que como inclusão, pois a inclusão desses sujeitos vem sendo promovida a partir de esforços individuais, por iniciativa do sujeito incluído. Bruno (apud LIBÓRIO; CASTRO, 2005, p. 96) afirma que não obstante a instalação da inclusão na sociedade, um ponto ainda emperra esse processo: “no imaginário social ainda prevalece a idéia da deficiência como ‘incapacidade, desvantagem e menos valia”.

Dessa forma, a incumbência mais complexa da inclusão se encontra no campo da conscientização, uma vez que o estigma do “coitadinho”, do incapaz, ainda bastante presente no imaginário social, compromete a inclusão que, por vezes, acaba se configurando em solidariedade e caridade, desviando seus reais fins da inclusão.

Considera-se que a mudança de paradigmas, nesse caso, integração à inclusão, deve promover a ruptura de conceitos e comportamentos que altere

positivamente a vida dos sujeitos envolvidos, instrumentalizando a sociedade para incluí-los de forma plena, sem impor ressalvas seletivas, indicando quem está ou não qualificado para a inclusão.

A escola, componente da organização social, se tornou uma das instâncias fundamentais para a efetivação da inclusão, pois é no ambiente escolar que os indivíduos com necessidades especiais mais bem se instrumentalizam de conhecimento formal, experiências de sociabilidade e autonomia, elementos que possibilitam que o indivíduo atinja a cidadania.

Por outro lado, os sujeitos que pleiteiam ser incluídos devem também se instrumentalizar com as ferramentas de acessibilidade, tecnologias e atitudes autônomas, fundamentadas na ciência e na responsabilidade, como também no direito a ser diferente e, só assim, pode-se falar em inclusão legítima.

Apesar dos registros apontarem o século XIX como marco no atendimento às pessoas com deficiência, nesse se realizava essa assistência em espaços segregados, em locais apartados do sistema regular de educação, através de procedimentos especiais. Segundo Tomasini (1998, p.120):

Assim se operam, na verdade, os princípios de anormalização e segregação, por meio de práticas de impedir o acesso ao fluxo normal e dinâmico da sociedade, reproduzindo as diferenças pela inserção em escolas especiais daqueles alunos que não eram considerados diferentes antes da escolaridade. Quanto mais especial for o atendimento maior o grau potencial de segregação.

O fluxo e refluxo do desenvolvimento social, científico, cultural, político, entre outros, produzem novos paradigmas e modelos sociais. No caso da educação especial, partiu-se do extremo, com a segregação, passando pela integração, momento intermediário e de grande amadurecimento da educação especial e, por último, a inclusão, culminância dos paradigmas anteriores, que o associa às perspectivas e aos novos entendimentos acerca do sujeito com deficiência.

Historicizar os momentos da educação especial permite visualizar grande avanço, principalmente nos anos 1990, reflexo da legislação internacional decorrente de políticas neoliberais que buscam minimizar o

assistencialismo estatal e responsabilizar o sujeito pela condução do seu sucesso.

Ainda hoje se constata pouca atenção em relação ao atendimento das necessidades especiais de pessoas com deficiência. Sendo que o apoio que estas recebem, em grande parte, se destina às instituições especializadas que dirigem seus serviços preferencialmente a alunos matriculados na educação básica, deixando o ensino superior sob a responsabilidade das próprias pessoas com deficiência que o procuram.

É o que afirma Sousa (2008), para quem as políticas e os questionamentos envolvendo a inclusão têm girado, majoritariamente, em torno da educação básica. Entretanto, a proposta da educação inclusiva, devidamente amparada por lei, é prevista para os demais níveis de ensino. Essa visão polarizada compromete a inclusão no ensino superior que acaba sendo concebido de forma voluntarista e desvinculado das ações acadêmicas.

Conforme Rodrigues (2004), a universidade precisa discutir a inclusão de pessoas com necessidades especiais não de forma voluntarista e semiclandestina, mas ao contrário, assumindo-a como política social e educativa que mobilize todas as pessoas que fazem a academia, tornando os espaços físicos e os próprios sujeitos acessíveis, de modo a promover uma educação de qualidade e igualitária.

No tocante à inclusão de pessoas com deficiência nos diversos níveis de ensino, considera-se que esta ainda se apresenta bastante tímida, principalmente no ensino superior, pois as políticas inclusivas na sua totalidade pouco contemplam estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nesse nível de ensino, delegando a esses alunos a responsabilidade pelo ingresso e a permanência na academia.

No caso específico da pessoa com deficiência visual, a inclusão na universidade exige suporte tecnológico para acesso didático como, por exemplo: Braille, livros em áudio, digitalização de textos e livros para a leitura com sintetizadores de voz no computador, apoio para mobilidade (sinais sonoros, pisos táteis, identificadores táteis, eliminação de barreiras aéreas), dentre outros.

Outro aspecto essencial diz respeito à indispensável eliminação da barreira atitudinal por parte da comunidade acadêmica, pois isso pode

convergir para a construção de maior independência e autonomia física, intelectual e humana dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, faz-se necessário o envolvimento do aluno e da universidade na implementação dessas ações que podem conduzir à conquista da inclusão acadêmica das pessoas com deficiência visual, pois um positivo processo de inclusão traz implícita uma instituição que se adéque às necessidades dos seus diversos alunos, haja vista que o direito a igualdade de oportunidades de educação implica em respeitar as diferenças, tratando os iguais como iguais e os desiguais como desiguais (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 2001).

O movimento de inclusão no Brasil tem sofrido, no entanto, vários percalços provocando certa discordância entre pesquisadores de referência nessa área que têm discutido sobre a viabilidade de uma sociedade inclusiva no país, pois se constata, na prática, disparidade entre a realidade e o que preconizam as leis. Inúmeros são os fatores que provocam essa discussão. São debatidas desde as condições necessárias à inclusão, no que se referem às adequações físicas, materiais e curriculares, até as competências exigidas dos profissionais envolvidos nessa questão.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar em termos universais, pois dos sete bilhões de pessoas no mundo, há 15%, algo em torno de 650 milhões de pessoas, sedentas por oportunidade e inclusão efetiva, comprometidas em sanar necessidades reais que venham a alterar suas vidas, e possibilitem a conquista de espaços, como trabalho, lazer e ensino superior. Para a consecução deste objetivo, é indispensável considerar a questão da acessibilidade e com ela do desenho universal.

1.3. Acessibilidade²: condição vital para a inclusão

O debate em torno da educação da pessoa com deficiência visual, constantemente agrega novos olhares. Inicialmente, a preocupação voltava-se unicamente para a alfabetização no sistema Braille das pessoas cegas,

² Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

posteriormente voltou-se para a inserção desses sujeitos na educação básica e, apenas recentemente, o ensino superior surge no rol das preocupações, pois consiste em novo espaço que a pessoa cega vem conquistando de forma gradativa. Essas conquistas, entretanto, são conduzidas desvinculadas de condições de acessibilidade, comprometendo a qualidade do processo ensino aprendizagem e a independência dos estudantes cegos. A acessibilidade, componente indispensável para a efetivação da inclusão, ainda é tratada de forma desvinculada do processo inclusivo, sendo entendida apenas como referente às modificações arquitetônicas e aos acessórios tecnológicos que facilitam a locomoção e comunicação dos sujeitos com necessidades especiais. E o resultado dessa dissociabilidade é uma inclusão confusa, com baixa qualidade, e a insatisfação das pessoas com deficiência.

Segundo Fernandes e Orrico (2008, p.14):

O processo de significação dos discursos teóricos, das manifestações sociais e da efetivação da práxis inclusiva aponta na atualidade para a acessibilidade como a palavra de ordem, uma condição *sine qua non*, um ponto de partida. O verbete acessibilidade, segundo o dicionário Houaiss significa qualidade ou caráter do que é acessível, facilidade na aproximação, no tratamento ou na aquisição.

Nesse sentido, a compreensão da acessibilidade é ampliada, não se limitando apenas a instrumentos tecnológicos e adequações arquitetônicas, estendendo-se ao trato, à disposição dos sujeitos em ser acessíveis, colaborando para a melhoria da qualidade dos serviços e ações destinadas às pessoas com necessidades especiais. Dessa forma, esse conceito compreende os acessos físicos e atitudinais na condição de instrumentos essenciais para acessibilidade real.

A ausência de acessibilidade compromete, além do acesso físico, conquistas de direitos constitucionalmente adquiridos como ir e vir, direito à educação, aos espaços públicos e privados e à comunicação, entre outros, ferindo deste modo a cidadania da pessoa com deficiência. Emmel e Castro (2001) ampliam essa reflexão ao considerarem a acessibilidade como não se restringindo apenas ao meio físico, mas como algo que envolve todas as atividades da vida cotidiana de uma pessoa.

Negligenciar a garantia do direito à acessibilidade no contexto atual, indiretamente, reforça a exclusão e a segregação social, combatida ferrenhamente por todos os envolvidos com a inclusão social.

Segundo Lerina (apud EMMEL; CASTRO, 2001, p.178):

A equiparação de oportunidades por meio da garantia de acesso constitui o caminho adequado para minimizar ou suprimir as barreiras sociais. Quando oportunidades como o acesso aos aspectos fundamentais da vida são concedidas a apenas uma parcela da população e negadas às pessoas portadoras de deficiência, criam-se obstáculos à participação plena desse grupo na sociedade. Os efeitos dessa atitude são a sua marginalização e segregação sociais.

Nesse sentido, assegurar participação social plena das pessoas com deficiência na sociedade exige diversos elementos, quais sejam: sensibilização social garantia de direitos específicos, acesso a elementos que compõem espaços privados e públicos, dentre outros. De igual modo, exige também desenho universal que se destina a qualquer pessoa, que Emmel e Castro (2001) consideram essencial para a realização dos objetivos básicos da vida cotidiana. Assim, não se limita apenas às pessoas com deficiências, levam-se em consideração as diferentes pessoas. A idéia são objetos comuns que atendam às necessidades de todos.

Isso implica na adequação de espaços plurais no planejamento das cidades, em especial, escolas, hospitais, parques, praças, edifícios de utilidade pública em geral, mesmo que as pessoas com deficiência não estejam momentaneamente presentes, de forma a garantir uma inclusão cidadã.

1.4. Acessibilidade e legislação para todos: dever de quem?

O direito à acessibilidade sugere que os serviços e espaços públicos e privados sejam utilizados e frequentados, indistintamente, por todo e qualquer cidadão, para que estes tenham autonomia e independência na locomoção e no acesso à informação e a outras pessoas. Com as políticas afirmativas, os grupos vulneráveis vêm garantindo legalmente direitos que assegurem aos diferentes concorrer concomitantemente pelos mesmos bens sociais, como por exemplo: saúde, lazer, transporte, trabalho e educação escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é o marco internacional da democratização desses direitos, assegurando a toda e qualquer pessoa independente de raça, cor, sexo e etnia o direito à educação escolar (art. 26), e o Brasil como signatário desse acordo, regulamenta esses direitos em diversas leis, decretos e portarias que garantem a educação das pessoas com deficiência.

A partir dessa declaração, os acordos internacionais se ampliam rumo à educação de qualidade e para todos. Em 1990 foi promulgada a Declaração de Jomtien, que prevê educação de qualidade para todos, inclusive para as pessoas com deficiência. Outro importante documento é a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca na Espanha em 1994.

Já nos anos 2000, o debate internacional e a mobilização dos países continuam imbuídos na luta pela inclusão da pessoa com deficiência aos bens sociais. Em 2001, houve na Guatemala a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Segundo Valdés (2006, p. 29), nessa Convenção,

[...] os países participantes lembraram que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emana da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Os debates em torno dos direitos de cada grupo de pessoas fazem parte do contexto histórico, cultural, social e econômico. A preocupação com os grupos vulnerabilizados, nesse caso, a pessoa com deficiência, estimula positivamente o poder público a criar leis que garantam a acessibilidade e a inclusão desses grupos historicamente marginalizados.

Conforme Valdés (2006, p.33):

As leis no Brasil refletem este caminhar histórico e as modificações no olhar e na classificação das deficiências, de acordo com o período em que foram produzidas. O Brasil por suas dimensões geográficas continentais e pelas pluralidades: cultural, étnica, econômica e social, apresenta no seu ordenamento jurídico que garante os direitos das pessoas com

deficiência um cenário de boas intenções, possibilidades, limites e contradições frente à realidade histórico-social.

A ampliação do acesso das pessoas com deficiência visual à comunicação, à saúde e a níveis mais elevados de escolaridade vem simultaneamente com o movimento inclusivo, que tem na acessibilidade um componente intrínseco de sua constituição. O direito ao acesso nos últimos anos tornou-se o foco das matérias legislativas que contemplam os interesses das pessoas com deficiência, em diferentes campos, e quando se trata da pessoa cega o acesso e permanência à educação é um dos pilares fundamentais de suas aspirações.

A promoção da acessibilidade garante à pessoa cega alguns direitos comuns a todas as pessoas com deficiência e outros específicos aos cegos, fortalecendo a inclusão desses sujeitos em diferentes ambientes sociais. A lei nº 9.610 de 1998 resolve que não constitui violação aos direitos autorais, a reprodução em formas acessíveis como o sistema Braille, áudio livro, entre outros para uso exclusivo e sem fins lucrativos por pessoa com deficiência.

A portaria 1.679 de 02 de dezembro de 1999, do Ministério da Educação, em seu artigo 1º determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade a pessoas com necessidades especiais.

A respeito de alunos com deficiência visual esse documento em sua alínea b, resolve:

Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo; máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; software de ampliação de tela do computador; equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; lupas, réguas de leitura; scanner acoplado a computador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille. (BRASIL, 1999).

O Governo Federal, cumprindo as obrigações contraídas com a adesão do Brasil aos tratados internacionais, lançou em 2005 o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Incluir). Segundo o Ministério da Educação (2005), o programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O Governo Federal, no uso de suas atribuições, também lançou em 2011 o Programa Viver sem Limites, que envolve grande número de ministérios e secretarias e prevê recursos que assegurem a acessibilidade da pessoa com deficiência em diversas áreas, sobretudo no Ensino Superior. Essas ações são positivas para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência.

Nota-se que o debate vem se consolidando desde a década de 1990, quando o mundo começou a discutir formalmente a problemática desses sujeitos. Embora por muitas vezes as decisões tomadas e o ordenamento jurídico que resolve a questão da pessoa com deficiência não sejam as reais reivindicações desse público, não se deve negar as grandes conquistas que as pessoas com deficiência já galgaram, como o direito à educação inclusiva.

Essa disposição de discutir o acesso de todos aos bens sociais e coletivos, a construção de Leis que assegurem esse acesso, são reflexos das reivindicações sociais que, parcialmente, estão sendo incorporadas como políticas de estado, assim como refletem as transformações sociais e humanísticas, sem colocar as diferenças biológicas como barreira para o desenvolvimento social. E esse sentimento de promoção de acessibilidade, além de ser obrigação legal, também diz respeito à obrigação moral universal, isto é, uma sociedade de todos e para todos.

2. OLHOS CEGOS EM CORPOS QUE VEEM NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo discute a concepção acerca da deficiência visual, abordando o pensamento de Vigotsky e as possibilidades dos sujeitos cegos e da sociedade em se reelaborar frente a cada contexto, como também debate a individualidade, o desenvolvimento e aprendizagem dos cegos, a importância

das tecnologias, dos elementos tradicionais de adaptação e a importância da escola para a construção da autonomia e conquista de outros espaços sociais pelas pessoas com deficiência visual.

2.1. Discussão acerca da concepção de deficiência visual

A apreensão da realidade social processa-se a partir de uma valorização da percepção visual, colocando os demais sentidos como acessórios complementares no acesso às informações. Desse modo, a pessoa com deficiência visual torna-se desprivilegiada por não contar com o sentido da visão, abrindo precedentes para uma fragilização do seu acesso à informação, à cultura, ao trabalho, à educação, entre outros.

De acordo com Scholl (1967 apud BRUNS; SALZEDA, 1999, p. 04):

Em relação à deficiência visual e seus efeitos, é preciso primeiramente distinguir o conceito entre incapacidade e deficiência. Segundo este autor, uma incapacidade é uma condição física ou mental que pode ser descrita segundo termos médicos, ao passo que uma deficiência é o resultado dos obstáculos que a incapacidade interpõe entre o indivíduo, o seu meio e o seu potencial máximo. Assim, nem toda incapacidade é acompanhada de uma deficiência. No caso de uma pessoa cega, se esta vivesse num ambiente não-visual, a sua falta de visão não lhe causaria obstáculos, embora ela fosse portadora de uma incapacidade. Por estes conceitos estarem misturados no senso comum, muitas vezes, as pessoas ao redor do deficiente visual acentuam ainda mais sua incapacidade, em detrimento de expor suas reais capacidades.

Dessa forma, essa concepção difundida acerca da deficiência contribui para inibir as possibilidades oferecidas pelos outros sentidos. Segundo Freire (1998 apud LIRA; SCHLINDWEIN, 2008), as necessidades especiais não são propriedades ou exigências dos seres humanos, nem nascem com eles, mas se originam de um processo de produção material e social. O elemento biológico não se constitui em único determinante para as necessidades humanas, pois estas e as habilidades são produzidas no processo histórico. Embora o indivíduo possa ser privado de um elemento biológico, físico e/ou sensorial, a necessidade de apropriar-se da realidade não só é síntese de uma atividade real e de uma capacidade desenvolvida, é produto social e histórico.

O olhar que se lança à deficiência visual pode reforçar o convencionalizado ou desconstruir a imagem historicamente elaborada a respeito dos cegos. Assim, o cego pode ser percebido somente pelo seu impedimento sensorial, em outras palavras, ocorre superdimensionamento do aspecto biológico em detrimento das possibilidades circunscritas à existência social.

A outra premissa procura desconstruir a imagem da cegueira que ignora outras potencialidades do sujeito com deficiência visual, sugerindo novo conceito de pessoa com deficiência visual, isto é, a construção de outras possibilidades perceptivas que permitem a interação do cego com o mundo. Nesse sentido, Vigotsky (1997 apud LIRA; SCHLINDWEIN, 2008, p. 173) afirma:

[...] que as dificuldades derivadas do defeito, (no caso a dificuldade de ver) originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento e esses estímulos provêm das relações sociais, das necessidades, dos motivos e da vontade e podem conduzir a processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento pessoal. Contudo, o impedimento que pode se apresentar é em primeiro lugar de ordem social, ou seja, depende de como dada sociedade concebe a pessoa sob tal condição.

Esse posicionamento redimensiona a problemática da percepção sensorial da realidade, explorando a influência da personalidade, além de admitir compensação social viabilizada por mecanismos sociais de inclusão. Para melhor ilustrar essa idéia, poderíamos citar os livros acessíveis, que podem vir nos formatos braile e áudio, possibilitando o acesso do cego à leitura.

Discutir a deficiência visual no contexto inclusivo convida-nos a adotar multiplicidade ótica ao focalizar essa questão. O debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual não deve ser privativo da pessoa cega, mas ao contrário diz respeito a toda a sociedade, já que o processo de inclusão não se dá por via única, ele se consolida com a responsabilidade social e engajamento dos indivíduos.

A exemplo da pessoa com deficiência visual que percebe a realidade por meio dos sentidos remanescentes, a sociedade deveria guiar-se pela mesma via, não no sentido de fazer juízo de valor com as diversas formas de acessar

as informações, mas sim permitir a democratização sensorial da sociedade, pois, conforme Vigotski (1997), a cegueira não pertence apenas ao indivíduo com diferença, ela também é social.

Nessa perspectiva, faz-se necessário, também, aguçar os sentidos da sociedade, para que esta perceba sua diversidade, para se remodelar tendo em vista desenho universal que reflita a heterogeneidade dessa constituição. Assim, busca-se diálogo acerca dos sentidos socialmente construídos referentes ao que venha ser a pessoa com deficiência visual na atualidade.

A disposição da sociedade em perceber a pessoa com diferença a partir de padrões que fogem a regra já imposta, qual seja a do cego limitado e incapacitado pela ausência do sentido da visão, possibilita a criação de uma nova categoria de pessoa com deficiência visual, colocando a cegueira como atributo natural que compõe a identidade da pessoa cega, desconstruindo a idéia de que esse aspecto físico apresenta-se apenas como obstáculo às possibilidades sociais. Concorde-se com Vigotski (1997 apud LIRA; SCHLINDWEIN, 2008, p.176) quando afirma que “a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, mas uma fonte de atitudes, de força criativa, já que cria uma nova e peculiar configuração da personalidade”, assim como se trata de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja), alimentando as possibilidades e o desejo de superação diante dos obstáculos oriundos da cegueira, mas produzidos socialmente.

Além disso, a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência visual acarretará diminuição ou até mesmo a anulação da estranheza desses sujeitos que passarão a ser comuns nas rotinas sociais, deixando de ser elementos estranhos à sociedade, contribuindo para enfraquecimento do preconceito referente às pessoas cegas e para alteração na interpretação dos impactos que a cegueira ocasiona para o cego e para a sociedade.

