Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Maria Carolina Albuquerque de Azevedo

Políticas de Acesso para Discentes com Deficiência Visual no Ensino Superior: um estudo de caso.

João Pessoa – PB

2012

Maria Carolina Albuquerque de Azevedo

Políticas de Acesso para Discente com Deficiência Visual no Ensino superior: um estudo de caso.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.ª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues.

João Pessoa – PB

2012

Maria Carolina Albuquerque de Azevedo

Políticas de Acesso para Discentes com Deficiência Visual no Ensino superior: um estudo de caso.

Apresentada em: 10 de Maio de 2012

Banca Examinadora:

Prof.ª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues

Prof.º Drº Otávio Machado Lopes de Mendonça

Prof. Drº Paulo César Géglio

“O cego detém como patrimônio que a cegueira não pode alienar a sua integral condição humana. A sua cosmovisão, em termos gerais, não difere, necessária e substancialmente, da cosmovisão do vidente. A cegueira se mutila a visão dos olhos, não priva o ser humano da inteligência nem da sensibilidade, de seus direitos nem de suas responsabilidades. Nem deve afrouxar ou debilitar suas legítimas aspirações. Basta que os preceitos educacionais sejam acionados eficazmente a superar os percalços. Haja vista Helen Keller”.

Paulo Gustavo Galvão

A Deus, fonte inesgotável de misericórdia e sabedoria, que a todo o momento se faz presente em minha vida, fortalecendo-me para continuar trilhando os caminhos por Ele traçado.

Em memória de meus pais, pelo exemplo de zelo, honestidade, simplicidade e abnegação, concorrendo positivamente nas minhas realizações.

À minha grande e inesquecível amiga Solange Toscano de Brito (in memória), que me incentivou bastante para fazer esse metrado, acreditando no meu potencial e na contribuição que poderei dar à sociedade com o desenvolvimento desta pesquisa.

Com amor, dedico.

Agradecimentos

A Deus, pela força de superação nos momentos mais difíceis, que, diante dos obstáculos, mostrou-me possíveis caminhos guiando meus passos, ajudando-me a perseverar, alimentando a esperança de alcançar os objetivos almejados.

A minha querida orientadora Prof.ª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues, que contribuiu com uma orientação segura e competente e por seus incansáveis esforços em prol da realização desta pesquisa, e, sobretudo, por seu envolvimento com a educação da pessoa com deficiência.

À banca de qualificação, pelas contribuições que favoreceram a melhoria desta dissertação.

Aos professores que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, pela dedicação e responsabilidade na construção dos saberes.

À Universidade Federal da Paraíba, pela possibilidade de crescimento profissional e ingresso no universo científico.

Aos companheiros de trabalho, pelo incentivo e compreensão a mim dedicados.

Aos meus filhos e netos, que acompanharam a trajetória dessa pesquisa, pela paciência que tiveram com minhas ausências e estresses.

Ao Instituto dos Cegos da Paraíba, que tão bem me acolheu, fornecendo-me importantes informações a respeito do trabalho por ele desenvolvido em prol da inclusão do deficiente visual.

A todos que, de alguma forma, contribuíram com esta pesquisa.

Em especial, aos queridos discentes com deficiência visual da Universidade Federal da Paraíba - Campus I, que participaram com entusiasmo desta pesquisa, acreditando ter contribuído com os posicionamentos apresentados em resposta aos questionamentos propostos pelas pesquisadoras.

RESUMO

Longe de esgotar o assunto referente às dificuldades e facilidades com as quais o Discente com Deficiência Visual (DcDV) se depara para ingressar no Ensino Superior e nele permanecer até a conclusão do curso, procuramos neste estudo discutir a respeito da sua inclusão educacional e social, das políticas públicas e educacionais traçadas para viabilizar a acessibilidade física – arquitetônica -, atitudinal e educacional, e a influência da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e dos efeitos causados para um bom desempenho acadêmico e conquista da autonomia moral, intelectual e econômica do discente cego. Utilizando uma pesquisa exploratória, de caráter qualitativo, percebemos que os discentes que contaram com apoio pedagógico diferenciado no Ensino Médio tiveram maiores chances de ingressar na Universidade. Da mesma forma, os discentes que contam com o suporte na Universidade, têm maiores possibilidades de concluir seus cursos com qualidade. Esperamos com esta dissertação ter contribuído para a discussão do tema: “Políticas de Acesso para Discentes com Deficiência Visual no Ensino Superior: um estudo de caso”, instigando o interesse dos leitores na continuidade das pesquisas.

Palavras-Chave: Deficiente Visual, Inclusão, Ensino Superior.

ABSTRACT

Far from exhausting the subject of the difficulties and facilities with which the visually deficient (SwVD) student is faced in order to enter and remain in the higher education system until the conclusion of the course, this study focuses on the discussion concerning educational and social inclusion, the public education policies designed to make educational, attitudinal and physical accessibility – architectonic –possible, and the influence of the use of information and communication technologies (ICT), and the effects caused by good academic performance and the achievement of moral, intellectual and economic autonomy of the blind student. Using an exploratory research of a qualitative character, we perceived that the students who received differential support in high school had better chances of entering university. In the same way, those students who received support at university have better chances of concluding their courses with quality. We trust that this dissertation has contributed to the discussion of the theme: “Policies of access for students with visual deficiency to higher education: a case study”, instigating the interest of the readers in continuing research on the theme.

Key words: Visual Deficiency, Inclusion, Higher education.

Lista de Abreviaturas e Siglas

CE - Centro de Educação

CNPQq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CODESC – Coordenação de Escolaridade

CONSEP – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

COPERVE – Comissão Permanente do Concurso Vestibular

CSN – Conselho de Segurança Nacional

DcDV – Discente com Deficiência Visual

DFE – Departamento de Fundamentação Pedagógica

DV – Deficiente Visual

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAD – Centro Integrado de Apoio do Portador de Deficiência

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICB – Instituto dos Cegos da Bahia

ICCG - Instituto dos Cegos de Campina Grande

ICP – Instituto dos Cegos da Paraíba

ICR – Instituto dos Cegos de Recife

IFPB – Instituto Federal de Educação Tecnológica

LARAMARA – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NEDESP – Núcleo de Educação Especial

OE – Orientação Educacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PcDV – Pessoa com Deficiência Visual

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PcNEE – Pessoa com Necessidade Educativa Especial

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAPE – Pró-Reitoria de Assistência Permanente ao Estudante

PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Qualificação e Ação Comunitária

SB – Setor Braille

SECITEAC – Semana de Ciência Tecnologia Arte e Cultura

SEI – Secretaria Especial de Informática

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SI - Serviço Itinerante

SOCEP – Sociedade dos Cegos da Paraíba

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TT – Temas Transversais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UM – Universidade de Manchester

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

Capítulo I 13

1 - Introdução 13

Capítulo II 20

2 - Aspectos Sócio - Históricos e Político do Acesso e da Permanência na Educação do Deficiente Visual no Brasil. 20

2.1 – Fundamentação teórica. 20

2.2 – Dados do IBGE 20

2.2.1 – Retrospectiva histórica das políticas públicas e educacionais traçadas para o DV. 22

2.3 – Movimentos e associações para DV 22

2.3.1 - Políticas públicas e educacionais para o DV 24

2.4 – Utilização do computador na educação 25

2.4.1 - Viés neoliberal 31

2.4.2 – Influência das TIC no Ensino Superior 33

2.5 – Informática adaptada para o DV 34

2.6 - Louis Braille 35

2.6.1 – Sistema Braille 35

2.7 – Importância da biblioteca para o DV 36

2.8 – Processo de globalização na definição das políticas educacionais 38

2.9 – legislação Nacional para a acessibilidade do DV 38

2.9.1 – Recomendações internacionais para o DV 41

2.9.2 - Traçado das políticas públicas e educacionais a partir de 1964 43

2.9.3 – Educação Inclusiva 46

2.9.4 - Jonh Lock e o pensamento liberal 47

Capítulo III 51

3 - Caracterização e Escolarização do DcDV: um pouco da história ou uma história que precisa ser contada. 51

3.1 – Características e escolarização do DV 51

3.1.2 – Posição que o DV ocupa na sociedade 51

3.2 – Primeiras instituições para a PcDV 52

3.2.1 – Percentual de DV inscritos no PSS entre (2006-2011). 57

3.2.2 - Quadro Demonstrativo nº 01 57
3.2.3 – Capacitação dos professores 59
3.3 – Educação Especial 60
3.4 – Fronteira existente entre o setor público e o privado 60
3.5 - Importância da Biblioteca Universitária para o DcDV 64
3.6 – Métodos de ensino utilizados nos séculos XIII-XIX 64
3.7 – Legislação Brasileira voltada para o DV 69
3.8 - Acesso e permanência do DcDV no Ensino Superior. 69
3.9 – NEDESP 73
3.9.1 – Setor Braille (SB) 74
3.9.2 - Programação curricular para o DcDV 76
3.9.3 – Papel da universidade 76
3.9.4 - Trabalho desenvolvido pela COPERVE junto ao DcDV 79
3.9.5 - Princípios Básicos da Educação Especial 80
3.9.6 - Dificuldades para ingressar no Ensino Superior 82
3.9.7 - Crise institucional na Universidade Pública 84
Capítulo IV 86
4 - Deficiente Visual, Qualificação e Mercado de Trabalho. 86
4.1 - Viés teórico para entender como se processa a qualificação do DV 86
4.1.2 – Relação entre educação e trabalho 86
4.1.3 - Influência da globalização para a educação do DcDV 88
4.2 - Importância da formação dos educadores de DcDV 88
4.3 - Importância da conquista profissional 90
4.4 - Influência das TIC na formação profissional do DV 94
4.5 - O trabalho e a educação do DV ao longo do tempo 96
4.6 - Influência do capitalismo para a empregabilidade do DV 98
4.7 - Envolvimento do DV em Pernambuco com relação ao trabalho 100
4.7.1 – Envolvimento do DV em João Pessoa com relação ao trabalho 101
4.8 - Importância do DV iniciar sua escolarização nos primeiros anos de vida 101
4.9 - Cotas para o DV no mercado de trabalho 102
Capítulo V 105
5.1 - Referendando a Teoria com a Prática 105
5.2 – Discussão das questões propostas pelas pesquisadoras 108

5.3 - Discussão dos achados da pesquisa 125
5.4 – Comentando as análises da pesquisa 126
Capítulo VI 128
Proposituras: considerações finais 128
REFERÊNCIAS: 137
APÊNDICES 143
Anexos 149

Capítulo I

1 - Introdução

A escolha do tema "Políticas de Acesso para Discentes com Deficiência Visual no Ensino Superior: um estudo de caso" foi motivada pelos quinze anos de prática vivenciada pela pesquisadora em sala de aula junto a alunos com deficiência visual no pré-escolar – Educação Infantil -, no Serviço Itinerante (SI) e na Orientação Educacional (OE) do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICP), no período de 1977-1992. Como também, pelo trabalho que exerce no Núcleo de Educação Especial (NEDESP) junto aos discentes com deficiência visual (DcDV) que recebem atendimento pedagógico para a utilização de meios adaptados que viabilizam a dinâmica na proposta curricular de seu curso.

Para isso, em 1977, precisou se aperfeiçoar, participando do "Curso de Treinamento para Professores de Deficientes Visuais" - que compreende indivíduos cegos[1] e/ou com visão reduzida[2] - em Salvador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com duração de três meses.

O ICP é uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, criada em 16-05-1944, pela benemérita senhora Adalgisa Duarte da Cunha. Com a finalidade de oferecer atendimento educacional a pessoas com deficiência visual (PcDV) na faixa etária de 06 a 18 anos sob o regime de internato e/ou externato, dependendo do local de origem dos deficientes visuais (DV) por ele atendido.

Na sua grande maioria, essa clientela vem do interior da Paraíba e de estados circunvizinhos.

A instituição em pauta conta com funcionários e professores cedidos pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual de João Pessoa, capital da Paraíba. Na referida instituição, era formalmente oferecido o ensino infantil e fundamental. Após o 5º ano – antiga 4ª série - os alunos eram inseridos na

---

[1] - Indivíduo que apresenta acuidade visual menor que 0,1 com a melhor correção, ou campo visual abaixo de 20 graus.