Outra discussão relevante acerca do cego, diz respeito à identidade, pois além de se referir à subjetividade do cego, também se relaciona às demandas sociais e, nesse ponto, a identidade apresenta dimensão objetiva. Para ilustrar, pode-se citar as políticas públicas oriundas, muitas vezes, do ativismo dos cegos, como por exemplo, o fato dos concursos públicos terem que destinar entre 5 a 20% das vagas para pessoas com deficiência. Isso traz implicações e alterações sensíveis na realidade e, portanto, objetivas.

No que se refere à identidade e sua relação com as demandas sociais dos cegos, considera-se que a dimensão objetiva da identidade é expressa através da efetiva participação nos movimentos sociais. O ativismo social aborda a identidade de modo a utilizá-la com fins políticos direcionados a atender às demandas específicas de cada grupo. Assim, os movimentos superdimensionam determinado aspecto identitário constitutivo dos sujeitos que compõem certo grupo.

O uso instrumental da identidade oferece aos movimentos maior possibilidade de coesão e mobilização, fatores indispensáveis para pressionar o aparelho estatal na busca por tornar determinadas demandas sociais, políticas de estado. Essas políticas relacionam-se com o aspecto supervalorizado da identidade específica, por exemplo: o movimento negro enfatiza a etnicidade como referencial de pertencimento. No caso do movimento homoafetivo, a tônica da identidade é dada pela sexualidade. Nesse sentido, o racismo e a homofobia como crime ilustram demandas ligadas a esses grupos.

No caso dos deficientes visuais, o movimento social articula sua estratégia identitária tendo como foco a problemática sensorial, a cegueira como componente supervalorizado da identidade, mas não de forma pejorativa. Nesse sentido, busca-se problematizar a cegueira no intuito de questionar o determinismo biológico em favor do possibilismo, trabalhar a identidade como instrumento do ativismo, permitir ao cego questionar o estigma da sua incapacidade e apontar para acessibilidade compartilhada, dialogia entre sociedade e indivíduo na construção de um novo paradigma social, bem como uma nova forma de ver e reconhecer a identidade do cego.

A identidade pressupõe o sentimento de pertencimento baseado em determinados critérios de identificação, a saber: reivindicações sociais comuns ao grupo, laços de solidariedade, compartilhamento de sentidos e símbolos, entre outros. Segundo Scherer-Warren (1998), a identidade decorre da força dos princípios e da solidariedade e é construída pela base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

O mesmo sentimento de pertencimento que agrupa os sujeitos dentro da classe identitária é o que viabiliza a mobilização social que permite que determinadas reivindicações ocupem as pautas governamentais.

Ao analisar a composição da categoria identidade no caso dos deficientes visuais, pode-se observar ramificação de significados e sentidos multidinâmicos entre as esferas objetiva e subjetiva. Partindo da perspectiva de que a cegueira biológica é um elemento objetivo, e que em si mesma não contém sentido, uma vez que o sentido é construído socialmente, entende-se que o imaginário em torno da cegueira e do cego, não se reduz à incapacidade visual em si, mas perpassa o biológico, se estendendo ao social.

Questionando a naturalização e a aceitação tácita de que a cegueira biológica é indissociável da incapacidade, percebe-se que a resignificação da incapacidade biológica pode apontar para a possibilidade de uma reconstrução identitária que permita aos cegos projetar nova imagem social otimizada, que subverta o preconceito, instituindo nova sociabilidade baseada não nas impossibilidades, mas nas potencialidades dos atores sociais.

Diante da cegueira, a pessoa com deficiência visual desenvolve, a partir dos outros sentidos, respostas criativas frente aos desafios impostos pela sociedade que supervaloriza a visão. A capacidade de adaptação do cego ainda surpreende a sociedade, fato que revela o preconceito latente sob as cortinas do discurso da diversidade tão fortalecido na retórica e pouco efetivado, comprometendo a legitimação plena da pluralidade social.

2.2. Deficiência visual/tecnologias: uma parceria indispensável para a conquista da autonomia

A pessoa cega dispõe de diversos instrumentos específicos que lhe auxiliam no processo de ensino aprendizagem, quais sejam: Sistema Braille, curso de Atividade da Vida Autônoma e Orientação, Mobilidade, entre outros, os quais lhes dão condições para o acesso às diferentes formas de conhecimento e bens sociais, porém, mesmo os cegos contando com instrumentos em comum, estes sujeitos utilizam de forma particular esses instrumentos, por exemplo: alguns cegos usam o Braille preponderantemente em suas leituras, enquanto outros só fazem uso desse sistema para pequenas anotações, dando toque individual para as ferramentas de acessibilidade. Em razão disso, faz-se necessário que as instituições de ensino adotem diferentes ferramentas que viabilizem o acesso a seus serviços.

Os instrumentos de acessibilidade não se resumem apenas aos mencionados, que por sua tradição no cenário da habilitação e reabilitação de cegos já estão consolidados, mas também existem instrumentos de acessibilidade que surgem ocasionalmente diante da realidade de cada pessoa com deficiência, que criativamente se utiliza não só de instrumentos específicos para se subsidiar, fazendo uso de qualquer ferramenta que possa contribuir para a sua autonomia. Esse fato pode ser exemplificado pelo uso do gravador de voz digital, usado pelo cego para, entre outras coisas, gravação de textos.

O processo de educação das pessoas cegas implica na utilização de recursos que facilitem o acesso entre o material homogêneo pensado para o estudante padrão e o material acessível destinado a alunos com diferenças. No caso da pessoa cega quanto maior o acesso a equipamentos de acessibilidade que tornem o material didático, o espaço físico e o tecnológico inclusivo, mais independente será esse sujeito. Por outro lado, é importante ressaltar que existem diversas estratégias e recursos à disposição dos cegos, ampliando, dessa forma, as possibilidades de acessar a realidade e desmitificando a proposição de que a aprendizagem dos cegos acontece eminentemente através do sistema Braille.

Laplane e Batista (2008) explicam a heterogeneidade na forma de aprender dos cegos. Alguns alunos cegos, por exemplo, utilizam o sistema Braille, já outro poderá utilizar tipos ampliados e, em outros casos, gravação de aula e de textos, desvelando que mesmo em grupos específicos existe a individualidade no aprender e nas ferramentas que viabilizam esse processo.

Um forte aliado para a autonomia intelectual de pessoa com deficiência e que se enquadra nesses recursos diversos que esses sujeitos utilizam para acessar o mundo cultural e científico são os programas como os leitores de telas, textos e sistemas operacionais utilizados em computadores que facilitam e intensificam o acesso das pessoas cegas à informação, a comunicação e a produção científica.

Essa tecnologia utiliza predominantemente o teclado com combinações de teclas e cliques através do *Enter*, similares à função do mouse, sendo que os comandos são transmitidos por um sintetizador de voz e reproduzidos a partir da placa de som do computador e ouvidos através de fones de ouvido ou

das caixas de som do próprio computador. Com esses programas o usuário cego pode realizar qualquer operação no computador, como: digitação, leitura de textos, acessar a internet, entre outros.

Conforme Lima (2006, p.101), “o desenvolvimento de várias tecnologias e da informática vem ampliando os usos do Braille e oferecendo muitas outras possibilidades para as pessoas cegas.” Esses programas criam novas oportunidades para o sujeito cego, como perspectiva de trabalho e de comunicação, aprendizagem e acesso a informações, assim como o acesso de forma mais original a textos e livros publicados em tinta. Os referidos programas não exigem computador especial, e nem uso exclusivo pelo cego, possibilitando a instalação e utilização dessa tecnologia em qualquer computador, sem nenhum tipo de prejuízo no desempenho da máquina. Alguns desses programas como: o DOSVOX e o NVDA têm acesso livre e gratuito, já o *Virtual Vision* e o *Jaws* são produzidos com fins de mercado e com custo bastante significativo, pois são importados. Para melhor entender esses recursos serão descritas a seguir algumas de suas características e funções.

2.2.1 Dosvox

O Dosvox é um sistema operacional brasileiro utilizado em microcomputadores e que se comunica com o usuário através do sintetizador de voz. Pelo fato de funcionar na língua portuguesa, esse sistema tem uma ferramenta que possibilita a leitura em outros idiomas, ampliando o seu público e beneficiando um número maior de pessoas com deficiência visual. Segundo documento do sistema de bibliotecas

[...] o que diferencia o DOSVOX de outros sistemas voltados para uso por deficientes visuais é que no DOSVOX, a comunicação homem-máquina é muito mais simples, e leva em conta as especificidades e limitações dessas pessoas. Ao invés de simplesmente ler o que está escrito na tela, o DOSVOX estabelece um diálogo amigável, através de programas específicos e interfaces adaptativas. (DOCUMENTOS, 2012, p. 01)

O DOSVOX funciona perfeitamente em computadores que tem instalados outros sistemas operacionais como o Windows e o Linux e suas

funções são bastante semelhantes à do Windows, só que com baixo apelo visual. No caso do Word, o DOSVOX conta com o edivox, o seu editor de texto. Esse sistema também conta com a possibilidade de interagir no ambiente Windows lendo algumas janelas deste último. Ampliando os limites desse sistema operacional, o surgimento do DOSVOX ocorreu com a dificuldade do professor Antonio Borges (UFRJ) de ministrar a disciplina computação gráfica, para o aluno cego Marcelo Pinheiro. Essa situação desencadeou a criação do DOSVOX pelo professor e o Edivox pelo aluno, fato histórico que influencia positivamente na acessibilidade e autonomia das pessoas com deficiência visual.

2.2.2 Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho – NVDA

O NVDA, a exemplo do DOSVOX, também foi desenvolvido por um universitário cego, o australiano Michael Curran, que sentindo as dificuldades de acesso a informática por ordem econômica, técnica e profissional cria esse leitor de tela que trabalha simultaneamente com o ambiente Windows e com suas interfaces, sem necessitar de sistema operacional exclusivo como o DOSVOX. O seu criador propõe os seguintes objetivos:

O leitor deve ser gratuito, com o fim de facilitar a disponibilidade do mesmo e o acesso de qualquer pessoa aos mesmos sistemas dos demais leitores de tela sem custos adicionais; o leitor deve ser licenciado de modo a que qualquer pessoa capaz do mundo possa contribuir para a melhoria e aperfeiçoamento deste, como adaptá-la a necessidades específicas e redistribuí-lo se for o caso; o leitor deve sempre permanecer aberto a novas idéias, sugestões e experimentos providos de todas as partes do mundo, afim de não limitar-se ao que já foi tentando nos produtos comerciais similares; o leitor deve, na medida do possível, seguir um “design” de fácil entendimento para programadores iniciantes, sem deixar de oferecer uma arquitetura poderosa e flexível ao máximo, que permita melhorar e implementar mais recursos e portar o programa para outros dispositivos e sistemas proprietários, quando for o caso. (Uliana, 2008, p.02)

Atitudes como a de Michael Curran revelam que há muitos anônimos comprometidos com o acesso a informática pelas pessoas com deficiência

visual. A melhoria desse leitor de tela, assim como a sua licença gratuita viabiliza a melhoria dessas tecnologias e a inserção dos cegos na educação, no trabalho, nas relações sociais, ampliando a experiência destes e possibilitando-lhes independência e cidadania.

2.2.3 *Virtual Vision e Jaws*

O *Virtual Vision* foi criado em 1995 pela *Micropower*, e é comercializado como produto de primeira necessidade para indivíduos cegos que desejam acessar a informática. Ele funciona como leitor de tela exclusivamente em ambientes do sistema operacional Windows, lendo todos os seus menus, janelas e aplicativos. O seu acesso é feito através do teclado, e o que é exibido na tela é transmitido por um sintetizador de voz, a partir de qualquer placa de som, e exibido em caixas ou fones de ouvido. Atualmente, o Bradesco fornece a licença desse programa e cursos de capacitação aos deficientes visuais, correntistas do citado Banco. Deste modo, presta relevante serviço, pois a aquisição desse produto exige alto empreendimento financeiro com o qual nem sempre os deficientes visuais podem arcar.

O *Jaws for WINDOWS* é o mais popular leitor de tela do mundo. Atinge algo em torno de 10 idiomas e é fabricado pela *Freedom Scientific*. Este leitor de tela opera de forma rápida e com identificação ampla de vários ícones, menus e janelas do Windows e é um dos que melhor se adéqua para a navegação na internet e envios de informações para linha Braille, facilitando a impressão de materiais em tinta, em vários formatos para o sistema Braille. Esse programa também permite instalação simples e orientada pelo sintetizador de voz, dando total autonomia ao cego para sua instalação e formatação de acordo com as características preferidas do usuário. Nesse sentido, essa tecnologia é relevante empreendimento para a construção de oportunidades mais justas, uma vez que o acesso à informática amplia os horizontes das pessoas cegas.

2.3 Recursos e apoio tradicional para a educação de cegos

O desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos cegos não ocorrem de modo diferente dos outros indivíduos enquadrados no modelo padrão, porém os caminhos que conduzem esses elementos são peculiares a cada indivíduo. Tacca (2005) destaca que o acesso aos bens, como o saber, o conhecimento acumulado pela humanidade é imprescindível para o desenvolvimento dos sujeitos.

Ampliando essa discussão Cobo, Rodriguez e Bueno (2003, p.129) argumentam 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.

A deficiência visual não se constitui como impedimento nas relações do sujeito com deficiência e seu meio, mas para isso fazem-se necessárias condições apropriadas e sujeitos que mediem as relações da pessoa com deficiência visual e a realidade, levando em consideração as suas necessidades, potencialidades e limitações, inerente a qualquer pessoa. A capacidade de reelaborar-se e de criar mecanismos de interação potencializam os seres humanos a ressignificarem inesperadas e permanentes condições na busca de superação do defeito biológico que implica em todo o desenvolvimento psicológico, social, educacional, entre outros.

Conforme Vygotsky (1997), a cegueira não é só a ausência de visão, mas algo que provoca grande reorganização de todas as forças de seu organismo, e personalidade, o que faz dela não só deficiência, como também manifestação de força. As pessoas cegas desenvolvem diferentes habilidades que lhes possibilitem interagir com os espaços e as pessoas. São formas diferentes de perceber o mundo, mas que levam a conquistar ambientes e direitos comuns a qualquer sujeito, a saber: lazer, trabalho, educação, cultura etc.

A instrumentalização dos cegos para desempenharem atividades do cotidiano perpassa pela localização, mobilidade espacial, técnicas de

atividades para uma vida autônoma, contatos com a leitura e palavras escritas através do sistema braile e de outros processos complexos, como a utilização da informática. Os três primeiros fazem parte das técnicas tradicionais para assessorar os cegos e, este último, há pouco tempo, constitui-se como instrumento para acessibilidade.

No caso do universitário cego, o acesso à informação se dá quase que prioritariamente através da informática e de leituras feitas a partir de leitores. Nesse sentido, no próximo tópico pretende-se explicar a inserção do sujeito cego no Ensino Superior.

2.4. Ensino Superior: lucro certo no mercado educacional

A ampliação do acesso ao ensino superior vem se fortalecendo em decorrência das exigências que o sistema capitalista impõe para a sociedade. O sucesso profissional se tornou alvo da sociedade atual e um dos caminhos que possibilita essa conquista é o ensino superior que nos últimos anos vem se ampliando significativamente e incorporando pessoas que, até então, não faziam parte desse grupo.

Segundo Aprile e Barone (2009), o sistema neoliberal exige do trabalhador competências e habilidades de pessoas dispostas a “aprender a aprender” e a responder as qualificações que vão sendo forjadas, desenvolvendo novas competências exigidas para a vida na sociedade contemporânea. A solicitação do cumprimento de funções mais cerebrais como raciocínio lógico, resolução de questões surgidas no cotidiano do trabalho, disposição de estar sempre aprendendo e a cobrança de um novo padrão atitudinal, qual seja, força de trabalho mais cooperativa, autônoma e comunicativa, são aspectos que se coadunam com a ampliação da escolaridade. Esses fatores estimulam as camadas menos favorecidas a buscarem o ensino superior na tentativa de ascensão e mobilidade social, desencadeando o surgimento de políticas que atendam à necessidade dessa clientela.

As políticas de ampliação do ensino superior no cenário brasileiro refletem na privatização desse nível de ensino, o que segundo Minto (2004), implica na transferência de responsabilidades, na medida em que deixa de

financiar tais atividades diretamente, como a educação, reservando a si o papel de avaliador sob os critérios da gestão eficiente e da racionalidade do mercado, aperfeiçoando, para tanto, os mecanismos de exercício deste controle.

A expansão indiscriminada do ensino superior que acaba sendo o produto de mercado da educação superior para a ascensão profissional abriu lacunas preocupantes na qualidade da educação dos clientes universitários, pois se percebe interesse mercadológico que apenas visualiza o ensino deixando de contemplar outras esferas acadêmicas como a pesquisa e a extensão.

Os empresários veem na educação grande mercado profissional, e, segundo Picanço (apud CONSELHO; BESSA 2011, p.3), esses são os “sacoleiros do ensino”, para os quais é difícil fazer uma distinção entre conhecimentos e “mercadoria”, estudantes e “clientes”, escola e “empresa”.

A implantação do ensino superior no Brasil teve início no século XIX com a chegada da família real. Inicialmente, foram implantadas escolas superiores e específicas como, por exemplo, a Escola Médica da Bahia (1808). Em princípio essas escolas vinham a atender de imediato as necessidades básicas da nova elite brasileira, uma vez que esta contava com 15 mil novos moradores que compunham a burocracia e a corte real Portuguesa.

A instalação do ensino superior no Brasil provocou rupturas significativas no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior pela elite brasileira, que outrora buscava essa escolarização na Europa, principalmente nas universidades francesas e portuguesas.

O século XIX e a primeira metade do século XX constitui o período de consolidação do ensino superior, contudo esse fato não representava democratização do acesso, pois nesse primeiro momento a elite era o público prioritário do Ensino Superior. Já em 1930, o Estado Novo trouxe novas reformas para o ensino e o Ministro Francisco Campos atua de modo bastante relevante para a orientação da administração das IES públicas e privadas, sendo que esta última é a grande responsável pela ampliação no número de matrículas no Ensino Superior brasileiro.

Sampaio (apud CONSELHO; BESSA, 2011), destaca o período de 1933 a 1965 como o momento de consolidação e participação relativa do setor privado. Já o período de 1965 a 1980 como um momento correspondente à

mudança de patamar das matrículas privadas, bem como de predominância desse setor no sistema de Ensino Superior.

Nesse sentido, é possível verificar a influência do neoliberalismo no ensino superior, que desde seus primórdios é acompanhado pela privatização, sendo que o número de vagas desse nível de ensino atualmente concentra-se predominantemente nas mãos dos empresários da educação. Desde 1966 as matrículas na rede particular do Ensino Superior superaram as das instituições públicas, mesmo que essas últimas na década de 1960 tenham tido ampliado, porém isso não se orientou necessariamente para uma demanda de massa (CONSELHO; BESSA, 2011, p.13).

A elevação do número de matrículas no Ensino Superior nas últimas décadas não representa a universalização do acesso e permanência de todos os estudantes nesse nível de ensino, pois Pacheco e Ristoff (2004 apud ZACO, 2006, p. 228) apontam que estudo recente do observatório universitário da Universidade Cândido Mendes revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que não têm condições de entrar no Ensino Superior, mesmo se ele for gratuito.

Nessa perspectiva, a ampliação do acesso universitário está sendo promovida por estudantes populares que vêm conseguindo relativa mobilidade socioeconômica que lhes possibilita custear ou pleitear financiamentos e bolsas em programas para a acessibilidade e isenção no ensino superior privado. Além disso, para diminuir essas taxas expressivas de exclusão acadêmica, Zago (2006) propõe efetiva democratização da educação, que requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do Ensino Público em todos os níveis.

A expansão do setor privado não chega a todas as áreas do conhecimento. Sampaio (apud CONSELHO; BESSA, 2011) destaca que o crescimento das IES particulares ocorreu, sobretudo em cursos que, de forma superficial, não demandam infraestrutura sofisticada, não exigindo tempo integral de alunos e professores. Além disso, os cursos são ofertados em sua maioria no período noturno, atendendo a demanda de estudantes trabalhadores e as exigências do mercado.

Essa situação é ocasionada por uma conjuntura maior que envolve o sistema educacional brasileiro, como educação básica pouco eficiente que

lança anualmente estudantes deficitários de competências mínimas que deveriam ter sido contempladas na educação básica. As grandes vítimas desse descompasso são os alunos oriundos da problemática escola pública, que na disputa pelo ensino superior público acaba ficando de fora e sendo acolhidos pelas Instituições de Ensino Superior Privado que estão repletas de estudantes trabalhadores dispostos a financiarem suas graduações, uma vez que a competitividade por um Ensino Superior gratuito ainda continua selecionando aqueles que menos precisam de ensino público, isto é, a elite.