[2] - Indivíduo que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou campo visual entre 20 e 50 graus.

rede regular de ensino, tanto pública quanto privada, mediante fornecimento de bolsas de estudo, necessitando assim de apoio pedagógico. Para que eles pudessem efetuar seus estudos no mesmo patamar dos que enxergam, lhes era oferecido pelos professores do ICP, o serviço itinerante (SI).

O SI caracteriza-se pelo deslocamento do professor para as escolas onde existam PcNEE. Esse serviço envolve alunos, professores e pais. Conforme as especificações legais para o SI, "[...] há apenas a necessidade de se estabelecer, junto à direção da escola, o ambiente onde possa ser atendido o aluno com deficiência (Brasil, 2001b, p.108)". Esse serviço surgiu da necessidade de acompanhar o processo ensino-aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais (PcNEE). Ele tem como objetivo suplementar o atendimento educacional da rede regular de ensino e deve ser articulado com a proposta curricular, oferecendo suporte pedagógico aos professores para trabalhar sua inclusão educacional.

O SI tem por objetivo facilitar o atendimento educacional oferecido em sala de aula do ensino regular. Embora não seja uma modalidade de atendimento recente, ainda são escassas as pesquisas nacionais e internacionais sobre esse tema. A ausência de uma política nacional e regional sobre a organização desse suporte desencadeia outras formas de atendimento para suprir essa lacuna. A título de exemplo podemos citar pais e/ou familiares que procuram aprender o Sistema Braille (SB) para, voluntariamente, acompanhar a vida escolar do aluno, transcrevendo suas atividades escolares, mantendo contato com os professores para oferecer sugestões de como transmitir determinados conteúdos e adaptar material didático para uma aprendizagem mais efetiva.

Atualmente, com a exigência do Ministério de Educação e Cultura (MEC) de que o ensino seja ministrado na rede regular de ensino para todos, seguindo determinação de vários documentos nacionais e internacionais que defende a educação inclusiva, e da Constituição Federal de 1988 no seu art. nº. 208 em que preceitua o atendimento educacional na rede regular de ensino, o ICP extinguiu a oferta do ensino formal.

Mantendo, contudo, o SI para continuar subsidiando esses alunos. Bem como assumiu a incumbência de alfabetizar informalmente em braille, tanto crianças na fase inicial de escolarização, como adolescentes e adultos que chegam tardiamente ao ensino formal. Ou os que perdem a visão em consequência de acidente e/ou problemas de saúde, para que os mesmos possam ler e escrever utilizando o braille - escrita oficial da PcDV - e assim sejam inseridos nas escolas da rede regular de ensino que mais lhes sejam convenientes, possibilitando, assim, a formação garantida pela Legislação Federal.

Para esse novo modelo de atendimento, o ICP não estabelece limite de idade. Atualmente atende a 112 estudantes e reabilitandos. Dente eles, 68 que estudam na rede regular, do 1º ao 3º ano no Ensino Médio, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e alunos do Supletivo, distribuídos pelas seguintes instituições públicas: Escola Municipal General Rodrigo Otávio (Bairro dos Estados), Sesquicentenário (Conjunto Pedro Gondim), Escola Estadual Olivina Olívia (Centro), Escola Estadual Luís Gonzaga Buriti (Tambiá), Liceu Paraibano (Centro), o Instituto Federal de Educação Tecnológica (IFPB) (Jaguaribe), entre outras. Os estudantes da rede privada e os DV que não estão matriculados na rede regular de ensino são atendidos pelo serviço de reabilitação.

Além do suporte educacional, o ICP oferece também Técnica de Locomoção e Mobilidade, Educação Física Adaptada, Educação Musical, Manuscrito – escrita cursiva -, Informática Adaptada, Atividade de Vida Diária e Suporte de Apoio Pedagógico - para pessoas com baixa visão.[3]

Em 1998, por ocasião do Convênio de Cooperação Técnico/Científico firmado entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, em João Pessoa, e a Universidade de Manchester (UM) na Inglaterra, no Programa de Intercâmbio na Área de Educação Especial, a pesquisadora foi convidada por seus organizadores, Dr. Brian Walts, e Ms. Judith Jones da “Salford Education Autority”, em Salford, para tomar conhecimento da prática pedagógica em

[3] Informações fornecidas pela direção do ICP em 11 - 06 - 2011.

várias escolas onde havia AcNEE. O governo arca com os recursos financeiros para o translado dos professores, bem como dos alunos que residem distante das escolas.

Mediante aprovação em concurso público em 1995, para ocupar o cargo de “Revisor de Textos Braille” no Núcleo de Educação Especial (NEDESP) CE/UFPB Campus I, a experiência da pesquisadora na área visual amplia-se, uma vez que esse setor participa do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Academia, oferecendo suporte ao Discente com Deficiência Visual (DcDV), estabelecendo vínculo entre professor/aluno/objeto de estudo, para que os mesmos participem da proposta curricular juntamente com os demais alunos da turma em que estão inseridos.

As experiências anteriores vivenciadas com DV no ICP e atualmente com os DcDV da UFPB – Campus – I no NEDEP, motivaram o objeto da nossa pesquisa: Quais as políticas de acesso voltadas para o DcDV no Ensino Superior?

Objetivando investigar as políticas de acesso ao Ensino Superior voltada para o DcDV, e na tentativa de identificar as dificuldades enfrentadas por eles para seu ingresso, investigamos também mecanismos utilizados que garantem sua permanência até a conclusão do curso com qualidade.

Como procedimentos metodológicos neste estudo, utilizamos no desenvolvimento dessa pesquisa uma abordagem qualitativa, que:

> [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Essa pesquisa foi composta pelo universo de oito (08) alunos (as) com DV da UFPB - Campus I, João Pessoa – PB, distribuídos (as) pelos seguintes cursos: dois (02) em Letras, um (01) em Bacharelado de Educação Física, (01) em Fisioterapia e quatro (04) em Pedagogia.