Outro ponto relevante para essa discussão é a apropriação indiscriminada do discurso “o trabalhador só se interessa pela escola para se manter no emprego”. Esse fator coloca o estudante trabalhador numa situação de descomprometimento acadêmico, sem levar em consideração a situação socioeconômica desses sujeitos que, muitas vezes, lhes conduz muito cedo ao mercado de trabalho. Além disso, vale ressaltar que as instituições públicas pouco se interessam por estudantes trabalhadores, e isso fica implícito na baixa oferta de cursos noturnos e no grande número de cursos ofertados em período integral, os quais exigem indiretamente do estudante dedicação exclusiva, situação inviável para estudantes populares que precisam complementar a renda de seus lares e superar as adversidades do cotidiano.

Desse modo, não se pode responsabilizar exclusivamente nos estudantes, que em razão de contexto mais amplo, não conseguiram acessar a Educação Superior Pública. A expansão desenfreada do ensino privado é demonstrativo de que há inúmeras dessas faculdades comprometidas apenas com o mercado e que constituem reflexos de conjunturas construídas historicamente.

Segundo Franco (2008, p. 58),

O fenômeno do crescimento do ensino superior se deu em muito pela ampliação dos concluintes do ensino médio em todo Brasil. Assim, o processo de democratização e aumento das taxas líquidas das escolas médias impactou fortemente o número de ingressantes na educação superior. Reconhecidamente, a situação até então inusitada, gerou uma circunstância na qual o ensino público não conseguiu oferecer vagas suficientes para toda esta demanda, ficando então a cargo dos serviços privados o atendimento destes alunos egressos da educação média.

Essa situação é provocada pela ausência de política educacional que sintonize todos os níveis de ensino, pois com a democratização do acesso ao ensino médio, faz-se necessária ampliação de ensino superior para acomodar os egressos deste nível de ensino e isso não acontece no setor público. Com o fim de minimizar o problema, o governo permite que o mercado privado exerça o lugar das instituições públicas, contudo seus interesses são mercadológicos.

Waitz e Arantes (2009) colaboram com essa discussão apontando a necessidade da formação de força de trabalho de nível universitário com vistas a, por um lado, atender o capital monopolista e, por outro lado, aplacar os anseios de mobilidade social das camadas médias. Isto é, ensino superior de acordo com os ditames das novas facetas do neoliberalismo. A expansão do acesso ao ensino superior compromete de forma preocupante os fins da educação que, com o fortalecimento da privatização, coloca-a como objeto de mercado.

De acordo com Minto (2011, p.06), há “necessidade crescente de apropriar-se do ‘núcleo privilegiado’ onde são produzidas as ‘mercadorias básicas’ de sua reprodução ampliada, a ciência e a tecnologia.” Essa perspectiva, também é reforçada por Chauí (1997, p. 04), quando a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converterem em agentes de sua acumulação, já que o monopólio do conhecimento e da informação torna-se a base da força e poder dos capitalistas.

Por isso, faz-se necessário exercício reflexivo sobre os usos da intelectualidade, para evitar que esta caia nas armadilhas do lucro pelo lucro, sem levar em consideração os outros bens, quais sejam desenvolvimento moral, humano e social, legados que estão associados a educação de qualidade.

Nesse sentido, o campo da educação superior está sutilmente a serviço da formação de mão de obra qualificada e polivalente que atenda as exigências do mercado contemporâneo, que passa por transformações estruturais refletindo no trabalhador. Nesse contexto, são exigidas novas habilidades e quando estas não são atingidas, esse trabalhador passa a somar a legião de desempregados desqualificados.

Conforme Antunes (2003 apud MINTO, s/d, p.08), nesta fase do capital que se caracteriza pelo desemprego estrutural e pela crescente precarização das condições de trabalho, para “transferir aos trabalhadores a necessidade de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital”. Responsabilizando exclusivamente o sujeito pelo seu fracasso profissional, colocando o sistema capitalista numa posição confortável, “isto é, um espaço cheio de oportunidades para quem se qualifica”.

Essa situação impulsiona o mercado das universidades privadas que em grande parte recebe estudantes que procuram o Ensino Superior visualizando diploma para posteriormente servir como moeda de troca entre o mercado e o profissional qualificado.

Conforme Gentili (2002), a lógica desta proposta educacional se efetiva, portanto, individualizando e privatizando o próprio êxito e fracasso, destituindo-lhes de sua face social e descarregando no indivíduo toda e qualquer responsabilidade pelos resultados.

Por outro lado, surgem outras expectativas para o Ensino Superior com os estudantes de sucesso filhos das classes populares, e, conforme Sader e Paoli (1998 apud ZAGO, 2006), as ações empreendidas por estes sujeitos contrariam a visão patologizante do fracasso escolar de estudantes oriundos de classes populares. Essa visão torna-se característica genérica dos meios populares, frequentemente associada à passividade e à escolaridade com interesses imediatistas nas reivindicações dessa categoria. Observa-se que na atualidade ampliam-se casos atípicos de estudantes populares que trilham longevidade escolar de sucesso no Ensino Superior.

Por isso mesmo, se faz necessário romper as amarras das generalizações, incluindo as premissas de que todos os estudantes de classes populares estão fadados ao fracasso e que todo trabalhador está interessado no diploma só para conseguir emprego.

A ampliação do acesso ao Ensino Superior, além de está intimamente ligada às novas exigências do capital, também é resultado das reivindicações de minorias como afrodescendentes, índios, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas, oriundos da democratização da educação básica que agora exige o direito ao Ensino Superior, direito de todos e a serviço do capital. Essa situação força o poder público a elaborar políticas que

atendam às reivindicações desses grupos que com a nova ordem mundial ganharam espaços em sua maioria atrelados aos interesses capitalistas.

De acordo com Oliveira, Catani, Hey e Azevedo (2008, p.05):

Toda política pública ou iniciativa governamental de implementação de uma política social implica em mudanças no espaço de disposição dos atores sociais no campo de que trata o objeto de intervenção pública, causando rearranjos de acordo com a nova correlação de forças que pode, a partir daí, se construir.

Esses rearranjos refletem no Ensino Superior Brasileiro em forma de políticas afirmativas e imediatistas que contemplem as duas faces da moeda, isto é, os grupos vulnerabilizados, os reivindicadores por democratização do Ensino Superior, e os empresários da educação, que oferecem grande número de vagas em suas Universidades. O Governo para resolver o problema do acesso ao Ensino Superior fortalece o empresariado, sendo que, segundo Carvalho (2006), há esgotamento do crescimento do Ensino Superior Privado, pois se trata não mais de priorizar a expansão de matrículas, cursos e instituições particulares, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes.

O Governo Federal ao democratizar o acesso universitário por vias privadas o faz oferecendo incentivos fiscais e comprando vagas no Ensino Superior particular para os Brasileiros desfavorecidos historicamente, acomodando interesses diversos e aliviando as tensões sociais, promovendo o Ensino Privado e preservando as Universidades Públicas que continuam para as elites.

A dificuldade para democratizar o ensino superior conta, portanto, com os diferentes interesses que esse nível de ensino desperta junto aqueles que ele almeja. Conforme Oliveira, Catani, Hey e Azevedo (2008), esse campo provoca fortes confrontos, de um lado há perspectivas elitistas de contenção do acesso, visando à manutenção do prestígio dos diplomas e o status dos profissionais no mercado de trabalho e, por outro lado, perspectivas mais populares de ampliação do acesso, o que representa sonhos de amplas camadas sociais que buscam melhorias para a garantia das condições de vida e mobilidade social e econômica.

3. METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo expor os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, esclarecendo na medida do possível a motivação da escolha pela abordagem da pesquisa aqui adotada, bem como a relação entre o campo, os sujeitos, os objetivos da pesquisa, os instrumentos e a forma como foi empreendida a análise dos dados de pesquisa.

3.1. Natureza da pesquisa

Optou-se pela abordagem qualitativa, pois, segundo Gonçalves (2003), esta se preocupa com a compreensão e a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas. Trata-se de um estudo de natureza explicativa, pois busca a compreensão acerca do processo de inclusão em Universidades públicas e privadas de Teresina-PI, em especial, no que diz respeito às alterações ocorridas ao longo do tempo nestas instituições, visando o acesso e a permanência de alunos com deficiência visual no seu interior, de forma a conhecer essa realidade pouco estudada e caracterizar esse processo. (MARTINS, 1994).

Tal opção por essa abordagem resulta do fato de que o tema analisado possui forte conteúdo subjetivo e interpretativo, de outra maneira seria pouco provável captar as sutilezas oriundas dos meandros da complexa problemática do tema investigado.

Consonante ao pensamento de Flick (2009, p. 22):

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa.

Considerando que muitas vezes sujeito e pesquisador apresentam estreita relação e, até mesmo, confundem-se, a abordagem qualitativa oferece

boas condições de trabalho no contexto da intersubjetividade existente entre pesquisador e pesquisado.

Ainda com relação à construção do conhecimento na pesquisa qualitativa, vale ressaltar as impressões do pesquisador na apreensão e sistematização da realidade, como fatores importantes para o resultado final da pesquisa. De acordo com Martins (1994), as reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, sentimentos e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação.

3.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa em questão foi desenvolvida em duas Instituições de Ensino Superior de Teresina-Piauí, na Universidade Estadual do Piauí-UESPI (Campus Poeta Torquato Neto) e na Faculdade de Tecnologia do Piauí - FATEPI, no período de março a Junho de 2012, com a devida autorização dessas IES. A escolha por essas Instituições está relacionada aos objetivos dessa pesquisa, que buscou analisar o movimento inclusivo no Ensino Superior na perspectiva de alunos cegos em Segunda Graduação, e, sujeitos que atendam, estas exigências na cidade de Teresina estão matriculados exclusivamente nestas duas instituições.

A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) iniciou o seu processo de criação em 1984, por meio da Lei 3.967 que instituiu a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação de Recursos Humanos para o Ensino da Rede Pública Estadual em Nível Superior, porém só em 1985, o Ministério da Educação através do Decreto Federal nº 91.851 autorizou o funcionamento do Centro de Ensino Superior, com os cursos de Pedagogia – Habilitação Magistério; Ciências – Habilitação em Matemática e Biologia; Letras – Habilitação em Português e Inglês e respectivas licenciaturas e Administração.

Em 1986, realizou-se o primeiro vestibular com 240 vagas, contemplando todos os cursos. Somente em 1988 a UESPI assumiu o status de Universidade com a aprovação da Lei 4.230/88 pelo Governo Estadual. Em 1993, através de Decreto Federal, a Universidade foi autorizada a funcionar

como Instituição multicampi e a sequência histórica se deu com o surgimento gradativo de cursos e de campi, no interior do Estado.

A Universidade Estadual do Piauí conta hoje com 16 campi instalados em todo Estado, além de 25 Núcleos Universitários. Este trabalho foi desenvolvido especificamente no Campus Poeta Torquato Neto, localizada na Rua João Cabral, Bairro Pirajá, Teresina, Piauí, sede dessa instituição, que conta com seis centros de Ensino: Centro de Ciências da Educação Comunicação e Artes – CCECA, Centro de Ciências da Saúde – CCS, Centro de Ciência Sociais e Aplicadas – CCSA, Centro de Ciência Humana e Letras – CCHL, Centro de Tecnologia e Urbanismo – CTU.

A Faculdade de Tecnologia do Piauí (FATEPI) tem como mantenedor o Grupo Magister de Ensino Superior Ltda., Instituição Privada da área educacional que está atuando no mercado de trabalho há mais de 30 anos. Iniciando com a Educação Infantil e desde o início dos anos 2000 com a expansão do Ensino Superior oferece a modalidade contemplando todos os níveis de ensino.

O propósito de investir no Ensino Superior dessa faculdade é formar profissionais nas diversas áreas do conhecimento. Os cursos ofertados por esta Instituição são: Bacharelado em Sistemas de Informação, Fonoaudiologia, Pedagogia e Direito. Atualmente o Grupo Magister oferta à comunidade Piauiense todas as modalidades de Ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior, além de vários cursos na área da Pós-Graduação *lato sensu*.

3.3 Participantes

Colaboraram com essa pesquisa quatro sujeitos cegos, alunos do Ensino Superior de Teresina em Segunda Graduação, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino. Pretendeu-se nesse estudo contemplar sujeitos com experiência acadêmica em Instituições Públicas e Privadas, a fim de traçar um paralelo entre os dois tipos de instituição e, assim, investigar as implicações do movimento inclusivo no Ensino Superior, a partir da visão dos protagonistas desse movimento. Acreditando-se na premissa de que o movimento pela inclusão precisa ouvir a quem propõe atingir, antes que sejam

elaboradas práticas inclusivas que possam vir a acentuar, indiretamente, a exclusão.

Com o fim de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, os quatro participantes foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: estar em Segunda Graduação e ser egresso ou estudante de Instituição Pública ou Particular. Em relação ao primeiro critério, considerou-se essencial a experiência dos sujeitos nesse nível de ensino por duas razões: 1) tempo decorrido entre a Primeira Graduação (década de 1990), início do movimento inclusivo e a Segunda Graduação (ano 2012); 2) a possibilidade de se traçar um paralelo entre Instituições Particulares e Públicas no que diz respeito às condições para a inclusão de pessoas com NEE. Os colaboradores se enquadram na faixa etária entre trinta a cinquenta e seis anos de idade. Atualmente, três dos sujeitos são estudantes de Bacharelado em Direito da rede particular de ensino, e um de Licenciatura em Pedagogia da rede pública de Ensino Superior.

Dois possuem Pós-Graduação *stricto sensu*, e para melhor compreender o perfil dos participantes será apresentado breve histórico individual, utilizando nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes. Nesse sentido, foram utilizados como pseudônimos os nomes dos quatro elementos (Água, Ar, Fogo e Terra), os quais, segundo a mitologia grega, são elementos que passam por mutações compondo a matéria e a energia reciprocamente. Optou-se por esses codinomes após análise das entrevistas concedidas, as quais, muitas vezes, revelam a capacidade e a força dos participantes em elaborar-se e reelaborar-se diante das dificuldades.

Água tem cinquenta anos de idade, é graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (1994), e atualmente cursa Bacharelado em Direito na Faculdade de Tecnologia do Piauí (FATEPI) e Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI), é funcionária pública estadual e casada. Ela concluiu sua primeira graduação em 1994, dez anos após o início do curso, pois a sua cegueira foi adquirida por incompetência médica, quando cursava o quinto período do curso de Contabilidade. A perda da visão a fez interromper o curso por três anos e meio, período em que investiu na sua reabilitação e reestruturação psicológica diante do impacto decorrente da sua nova condição. Na década de 90, Água concluiu o seu

primeiro bacharelado, sendo uma das primeiras pessoas cegas a estudar na UFPI.

Ar tem cinquenta e seis anos de idade, é licenciado em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (1997), com duas pós-graduações *stricto sensu* em Educação Especial e Literatura Brasileira. Atualmente cursa Bacharelado em Direito na Faculdade de Tecnologia do Piauí (FATEPI) e Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI) é casado e pai de duas filhas. Sua cegueira é congênita e para superar os obstáculos sociais originados por esse defeito biológico, teve que sair do extremo sul do Piauí em busca de estudo, de modo a se tornar independente. Somente aos vinte anos de idade conseguiu se alfabetizar, sendo sempre aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública. Na tentativa de recuperar os anos que não teve oportunidade de ir à escola, tentou três vestibulares sendo que nos dois primeiros foi reprovado, e no terceiro que fez para a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) conseguiu êxito, porém logo conseguiu transferência para a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), onde concluiu seu curso. Ar e seu irmão são os primeiros cegos egressos da UESPI. Na atualidade é Presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Teresina (CONADE), membro da Diretoria da Associação dos Cegos do Piauí (ACEP), e funcionário público municipal, com o cargo de professor.

Fogo tem trinta e dois anos de idade, é Licenciado em História pela Faculdade Piauiense – FAP (2011), e está cursando Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), é casado e funcionário público estadual. Sua cegueira foi adquirida, resultado de uma pancada na cabeça. Ele é natural de Buriti dos Lopes, terra que deixou aos doze anos de idade em busca de condições que aliviassem as agruras da cegueira, conseguindo se alfabetizar aos quinze anos de idade e tendo cursado todo o ensino básico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O acesso ao ensino superior lhe custou quatro reprovações em vestibulares, até que conseguiu entrar pelo Prouni em sua primeira Graduação, mas por falta de estrutura da faculdade resolveu tentar novamente na pública, e obteve sucesso. Com o auxílio das tecnologias assistivas e seu esforço individual e de alguns amigos, Fogo cursou, simultaneamente durante um ano e meio, os dois cursos, superando mais uma vez as adversidades.

Terra tem quarenta e seis anos de idade, é licenciado em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (1997), com duas pós-graduações *stricto sensu* em Educação Especial e em Literatura Brasileira. Atualmente cursa Bacharelado em Direito na Faculdade de Tecnologia do Piauí (FATEPI) e Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI), é casado e pai de dois filhos, funcionário público no cargo de professor. Natural de Curimatá-Piauí, ele tem cegueira congênita, sendo membro de uma família de dez irmãos, dos quais três apresentam deficiência visual. Diante das impossibilidades e da falta de estrutura no interior, Terra impulsionado pela falta de oportunidade, emigrou para Teresina com dezessete anos de idade, onde se alfabetizou e estudou em um primeiro momento do ensino fundamental em escola regular e, posteriormente, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após duas tentativas fracassadas de ingresso no Ensino Superior, em 1990 prestou vestibular na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), teve sucesso e iniciou Licenciatura em Letras que posteriormente transferiu para a Universidade Estadual do Piauí, instituição na qual concluiu sua primeira graduação. Quinze anos depois, Terra volta aos bancos da faculdade para realizar o seu sonho profissional, cursar Direito. No momento está em seu terceiro mandato na condição de Presidente da Associação dos Cegos do Piauí, além de militar na causa das pessoas com deficiência visual como membro do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Piauí (CONEDE-PI).

3.4. Instrumentos

O levantamento de informações ou construção dos dados centrou-se na entrevista semiestruturada, composta por sete questões, além dos dados demográficos (apêndice 1). Com isso buscou-se equilíbrio entre os interesses operacionais da pesquisadora, referente ao levantamento das informações e a liberdade dos entrevistados, quanto à subjetividade destes. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as questões, nesse caso, deverão ser formuladas de maneira a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados.

A entrevista semiestruturada permite ao entrevistador conduzir a investigação de forma sutil e menos intrusiva, dando maior margem discursiva ao sujeito para, em seguida, sistematizar sua fala, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134): “[...] A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspecto do mundo”.

Além das vantagens frente aos aspectos subjetivos da investigação qualitativa, no que diz respeito à operacionalidade das informações, a entrevista semiestruturada possibilita análise comparativa das falas. Para Bogdan e Biklen (1994, p.135): “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”. Assim, é possível trabalhar na perspectiva de uma objetivação das subjetividades.

3.5 Procedimentos

Para desenvolver o trabalho definiram-se algumas ações necessárias para a aproximação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, bem como esclarecimentos junto aos participantes sobre do que se trata o presente trabalho.

Inicialmente foi feita seleção para definir os sujeitos pesquisados. Posteriormente aconteceram encontros individuais entre o sujeito e a pesquisadora para a leitura dos objetivos dessa pesquisa e esclarecimento de eventuais dúvidas que por ventura surgiram.

Desse modo, buscou-se analisar as modificações que o movimento inclusivo trouxe para o Ensino Superior partindo da visão de alunos matriculados em Segunda Graduação, além de selecionar sujeitos que foram estudantes da década de 1990 e que hoje estão em Segunda Graduação. Esses procedimentos foram necessários para problematizar o tema deste trabalho. As entrevistas tiveram a duração aproximada de uma hora e meia e foram realizados em locais sugeridos pelos colaboradores, como suas residências, Associação dos Cegos do Piauí e Universidade Estadual do Piauí.

Em seguida, estas foram transcritas, processo que durou em tornou de 10 horas para cada uma.

3.6 Organização e Análise das informações

Para o processamento das informações da presente pesquisa, optou-se pela técnica de análise de conteúdo. Esta abordagem analítica é bastante pertinente na medida em que: decompõe o material textual resultante da interação com os sujeitos de pesquisa e, dessa forma, a experiência do pesquisador, registrada em seus escritos é decomposta em partes elementares, facilitando o seu entendimento acerca do sujeito. Além disso, a frequência de certos elementos textuais, ou mesmo sua ausência, pode ser mensurada e, a partir disso, se realizar inferências.

Tomando como referência o pensamento de Chizzotti (2006, p. 128), podemos ratificar a pertinência da análise de conteúdo para esta pesquisa, por que: “a análise de conteúdo visa decompor qual o conteúdo de um conjunto complexo em elementos simples para classificar esses elementos e, eventualmente, mensurar a frequência desses elementos.” A análise de conteúdo oferece ao pesquisador maior capacidade de manusear o material textual e ao relacionar os fragmentos elementares dos textos, o analista pode erigir seu empreendimento teórico.

Ainda com relação à técnica de Análise de Conteúdo, Bardin (1977, p. 09) a define como:

[...] Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...], oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. [...] Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem.

A partir da técnica de análise de conteúdo faz-se necessário transitar por etapas. Franco (2003) organiza essas etapas iniciando pela leitura flutuante e a pré-análise que diz respeito à organização do material a ser analisado e na qual o pesquisador se familiariza com as informações coletadas.

Posteriormente, caracteriza-se pela seleção do material da pesquisa, fragmentando momentos dos discursos que o investigador considera relevantes para a interpretação do fenômeno investigado.

Nesse sentido, baseando-se no roteiro da entrevista e nos objetivos da pesquisa, foram elaboradas as categorias a priori, as quais, segundo Franco (2003), derivam de padrões indutivamente consubstanciados a partir da análise das mensagens emitidas. É certo que apenas essa providência não permitiria ao analista determinar se o desempenho preenche algum absoluto padrão de adequação, mas pode indicar como o material analisado se expressa em comparação a outras fontes similares.

Esse processo inicia-se pela descrição do significado e do sentido atribuídos por parte dos respondentes, salientando-se todas as nuances observadas. Prossegue-se com a classificação das convergências e respectivas divergências. Dessa forma, as categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas (FRANCO, 2003).

Em seguida, passou-se a formar as subcategorias, decorrentes das categorias gerais, norteando a análise das informações, considerando as respostas específicas a cada questão, como também o conteúdo global das entrevistas, a fim de atender aos objetivos pretendidos por esse trabalho.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Este capítulo pretende discutir as informações obtidas a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, as categorias discutidas foram elaboradas *a priori* em função dos objetivos a serem alcançados. Foram identificadas sete categorias temáticas: concepção de inclusão; modificações nas IES decorrentes do movimento inclusivo; dificuldades para a inclusão no ensino superior; condições facilitadoras para o acesso e a permanência nas IES; diferenças e semelhanças entre as IES públicas e privadas; capacidade de resiliência e críticas ao movimento inclusivo. Cada categoria deu origem a subcategorias, cuja análise será desenvolvida a seguir.

4.1. CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO

O movimento inclusivo teve início na década de 1990, a partir de Declarações Internacionais, como as decorrentes da Conferência de Educação para Todos realizada em Jontiem (Tailândia), em 1990 e a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade que ocorreu em Salamanca (Espanha), em 1994. Os países signatários concordaram em viabilizar os compromissos assumidos junto aos órgãos Internacionais. Dessa forma, sua expansão teve consequências diretas sob a vida das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, de modo que essa categoria busca compreender como as pessoas com deficiência visual concebem a inclusão.

Quadro 1. Distribuição das subcategorias de respostas sobre a concepção de inclusão

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
A inclusão como movimento vertical: do governo para a sociedade	02
Inclusão como expressão da diversidade	01
A inclusão como direito das pessoas com deficiência	01

A família como via de inclusão	01
--------------------------------	----

Fonte: dados da pesquisadora

4.1.1 A inclusão como movimento vertical: do governo para a sociedade

Observa-se que dois dos entrevistados elegeram a inclusão como movimento vertical: do Governo para a sociedade como concepção de inclusão, em razão da enorme criticidade e da insatisfação que sentem quanto à origem, constituição e práticas desenvolvidas ao longo do tempo em nome da inclusão, a qual na visão destes não se constituiu como uma resposta aos anseios das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, uma vez que estas não foram ouvidas. Trata-se, portanto, de inclusão vertical, diferente da integração (SASSAKI, 1997; MENDES, 2006) que partiu dos movimentos sociais, das bases, das reivindicações de pais, professores e alunos que se envolveram de forma ativa na defesa de uma escola mais equânime.

Evidencia-se na fala dos sujeitos que a inclusão, motivada por interesses neoliberais, surgiu do imperativo de organismos internacionais para os quais interessa, sobretudo, o capital. Nesse sentido, subtrai-se da integração o que esta tinha de melhor: a participação atuante dos principais interessados na sua execução. Não se está discutindo os méritos da integração, haja vista que este modelo também não supriu as necessidades das pessoas com deficiência, mas ressaltando seu aspecto fundamental referente à participação das pessoas com deficiência no processo. As falas a seguir ilustram essa discussão.

Na realidade, a educação inclusiva tem um aspecto um tanto contraditório. A educação inclusiva foi feita numa forma, foi construída de uma forma, que desse modo que está sendo feita, na realidade ela exclui. Quê que o MEC, quê que os Governos tentaram fazer? Eles tentaram colocar uma educação onde não teriam mais necessidades das instituições que apoiam as deficiências. Só que eles fizeram isso através de uma Lei sem ouvir as pessoas com deficiência e isso causou um problema enorme, porque a Lei diz que você tem que ter, você tem que ter o direito a matrícula no colégio, ou seja, o colégio não pode proibir você de se matricular lá, só que não dão nenhuma condição para os professores, não dão material, não dão equipamentos para que eles possam construir uma forma de ensinar, pouco dão, às vezes nem dão a questão do suporte, do conhecimento, que é a especialização pra trabalhar com pessoa com deficiência. [...] Eu pude perceber que essa Lei, como eu já havia falado, eu pude entender que essa Lei foi criada pelos legisladores sem ouvir

as necessidades das pessoas com deficiência, como já é de costume acontecer isso. E está causando aí um prejuízo muito grande na educação. (Fogo)

Na minha concepção, pelo que eu tenho analisado, pra começar a inclusão foi um movimento que não nos ouviram, quando foram criados os parâmetros pra se falar em inclusão. [...] O processo de inclusão precisa se humanizar, nós só vamos incluir de fato e de direito quando nós ouvirmos, quando nós adequarmos a inclusão a quem dela precisa. Há um provérbio entre nós que diz o seguinte: o mundo é que tem que se adequar a nós e não nós ao mundo... O mundo é um espaço, o mundo é um tempo, o mundo é o momento, o mundo são todos os obstáculos que estão aí... E tudo isto precisa se modelar às necessidades dos cidadãos. [...] Nós não combatemos a inclusão, nós combatemos as práticas que estão sendo feitas, ou as práticas usadas em nome da inclusa. Nós queremos, nós desejamos e nós defendemos uma inclusão que respeite os sentimentos do ser humano, que dê a oportunidade ao ser humano de se sentir bem, que dê oportunidade ao cego, que é de quem nós estamos falando, e é pra quem nós devemos voltar no momento deste seu trabalho. Nós sabemos que a inclusão é viável, é bem-vinda, mas, acima de tudo, tem que acima de tudo que ser modificada, tem que, acima de tudo, que ser discutida por nós... Nós é que sabemos o que é melhor pra nós, nós é que sabemos e que temos o direito de escolher a melhor forma da gente tá em um curso superior, sem tirar a qualidade do curso, sem denegrir a imagem da instituição e muito menos ainda sem sacrificar a pessoa, a integridade física, moral, intelectual e sentimental da pessoa cega... O que tá acontecendo com a inclusão, na maioria dos casos, é que se constitui em experimentos, e aí não dando certo quem é que vai pagar?! [...] Tem gente tirando proveito por aí, tem gente vendendo livro, tem gente ainda falando em portadores de necessidades especiais, como se fosse uma coisa inerente a todo mundo, como se necessidade fosse coisa, como se especial fosse uma coisa assim abençoada, nas alturas, ou então que fosse extra gente, extra normalidade, por que usam uns termos tão difíceis, pra nos conformar e nos deixar fora do processo de desenvolvimento que a gente fica estarecido. Se você voltar lá nos outros movimentos, por exemplo, o movimento sindical, não é o governo que dita as regras não, quem dita as regras são as classes pertencentes a cada sindicato, não é que a gente vai implantar o sindicato da inclusão, é que as nossas necessidades, o que nós almejamos é a gente que sabe. Os protagonistas da inclusão somos nós, não é o governo não. (Ar)

Corroborando o que pensam os participantes, Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que da forma como estão postas as políticas de inclusão inviabilizam a própria inclusão, pois definem inclusão excludente que ignora as diferenças em nome de uma pseudopluralidade. Considera-se que, além disso,

ignoram os sujeitos para os quais se voltam às especificidades de cada necessidade especial, preocupando-se apenas em dar uma satisfação social para uma sociedade que na atualidade vivencia um dos momentos mais propícios na defesa dos direitos humanos.

Por outro lado, evidencia-se o teor neoliberal presente no próprio movimento de inclusão, pois, segundo Lopes (2009), há duas regras essenciais que definem o neoliberalismo. A primeira diz respeito à ideia de que todos precisam participar se inserir no mercado com vistas a se manter autonomamente e a segunda determina que todos devam estar incluídos, ainda que esta inclusão ocorra em distintos níveis, contanto que todos participem.

Nesse sentido, Kassar (2011) demonstra que desde a década de 1970 havia no país tendência em adotar a Teoria do Capital Humano na área da educação especial, segundo a qual é preferível investir na educação das pessoas com NEE e economizar em benefícios assistencialistas a não investir e gastar sem retorno.

Concluindo, de acordo com Bueno (2008), no Brasil, a tradução da Declaração de Salamanca (1994) pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE investiu a inclusão de um caráter extremamente inovador, desconsiderando que esta já vinha ocorrendo entre as camadas mais favorecidas da população com o auxílio de diferentes profissionais da saúde.

4.1.2. Inclusão como expressão da diversidade

A segunda subcategoria retrata a concepção mais presente na atualidade, sobretudo no discurso de setores da sociedade civil que a adotam como justificativa para assegurar os direitos das pessoas com deficiência e de outras minorias ao acesso à escola e a outros bens sociais. Considera-se que, de fato, não se pode excluir esse argumento, mas a inclusão deve ser considerada de forma muito mais ampla, pois a diversidade representa somente um aspecto desta. É o que se verifica na fala da entrevistada.

E é isso que é o movimento inclusivo, essas associações mostram a variedade de pessoas na sociedade. (Água)

Diversos autores (RODRIGUES, 2001; SKLIAR, 2006) discutem a diversidade associando-a a questão da diferença. Para Rodrigues (2001, p. 22), “por sermos bioculturalmente tão diversos foi necessário uma criar norma ética que regulasse a nossa vida em comum. Essa norma é a da igualdade. Tivemos que criar o conceito de igualdade por que somos clara e visivelmente diversos”. Concorda-se com o autor, entretanto nota-se que ainda assim há uma tendência a discriminar os diferentes. Nesse sentido, não bastam normas éticas regulatórias, pois os seres humanos classificam o outro de acordo com suas experiências de vida desde o processo de socialização, bem como em razão da sua visão de ser humano ideal.

Skliar (2006, p.19) parte de outro aspecto da diferença, a questão da normalidade x anormalidade para contestar a pretensão de que existe o normal, o ser humano normal em uma sociedade que busca de modo incessante “uma identidade única, fictícia e sem fissuras daquilo que é pensado como o normal”.

Considera-se também que o discurso da pluralidade isola as características específicas de cada grupo (pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e condutas típicas), desconsiderando suas reais necessidades e, conseqüentemente, generalizando as formas de acessibilidade.

4.1.3. A inclusão como direito das pessoas com deficiência

Essa concepção reafirma a necessidade urgente de que sejam garantidos os direitos previstos nas leis que discorrem sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais. Percebe-se que o entrevistado acentua a questão dos direitos e do respeito, fato que pode estar relacionado com sua militância no movimento em defesa dos direitos da pessoa cega. É o que se identifica na fala a seguir.

[...] As pessoas têm que respeitar, muitas leis estão aí. A gente vê uma modificação nesse aspecto, que as pessoas veem hoje as pessoas com deficiência como pessoas que têm direitos, têm direito de cobrar, direito de protestar. Têm livre arbítrio pra

falar. Na década de 90 se você fosse falar determinadas coisas [...]. (Terra)

A legislação brasileira constitui uma das mais completas e atuais na garantia de direitos, contudo sua efetivação pouco se concretiza, conforme se pode constatar na fala de Terra, que vivencia na pele a ausência desta materialização. Tal fato resulta em sofrimento, desmotivação, angústia e, principalmente, uma descrença nas instituições. Como afirma Valdés (2006), trata-se de um reflexo da sociedade brasileira em distintos períodos históricos, evidenciando distintas possibilidades e boas intenções.

Ainda que o Brasil seja um país privilegiado em termos de leis que regulamentem a vida em sociedade, nota-se carência de conscientização por parte dos indivíduos que inviabiliza a implementação da inclusão.

4.1.4 A família como via de inclusão

É indiscutível a relevância da família para o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência, principalmente por se tratar da primeira instituição com a qual este tem contato e aquela que vai introduzi-lo na realidade social. Nesse sentido, a família vivencia diferentes fases (ASSUNÇÃO JÚNIOR; SPROVIERI, 1991) quando se depara com o nascimento de um filho com deficiência e o resultado desse processo implicará na aceitação ou rejeição desse ser antes idealizado. As consequências da aceitação são previsíveis, pois resultam em amor, apoio, segurança, estimulação que serão fundamentais para a formação desse indivíduo e para o enfrentamento das dificuldades que este irá enfrentar. As condições sociais, financeiras, culturais e morais da família contribuem para a aceitação e para fundamentar uma base sólida que permita a instrumentalização deste na sua inserção no contexto social. É o que se observa na fala a seguir.

Porque tem pessoas cegas que têm uma condição social mais avantajada, que têm seu transporte, que muitas vezes têm uma família muito bem estruturada, aí pra elas a inclusão funciona muito melhor, por quê? Por que a família delas é que tá sendo a inclusão. (A)

Compreende-se que quando a família não tem essa estrutura, cabe ao Estado assumir essa responsabilidade, como asseguram a Constituição Federal (1988) e O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). No caso da pessoa que vive em ambiente familiar bem estruturado, as falhas que surgem no âmbito escolar são minimamente sentidas pelo sujeito, pois essas são compensadas pela família.

4.2. MODIFICAÇÕES NAS IES DECORRENTES DO MOVIMENTO INCLUSIVO

Com essa categoria buscou-se compreender qual a influência do movimento inclusivo no processo de mudanças no âmbito das instituições de ensino superior, com vistas a verificar se houve ou não alterações significativas nestas em função da legislação nacional e internacional. Nesse sentido, foram encontradas as subcategorias apresentadas no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2. Distribuição das subcategorias de respostas às modificações decorrentes do movimento inclusivo

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
As garantias da legislação	02
Modificações quase imperceptíveis	02
Desenvolvimento de novas tecnologias	01
Maior conhecimento das pessoas em função da mídia	01

Fonte: dados da pesquisadora

4.2.1. As garantias da legislação

Essa subcategoria reafirma o que já foi mencionado anteriormente quanto ao fato de que nem tudo que é garantido em lei, se efetiva de fato. Entretanto, já é possível constatar algumas alterações no que diz respeito à compreensão e conhecimento das pessoas acerca da legislação, decorrentes da divulgação, ainda que tímida, feita através dos programas do governo.

A ampliação da discussão acerca da inclusão revela sutilezas e necessidades dentro de uma mesma categoria social, como por exemplo, o caso dos cegos que podem optar por modelos diferentes de prova no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

São exemplos de documentos importantes para o aluno com deficiência visual a Lei nº 9.610 de 1998; a Portaria 1.679 de 02 de Dezembro de 1999 e os Programas Incluir e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (2011), este último do governo Dilma Roussef.

Bem, na época o vestibular só poderia ser de uma forma... Qual era a forma?! Você levava um atestado no momento da inscrição para definir como você iria fazer a prova e no caso era com o leitor. Tanto a faculdade quanto a Universidade Estadual disponibilizavam e disponibilizam ainda hoje uma pessoa para ler a prova. Você ouve a leitura, seleciona a resposta, aí pede a pessoa para marcar a resposta lá no caderno de resposta. Porque que eu disse que só poderia assim?! Porque hoje tem o ENEM, que tem a opção de você fazer a prova no sistema braille no ato da inscrição. Na época, que foi em 2007, não poderia. (Fogo).

Bom, naquela época da década de 90, como eu falei agora a pouco, muito embora eu sentisse uma solidariedade maior, mas talvez aquilo fosse mais por uma questão mais protecionista. Naquele tempo já existiam determinadas leis, mas as pessoas não conheciam, não eram difundidas pra sociedade, então se você fosse fazer determinadas cobranças, por exemplo, hoje se você for cobrar as adequações em determinados espaços, em determinadas faculdades, em determinadas universidades, o gestor pode não gostar, mas nós temos mecanismos hoje que os obrigam a fazer essas adaptações, né?! Na década de 90 nós não tínhamos essas aberturas pra que a gente pudesse cobrar e ver os resultados. Mas não é nada de exigência, não é nada demais, é simplesmente uma necessidade que a gente tem de ver o mundo se adequando a nós e não nós nos adequando ao mundo. (Terra)

Só não é redundância por que a legislação é muito genérica, e eu conheço os decretos 5.296, 3.298 e também a LDB que é a 9.394, e elas não deixam assim claras nenhuma delas, só diz que o governo tem que dá condições, que você precisa ter o apoio necessário, mas não tem nada assim... Inclusive dizem que tem uma resolução do MEC, que eu não conheço dizendo que as instituições superiores têm que criar centros de atendimento aos cegos como se fossem os CAPes, e que a Universidade Federal do Piauí criou aquele núcleo lá com a impressora e alguns computadores e, se eu não me engano, parece que não está funcionando. (Ar)

Nas falas dos entrevistados é possível perceber uma modificação no sentido da aquisição de direitos anteriormente negados, como por exemplo, a possibilidade de realizar uma prova em Braille no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a segurança de reivindicar direitos sem sofrer represálias, a inclusão compartilhada sem protecionismo, a adequação de ambientes em função de seus usuários, o reconhecimento da capacidade da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino e, principalmente, o reconhecimento pelo Governo da importância de coibir, sob pena de descredenciamento, a inércia e o descaso dos gestores de instituições particulares, ao obrigá-los a adaptar as instituições às pessoas com deficiência, tendo em vista que são estas instituições as que mais recebem alunos com essa característica, segundo documento acerca do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2005), referente às matrículas no período de 2003 a 2005. (BRASIL, 2007).

4.2.2 Modificações quase imperceptíveis

É possível constatar nessa subcategoria que as modificações decorrentes do movimento inclusivo pouco afetaram os sujeitos cegos matriculados no Ensino Superior, uma vez que mesmo as alterações referentes à acessibilidade se restringem parcialmente aos alunos cadeirantes, como a criação de rampas e corrimãos, sem que as necessidades dos cegos sejam atendidas, como por exemplo, o piso tátil, sinalizadores para identificação de salas de aula, banheiros e outras dependências da instituição. De igual modo, não existem laboratórios destinados à adaptação de materiais em tinta para modelos acessíveis, como o sistema Braille, livros em áudio, digitalizados e ampliados, conforme preconizam a ABNT 9050 (2004) e a Portaria 1.679/99 e o Decreto Lei 5296/colocar o ano. Apontando alterações insignificantes quando diz respeito à permanência de alunos cegos, no ensino superior.

As dificuldades, comparando a primeira e a segunda graduação, não mudaram muita coisa não. Eles procuram saber se podem modificar alguma coisa. Eu acho que eles têm essa coisa positiva, mas até agora, diferença mesmo, de

material, alguma coisa nesse sentido, não vi, apenas diferença física. (Água)

Hoje têm essas diferenças, mas também não se pode dizer que as coisas avançaram muito. Na minha concepção, avançou muito pouco, até porque não depende só do professor, não depende só da instituição, depende de toda uma conjuntura nacional, de toda uma conjuntura social... Nós só vamos melhorar essas coisas, quando a sociedade inteira, ou quando grande parte da sociedade entender que nós não estamos ali pedindo, ou que nós não estamos ali merecendo ou carecendo de favor, e sim precisando que nossos direitos sejam respeitados, por que hoje tem recursos para muita coisa, mas nós não temos acesso. No campo educacional, o governo vai e compra uma impressora e joga lá numa faculdade ou numa escola qualquer, mas não dá condição dela funcionar, o governo não dá o livro didático em Braille no tempo certo, o governo não cria capacitação para as pessoas que vão trabalhar com o aluno cego... E tudo isso é processo de inclusão, mas não tá acontecendo. (Ar)

Nota-se na fala de Água que há o interesse por parte da instituição em ouvir os alunos com deficiência, no entanto, as reivindicações específicas para as pessoas com deficiência visual não são atendidas. Na perspectiva dessa pesquisadora, trata-se de uma tentativa de aliviar as tensões e protelar a implantação dos mecanismos definidos por lei.