A decisão de trabalhar com o universo de DcDV da UFPB-Campus I foi proposital, pelo fato de concentrar um número significativo de discentes que apresentam as mesmas características sensoriais e as mesmas necessidades pedagógico-educacionais diferenciadas.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário – ver apêndice - estruturado contendo perguntas fechadas - para saber o sexo, idade, curso e turno – e perguntas abertas - com a finalidade de oferecer mais liberdade de expressão ao entrevistado e aprofundar as opiniões do pesquisador - a fim de coletar informações acerca das representações sociais a respeito do ingresso, permanência e qualidade de ensino que os DcDV possuem, mediante a aplicação das políticas de inclusão educacional implantadas nessa Universidade.

Os questionários foram impressos em braille e os alunos tiveram a oportunidade de respondê-los também em braille. Para responder as perguntas, distribuímos papel A4 de gramatura 40, que garante maior durabilidade da escrita braille por ser mais espesso que o papel de uso comum. Eles tiveram o tempo necessário para concluir suas respostas e devolvê-las. Dessa forma, cremos que sentiram mais liberdade para contribuir com a pesquisa socializando sua vivência acadêmica, bem como as necessidades educacionais e expectativas referentes ao processo de ensino/aprendizagem.

A transcrição das respostas dos questionários foi feita pela pesquisadora, já que a mesma é “Revisora de Textos Braille”, a fim de garantir a ética necessária para uma pesquisa envolvendo seres humanos. A identidade dos alunos também foi preservada, porque optamos por utilizar cognomes para substituir seus respectivos nomes.

Recorremos para reflexão às ideias de Bardin (1997, p.175), que considera na análise de enunciação:

> Cada entrevista é estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular. Trata-se do estudo dos casos. A dinâmica própria de cada produção é analisada e os diferentes indicadores adaptam-se à irredutibilidade de cada locutor.

O material coletado foi transcrito integralmente e será submetido à análise de enunciação para uma melhor compreensão das colocações apresentadas pelos participantes da pesquisa.

Nossa dissertação está assim estruturada: No Cap. I, intitulado: “Introdução”, apresentamos o que motivou a escolha do tema: “Políticas de Acesso para Discente com Deficiência Visual no Ensino Superior: um estudo de caso”; a dinâmica do “Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha”; a importância do Serviço Itinerante oferecido pelo ICP; a vivência da pesquisadora em Manchester na Inglaterra em escolas que atendem PcNEE, bem como o trabalho que desempenha no NEDEP junto ao DcDV da UFPB - Campus I, e do procedimento metodológico utilizado na pesquisa.

No Cap. II, intitulado: “Aspectos Sócio Históricos e Políticos do Acesso e da Permanência na Educação do Deficiente Visual no Brasil”, apresentamos o percurso histórico das condições de escolarização vividas pelo DcDV; algumas dificuldades e facilidades com as quais se depara para ingressar no Ensino Superior e nele permanecer até concluir o curso com qualidade; a inclusão educacional e social; as políticas públicas e educacionais traçadas para viabilizar a acessibilidade física, atitudinal e pedagógica e a contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o desempenho acadêmico e conquista da cidadania.

No cap. III denominado: “Caracterização e escolarização do DcDV: um pouco da história ou uma história que precisa ser contada”, abordamos acerca das características do DcDV mediante os padrões de normalidade vigentes na nossa sociedade; do processo de escolarização e permanência no Ensino Superior; dos métodos e técnicas utilizados na Universidade para atender às suas especificidades e das lutas e conquistas do DcDV ao longo do tempo enquanto grupo social diferenciado.

No Cap. IV intitulado: “O Deficiente Visual, Qualificação e Mercado de Trabalho”, abordamos acerca da relação existente entre educação e trabalho; da inserção do DcDV no mercado produtivo; da importância do trabalho para a conquista da autonomia moral e econômica, bem como de sua cidadania.

No cap. V intitulado: “Referendando a Teoria com a Prática”, discutimos os dados coletados, mediante estudo de caso de DcDV que estudam na UFPB – Campus I para conhecer suas percepções a respeito das facilidades; dificuldades; motivação; expectativas; influência da academia; grau de satisfação; programação dos docentes; relacionamento com a turma; influência das TIC e sugestões apresentadas à Universidade para uma educação mais efetiva.

No Cap. VI, intitulado: “Propositura: considerações finais”, apresentamos as considerações finais onde percebemos que os DcDV que receberam apoio de suporte pedagógico especializado no Ensino Médio, tiveram mais facilidade para ingressar no Ensino Superior e que os discentes que utilizam os serviços do NEDEP desenvolvem com mais desenvoltura suas tarefas curriculares. Diante dos achados da pesquisa, apresentamos algumas proposições na perspectiva de contribuir para o aprofundamento desse tema tão desafiador e complexo que é o Ensino Superior para a PcDV.

Capítulo II

2 - Aspectos Sócio - Históricos e Político do Acesso e da Permanência na Educação do Deficiente Visual no Brasil.

2.1 – Fundamentação teórica.

Neste capítulo buscamos fundamentação teórica nos estudos de Belarmino (1997), Sousa Júnior (1997), Azevedo (2001), Lèvy (2003), Rodrigues (2004), Hermida (2008), Almeida (2009), Kavanagh (2009), entre outros, para observarmos o percurso histórico das condições de escolarização vividas pelo DcDV no Brasil com a finalidade de desvelar o tratamento a eles dispensado mediante sua posição social e condição de PcDV. Abordamos também a respeito das dificuldades e facilidades com as quais se depara para ingressar no Ensino Superior e nele permanecer até sua conclusão; da inclusão educacional e social; das políticas públicas e educacionais traçadas para viabilizar sua acessibilidade física, atitudinal e educacional, bem como, da contribuição da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e dos efeitos da globalização para o desempenho acadêmico e a conquista de sua cidadania.

2.2 – Dados do IBGE

Conforme informações obtidas no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de João Pessoa, atualmente, segundo dados do censo de 2010, conforme “Tabela 3326 – População residente por tipo de deficiência” em anexo, existem no Brasil cerca de aproximadamente 35.791.488 PcDV, ou seja, (19,77%) da população brasileira. Na Paraíba existem 822.813 perfazendo (21,85%) da população paraibana e, em João Pessoa, conforme “Dados do Censo 2010 publicados no Diário oficial da União do dia 04-02-2010 em anexo, existem 716.042 PcDV.

Os critérios utilizados para coletar dados a respeito de PcDV estão contidos na tabela "Censo 2010 – Fração Amostral”, em anexo, para saber o número de municípios, de domicílios e de pessoas por tipo de questionário, segundo classe de população dos municípios.

A metodologia aplicada na pesquisa do IBGE para o recenseamento segue a periodicidade de dez anos para todo o território nacional. O critério utilizado para contabilizar o número de deficientes obedece ao percentual que varia entre 50%, 33%, 20%, 10% e 5%, de acordo com o número de habitantes de cada município.

Conforme a classe de população dos municípios contida na tabela "Fração Amostral", João Pessoa se enquadra entre os que possuem mais de 500.000 mil habitantes de acordo com "Dados do Censo 2010 publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010". Dessa forma, a fração amostral utilizada para contabilizar o número de pessoas com deficiência foi de 5%. Ou seja, a cada 100 domicílios, cinco responderam o "CD – 2010 - Questionário da Amostra", em anexo e 95% responderam o "CD 2010 – Questionário Básico".

Salientamos que a metodologia utilizada para contabilizar as pessoas com deficiência não agradou aos DV, por não se sentiram representados na densidade demográfica nacional. Como é o caso do cantor – cego - Beto Melo, ao confessar que, em sua residência existem dois indivíduos cegos que passaram despercebidos porque foram "contemplados" com o "Questionário Básico". Isso não é um caso isolado, pois outros deficientes também se sentiram prejudicados porque, desse modo, não há condição de se conhecer o número real de deficientes, a fim de que sejam traçadas políticas educacionais que contemplem suas necessidades.

Desde 1960 as pesquisas por amostragem são utilizadas no Brasil em todos os censos decenais. Essa metodologia utiliza parte da população para generalizar as características de todo universo pesquisado.

No item seis (06) do "Questionário da Amostra", que se refere às características do morador, com a finalidade de saber o tipo e o grau de deficiência, existe o campo: "6.14 – Tem dificuldade permanente de enxergar?" Nele estão contida quatro opções de respostas: 1- Sim, não consegue de modo algum; 2 – Sim, grande dificuldade; 3 – Sim, alguma dificuldade; 4 – Não, nenhuma dificuldade. Nesse campo existe a ressalva de que seja feita a

avaliação utilizando óculos, ou lentes de contato, caso sejam utilizados pelo morador com DV.

2.2.1 – Retrospectiva histórica das políticas públicas e educacionais traçadas para o DV.

Conhecendo o montante de PcDV em João Pessoa, capital da Paraíba, que perfaz 716.042 dos seus habitantes, conforme o Diário Oficial da União do dia 04-11-2010, somos levados a questionar se esses indivíduos estão sendo contemplados com as políticas públicas e educacionais traçadas para viabilizar sua inclusão social e educacional garantidas pela Constituição Federal.

Dessa maneira, para entendermos melhor como se processam as políticas públicas e educacionais no contexto atual de capitalismo neoliberal globalizado, buscamos em Bobbio (1987) o entendimento da necessidade da criação do contrato social e das primeiras manifestações do surgimento do Estado a fim de compreendermos as políticas traçadas pelos "fazedores" de políticas voltadas para a inclusão educacional dos discentes com deficiência visual[4], que constitui o foco de nossa pesquisa: "Políticas de Acesso para Discentes com Deficiência Visual no Ensino Superior: um estudo de caso". Para isso, fizemos uma retrospectiva histórica com a finalidade de acompanhar os avanços que eles conseguiram nas últimas décadas, a partir dos movimentos e associações por eles organizadas, evocando direitos individuais e coletivos, exercendo pressão social com a finalidade de que as suas necessidades educacionais ganhassem visibilidade no contexto nacional.

2.3 – Movimentos e associações para DV

Essas associações nasceram da vontade e da ação dos próprios indivíduos cegos. Para melhor exemplificar, podemos apresentar a Sociedade dos Cegos da Paraíba (SOCEP), primeira associação de cegos, fundada em João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, em 15 de novembro de 1973.

---

[4] Deficiência Visual - Cegueira: Sob o enfoque educacional, a cegueira representa perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação; visão reduzida/baixa visão: [...] trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais. Recomendações para a construção de escolas inclusivas, Brasília, (2005: 45).

> Vemos a SOCEP como um grupo político formal, visto ter a entidade, em sua diretoria, o grupo coordenador de suas ações, além de possuir instrumentos onde estão fixados seus objetivos e metas específicas, ou seja, seu estatuto, seu regimento interno e calendários anuais de suas ações. A entidade é ainda reconhecida de utilidade pública em âmbito federal, estadual e municipal (BELARMINO, 1997; p. 75).

A criação do “Lar dos Cegos Maiores”, hoje denominado SOCEP, deu-se principalmente pela necessidade de absorver os alunos que, a partir de 1972 ao completarem 18 anos, eram desvinculados do Instituto dos Cegos da Paraíba (ICP) - que atende a um público de 06 a 18 anos de idade. Como a maioria desses alunos era oriunda do interior do Estado, não podia interromper seus estudos voltando para seu local de origem, procuravam se inserir nessa instituição, a qual substituiria o ICP, dando prosseguimento às suas atividades anteriores.

A década de 1980 é evidenciada pela atuação da SOCEP junto ao movimento nacional dos “portadores de deficiência” - nomenclatura utilizada na época – como órgão reivindicativo e politizador dos seus associados. Pelo fato da pesquisadora trabalhar no ICP no período de 1977 a 1992, pode acompanhar o processo de transição que os DcDV vivenciaram para se inserirem em uma instituição de adultos sem as regalias que um “lar” como o ICP lhes proporcionava. Era como se estivessem passando por uma “iniciação” para a fase adulta. Pois, no ICP eles contavam com escolarização, acompanhamento médico, odontológico, oftalmológico, psicológico, alimentação e lazer, bem como com duas tutoras, uma para a ala masculina e outra para a feminina, que orientavam e cuidavam de sua higiene pessoal, da ministração de suas medicações e dos cuidados que uma mãe de família dispende aos filhos. Conforme Belarmino, (1997: 91) “A SOCEP tem por finalidade a união dos cegos, sua promoção e integração social através da educação, da profissionalização e da defesa de seus direitos e interesses”. Só que agora, os alunos devem se unir entre si para se fortalecerem e buscarem soluções para suas necessidades mais prementes, tais como recursos financeiros para se manterem, já que no ICP eles não tinham essa preocupação.