Considera-se que um dos principais problemas a ser resolvido, ou seja, a formação de pessoal qualificado, não vem sendo enfrentado pelo Governo a contento, haja vista que o mero fornecimento de equipamentos não garante sua utilização, havendo, assim, um sucateamento desse material. Essa situação termina por fortalecer as instituições filantrópicas que sempre foram o suporte concreto para as pessoas com deficiência e enfraquecer o movimento inclusivo, pois desmotiva o aluno, os pais e os próprios professores a buscarem as instituições regulares.

4.2.3 Desenvolvimento de tecnologias

É inegável a relevância das tecnologias assistivas (BERSCH, 2006) para o incremento educacional das pessoas com deficiência. No caso das pessoas cegas, há uma grande variedade de programas voltados para o acesso à informação, como leitores de tela e texto, sistema operacional (DOSVOX),

digitalizadores, ampliadores de tela e texto, lupas, programas de conversão de texto digitalizados para áudio, entre outros.

No Brasil, a criação e difusão destes programas ainda estão em processo de desenvolvimento, sendo que somente o DOSVOX é inteiramente nacional e gratuito, pois a maioria dos recursos existentes tem que ser importada a um elevado custo.

Era com leitura, auxílio das pessoas mesmo, por que naquela época, assim... Também tinha o auxílio do gravador, por que elas gravavam os assuntos do livro, as aulas também, e também o auxílio do gravador. Na época não tinha computador. Hoje em dia tá mais fácil, esse programas que foram criados ajudam muito a gente a ter mais independência. (Água)

Então, o que eu fiz, eu usei outra ferramenta que é de principal importância pra mim, que é o computador. A partir do segundo período, eu passei a utilizar o computador pra ler os textos pra mim. Bem, eu uso 3 programas de acordo com a necessidade, porquê? Eu uso o Virtual Vision que é um programa de voz. Já o Jawls que é outro programa de voz semelhante ao Virtual Vision, lê em pdf e o PDA também lê em pdf. No áudio livro você pode converter o texto para MP3, que é o sistema que leitores de aparelhos de som leem, ou já tem o som, leitor de pen drive, aí a gente converte para MP3 e vai ter o áudio livro em MP3. Então são vários auxílios que a gente utiliza pra poder ler. Não pode ter tanto prejuízo nas leituras. (Fogo)

Percebe-se, portanto, na fala dos sujeitos à importância destes instrumentos para a autonomia acadêmica, contudo as instituições públicas e privadas não oferecem essas tecnologias, dificultando o desempenho destes alunos. A evolução tecnológica garante a permanência dos alunos nas instituições, contudo, não há equanimidade na distribuição dos recursos que possibilitem sua aquisição. Segundo Lima (2006), o investimento nas tecnologias amplia as possibilidades dos cegos que por muito tempo ficaram restrita ao sistema Braille, permitindo a esses sujeitos maior independência e oportunidades educativas, de comunicação e trabalho, estimulando cada vez mais o surgimento de novas competências.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao fato de que o Governo Federal financia a aquisição de tecnologias pelas instituições de

Ensino Superior. Não obstante tal fato, os gestores desconhecem essa política e resvalam para o ostracismo a causa da pessoa com cegueira.

4.2.4 Maior conhecimento em função da mídia

Com a ampliação da informação na sociedade contemporânea, alguns temas deixaram de ser tabus, como os grupos desfavorecidos, principalmente pelas cobranças da imprensa motivadas pelo movimento pela inclusão na atualidade. De fato, há hoje maior divulgação instantânea do que ocorre no mundo. Isso contribui para que temas como a acessibilidade e a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais sejam mais bem conhecidos pela sociedade.

Essa projeção contribui para a conscientização social em relação à inclusão das pessoas com deficiência em diversas instâncias sociais, como também desperta o debate em torno da capacidade, estigmas e preconceitos, colaborando para construção de novo conceito de pessoa com deficiência respaldada em suplantando as impossibilidades, a concepção mais corriqueira do cego, aquela que supervaloriza a sua fragilidade. Tal concepção lentamente dá lugar à visão também caricatural do arquétipo da superação, desviando as atenções das falhas do sistema para a capacidade do cego em contornar essas falhas, sendo que estas deixam de refletir a exclusão para tornarem-se apenas provas de superação. Nesta perspectiva, o apelo midiático enfoca a comoção que resulta em admiração, exemplos de vida, sem abrir mão do paralelo, vidente e não vidente.

As formas como estes temas são abordados nem sempre correspondem à realidade da pessoa com deficiência, mas nota-se que já existe mudança favorável, em razão da própria discussão que provocam.

*Hoje em dia as pessoas ditas normais têm mais conhecimento acerca da deficiência, devido também a mídia, à divulgação que há acerca disso. Nos 80 e 90 era uma coisa mais retraída, as pessoas não tinham muita informação sobre o assunto.
(Água)*

4.3. DIFICULDADES PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Essa categoria aborda as principais dificuldades elencadas pelos participantes no seu processo de formação no ensino superior. Nesse sentido, retrata de forma clara alguns dos obstáculos enfrentados por esses alunos para a permanência nas IES. Esta se constitui por oito subcategorias, apresentadas no quadro três, a seguir.

Quadro 3. Distribuição das subcategorias de respostas às dificuldades para a inclusão no ensino superior

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
Condições associadas à ausência de bolsista	03
O desconhecimento do aluno acerca da legislação que assegura os direitos	02
Desconhecimento da instituição acerca dos recursos necessários para incluir a pessoa cega	01
Preconceito	02
Desconhecimento dos professores acerca da inclusão/deficiência/recursos	02
Ausência de material acessível no Ensino Superior	03

Fonte: dados da pesquisadora

4.3.1. Condições associadas à ausência de bolsista

A legislação existente (ABNT, 2004; Lei 9.394/96, Portaria 1.679/99) não prevê a figura do bolsista como um apoio ao aluno cego, entretanto este se constitui em uma das maiores necessidades e reivindicações desses indivíduos, pela natureza da deficiência, assim como pelas possibilidades que a leitura compartilhada e discutida pode promover ao aluno. Além disso, o bolsista atua como mediador dentro da sala de aula, copiando apontamentos do quadro, lendo as provas, convertendo arquivos, digitalizando e gravando textos para uso posterior.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao fato de que o bolsista diminui a exigência de criação de um núcleo especializado nessas atividades nas IES, pois grande parte do trabalho desenvolvido por ele ocorre em outros

locais, como por exemplo, na casa da pessoa cega, do próprio bolsista e com a utilização de equipamentos pertencentes ao cego.

O bolsista é um facilitador já que as instituições não implementam aquilo que preconizam as leis. Nesse sentido, o bolsista passa a ser um elemento para aliviar as tensões decorrentes da ausência de uma estrutura maior que atenda o aluno cego em suas necessidades. Além disso, o bolsista exige a instituição de promover transformações mais profundas em sua estrutura perpetuando a dependência da pessoa com deficiência de maneira substancial, em relação aos ditos normais.

Dessa forma, a universidade não assume efetivamente a responsabilidade de incluir, trabalhando de maneira secundária essa questão, com arranjos provisórios e circunstanciais, não envolvendo a universidade como um todo e realizando ações clandestinas que, por permanecerem nos bastidores, nunca chegam a tornarem-se metas. (Rodrigues 2004)

E aí... Eu passei, e havia na época uma inquietação pra mim, porque eu conversava com a diretora da faculdade e ela não via uma saída para me dar um bolsista [...] O coordenador da época do curso de Pedagogia disse não, ele disse que não tinha condição de me mandar um bolsista, que não tinha funcionário para isso, pra disponibilizar um bolsista pra mim... (Fogo)

No relato acima, é possível visualizar a limitação da solicitação de Fogo no que diz respeito às ferramentas de acessibilidade necessárias para permanência no curso, desconsiderando outros meios que garantiriam sua permanência como os previstos na portaria 1.679\99. Mesmo diante das garantias legais, a solicitação de fogo é bastante reduzida frente à responsabilidade legal da Instituição de Ensino Superior que mesmo diante de tão reduzida solicitação, não a atendeu, descumprindo o dispositivo legal mencionado e correndo o risco de ser punida com o descredenciamento.

No Piauí, nós não tínhamos nas universidades públicas a figura do Ledor, que a gente muitas vezes chama de monitor, aquela pessoa que dá apoio ao estudante 1wscego, não dando o conteúdo de mão beijada, mas lendo e discutindo os problemas com ele. Olha, eles se propuseram a dar bolsista, mas como não houve nenhum incentivo, não apareceu nenhum que quisesse, por que essas faculdades, elas fazem um jogo de cintura, não sei pra se livrar de quem... Elas cobram, por

exemplo, R\$ 660, aí a grande maioria de quem tá estudando lá tem uma bolsa de 20%, uma de 30%, uma de 10%, uma de 15%, aí eles vão mesclando, aí fica lá certo grupo que tem umas de 50, 60%, e pelo fato de todo mundo ter certo benefício, e eles não oferecem nada em troca, aí as pessoas não se dispõem a ser bolsista pra acompanhar ninguém, não tem um trabalho assim de conscientização. (Ar)

Na fala de Ar, verifica-se uma preocupação especial, diferente dos demais, de que o bolsista é um facilitador, mas em hipótese nenhuma responde no lugar da pessoa com deficiência por suas responsabilidades estudantis. Dessa forma, é notória a preocupação do sujeito em zelar pela imagem do estudante cego, no que tange ao cumprimento das exigências acadêmicas que lhe são colocadas, utilizando para isso instrumentos diversos aos já consolidados. O comentário sugere possível situação de descrédito na capacidade de Ar no que diz respeito a sua produção acadêmica, como se tal produção fosse mero resultado do trabalho do monitor, colocando em dúvida o trabalho do estudante cego.

Não tinha apoio nenhum, não tinha preparo de nada, a gente recebia tudo do jeito que os outros recebiam, só indicavam livros sem ter quem ia ler pra gente. O professor levava tudo aí da mesma forma, então terminava a gente tendo prejuízo, porque às vezes você improvisa muitas coisas por não ter aquela condição da leitura que os outros têm. (Terra)

O depoimento do sujeito demonstra a ausência de acessibilidade nos ambientes, materiais didáticos e barreiras atitudinais, conduzindo o aluno cego a improvisações que acarretam prejuízos, não apenas de ordem intelectual, mas também de ordem psicológica e emocional. Embora os cegos alcancem o ensino superior depois de deparar-se com inúmeras barreiras nas etapas anteriores, dificuldades primárias, persistem ao longo de sua vida escolar, inúmeras dificuldades. Estas levam, muitas vezes, o cego a um estado de desânimo e angústia, enfatizando para o sujeito o defeito biológico em detrimento das possibilidades sociais e pessoais. Assim, o espaço escolar caracteriza-se como um cenário de sofrimento; sofrimento este que se renova cada vez que o cego acessa um estágio mais afunilado da carreira estudantil.

Não, ela lia pra mim, pois ela não tinha computador, ela lia pra mim no gravador de voz, no mp3 e eu lia em casa. Assim como a bolsista da estadual ainda hoje faz, ela lê o texto pra mim no

gravador digital e quando eu chego em casa é que eu vou ouvir, estudar os textos. (Fogo).

A fala de Fogo remete a pouca estrutura disponível nas dependências da universidade. Nesse sentido, a instituição só garante a oferta do ensino, ficando o cego responsável pela logística necessária à adaptação do material trabalhado no curso. Essa situação cria possíveis rupturas na relação do cego com a instituição. Para ilustrar essa ruptura é pertinente ressaltar a ausência de pessoas com deficiência visual nas bibliotecas, diante da falta de acervo bibliográfico acessível nesses locais.

E a figura do ledor, a figura do monitor já deveria inclusive ser uma obrigação através de leis nas faculdades públicas e porque não nas particulares? Porque toda instituição tem que prestar também seus serviços no campo social, e toda instituição tem uma finalidade e pra ela cumprir suas finalidades tem que investir, tem que se preparar, tem que se qualificar, se especializar naquilo que se propõe a fazer. (Ar)

Nota-se na fala dos sujeitos, a centralidade da figura do bolsista no que tange a permanência dos alunos cegos nas IES, entretanto essa assistência só ocorre de forma permanente na instituição pública pesquisada, já na particular esse apoio ocorre irregularmente, pois o bolsista não pertence a uma política consolidada das instituições particulares, abrindo precedentes para medidas paliativas. Quando a instituição particular disponibiliza o bolsista, este fica a serviço dos estudantes cegos da mesma classe, sobrecarregando o monitor e desconsiderando a singularidade do processo de aprendizagem de cada um.

Essa situação provoca um desinteresse em possíveis candidatos a bolsista, pois segundo Ar, o *pro labore* é pequeno quando comparado às responsabilidades da função. Sendo assim, os alunos cegos solitariamente passam a contar com seus próprios esforços, a solidariedade de alguns e, conforme Terra, acabam improvisando, pois é unânime entre os colaboradores da pesquisa que não existe material adaptado, retardando um acesso às leituras obrigatórias e complementares. Essa situação deixa o aluno cego em desvantagem quando se considera a estrutura disponibilizada ao aluno vidente, além de reforçar o estigma presente no imaginário social de que as pessoas com deficiência visual são incapazes e gerar uma dependência ilimitada de serviços feitos por videntes (BRUNO apud CASTRO E LIBÓRIO, 2005).

No caso específico da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) tem-se conhecimento da criação de um programa de apoio pedagógico ao aluno cego, com a institucionalização da função de bolsista. Essa medida tem auxiliado apenas um dos sujeitos, Fogo, pois o restante cursa faculdades privadas e solicitou esse serviço quando tiveram conhecimento do que ocorre na UESPI. Não obstante essa conquista, as dificuldades ainda existem, conforme é possível constatar na fala de Ar.

4.3.2. O desconhecimento do aluno acerca da legislação que assegura os direitos

A divulgação pelo Ministério da Educação das leis que asseguram os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais ainda se encontra restrita aos gabinetes dos órgãos legalmente responsáveis, como os conselhos de defesa das pessoas com deficiência. Nem as associações de pessoas com deficiência conhecem, na íntegra, esses direitos. Nesse sentido, não causa estranhamento o fato de que muitos alunos no ensino superior desconheçam a legislação.

Bem, a universidade se empenhou, com certeza, inclusive é uma situação que não tem em nenhum estatuto de nenhuma faculdade, essa obrigatoriedade deles darem o bolsista, certo? (Fogo)

Não, mas eu já ouvi falar, já procurei inclusive que me dessem o número da lei, para que eu pudesse pesquisar, mas ainda não encontrei não. (Água)

Outro ponto que merece destaque é o fato de que 3 dos 4 participantes do estudo são militantes e fazem parte da diretoria da Associação de Cegos do Piauí – ACEP, além de 3 deles serem alunos de Direito. Considera-se que há certo comodismo por parte dos sujeitos no sentido de se informar acerca dos seus direitos, o que enfraquece suas solicitações junto às instituições nas quais estudam.

É o caso do desconhecimento da portaria 1.679/99 que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Essa portaria constitui um instrumento extremamente poderoso,

tendo em vista que as instituições que não a cumprirem correm o risco de ser descredenciadas. Entretanto, nenhum dos sujeitos tem conhecimento do conteúdo desse documento, conforme foi possível verificar ao longo das entrevistas desenvolvidas por esta pesquisadora. Dessa forma, a ignorância quanto ao amparo legal por parte dos sujeitos, contribui para aqueles que estão nos centros decisórios permanecerem em suas zonas de conforto, sem movimentar-se para alterar substancialmente a questão da acessibilidade.

4.3.3 Desconhecimento da instituição acerca dos recursos necessários para incluir a pessoa cega

A existência da Portaria 1.679/99 não implica em conhecimento direto por parte dos coordenadores, conforme é possível constatar na fala a seguir. Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao fato de que para esse sujeito, em particular, o atendimento às necessidades do aluno cego se resume às condições propiciadas pelo sistema Braille, excluindo as distintas possibilidades existentes no âmbito das tecnologias assistivas, como os leitores de tela, por exemplo. É o que preconizam Laplane e Batista (2008) acerca das diferentes estratégias e instrumentos utilizados pelas pessoas cegas no processo de ensino-aprendizagem, desmitificando a ideia da homogeneidade no aprender das pessoas com deficiência visual.

Percebe-se que há uma generalização do instrumento em detrimento do indivíduo, pois nem todos optam por utilizar esse sistema, assim como desconhecimento de que nesse nível de ensino, a adoção do sistema Braille pode prejudicar o aluno ao invés de auxiliá-lo, pois representa perda considerável de tempo quando comparado com o gravador digital e o computador.

Pelo fato de não conhecer como funciona o sistema pra gente estudar, ele (Coordenador do Curso)³ achou que a instituição não teria nenhum suporte pra eu conduzir o curso de lá. Porque, porque que ele achou? Ele achou que seria necessário que os professores soubessem o sistema Braille, que é o sistema no qual eu sou alfabetizado, ele achou que deveria, que era obrigação ter, que na realidade seria bom, mas

³ grifo nosso

nenhuma instituição disponibiliza desse sistema braille em tempo real pra você estudar, para nós lermos. Infelizmente não tem, mas ele pelo simples fato de não ter uma pessoa cega estudando lá, ele achou que tinha a obrigação de ter, e como ele não tinha como adquirir o sistema Braille, impressora braille e todo o material, e nem pessoa qualificada ele achou que eu não levaria o curso à frente por causa disso. (Fogo)

A fala de Fogo quando se refere ao coordenador, revela o desinteresse deste em garantir a permanência do estudante com deficiência visual, justificando essa postura a partir de argumentos evasivos e fortemente difundidos, tais como: não estamos preparados para essa situação e não temos pessoas qualificadas no sistema Braille. Entretanto, vale ressaltar, que são as instituições de Ensino Superior formadoras de profissionais e conhecimentos que possivelmente atuarão na vida desses sujeitos.

Nesse sentido, confirma-se a consolidação do discurso de uma escola inclusiva, entretanto sem se efetivar na prática, mantendo uma exclusão vertical, desviando para uma responsabilidade individual que, conforme Bauman (2001) e Gentili (2002), o Sistema Educacional Particular, norteia-se pela lógica individualizante, pesando exclusivamente sobre o sujeito o sucesso e o fracasso de sua permanência na educação escolar.

4.3.4. Preconceito

O preconceito representa um dos temas mais complexos nas relações interpessoais, exigindo para sua compreensão uma análise multidisciplinar, entretanto será abordado aqui apenas superficialmente, tendo em vista que não constitui objeto de estudo deste trabalho, mas está presente na fala dos participantes.

O fato é que o preconceito sempre se dirige contra o diferente, o que parece estranho, o que destoa do normal e costuma envolver vários sentimentos e atitudes hostis que podem se manifestar na forma de agressões verbais, constrangimento, humilhações, exclusão. Está implícita na atitude do preconceituoso a ideia de superioridade. (AMARAL, 2002; CROCHICK, 2002).

Eu tive uma professora, apenas uma, que exigiu que eu... Na verdade, ela pediu que eu desistisse do curso, por que ela

achava que a pessoa com deficiência visual, por incrível que pareça, não tinha a competência, não tinha a condição física de estudar, aí ela pediu que eu desistisse do curso, que eu não teria condição. (Fogo)

O depoimento de Fogo revela que o preconceito independe de grau de instrução, espaços e classe social, manifestando-se em diferentes atitudes, na tentativa de atingir o sujeito estigmatizado, pois as conquistas dos indivíduos supostamente deficientes, circunstancialmente podem até mesmo incomodar os supostamente eficientes.

As instituições de ensino podem até instrumentalizar as pessoas a serem inclusivas e respeitarem as diferenças, porém utilizar esses instrumentos depende de cada pessoa.

O ser humano não deixa de ser, ser humano, nunca, ele vai se aperfeiçoando, mas além de ser de forma muito lenta, nem todo mundo chega a esse grau de aperfeiçoamento, de sensibilidade e uma turma de trinta alunos, se você disser que os trinta lhe ajudam, você ou tá se enganando ou tá sendo bobo, porque nós infelizmente ainda temos a figura do preconceito por parte de certas pessoas, muitas vezes de você passar quatro anos com ela lá, e ela nunca, durante esses quatro anos, lhe dirigir um bom dia, uma boa tarde, muitas vezes nem o seu nome ela aprende, mas aqueles que se propunham a ajudar, a gente consegue aprender com eles, e eles com a gente também, pois o grande engano das pessoas é pensar que não aprendem nada com a gente. Da mesma forma são os professores, há professores sensíveis e há professores que cumprem com o seu dever de dar aula, mas muitas vezes fazem de conta que não tem aquele aluno ali na sala, e que muitas vezes podem até não reprovar o seu aluno por que não tem como reprovar, mas também não fazem nada pra que melhore o aprendizado daquele aluno. A gente consegue ter a certeza que achar que todo mundo é acessível é ilusão... Nós sabemos que é dever de todo mundo ser acessível, que é dever, que é obrigação de todos nós termos acesso e dar acesso aos outros, mas isso ainda não é uma realidade da humanidade. Nós temos muitos profissionais, muitos alunos que se escondem por trás da ignorância, se escondem por trás do pedantismo. O egoísmo ainda é o grande mal da humanidade, a discriminação, a falta de sensibilidade são fatos que você não tem como negar, ainda tem muita gente que está robustamente vestido desses trajes perversos que destroem a humanidade. (Ar)

A fala de Ar configura-se como desabafo diante da essência do ser humano, e segundo ele, a humanidade aperfeiçoa-se lentamente, entretanto poucas pessoas estão dispostas a passar por esse longo processo de aperfeiçoamento, constituindo um número reduzido de sujeitos dispostos a refletir sobre a problemática da inclusão, tornando essa causa secundária e negligenciada por alguns que se escondem atrás da ignorância e posições sociais, menosprezando a heterogeneidade da constituição da humanidade.