A SOCEP inaugurou a prática associativista na Paraíba configurando-se como um instrumento de luta dos indivíduos cegos pela cidadania.

Para salientarmos essa luta, podemos enfatizar a influência que as percepções de um grupo exercem sobre determinada realidade.

> [...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2001; p. 5-6).

Assim, quando os DV, como qualquer outro segmento minoritário da sociedade sente a necessidade de lutar por seus direitos no tocante às políticas públicas e educacionais para garantirem o exercício de sua cidadania, com a finalidade de conseguir acessibilidade física, pedagógica e atitudinal, reúnem-se em grupos, sindicatos, assembleias, seminários e simpósios. Ou seja, em eventos envolvendo pessoas que versam sobre assuntos que lhes digam respeito, para satisfazer suas aspirações, sanar dificuldades e, assim, retirarem propostas para serem apreciadas, defendidas e encaminhadas para os setores competentes, e com a finalidade de que sejam elaboradas Leis que venham sanar algumas de suas mais prementes necessidades.

2.3.1 - Políticas públicas e educacionais para o DV

As políticas públicas – que devem incluir todas as ações do governo - nascem da ação humana por meio de suas percepções sociais. Assim, todo o seu processo desenvolve-se através do ideário de grupos que possuem os mesmos interesses.

É importante percebermos como as demandas e reivindicações originadas na estrutura social são processadas pelo sistema político e de que maneira os bens públicos surgem em articulação com as pressões sociais. É preciso levar em conta os processos que conduzem à definição de uma política

pública no quadro mais amplo em que são elaboradas. Nesse contexto, a título de exemplo, as políticas educacionais surgem no bojo da sala de aula por ser lócus onde se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que a sociedade estabelece para si, como projeto educativo que tenta efetivar. Assim, Azevedo, (2001: 59) enfatiza: "O cotidiano escolar [...] representa o elo final de uma cadeia que se monta para dar concretude a uma política [...] entendida aqui como um programa de ação."

A Legislação Brasileira reflete essas pressões e apresenta legislação específica, Conforme Hermida, (2008: 43) "[...] após convocar uma Assembleia Nacional Constituinte, o país elaborou e aprovou uma nova Constituição Federal, em 1988". Essa legislação preceitua o atendimento educacional destinado aos alunos com deficiência. No seu art. nº. 208 que trata dos deveres do Estado com a educação, garante a esses alunos o atendimento preferencial na rede regular de ensino. Nesse novo contexto, a educação ocupou lugar central no conjunto das reivindicações dos cidadãos e foram sendo construídas no interior das práticas sociais então vigentes.

> [...] a educação do fim da década de oitenta passou por uma crise sem precedentes. Baixos índices quantitativos e qualitativos, a inexistência de um sistema para a educação nacional e a falta de democracia no interior de suas instituições fez com que, em meados dessa década, a educação fosse apontada por muitos especialistas, políticos e educadores, como um dos dilemas sociais mais graves (HERMIDA, 2008: 09).

2.4 – Utilização do computador na educação

Seguindo o pensamento de Almeida, dentro do contexto de crise dos anos 1980, inicia-se o debate acerca do uso do computador na educação. A política dos principais órgãos governamentais que assumiram o projeto inicial de informatização na educação foi o Conselho de Segurança Nacional (CSN), através da Secretaria Especial de Informática (SEI), o CNPq e o antigo MEC, que representam os principais órgãos públicos precursores desse projeto. O momento histórico que marcou o interesse em iniciar as diretrizes para a implantação dessa política, foi o I e o II "Seminário Nacional de Informática na

Educação", onde foram analisados alguns pressupostos políticos filosóficos de suas recomendações que mereceram maior destaque.

> A política que foi traçada pela SEI/MEC e CNPq para a prática de informatização da educação nasce de uma fonte: a consulta à sociedade civil representada pelos organismos científicos, técnicos e educacionais, como universidades, associações profissionais de usuários e fundações particulares. [...] estes profissionais não se sentiam representantes de seus segmentos, pois, não tinham sido eleitos para isto. Havia, sim, uma escolha significativa por parte dos órgãos promotores, mas que não pode ser chamada de representatividade (ALMEIDA, 2009: 51).

Para Almeida (2009), o ingresso da informática na educação não se deve apenas à boa vontade do educador ou ao caráter progressista de determinado governo, mas da demanda que vai surgindo na sociedade.

Com a cobrança do cumprimento da Legislação Federal que recomenda educação para todos,

> A educação deixou de ser – em toda parte – um privilégio, e é hoje universalmente conhecida como um direito. Nesse tempo em que as mudanças tecnológicas e sociais se processam num ritmo vertiginoso, aqueles que fazem a educação precisam acompanhar os impactos do progresso da ciência e da tecnologia e saber aplicar todo esse avanço em benefício da melhoria coletiva de qualidade de vida (RODRIGUES, 2003: 77).

Assim, urge a necessidade de oferecer meios materiais e recursos humanos especializados que maximizem a ação educativa do indivíduo cego. Para isso é necessário:

> Recriar a ótica da formação diante das inovações tecnológicas e das novas condições de trabalho é ansiar estabelecer políticas próprias para a inclusão de debates e ações, individuas e coletivas de formação inicial e continuada (RODRIGUES, 2004: 36).

Nesse sentido, no que concerne ao DcDV, além de recursos humanos especializados e atualizados, também se faz necessário equipar as instituições educacionais com micro computadores contendo *softwares* adaptados para que o aluno possa desenvolver seus trabalhos acadêmicos sem ajuda de terceiros. Sua utilização na educação se deve a um projeto organizativo de uma classe social. Passando, assim, a pertencer-lhe todo o aparato tecnológico da informática, do qual poderá usufruir de sua utilização, mediante equipamentos tecnológicos adaptados às suas especificidades.

Todavia, a informática na educação tende a ser um modelo de rearticulação do poder da burguesia na educação, uma maneira de retomar os benefícios da instrução para projetos de maior participação e controle desta classe na cultura.

Tomando como referência a Revolução Francesa, a burguesia tem em torno de duzentos anos de hegemonia do controle social no mundo ocidental. Uma hegemonia que precisa ser mantida, entre outros meios, pela organização sempre renovada dos meios de produção, das relações sociais, das ideologias e das tecnologias que vão se desenvolvendo ao longo da história.

Dessa forma, oferecer a um maior número possível de alunos das classes minoritárias – principalmente aos DcDV, por necessitarem de recursos didáticos adaptados - o acesso às TIC, pode constituir-se em um ato de extrema contribuição democrática.

> Ao refletir sobre o computador como um elemento componente do processo global de educação no Brasil e não apenas como um instrumento de melhora de algumas escolas experimentais públicas ou particulares de elite deve-se considerar as seguintes questões: a quem educar? Quem educa? Com que fins? Por que meios? (ALMEIDA, 2009: 63).

Um projeto educativo no qual se deve pensar o computador é o que prevê uma educação para todos, em todos os níveis e classes sociais, não apenas nas escolas públicas, bem com nas privadas - elitistas -. Seu uso crítico e as novas condições materiais, não supõem a compra apressada de pacotes

tecnológicos, para não correr o risco de ficarem obsoletos – muitas vezes uma obsolência planejada para atender ao sistema produtivo que depende do consumismo, do uso irracional dos recursos naturais - antes mesmo de serem utilizados. Por isso, se faz necessário antes garantir sua utilização (Rodrigues, 2003:101) "[...] na sala de aula que se constitui o espaço do trabalho docente, onde os sujeitos envolvidos no ato pedagógico, [...], aprendem o cotidiano contextualizado". Oferecendo ao aluno o conhecimento das TIC para que possa adquirir condições de "dominá-las". Pois, a utilização de tecnologia que não corresponda às necessidades histórico-sociais das comunidades levaria à alienação da sua identificação e da sua essência. Dessa forma:

> Como o Brasil tem longa tradição 'legiferaste' e de produção de belos documentos de intenção, não está garantida a prática dos princípios contidos nas propostas documentais. Entre a política explícita em propostas e a prática vai uma distância que só será encurtada pela prática competente e vigilante dos educadores que pretendem dar o contributo da educação para uma sociedade igualitária e livre (ALMEIDA, 2009: 43).

O aperfeiçoamento advindo das TIC tende a fazer uma grande diferenciação social, principalmente em relação ao aprendizado do DcDV. Portanto, se faz necessário que as atividades de informática na educação sejam determinadas por valores culturais, sociopolíticos e pedagógicos da realidade brasileira. Nesse contexto, o professor é visto como um sujeito cultural que trabalha com a diversidade e, que, o processo de ensinagem - aprender e ensinar - varia conforme o valor que atribui à sua profissão. Bem como às experiências, necessidades e expectativas que os alunos possuem ao ingressar na instituição escolar.

> Neste sentido, o professor conferiria mais qualidade ao seu trabalho pedagógico, se analisasse seus alunos a partir da heterogeneidade e diversidade cultural. Desvendar os diferentes níveis de mediação a serem realizadas em sua sala de aula, significaria entender a complexa rede de articulação e socialização do aluno. Reconhecer este aluno como um indivíduo dotado de uma identidade constituída histórica e socialmente e daí perceber suas diferenças individuais,

> particulares, é algo que deve fazer parte da visão do profissional da educação (RODRIGUES, 2003: 47).

Mediante o anteriormente citado, não devemos nos pautar por modelos importados apenas para satisfazer o mercado internacional, ou seguir o modismo só para ficar por dentro da "onda globalizante". Como também, não podemos ser tão ingênuos a ponto de pensar que a ideologia do uso do computador não reconhece a predominância de fatores políticos e econômicos, atribuindo sua necessidade à formação de uma sociedade igualitária, assim:

> O profissional, da educação, alguém responsável pela formação e instrução de outros indivíduos, deve ter sua prática fundamentada em algumas escolhas e opções feitas por ele em relação a valores, concepções e ideias educativas que o guiam nas ações pedagógicas que desenvolve (RODRIGUES, 2004: 31).

Desse modo, a ressignificação da sua prática pedagógica, concorreria bastante para o aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem dos DcDV. Pois, existe uma estreita relação entre a educação de uma nação, sua participação político-econômica e a produtividade. Dessa forma:

> A origem do pensamento e dos aparelhos computacionais está ligada visceralmente ao desenvolvimento de um modo de produção voltado para o rendimento industrial e bélico de modelo concentrador. De modo algum pode-se imaginar que a origem do computador tenha vinculação com as necessidades de camadas carentes ou com a solução dos problemas de distribuição de renda (ALMEIDA, 2009: 45).

Pelo contrário, os aparelhos computacionais surgiram para garantir a hegemonia dos países centrais – Europa, Japão e Estados Unidos – que reservam para si o controle das indústrias de produção e o conhecimento tecnológico. Aí se concentra o cerne do poder, e é justamente onde aparece a indústria de guerra, pois atualmente não existe arma moderna que não

prescinda de alguns instrumentos informáticos, desde os tanques, aviões, radares, foguetes e ogivas.

Conforme a ideia de Almeida, a política de reserva de mercado imposta pelo Conselho de Segurança Nacional encarregado de normatizar o uso da informática no Brasil, representa a tentativa de se tornar autônomo nesse campo. Pois:

> [...] a motivação da política do Conselho de Segurança Nacional em resguardar a indústria de mini e microcomputadores para a iniciativa nacional não se deveu prioritariamente à necessidade de resguardar a economia ou a cultura brasileira. Os motivos determinantes de tal política se encontram nos pressupostos da doutrina de segurança nacional e no desejo de se fazer do Brasil um país belicamente forte e capaz de alimentar uma pujante indústria de guerra. (ALMEIDA, 2009: 33)

Cremos, portanto, que a utilização do computador na educação se deu para ampliar o lucro dos que fabricam esses equipamentos, já que os conflitos bélicos, “graças a Deus” não estavam dando lucro suficiente para sustentar o mercado bélico. Dessa forma, o governo federal começa a distribuir computadores para grande número de escolas sem a devida preocupação com a sua efetiva utilização. Assim:

> O ingresso da educação nesta esteira se deu pela necessidade de ampliar os campos de suporte à indústria de informática nacional. Apenas as compras da indústria bélica não permitiram à informática se sustentar. Outros fatores precisavam ser chamados a este consumo. É verdade que a educação não representa o grande mercado, mas pode ser fator decisivo enquanto formadora da mente e das necessidades dos usuários das próximas décadas (ALMEIDA, 2009: 33).