Bem, ajuda propriamente dita da universidade, eu não tive... Porque também não tinha muito aparato, não tinham conhecimento da situação, porque o ser humano, eu acho que ele não está preparado pra, digamos assim... Vê o diferente. Ele tá mais preparado para o normal. (Água)

Pode-se observar nas falas dos sujeitos que eles vivenciam o preconceito e sofrem com ele, pois essas atitudes desestimulam na condução do curso, no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, diminuindo a autoestima e provocando um retraimento que poderia ser evitado. Isso se torna mais severo quando se considera que estes participantes já estão em uma segunda graduação e continuam vivenciando esse problema.

Outro fator que expressa à presença do preconceito é ignorar a pessoa com deficiência, com atitudes de intolerância e, no caso da pessoa cega, utilizar a cegueira como uma forma de isolamento desta.

4.3.5 Desconhecimento dos professores acerca da inclusão / deficiência / recursos

A Resolução CNE/CEB Nº2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica distingue dois tipos de professores para atuar na Educação Especial, os capacitados, aqueles que tenham tido em sua formação, em nível médio ou superior, conteúdos referentes à Educação Especial e os especializados que são os que cursaram licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas ou ainda que tenham Pós-Graduação na área.

Nesse sentido, observa-se que são pouquíssimos os profissionais que se encaixam no perfil de especializados, pois não há ampla oferta de cursos de

graduação na área, com exceção das Universidades Federal de São Carlos (SP), Universidade Federal de Santa Maria (RS), Universidade do Contestado (SC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS).

Diante desse quadro, constata-se que a maioria dos professores que atuam na Educação Especial é composta por professores capacitados, especificamente formados em Pedagogia, pois não há sequer uma disciplina nas outras licenciaturas (Física, Química, Matemática, Filosofia, História, Geografia, Biologia, entre outras), com exceção de Educação Física. Em função da limitação da carga horária e do grande volume de conteúdos, uma única disciplina não consegue instrumentalizar o professor para atuar satisfatoriamente com alunos com NEE.

Em razão dessa situação, uma das maiores dificuldades elencadas em diversos estudos diz respeito justamente à formação do professor e às suas queixas para lidar com esse alunado. É o que se observa nas falas a seguir.

Falei pra ela também que deveria procurar se informar mais sobre a educação inclusiva, pois demonstrou ser uma pessoa que não estava sabendo do processo de educação inclusiva. (Fogo)

A fala de Fogo reforça o que vem acontecendo na prática, escolas repletas de professores leigos no que diz respeito à educação inclusiva, fato que provavelmente cria situações complexas tanto para o aluno quanto para o professor, sendo que ambos sentem-se desorientados e impactados por uma inclusão escolar mal resolvida, pois o aluno chega a uma escola que, na prática, não o aguardava, encontrando um professor com formação falha, voltada apenas para as generalidades e não as particularidades da educação escolar.

Essas brechas na formação dos professores frequentemente motivam o discurso do não conhecimento da metodologia, de como lidar com a situação e diante disso, na maioria das vezes, o aluno cego passa a assumir a função da formação inicial e continuada, assessorando o como fazer do professor, problemática perfeitamente ilustrada no depoimento de Terra a seguir.

[...] E aí como é que eu vou trabalhar com você? Como é que eu vou fazer com você? Não conheço a metodologia que a

gente precisa usar para trabalhar com vocês. E a gente tem que tá sempre explicando. Sempre pra eles o novo é estranho, pra todos nós, a novidade sempre às vezes trás preocupação. (Terra)

4.3.6 Ausência de material acessível no ensino Superior

Essa subcategoria aborda uma das dificuldades de maior relevância no contexto do Ensino Superior Brasileiro para a pessoa cega: a ausência de material acessível que trate de temas científicos nas suas áreas de interesse. Reconhece-se que grande parte do material existente em áudio é de entretenimento ou de autoajuda. Quanto aos livros em Braille, além da dificuldade de produção vinculadas ao volume, tamanho e espaço, há também uma lentidão decorrente da leitura tátil, pouco adequada para o ritmo exigido pela Universidade.

Além dos problemas de ordem técnica, considera-se que as IES não investem em acervo literário que contemple a diversidade do alunado. Constata-se esse quadro no relato dos sujeitos.

Pedi informações como é que fazia pra conseguir livros, e eu dei o telefone da fundação do livro Dorina Nowill, pra eles entrarem em contato, e eles se interessaram tanto que entraram em contato e conseguiram alguns livros, só que não são livros que você precisa no dia a dia. São mais aqueles livros de autoajuda, aqueles livros que você não vai usar no dia da faculdade, quando está faltando aqueles ali, quando está faltando livros nos períodos. A pessoa que não conhece o sistema Braille, ele tem outra complexidade, qual é? Pra você ter uma ideia... Uma folha em tinta é equivalente a 3 a 4 ou 5 em braille, dependendo do tamanho da letra. Então, um livro, por exemplo, do Paulo Freire que é o que a gente vê no curso de Pedagogia, o livro dos sociólogos, você tem em média um livro com 100 páginas, 150 páginas, aí você vai multiplicar esse número por 4, se for de 100 vai dar 400 páginas aproximadamente, ou passa um pouco se for de 150 vai dá também 4 vezes isso. (Fogo)

Nota-se na fala de Fogo um interesse superficial da faculdade em obter material adaptado, visto que as possibilidades de acessar o conhecimento socialmente produzido estão bastante ampliadas. Hoje, além do áudio livro, as leituras podem ser realizadas em arquivos de texto em formatos como pdf e doc por meio de leitores de tela, além da digitalização através do

escaneamento de livros em tinta. Esses métodos são amplamente divulgados na rede internacional de computadores.

Nesse sentido, a restrição da instituição em ter pesquisado unicamente o site indicado pelo estudante cego, aponta muito mais para uma tentativa de aliviar as tensões entre aluno e faculdade, já que a última poderia argumentar não ter encontrado material adaptado na fundação indicada pelo aluno, eximindo-se da responsabilidade. Além disso, a própria faculdade, diante da facilidade em adaptar livros e textos por meio de simples conversão de formatos de arquivos compatíveis com os leitores de tela, poderia fazê-lo, pois este processo é facilitado pelo Decreto nº 9.610 de 1998, que assegura a reprodução de publicações literárias de qualquer gênero para o uso exclusivo de pessoas com deficiência visual, não se caracterizando como crime de pirataria.

O livro em Braille para curso superior praticamente não existe. Mas não se tinha o advento da informática, não se tinha o computador aliado, não se tinha esses gravadores que se tem hoje e que você coloca duas pilhazinhas e eles gravam 4, 5 ou 6 horas. Você tinha era uma fita cassete que não tinha pilha que aguentasse. (Ar)

Então, a dificuldade maior é essa de acesso aos conteúdos. (Terra)

A perspectiva temporal surge na fala de Ar revelando a evolução tecnológica referente aos produtos possivelmente utilizáveis pelos cegos como recursos para acessar o conhecimento. O momento acima descrito por Ar, diz respeito à década de 1990, quando então se inicia o paradigma da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Naquele período, as tecnologias de acessibilidade eram incipientes, restringindo-se ao sistema Braille e gravações em fitas cassetes, bem diferentes da realidade atual, em que se dispõe de uma enorme estrutura tecnológica e garantias legais.

Dessa forma, a falta de acessibilidade não se justifica pela ausência de estruturas tecnológicas e jurídicas, como outrora. Atualmente, o elemento predominante para a exclusão é a falta de responsabilidade social e política. Silva (1999) corrobora com essa preposição quando questiona a respeito do grande número de leis e tratados que garante a inclusão, entretanto, o que se

percebe em maior escala é a exclusão. Diante da estrutura apontada acima disponível na atualidade, pode-se questionar: é justificável o argumento de que não se possui material adaptado por inexistência de meios para isso?

4.4 CONDIÇÕES FACILITADORAS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NAS IES

Essa categoria aponta a principal condição elencada pelos sujeitos como facilitadora do seu acesso e permanência nas IES. De modo geral, essa subcategoria mostra o que de fato tem se mostrado viável para a concretização de seus objetivos. Reconhece-se que podem haver outros elementos facilitadores e, que estes, possivelmente tornariam esses sujeitos mais independentes, contudo não foram citados.

Quadro 4. Distribuição das subcategorias de respostas sobre as condições facilitadoras do acesso e permanência nas IES

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
A solidariedade do outro	04

Fonte: dados da pesquisadora

4.4.1 A solidariedade do outro

O outro sempre foi essencial para a permanência e realização de trabalhos, confecção de material e na mobilidade da pessoa cega no âmbito universitário. Isso é bastante frequente pelo fato do sujeito cego não contar com uma instituição acessível, desde o acesso ao material ao espaço físico. Essa situação desperta um sentimento de solidariedade e respeito por parte de alguns sujeitos que acabam se tornando facilitadores diante das dificuldades de ordem biológica e institucional enfrentadas. Essas pessoas constituem-se, assim, em ferramentas de acessibilidade.

Na análise de autoras como Fortes-Lustosa (2011) e D'Aurea-Tardelli (2009), a solidariedade consiste em um dos valores mais importantes a ser cultivado pela sociedade contemporânea.

Na realidade, eu tenho a impressora e a minha irmã digitalizava na casa dela e mandava os textos pra meu e-mail, e lá eu tirava, colocava no computador, salvava os textos e botava o computador para ler. Assim, foi desta forma que eu comecei a cursar os dois cursos. (Fogo)

Graças a Deus, na época eu já tinha feito muitos amigos, então não tivemos muito baque assim... Eles ficaram meio... Estranharam, porque eles ficaram assim, querendo saber por que aconteceu essa situação. Depois foram se adaptando também e na questão dos estudos, a mais valia foi a que eu já falei: as pessoas que me ajudaram a continuar. (Água)

Na época, nós tivemos o apoio do Reitor, o professor Jonatas, que pra nós já foi uma grande ajuda, pois ele autorizou a mecanografia da UESPI a nos atender na questão das xérox. Para ler o material e fazer trabalhos eu contava simplesmente com alguém da turma, colegas da turma, e às vezes fora da turma, como por exemplo, aqui, eu morava aqui e estudava lá. A gente às vezes encontrava alguém que lia pra gente, né?! E sempre foi muito difícil. (Terra)

Eu agradeço muito a colaboração do Padre Bruno naquele período, pois ele vinha horário extraclasse me dar aula de Latim, me ensinar Latim. Ele ensinava com uma metodologia tão eficiente que se ele me desse uma orientação de 30 minutos, valia por mais de duas aulas cada aula. Era uma coisa impressionante! Olha, eu tenho um colega que passa o conteúdo da sala para o meu e-mail e, muitas vezes, através da internet ele pega certos artigos, ou certas leis e joga no meu e-mail. É aí que eu estudo, é aquela velha prática, sempre o apoio de um colega para copiar, jogar o conteúdo no e-mail e jogar no formato que você consiga ler, por que nem todos os formatos os leitores de tela conseguem ler. (Ar)

Verifica-se a unanimidade entre os sujeitos quanto à solidariedade de colegas de classe, professores e familiares para facilitar a permanência na Universidade. Essa solidariedade é perceptível tanto na primeira quanto na segunda graduação, contudo a solidariedade dessas pessoas é característica de suas personalidades e laços afetivos com os cegos, independente de uma ação institucional, mas que se configura na forma de ferramenta poderosa para a permanência dos estudantes com deficiência visual no Ensino Superior, suprimindo em certa medida o descaso da Universidade e reforçando a importância da remoção das barreiras atitudinais.

4. 5 DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE IES PÚBLICAS E PRIVADAS

Nessa categoria é apresentada a visão dos sujeitos sobre as diferenças existentes entre IES públicas e privadas, considerando a experiência destes em ambas as instituições. Nesse sentido, três sujeitos fizeram seus cursos na década de 1990 em universidade pública e, posteriormente, na particular. O outro, já nos anos 2000, fez o caminho inverso. A seguir apresentam-se as falas destes nas três subcategorias.

Quadro 5. Distribuição das subcategorias de respostas sobre as diferenças entre IES públicas e privadas

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
Improvisação no processo de inclusão nas IES privadas	01
Apoio institucional	02
As diferenças pontuais entre as IES públicas e privadas	04

4.5.1. Improvisação no processo de inclusão nas IES privadas

A fala do sujeito mostra uma ausência de política institucional que acolha os possíveis alunos com diferenças na instituição, criando uma situação desconfortável, em especial para o sujeito, que ao ter êxito no ingresso no Ensino Superior, vê diante de si sua permanência comprometida, sujeitando-se

a arranjos sob todos os aspectos, desde o acesso a materiais e até mesmo à falta de conhecimento por parte dos professores. Essa situação passa a idéia de que a Universidade está prestando um favor, uma vez que todas essas condições facilitadoras já deveriam existir nas IES para contemplar qualquer sujeito que venha delas necessitar.

Pois bem, aí eu consegui fazer o vestibular na particular. Passei de novo pra História e aí a coordenadora me deu um bolsista, inicialmente. Só que, com o passar do tempo, a possibilidade desse bolsista foi descartada porque no primeiro período que eu cursei o curso de história, a funcionária que eles disponibilizaram como uma bolsista pra mim, na realidade não era uma funcionária, era uma estudante do curso de História que arrumou um trabalho. Isso impossibilitava a questão de monitorar o meu curso, de ler pra mim. (Fogo)

Percebe-se na fala de Fogo que a instituição de Ensino Superior a princípio disponibilizou o bolsista, atendendo à solicitação do aluno, todavia com a indisponibilidade da pessoa que desempenhava a função de bolsista, a faculdade se omitiu deixando o aluno com deficiência visual mais uma vez sozinho frente às dificuldades de permanência na própria instituição.

Outro dado de pesquisa referente ao sujeito é que este colocou como condição para continuar sendo cliente da faculdade a disponibilização de um bolsista, exigência que foi atendida, entretanto, por pouco tempo, já que o monitor em virtude da obtenção de outro emprego que lhe oferecia melhores vantagens desvinculou-se da função, fazendo com que Fogo voltasse à condição inicial, ou seja, sem apoio.

Toda essa situação demonstra a pouca influência do movimento inclusivo no que tange ao ensino superior, já constatada por Sousa (2008) que denuncia a pouca atenção dada à educação especial para alunos com deficiência no ensino superior, pois as ações estão centradas preferencialmente na educação básica. Em outras palavras, a capacidade de pressionar as universidades com o movimento inclusivo ainda está aquém do necessário para o atendimento das reais necessidades das pessoas com deficiência.

4.5.2 Apoio institucional

Considera-se que o apoio institucional é mínimo, sendo que as duas instituições chegam a se equiparar, pois só oferecem o que já têm, sem maiores investimentos. Vale ressaltar que a estrutura que essas instituições já possuem tem em vista o atendimento das necessidades do aluno padrão e não do aluno diferente.

Se levarmos em conta a Portaria 1.679/99, as instituições privadas têm que oferecer, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo instrumentos básicos, como: máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; gravador; plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; scanner e digitalizador acoplados a um computador como forma de garantir seu credenciamento. Entretanto, nota-se que essas instituições não sofrem nenhuma espécie de fiscalização, pois funcionam normalmente sem oferecer essas condições que se referem apenas ao aluno cego. O que é habitual que estas forneçam são as rampas, por serem de baixo custo.

A particular se preocupou em fazer uma sala, em preparar uma sala de leitura e colocou um computador lá. E me pediu o auxílio sobre como conduzir o computador para colocar um programa de voz. Eu levei um programa de voz, usei o NVDA que é um programa grátis. Coloquei no computador e hoje tem essa sala de leitura com esse computador adaptado pra pessoa com deficiência visual. [...] A pública autorizou um computador na sala pra gente instalar o programa. Hoje tem um programa de voz em um computador do laboratório de informática destinado apenas ao uso da pessoa com deficiência visual. [...] A pública ainda é altamente inacessível pra locomoção, não tem uma acessibilidade, a quantidade de rampas ainda é muito pouca, tipo: você tem uma rampa bem aqui pra chegar a certo lugar, daquele outro lugar pra lá tem um degrau bem maior do que é pra ter, então o acesso à universidade pública é muito ruim. Não tem essa preocupação, e se tivesse, ela não agia [...] O acesso é muito ruim. Todas as instituições privadas, principalmente, têm uma grande preocupação em dar o mínimo, apesar de ser... Dar um mínimo de condição pra você circular dentro das faculdades, por exemplo, a privada é toda cheia de rampas, pra não ter nenhuma dificuldade em relação à pessoa que não tenha dificuldade em se locomover. Já tivemos outras faculdades que não têm tanto acesso, por exemplo, o cadeirante ia ter dificuldade. Lá na privada não, ela foi feita toda adaptada pra cadeirante, pra pessoa que usa cadeira de rodas, no caso, e pra pessoa que tenha outra deficiência, então ela é toda adaptada. (Fogo)

O depoimento de Fogo reforça algumas falas dos outros colaboradores dessa pesquisa no decorrer desse trabalho, apontando o desinteresse das instituições em promover uma real inclusão, pois apenas apresentam uma aparente atitude inclusiva, alterando minimamente suas estruturas e, quando há alguma alteração, solucionando parcialmente a problemática, geralmente atendendo a categoria de cadeirante por meio das rampas que representam uma ínfima parte da problemática da inclusão como um todo. Sabe-se que a adaptação por meio de rampas só contempla significativamente os estudantes das instituições privadas, achando-se nas públicas as adaptações dessa natureza ainda de maneira muito tímida. No campo das tecnologias, as duas se equiparam ofertando apenas computadores para a leitura, sem contar com equipamentos necessários para a confecção de material adaptado.

Inicialmente nós não tínhamos nenhum apoio, depois nós fomos cobrando e precariamente eles colocaram por lá uma pessoa, um aluno pra ler pra gente, mas essa outra questão de preparar material, ela não tem preocupação de preparar não... E como é que a gente sugeriu?! Como as empresas têm esse lado social, que é obrigação, a gente pediu que eles colocassem alguém entre os próprios alunos, incentivando com bolsas pra que essas pessoas estivessem nos auxiliando, fazendo leitura pra gente. Lá eles viram essa questão, essas pessoas que eles dão incentivo de percentual pra bolsa de 25% a 30%. (Terra)

Percebe-se que o suporte oferecido pela faculdade não se configura em uma meta institucional, pois esta só reloca os alunos já assistidos com bolsas de descontos nas mensalidades para a função de leitor.

Nota-se uma alteração mínima entre os anos de 1990 e 2012, persistindo problemas antigos, como a falta de material adaptado e a pouca mobilidade da instituição para mudar esse quadro que desemboca em prejuízos irreparáveis na vida acadêmica dos estudantes cegos, além de criar sentimentos de não pertencimento e de desapego às instituições de Ensino Superior que, muitas vezes, torna-se um ambiente hostil e desconfortável aos estudantes com NEE. (RIBEIRO, 2004).

Nos primeiros contatos de Terra com esta pesquisadora, ele revelou que a bolsista, diferente do que acontece na UESPI onde o atendimento é para a adaptação de material, só ler e os acompanha nas provas, sem nenhuma

possibilidade de se constituir um acervo para uma posterior consulta. Esse fato reafirma a falta de compromisso com a permanência dos alunos com NEE, pois se adota medida incipiente que revela somente o interesse no cliente, a partir de uma lógica mercantilista que se norteia pelo menor custo possível por aluno.

4.5.3. Diferenças pontuais entre as instituições públicas e privadas

Essa subcategoria apresenta as principais diferenças detectadas pelos sujeitos entre as instituições públicas e particulares, revelando a partir de suas falas inúmeras dificuldades encontradas na primeira graduação e que persistem na atual, como por exemplo, a falta de acessibilidade e barreiras atitudinais.

De modo geral, as diferenças podem ser consideradas pequenas entre uma instituição e outra, mas há aspectos que devem ser ressaltados: a greve, a assiduidade dos professores e melhores equipamentos nas instituições particulares e, por outro lado, nas públicas existem programas de apoio pedagógico (letores), adaptações do espaço físico, ainda que sejam mínimas. Essas diferenças demonstram que o movimento inclusivo teve pouco reflexo nas instituições. Em contrapartida, muniu as pessoas com deficiência de novos argumentos e instrumentos de acessibilidade.

As universidades e faculdades particulares por não investirem em acessibilidade terminam criando *apartheid* acadêmico: de um lado, alunos que têm acesso a toda a sua estrutura e de outro os que diante de sua condição, não conseguem ter acesso aos benefícios universitários, como bibliotecas, laboratórios, restaurantes e banheiros minimamente adequados às suas necessidades.

Isso desperta em alguns um sentimento de piedade, quando deveria ser de respeito, se a pessoa com deficiência pudesse mostrar suas potencialidades. Como consequência, há visível desvantagem em relação aos alunos ditos normais.

Então, a diferença entre a instituição pública e a particular, qual é? A instituição privada também pelo fato de ser mais nova tem um medo, medo de atender a pessoa com deficiência, por exemplo, visão que por incrível que pareça não tem uma

complexidade em relação às outras deficiências. A deficiência visual é a de melhor entendimento, não é?! Você está do lado do cego ali, lendo pra ele e ele tá entendendo a sua linguagem, e nas faculdades elas não têm... Como todas as outras instituições elas não têm esse atendimento, então elas têm medo de receber a pessoa com deficiência, como existe uma lei que obriga a instituição a aceitar, ela aceita os cegos, no entanto essa atitude não é suficiente para promoção da pessoa com deficiência, pelo menos eu percebi isso, ela aceita e tem assim uma preocupação maior em saber como a pessoa está, como é que a pessoa está levando o curso, se tá tendo algum prejuízo, em quê que eles podem ajudar mais, entendeu?! Já em relação à instituição pública, menos a que eu estudei e estudo por lá, eu não vejo, eu não percebo, por exemplo, aparentemente essa mesma preocupação do diretor, preocupação do Reitor, preocupação do coordenador do curso, eles deixam mais à vontade. Eu vejo dessa forma, que a instituição privada até pelo fato de ser uma instituição comércio, o tratamento comercial. Se não tiver havendo uma educação que satisfaça as pessoas, elas podem sair, e isso vai ser um prejuízo pra instituição. Eu vejo essa preocupação dessa forma. (Fogo)

A visão de Fogo difere da dos demais possivelmente em razão da sua primeira e segunda graduação terem acontecido bem próximas, já nos anos 2000, período em que o debate acerca da inclusão estava bastante difundido. É provável também que por isso, a faculdade dispõe-se a dialogar com os alunos. Verifica-se também na fala do sujeito modificações físicas nas faculdades, mas direcionadas apenas as pessoas com deficiência física, permanecendo o modelo de uma inclusão compartimentada, contudo o sujeito alude ao hermetismo da instituição pública frente a uma nova configuração histórica em que é possível a cobrança da acessibilidade através da difusão de um discurso inclusivo.

A faculdade só oferece a sala, condição zero. A principal diferença entre a instituição pública e a instituição particular é que um troço chamado greve que ainda não chegou nessas instituições particulares. Outra coisa é a questão da presença dos professores no dia a dia, a frequência é maior, todo dia o professor vai. No dia que ele não vai os alunos reclamam. Também o aluno tem mais força, tem mais condições de substituir um professor por outro, porque o dono da instituição prefere perder 5 professores, mas não quer perder nenhum aluno, por que o professor ele coloca outro, e o aluno quando ele perde, não acha outro pra substituir, e por essa razão o funcionamento da instituição privada neste tocante, eu não estou querendo aqui entrar no mérito da metodologia, do

aprofundamento, do conhecimento, e apenas entrando aqui na questão da presença do professor na sala de aula, que é mais presente, isso é realidade. Até por que o professor empregado, se não for, o ponto é cortado. Não, atendimento pra cego, é como eu lhe disse: não existe atendimento pra cego. Nesse quesito ela se equipara, aliás, nesse quesito, a pública tá um pouquinho na frente. Aqui no Piauí, as públicas estão colocando monitores à disposição do aluno, aí nesse quesito a pública sai na frente. Outro aspecto que a gente vê em relação à privada e á pública é um melhor equipamento na privada. A faculdade particular tem como montar, por exemplo, uma sala com melhores cadeiras que servem pra todos, com melhores equipamentos, recursos, têm esses equipamentos em maior quantidade. Já a pública é aquela coisa do básico, tem um retroprojeter, um computador que é colocado pra você. Quando precisa reservar, às vezes não está funcionando. Infelizmente, a educação pública brasileira não tem essas necessidades, infelizmente ainda tem esse prejuízo na educação que é pra todos. Não é só para as pessoas que têm deficiência, é pra todos, então pra mim eu vejo essa educação privada com mais qualidade em relação à pública. Nós estudamos na década de 90, já se começava a discutir as oportunidades e as condições que as instituições teriam que oferecer aos seus alunos, e tinha também pessoas que se preocupavam muito quando se deparavam com um aluno com deficiência visual: o que ia fazer, como era que ia ter que fazer, onde era que ia encontrar um meio para atender aquele aluno. Mas naquele tempo a gente não tinha nenhum instrumento que favorecesse nada, a não ser a boa vontade das pessoas. A primeira faculdade era pública e na época era uma faculdade pequena. Essa instituição recebeu o status de universidade no ano em que a gente tava concluindo o curso, foram as primeiras turmas a ter um diploma expedido por ela. Nós tínhamos muitos professores apenas com a graduação e com muita força de vontade de trabalhar, de acertar, mesmo ganhando mal, e a instituição funcionava na marra. Ai, vamos trazer para uma instituição privada, que é mercantilista, aí você pergunta o que mudou, a única coisa que mudou foi a qualificação dos professores, o acesso continua o mesmo, e se você perguntar aos outros alunos eles também vão dizer a mesma coisa, porque? Por que o ensino privado é um ensino que visa o lucro. Ali não tem um trabalho social, não tem um trabalho de cidadania, tem um trabalho empresarial, por exemplo, as faculdades de Teresina não dão bolsistas, elas não dão ledores, elas não lhes dão livros, elas não fazem nada por você, você continua dependendo dos alunos, dos seus colegas, se você tiver um bom relacionamento, você tem a ajuda de muitos colegas, se você tiver um restrito relacionamento você também tem uma colaboração muito restrita. Agora com relação à qualificação dos professores mudou muito, são professores com doutorado, com mestrado, as aulas são ministradas com mais frequência pelo fato de ser uma instituição privada que fiscaliza, mas em relação à inclusão, nós estamos ainda no tempo de muito tempo atrás, eu não vou dizer da pedra lascada, por que eu não conheci, mas no tocante ao acesso, é um acesso normal

de todo mundo, fez o vestibular, passou, pagou a matrícula no preço que todo mundo paga e está apto a assistir aulas. A diferença que nós temos lá, que ai já não é inclusão, é uma questão de generosidade é no tocante a pagamento, que geralmente a faculdade tá dando 50% de desconto nas mensalidades das pessoas cegas que estudam lá, mas no tocante à acessibilidade e à inclusão não existe nada, infelizmente eu sou obrigado a dizer a realidade. Lá não existe nada. (Ar)

Não tem nada adaptado lá, só as rampas, mas não é só para deficiente visual, é para todos os deficientes e tudo que eu leio, sou eu que adapto, ou melhor, meu esposo ou a Taís lê. Ainda é muito difícil, mas já melhorou um pouquinho, às vezes tem professor que nem sabe que eu tenho deficiência, só vai descobrir na hora das provas, e diz: “faz como você sempre fez”, ninguém nunca tentou deixar meu material adaptado, sempre vem em tinta. A faculdade nunca tentou saber de mim, em que ela poderia me ajudar, ela só sugeriu bolsista porque lá já tem outros cegos, e já têm bolsistas, só que a gente precisa de mais coisas. (Água)

Quando a gente chega na graduação não temos nenhum apoio, né? Como vocês sabem nenhum apoio pra questão de estudos, coisa que eu acho que é preciso até a gente procurar ver o que pode ser feito, pra poder a gente também ter um apoio, porque a gente não deixa, não deixamos de ser aluno e nem também deixamos de ser cegos. Bom, nós vamos começar essas diferenças a partir da assiduidade dos profissionais, por exemplo, na pública. A pública, tanto a Estadual como a Federal, já adotou a figura do leitor, já tem, já é assegurado pra o aluno, essa questão aí. Também nas públicas a gente vê aquela preocupação com as adaptações mínimas lá no espaço físico, principalmente pra atender aquelas pessoas que têm deficiência física, já para nós cegos eu não conheço nenhuma que tenha assim se preocupado com a questão da identificação, com o piso tátil. E a privada só tem a boa vontade e eu acho que é só do aluno. Os proprietários não têm muito essa boa vontade não. Na privada nem essa questão também de rampa mal feita, em muitas não existe, existe às vezes um portão pra entrar, mas não tem pra cadeirantes, não tem rampas em determinados pontos de acesso, pra nós cegos não temos o piso tátil de jeito nenhum. Bom, a anterior que foi a pública e que também foi a UEMA, só aceitou que eu estivesse lá estudando no meio de todo mundo, mas naquela época não tinha ainda muito, não estava muito presente essa questão da cobrança pela acessibilidade. Hoje, na privada tem acesso pela rampa e tem também o acesso pela escada, mas essa rampa só vai até a primeira laje. Se for necessário ir para a segunda laje, que lá são duas, a gente tem que subir pela escada. A gente, pela escada pode cair, qualquer tropeço ali é perigoso, como também é perigoso pra todo mundo. (Terra)

Qual é o curso superior que tá orientando o aluno, que tá integrando aquele aluno de forma plena, dando a ele condições

tanto na faculdade como no dia a dia, por que não é só lá que ele estuda... ah! Mas lá na universidade, lá tem uma sala de apoio, e na hora que ele sai de lá, ele vai fazer o que?! Os outros saem com um mundo de livro, saem com a internet, saem com o pen drive, sai com o notebook, sai com todo o aparato, que de onde ele estiver acessa a biblioteca da universidade, acessa qualquer centro de aprendizado, qualquer fonte de pesquisa, e a pessoa cega tá tendo isto?! Então, a inclusão é muito acima do que estão fazendo aí, os próprios sites das universidades, eles são acessíveis aos programas, aos leitores de telas para os cegos?! Ai você vai ver que não está... Aí você chega nas bibliotecas das universidades tem livro de tudo enquanto e para o cego o que tem, e que inclusão é esta? Então começamos a pensar assim... Você chega lá no restaurante da universidade, nem piso tátil tem, qual é o piso tátil que tem lá para ajudar o cego?! Você para ir de um pavimento para o outro, de uma sala para outra, qual o suporte que você tem a não ser uma coluna, pra você muitas vezes quebrar um par de óculos e muitas vezes sair com uma cicatriz na testa, muitas vezes você vai e cai numa poça de lama, e isso é inclusão?! Inclusão está muito acima, inclusão é permitir que as pessoas tenham seus direitos respeitados, tenham todas as suas necessidades atendidas. (Ar)

As falas de Ar, Água e Terra são bastante categóricas: não há nada adaptado para pessoas cegas no Ensino Superior. Permanece a prática da dependência da solidariedade do outro, situação que conduz a sentimentos negativos, como desestímulo, sofrimento e acentuação dos limites biológicos. Conforme todos os sujeitos, o direito que eles têm respeitado é apenas o da matrícula, o de estudar junto com os ditos normais. Segundo Água, o desinteresse chega a ponto dos professores não saberem da sua condição e só descobrirem na hora das provas, eximindo-se de responsabilidade ao determinarem que esta faça como sempre fez.

Os três colaboradores apontam como principal diferença entre as faculdades públicas e particulares o fato de que as primeiras oferecem o bolsista e estes fazem parte de uma política institucional e as segundas têm o melhor equipamento em sua estrutura e uma assiduidade dos professores. Dessa forma, é visível que a fala da maioria aponta a pública como tendo um melhor atendimento à pessoa com deficiência.

No entanto, as diferenças entre as instituições não provocam alterações profundas no modelo de ensino superior consolidado, pois na opinião de Ar, faz-se necessário questionar a inclusão, observando o tipo de adaptações que se quer implantar, pois o que se presencia é uma inclusão que acentua uma

exclusão simbólica, que permite a presença do sujeito sem oferecer condições mínimas para ele superar as barreiras de ordem social, mas que ficam ocultas por trás do defeito biológico.

4.6. A CAPACIDADE DE RESILIÊNCIA

Definida como capacidade de enfrentar e superar adversidades, a resiliência surge como categoria presente em três dos entrevistados, representando a força desses sujeitos para superar as adversidades na presença de problemas constantes. Foi possível perceber duas subcategorias, analisadas a seguir.

Quadro 6. Distribuição das subcategorias de respostas sobre a capacidade de resiliência

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
Resiliência frente à resistência do Outro	02
Resiliência como capacidade de se recriar	01

Fonte: dados da pesquisadora

4.6.1 Resiliência frente à resistência do Outro

As barreiras atitudinais persistem na vivência das pessoas cegas, como se pode notar nas falas de Fogo e Ar, respectivamente no presente e no passado, de modo que a obstinação deles frente às situações difíceis no âmbito acadêmico se evidenciou e os fortaleceu. Os dois casos aconteceram na primeira e na segunda graduação e estes as superaram.

Comportamentos como esse refletem o preconceito latente que ainda existe, assim como o desconhecimento acerca da capacidade do indivíduo cego. Somente a partir de exemplos como o desses alunos é que se torna visível a resiliência, a vontade de vencer e de se superar.

Então eu falei pra ela que eu não ia desistir, que não tinha desistido antes que era mais difícil, quando estava aprendendo o sistema Braille, imagine hoje que já sabia, que estava na universidade. De maneira alguma, nem ela e nem outro professor iria fazer com que eu desistisse. (Fogo)

As próprias instituições não ofereciam, como por exemplo, a programação das disciplinas, pra você procurar livros, pra ir estudando com antecedência, as faculdades nunca ofereceram isso com antecedência, era o próprio nome do professor com endereço, com telefone pra você conversar com ele, pra você se identificar, pra você dizer pra ele como era que você poderia ser atendido sem muitos percalços, nada disso você tinha acesso, você chegava na sala de aula com ventilador, a carteira era quebrada, e você ficava ali... (Ar)

4.6.2. Resiliência como capacidade de se recriar

Água enxergava e perdeu a visão já adulta. Sua fala expressa a capacidade, como ela mesma afirma, do ser humano superar os mais distintos obstáculos que surgem na vida. A situação é tão complicada que surpreendeu a pesquisadora que passou por situação parecida no início da adolescência. Isso implica, na verdade, em um longo processo que resulta em várias feridas, mas que não impede de rir, pois o riso é uma forma de conforto, de aliviar a tensão.

[...] mas à medida que você enxerga, passa certo tempo da sua vida enxergando e depois você ter que estagnar, parar para recomeçar, é digamos assim, um trabalhinho a mais que você tem (risos), pra você se readaptar, mas tudo a gente dá... Oh, a maior valia que tem o ser humano é essa da pessoa poder se adaptar e readaptar quantas vezes você puder e quiser. Isso depende da sua boa vontade, de seu interesse, é assim. (Água)

Essa subcategoria revela a força do ser humano em se reelaborar nos diversos momentos de hostilidades, mesmo quando estes são irreversíveis, como apontam a entrevistada ao citar que a mais valia do ser humano é está constantemente se adaptando, essa situação revela que a deficiência não se caracteriza apenas como um impedimento, porém para água, a cegueira transcendeu o luto e passou a fazer parte de seu cotidiano.

4.7 CRÍTICAS AO MOVIMENTO INCLUSIVO

Essa categoria mostra que a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com NEE não está sujeita ao crivo crítico daqueles que deveriam ser beneficiados por elas. Nesse sentido, há a ilusão de que a inclusão os beneficia. Na verdade, beneficiaria mais se estes fossem ouvidos.

Quadro 8. Distribuição das subcategorias de respostas sobre a perspectiva temporal

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
O papel do Governo e as políticas públicas	01

Fonte: dados da pesquisadora

4.7.1 O papel do Governo e as políticas públicas

O governo precisa chamar as instituições que está desmontando, está acabando, está enfraquecendo, as instituições de pessoas cegas que trabalham com segmentos de pessoas cegas pra discutir a educação, discutir a questão da profissionalização, como será mais bem aproveitada por quem dela precisa, e assim sucessivamente, a instituição que trabalha com a reabilitação ou com a habilitação, o governo precisa ouvir, precisa saber como é que aquela instituição está trabalhando, se ela que não está no caminho certo, o que é preciso para melhorar, não é o governo substituir a qualquer custo não, até por que os governos, eles não levam muito a sério esses programas. Agora, vamos procurar as pessoas que necessitam do governo, que necessitam do poder público, que não têm uma família estruturada, que muitas vezes moram distante da família, ou que muitas vezes têm uma família desequilibrada, pais analfabetos, desempregados... Vamos procurar analisar em que grau foi que a inclusão atingiu essas pessoas e você vê que é praticamente zero... Está matriculado na escola não significa dizer que a pessoa está aprendendo, está matriculado é uma formalidade pra pessoa estudar... Mas ele tá tendo acompanhamento por uma pessoa preparada? Pra tirar dele as suas dúvidas, pra vê-lo como um aluno que precisa de um acompanhamento diferenciado?! E as instituições, elas estão equipadas com todos os equipamentos que um cego precisa para ter um aprendizado completo, por que nós não precisamos apenas de um livro, nós precisamos de muito mais, nós precisamos de um curso de orientação e mobilidade, nós precisamos de curso de atividade da vida diária, nós precisamos de curso de informática, de curso de relações interpessoal que nas escolas não dão pra ninguém... Nós precisamos inclusive de curso até pra aprender a assinar o nome, qual é a escola que faz isto?! Nenhuma faz, nós vamos ver no futuro pessoas com o diploma na mão, colocando o polegar para receber o diploma... Por que a inclusão que ai está é esta, coloca alunos lá numa sala comum, depois tira e coloca lá em uma salinha pra o professor tirar pequenas

dúvidas. E o acompanhamento moral, psicológico e cívico daquela pessoa, quem é que tá fazendo? Qual a escola que tá oferecendo? A gente vê que a grande maioria das pessoas cegas, além do problema da cegueira, problemas de ordem emocional, problemas de ordem familiar, problemas de outros fatores, até problemas de saúde... Qual é a escola que tá cuidando disso? A gente não vê. (Ar)

O relato de Ar denuncia as práticas arbitrárias do governo em nome da inclusão, desmontando e enfraquecendo toda a estrutura e o movimento, incorporando parcialmente e de forma segmentada as demandas de um ou outro núcleo do movimento, dispersando as articulações em torno do interesse coletivo e simplificando a complexa problemática da inclusão das pessoas com deficiência, supervalorizando o atendimento de demandas pontuais para desviar a atenção da opinião pública das demandas gerais. Essas inferências podem ser entrevistas a partir da ausência de diálogo entre governo e entidades de pessoas com deficiência, como descrito por Ar.

A análise revela nas categorias e subcategorias, a influência do movimento inclusivo nos últimos vinte anos, a partir da percepção de alunos cegos uma análise empírica da situação da educação inclusiva no ensino superior, apontando passo a passo os avanços, as instabilidades e retrocesso no atendimento das necessidades educacionais específicas para cegos. Nota-se que as entrevistas em alguns momentos tornam-se desabafo angustiado dos sujeitos que não se sentem incluídos, mas infiltrados em uma estrutura de ensino superior pouca interessada em flexibilizar seus serviços, acessos e currículos.

Esse panorama coloca em cheque os princípios da inclusão, pois são recorrentes a insatisfação dos colaboradores desse estudo com esse paradigma. O Ensino Superior reflete visivelmente os preconceitos, a ausência de sensibilidade, a dúvida na capacidade intelectual da pessoa cega, e a barreira atitudinal, constituindo dessa forma, um espaço de difícil acesso por aqueles infortunados biologicamente, por outro lado, a universidade é uma poderosa ferramenta nas mãos das pessoas cegas, para superação de barreiras oriundas de diversas ordens, como também o acesso ao Ensino Superior funciona como uma prova de competência, bem como a abertura de outras portas da estrutura social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das informações apresentadas nesse trabalho permite concluir a tímida alteração no ensino superior em decorrência do movimento inclusivo. A partir das falas dos participantes deste trabalho pode-se concluir que os cegos são elementos estranhos na comunidade acadêmica, e vinte anos de movimento inclusivo não foram suficientes para a construção de uma cultura inclusiva, pois excluir alguns é conservar patamares de outros. Nesse sentido, alguns espaços sociais, como a universidade, continuam sendo privilégio dos grupos hegemônicos e o ensino superior torna-se desafio de diferentes ordens, quais sejam: a intelectual, a biológica e a mais agravante de todas é a atitudinal. Com respeito à última, deve ser trabalhada de maneira que contemple as necessidades de todo o universo acadêmico, oferecendo real igualdade de oportunidades.

Considera-se assim, que se vive um momento de inclusão ilusória em que a simples presença do cego no ensino superior é erroneamente entendida como superação de todos os problemas que inviabilizam a inclusão escolar, entendimento que fundamenta certos gestores de IES de esquivarem-se do compromisso legal em garantir a permanência de todos os interessados em cursar o ensino superior sem distinção. Os dados obtidos apontam para uma realidade paradoxal: a satisfação dos sujeitos por ter alcançado esse nível de ensino e a frustração por encontrar, a despeito do que a universidade representa a reprodução histórica da invisibilidade das pessoas cegas, que para serem reconhecidas como capazes precisam superar, cotidianamente, as expectativas discrepantes que lhe são impostas, em que a mínima falha em alguma dessas expectativas, representa, no imaginário popular, o fracasso em todas as outras anteriormente superadas. O fracasso costuma estar circunscrito à limitação biológica, negligenciando-se a conjuntura social, o que resulta na seguinte inferência: não realizou porque é cego, desprezando-se qualquer outra causa diferente da já difundida limitação.

Vivencia-se no ensino superior uma inclusão de rampas mal feitas, de ausência de sinalizadores táteis, livros acessíveis, de computadores adaptados, a existência de equipamentos sucateados, a falta de capacitação

de pessoas para operar as ferramentas de acessibilidade, a barreira atitudinal, além do descumprimento das leis. Todo esse quadro constitui uma inclusão improvisada que culmina em um *apartheid* simbólico no espaço acadêmico, que se constitui pela luta solitária dos sujeitos para serem incluídos no superestimado ensino superior.

O movimento inclusivo a partir de uma analogia comparativa entre a primeira e a segunda graduação dos participantes tem como elementos distintivos as tecnologias assistivas e o discurso da inclusão escolar. No que tange as tecnologias assistivas, percebe-se um aprimoramento, diversificação e ampliação da oferta, entretanto sua aquisição, ainda acontece predominantemente de forma individual. Nesse sentido, as instituições ocupam posição secundária na adaptação de materiais e espaços acadêmicos por meio da aquisição dessas tecnologias. Quanto ao discurso, este se propagou significativamente entre a primeira e a segunda graduação dos colaboradores, segundo estes, na primeira era preponderante a admiração pela presença do cego no ensino superior, no tocante à segunda, amplia-se a presença de pessoas com deficiência no espaço acadêmico. Nesse caso, a presença desses indivíduos representa conquistas na esfera legal que instrumentalizam essas pessoas a cobrarem das instituições condições que lhes assegurem a inserção no sistema educacional.

Considerando-se os dados analisados, percebe-se que a solidariedade é elemento fundamental para a garantia da permanência dos estudantes cegos nas universidades. Esse elemento está presente tanto na primeira quanto na segunda graduação, atenuando e, às vezes, até mesmo, substituindo, frente às lacunas institucionais, o auxílio das universidades na confecção de materiais adaptados, na locomoção entre os espaços universitários, no acesso às informações e em serviços que contribuem com a qualidade da aprendizagem dos cegos.

Analisada a perspectiva temporal entre a primeira e segunda graduação, é necessário traçar um paralelo entre o ensino superior particular e o público para compreender a configuração inclusiva de cada um desses setores, quando constatamos que a pública difere da particular por apresentar um programa institucional de apoio pedagógico as pessoas com deficiência; já a privada, dispõe essa assistência de maneira informal, desvinculada de

qualquer programa oficial. No que se refere ao acesso físico, as instituições particulares apresentam melhores condições sem que com tudo, essas beneficiem os cegos, pois na pública observam-se condições arquitetônicas inapropriadas, como rampas despadronizadas e mesmo a ausência destas; já em outros aspectos, como livros em áudio, material no sistema Braille, computadores acessíveis e pisos táteis, ambas equiparam-se, pois não contam com essa estrutura, condição que denuncia a indiferença dos gestores.

Portanto, as informações analisadas permitem concluir que a inclusão continua muito distante daquilo que é propagandeado, pois se apresenta para os seus protagonistas na forma de ilusões ditadas verticalmente por organismos internacionais e neoliberais que individualizam uma problemática que diz respeito à coletividade. Nesse contexto, o ensino superior reproduz a lógica individualizante, normatizante e homogeneizante ditada por esses organismos, consolidando a inclusão de arranjos que só solucionam problemas isolados, perpetuando a sabotagem de uma solução global para o problema da inclusão efetiva no ensino superior brasileiro, que é constitucionalmente direito de todos, embora nem todos tenham exercam esse direito plenamente, fato que ressignifica a conquista universitária, transformando por alguns momentos a realização em frustração.

REFERÊNCIAS

(BRASIL) **A Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: OUT/ 2012.

BRASIL. **Educação Especial em Números**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

(BRASIL). **Portaria 1.679 de 02 de Dezembro de 1999**.

(BRASIL). **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754. Acesso em: Nov/ 2012.

(BRASIL). **Declaração de Jomtien**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/fundamentacaofilosofica.txt>. Acesso em Out/ 2012.

(BRASIL). **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: Out/ 2012.

(BRASIL). **Lei nº 9.610 de 1998**

(BRASIL). **Programa Incluir**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article. Acesso em: Nov/2012.

(BRASIL). **Programa Viver sem Limites**. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/campanha_viversem limite.pdf. Acesso em: Nov/ 2012.

(BRASIL). **Decreto 5296/2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: Dez/ 2012.

_____. **Cidade, democracia e socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 200, p. 119-34.

APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. **Educação superior**: políticas públicas para inclusão social. São Paulo, v.2, n.1, p.39-55, Jan./Jul. 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOGDAN, R.; C. BIKLEN, S. K. **A tradição da investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

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

BRUNS, M. A. T.; SALZEDAS, P. L. *Adolescer: A vivência de portadores de deficiência visual*. **Revista Benjamin Constant**, v.5, n. 12, p. 6-16, 1999.

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.27, n.96, p.979-1.000, 2006.

CASTELLS, M. *Movimientos sociales urbanos*. Madri: Siglo XXI, 1974.

CHAUÍ, M. **Ideologia neoliberal e universidade**. São Carlos/SP: UFSCar/Pró-reitoria de graduação, 1997. (Palestra proferida na Calourada/97 da UFSCar, em São Carlos).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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.

DOCUMENTO. O que é Dosvox? Disponível em: <http://bibuefs.uefs.br/documentos/dosvox.pdf>. Acesso em: Dez/ 2012.

EMMEL, E. M. G; CASTRO, C. B. Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR. In: MARQUEZINI, M. C. et al.. (Org.). **Educação física: atividades lúdicas e acessibilidade de pessoas com necessidades especiais**. Londrina: Uel, 2003. p.177-183.

FATEPI E FAESPI. Disponível em: http://www.grupomagister.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1144&Itemid=106. Acesso em Dez/ 2012.

FRANCO, A. P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de políticas educacionais**. 4, 2008, p. 53-63.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GENTILI, P. Três teses sobre relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. et AL (Orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ HISTEDBR, 2002.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HAAN, A. de. Social exclusion an alternative concept for the study of deprivation? **IDS Bulletin**, 1998. 29, 1, p. 10-19, 2003.

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.

LERINA, A. S. P. **Barreiras físicas para pessoas deficientes**. Boletim Informativo Municipal. Porto Alegre, RS 4(8), p. 9-10.

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

LIMA, P. A. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIRA, M. C. F., SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cadernos Cedes**. Campinas, 28, n. 75, p. 171 – 190, 2008.

MARTINS, G. A. **Epistemologia da pesquisa em administração**. Tese (Livre Docência), Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira da Educação**. v. 11 n.33, set./dez. 2006.

MINTO, L. W. **O sentido histórico das reformas para o ensino superior brasileiro nos anos 90**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_05.html. Acesso: jun.2011.

OLIVEIRA, J. F de; CATANI, A. M.; HEY, A. P.; AZEVEDO, M. L. N. de. Democratização e inclusão na educação superior no Brasil. in: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M.. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, v. 1, p. 71-88

PACHECO, E. RISTOFF, D. I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais, 2004.

PICANÇO, A. de A. Educação Superior para professores em exercício: formando ou improvisando? In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**, 26^a, Caxambu 2003. DC ROM 26^a Reunião Anual da Anped.

RODRIGUES, D. **A inclusão na Universidade:** limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. Cadernos, 23, 2004.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROSS, P. R. **Educação e trabalho:** a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

SAMPAIO, H. M. Sant'Ana. **O ensino superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.

SCHERER-WARREN, I. Os movimentos em cena... E as teorias por onde andam? **Revista Brasileira de Educação.** 9, p. 16-29, 1998.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

SILVA, S. C. da. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior: Realidade ou utopia? **Sumaré, Revista Acadêmica Eletrônica.** São Paulo, 2010.

SIQUEIRA, S M. M. **O papel dos Movimentos Sociais na Construção de outra Sociabilidade,** FAGED/UFC, 2002.

SOUZA, L. M. **A inclusão de alunos com deficiências na universidade federal do Piauí - concepções de professores.** Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI, 2008.

TACCA, M. C. V. R. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In:

TOMASINI, M. E. A. **Expatriação e segregação institucional da diferença: reflexões.** In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

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

ULIANA, C. C. **NVDA:** Software Livre - Leitor de Tela para Windows. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nvda>. Acesso em: dez.2012. (2008)

VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil:** caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

VIEIRA, S. de C. A. Educação, violência e o paradoxo inclusão / exclusão. In: Pontes, R. N.; CRUZ, C. R. R. (Orgs.). **Educação inclusiva e violência nas escolas**. Belém: Unama, 2010, p. 108-124.

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

WAITZ, I. R.; ARANTES, M. P. C. Políticas públicas para o ensino superior: o processo de democratização do acesso. **Anuário de produção acadêmica docente**. 3, nº 5, 2009.

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.

LEITE, M. R. S. D. T; Silva, G. R. Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual nas Instituições de Educação Superior de Belo Horizonte. 30º Encontro da ANPAD, Salvador/ BA. 2006.

MASINI, Elcie A. F. S; BAZON, Fernanda. V. M. A Inclusão de Estudantes com Deficiência, no Ensino Superior. GT: Psicologia da Educação / n.20, 2005.
CHAVES, Susana Araújo. Os Sentidos Subjetivos Atribuídos ao Preconceito Por Uma Aluna Cega do Ensino Superior. Dissertação de Mestrado - PPGEd / UFPI. Teresina, 2012.

ANEXOS

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos”

Pesquisador responsável:

Instituição/Departamento:

Telefone para contato (inclusive a cobrar):

Pesquisadores participantes:

Telefone para contato:

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 decidir fazer parte 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, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Desta forma, o título da pesquisa é **“O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos”**, cujo objetivo é **Investigar, na perspectiva de alunos com deficiência visual em segunda graduação, as modificações em instituições de ensino superior pública e privadas decorrentes do surgimento do movimento inclusivo.**

Esta pesquisa é relevante, pois contribuirá para a ampliação da compreensão acerca da inclusão de alunos cegos nas instituições de ensino superior em razão das modificações propostas pelo movimento inclusivo.

Nesse sentido, solicito permissão para realizar entrevistas. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

Desta forma, a participação neste estudo não oferece nenhum risco para os sujeitos envolvidos, como também não acarreta qualquer despesa aos participantes. Os dados de identificação dos alunos e da Instituição serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, o Comitê de Ética e inspetores de

agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso às informações referentes aos sujeitos 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 de coleta de dados compreenderá os meses de junho e julho, sendo que o 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 do estudo **O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos**, como sujeito. Fui suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com a pesquisadora Rogéria Pereira Rodrigues sobre a minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, 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, de de 2013

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 - PItel.: (86) 3215-5734 -
email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

Anexo 2

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO – PREX
DIVISÃO DE ASSISTÊNCIA AO ALUNO E AO GRADUADO-DAAG

EDITAL PREX / DAAG Nº 01/ 2012 ADITIVO Nº 00

A universidade Estadual do Piauí, UESPI através da Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários – PREX, considerado a Resoluções CONSUN nº 030/2003 e 003/2011, que trata do Programa Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Auditiva e/ou Visual, e a necessidade de contemplar demanda existente no Campus de Torquato Neto, torna público o presente Aditivo que define os procedimentos e normas para seleção dos candidatos ao Programa Apoio Pedagógico.

1. DAS INFORMAÇÕES GERAIS

2.

A seleção destina-se ao preenchimento de vagas para bolsista para o Programa Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Auditiva e/ou Visual. Concorrerão à bolsa deste Programa, os alunos interessados e comprometidos em assessorar o aluno com deficiência Auditiva e/ou visual para garantia de seu direito de integração ao meio acadêmico bem como uma atenção diferenciada que lhe proporcione orientações pedagógicas, intra e extra sala de aula.

Poderão se inscrever para a seleção os discentes que sejam do mesmo bloco, do bloco subsequente à turma do aluno com Deficiência Auditiva e/ou Visual dos seguintes cursos e campus:

CURSO	BLOCO	CAMPUS	VAGAS
Letras Português	I	Torquato Neto	01
Letras Português	VII	Torquato Neto	01

Pedagogia	I	Torquato Neto	01
-----------	---	---------------	----

2. DOS CRITÉRIOS PARA INSCRIÇÃO

- 2.1- Estar regularmente matriculado;
- 2.2- Ser discente do mesmo curso, bloco, turno e sala do discente com Deficiência visual e/ou auditiva;
- 2.3 – Apresentar rendimento escolar satisfatório;
- 2.4 – Ter sensibilidade à política de inclusão da Pessoa com Deficiência Auditiva e/ou Visual;
- 2.5 - Possuir disponibilidade de 20h para prestar apoio pedagógico ao aluno com deficiência;

3. DA DOCUMENTAÇÃO

- 3.1 - O candidato no ato da inscrição deverá apresentar os seguintes documentos:
 - 3.1.1 - Originais e cópias do RG e CPF;
 - 3.1.2 - Cópias do comprovante de renda familiar (referente ao mês de março de 2010);
 - 3.1.3 – Cópias dos comprovantes de endereço (água, luz e telefone referente ao mês de março de 2010 e IPTU 2010);
 - 3.1.4 – Comprovante de matrícula atualizado;
 - 3.1.5 – Histórico Acadêmico atualizado;

4. DA INSCRIÇÃO

O candidato que pretende concorrer à vaga de bolsista ao Programa Apoio Pedagógico deverá dirigir-se à Pró- Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários – PREX no campus Torquato Neto no período de 16 a 18 de abril de 2010, das 08h00h. às 13h00h. com a documentação exigida, conforme item 3.1, deste Edital.

5. DO PROCESSO SELETIVO

- 5.1- A seleção constará em duas etapas:
 - Entrevista feita por Assistente Social com o candidato à bolsista para análise das possibilidades de prestar apoio ao aluno com deficiência.

- Entrevista do aluno com deficiência visual ou auditiva assistindo pelo Programa para análise dos candidatos à bolsista observando os critérios estabelecidos neste Edital.

6. DO PROCESSO DE SELEÇÃO E DIVULGAÇÃO DO RESULTADO

6.1- O processo de seleção dos candidatos ao programa e divulgação do resultado ocorrerá conforme datas e locais estabelecidos no calendário em anexo.

7. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

O discente selecionados deverá assinar o termo de compromisso e participar de reuniões e outras atividades informativas sobre o Programa.

Teresina, 15 de abril de 2010

ANEXO- CALENDÁRIO

1- CALENDÁRIO GERAL

EVENTO	PERIODO	LOCAL
Inscrições	22 e 23.04.2010	Coordenação do Curso de Ciências Biológica do Campus de Corrente
Homologação das Inscrições	24.04.2010	
Entrevista com os candidatos a bolsistas	24.04.2010	
Entrevista com os discentes com deficiência que fizeram adesão ao programa	24.04.2010	
Divulgação do Resultado dos selecionados para o Programa Apoio Pedagógico	26.04.2010	

Institui o Programa de Apoio Pedagógico para os alunos portadores de deficiência auditiva e/ou deficiência visual.

A presidente do conselho Universitário e Reitora Pro Tempore da Universidade Estadual do Piauí, no uso de suas atribuições legais e,

Considerando deliberação do Conselho Universitário, em Reunião Plenária, de 27/06/2003.

RESOLVE

Art. 1º- Instituir o Programa de Acompanhamento Pedagógico aos alunos carentes portadores de deficiência auditiva e/ou visual matriculadas nos cursos de Graduação da UESPI.

Art. 2º- O apoio aos estudantes carentes portadores de deficiência auditiva e/ou visual será feito através da adoção do Programa “Apoio Pedagógico”, que se efetivará por meio de concessão de bolsa para assistência individualizada às atividades pedagógicas, através de um colega da turma selecionada para esse fim.

Art. 3º- A concessão da bolsa “Apoio Pedagógico” será coordenada e supervisionada pelo Assistente Social da Pró- Reitoria de Extensão Assuntos Estudantis e Comunitários.

DA SELEÇÃO

Art. 4º- Concorrerão à bolsa Apoio- Pedagógico alunos interessados e comprometidos em assessorar o portador de deficiência auditiva e/ou visual para garantir a este aluno o direito de integração ao meio acadêmico bem como uma atenção diferenciada que lhe proporcione orientações pedagógicas, intra e extra sala de aula.

§ Único - O concorrente deve estar matriculado na turma em que há o aluno portador de necessidade especiais beneficiado com o referido programa.

Art. 5º- A seleção será feita pela coordenação do Programa de Apoio Pedagógico, baseada nos seguintes critérios:

I- Entrevista do candidato a bolsista para análise das possibilidades de prestar apoio ao aluno deficiente, ressaltando:

a) Rendimento escolar satisfatório;

- b) Sensibilidade à política de Inclusão de PPD;
 - c) Disponibilidade para prestar apoio pedagógico ao aluno deficiente;
 - d) Habilidades em digitação, leitura e escrita.
- II- Entrevista do aluno portador de deficiência assistido pelo Programa para análise dos candidatos a bolsista, nos itens relacionados a respeito à PPD.

DOS DIREITOS DO BOLSISTA

Art. 6º- É direito do bolsista do Programa de Apoio Pedagógico:

- I- Ser tratado com respeito e cordialidade;
- II- Receber mensalmente o pagamento da bolsa;
- III- Cumprir apenas a carga horária determinada pelo programa

DOS DEVERES DO BOLSISTA

Art. 7º- É dever do bolsista:

- I- Assinar Termo de Compromisso com a UESPI, concordando com as normas do Programa de Apoio Pedagógico;
- II- Respeitar a todos, especialmente ao aluno portador de deficiência, considerando seus limites;
- III- Cumprir a carga horária determinada pelo programa.
- IV- Realizar tarefas pedagógicas do aluno beneficiado, em caráter auxiliar, contribuindo para sua independência e autonomia.

DA COORDENAÇÃO DO PROGRAMA

Art. 8º- O programa de Apoio Pedagógico aos alunos portadores de deficiência auditiva e/ou visual será administrado pela Pró - Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários, através da Divisão de Assistência ao Aluno e ao Graduado - DAAG.

Art. 9º- Compete à coordenação do Programa:

- I- Exercer as atividades de coordenar, acompanhar e avaliar a execução do Programa;
- II- Selecionar os bolsistas;
- III- Acompanhar e avaliar o desempenho do bolsista e do aluno portador de deficiência assistido pelo Programa.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 10º- O aluno portador de deficiência terá o direito de ser assistido pelo Programa enquanto estiver regularmente matriculado e frequentando e até a conclusão do curso.

Art. 11º- A jornada de trabalho do bolsista não poderá exceder 20 horas semanais, devidamente conciliadas com as atividades acadêmicas do beneficiado e do bolsista.

Art. 12º- A bolsa de Apoio Pedagógico não gera vínculo empregatício com a UESPI, e o bolsista não poderá ser beneficiado de nenhum outro tipo de bolsa.

Art. 13º- Os casos omissos serão resolvidos pela Pró- Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários.

Art. 14º- Este regulamento entrará em vigor na data de sua publicação.

PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Maria Oneide Fialho Rocha
Reitora Pro Tempore da UESPI

APÊNDICES

Apêndice 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

01. Fale um pouco acerca do seu ingresso no Ensino Superior.
02. Quais as condições propiciadas pela instituição para facilitar sua permanência no curso?
03. Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas por você no Ensino Superior?
04. Considerando o movimento pela inclusão, quais as modificações que você percebeu em relação à primeira graduação e a segunda?
05. Aponte as principais diferenças entre a instituição pública e privada ao longo do tempo tendo em vista o cumprimento da legislação ao processo de inclusão no Ensino Superior?
06. Você conhece a legislação referente ao Ensino Superior que trata sobre os direitos da pessoa com deficiência?
07. Quais as condições de acessibilidade oferecidas naquele período e na atualidade?