Uma vez que alunos “ditos normais” passaram a utilizar o computador como meio para viabilizar sua aprendizagem, o DcDV não pode ficar alijado desse recurso. Para isso, necessita de computador com *softwares* adaptados

às suas necessidades para efetuarem suas tarefas sem a interferência de terceiros.

Porém, os recursos utilizados antes da “eclosão” das TIC não podem ser descartados, visto que nem todos os alunos contam com esse meio tecnológico, principalmente os DcDV, que, na maioria das vezes, não possuem poder aquisitivo suficiente para adquirir equipamentos de informática e também não estudarem em escolas devidamente equipadas.

A utilização da informática na educação também está de conformidade com o pensamento neoliberal.

2.4.1 - Viés neoliberal

No governo de Fernando Henrique Cardoso, o predomínio da política educacional possui um viés neoliberal, baseado na desobrigação do Estado quanto ao direito à educação.

> Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 [...] abriu-se um largo debate acerca do papel da legitimação de ensino no contexto das reformas que estão sendo efetivadas no sistema educacional brasileiro (SOARES JÚNIOR, 1997: 07).

Nesse contexto, Soares Júnior (1997) analisa o papel do Estado da nova LDB pelo que seus defensores têm destacado, a flexibilidade como um dos seus aspectos mais positivos, e questiona se isso não é apenas uma farsa, porque ela apenas referenda a rigidez de uma Lei anterior, a nº. 5.692/64, efetivada pelo regime militar instaurado no país em 1964. Para ele, a Constituição de 1988 não promoveu uma reforma mais profunda na educação, tampouco em outros capítulos de ordem social ou econômica. O que caracteriza as reformas da Constituição se evidencia mais em desregulamentação do que em flexibilização, pois:

> O que os teóricos e “marketeiros” do neoliberalismo [...] tentam passar por flexibilização nada mais é do que a retirada de

> direitos anteriormente assegurados ou, evitar que novos direitos sejam incorporados nas leis ordinárias (JÚNIOR S, 1997: 17).

Ao flexibilizar a Lei, o estado neoliberal não abre mão do papel de representante das classes dominantes. Porém, entender o significado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no contexto das reformas estruturais motivadas pela política neoliberal é de fundamental importância para continuar lutando em defesa de uma escola mais democrática e cidadã.

Para Soares Júnior (2008), como consequência do processo de desregulamentação e da elevação do mercado como grande regulador das relações sociais, o papel do Estado também é redefinido no contexto dessa reorganização política em andamento. Por isso, é de suma importância que países e culturas dependentes não se alienem economicamente, através do conjunto de ideologias dominadoras, mas que procurem trocar conhecimentos na busca de resultados para a transculturalidade. Dentro dessa ideologia, está contido o uso do computador. Assim:

> O computador embora nascido de uma dada civilização e para solucionar problemas, hoje é um patrimônio transcultural. A absorção crítica de sua utilização na educação deve ser procedida de análises das questões mais radicais que afligem esta dimensão da cultura brasileira. Como tarefa dos educadores, cumpre desenvolver uma pedagogia do uso crítico da informática na educação (ALMEIDA, 2008: 69).

Em vários momentos, a nova LDB nº. 9.394/96 também faz alusão à educação tecnológica, porém a simples exigência legal não é garantia de sua efetiva aplicação. Cabe, portanto, aos educadores como protagonistas da história, criarem condições para propiciar autonomia e liberdade aos alunos, em especial aos DcDV, para que os mesmos sejam de fato incluídos no sistema educacional. As TIC, surgidas com a Revolução Industrial, aceleraram o crescimento e o fluxo comunicacional planetário. Sendo assim, a escola não pode ficar alijada desse processo globalizante. Porém:

> Não basta às escolas disponibilizar os produtos e os aparatos midiáticos sem que se entendam as transformações e os processos produzidos pelas tecnologias, que sempre geraram tensionamentos, subalternizações e desigualdades (FREIRE, 2008:12).

Desde os primórdios da civilização, as tecnologias transformaram a maneira de pensar e de agir dos indivíduos. Sua presença na sociedade não é um fato novo, pois o "quadro negro", o lápis, a caneta, o papel, etc. utilizados em sala de aula também são tecnologia, uma vez que auxiliam o aluno a executar suas tarefas e a construir seus conhecimentos. Assim:

> [...] a revolução tecnológica tem afetado as economias de todo o mundo, que passaram a ter uma interdependência global, apresentando uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade (LEITE, 2008: 62).

Nesse contexto, conforme ideia de Almeida (2009), o nascimento do microcomputador apresenta características da ideologia neoliberal, dentre elas, o individualismo. Hoje o que presenciamos em nossos lares, nas escolas, universidades etc., são pessoas utilizando seus micros, alheias ao que se passa com as pessoas do seu entorno, já que se encontram bastante ligadas à atividade que estão desenvolvendo. O outro para elas muitas vezes é ignorado, descartado. Não existe espaço para a alteridade. Atualmente, possuir um *note book* é uma questão de *status*, e quem não o possui, sente-se constrangido e excluído de seu grupo social, como é o caso de muitos DcDV que ainda não contam com esse meio tecnológico.

2.4.2 – Influência das TIC no Ensino Superior

Com o advento das TIC, o ensino superior, que "[...] tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico [...] (Lei nº. 9.394/96 art. 43, I)", buscou, para esse fim, se modernizar na perspectiva de facilitar aos alunos o acesso a estas tecnologias. Esse processo trouxe dificuldades para os alunos ditos "normais" que não dominavam o ambiente

virtual, mas, principalmente, para os DcDV por necessitarem de equipamentos adaptados para as suas especificidades.

2.5 – Informática adaptada para o DV

Nas leituras de Santa Rosa (2002) percebemos que a informática adaptada às necessidades do DV no Brasil deu-se na década de 1970. A partir daí eles começaram a se familiarizar e a fazer uso do computador para realizar pesquisas e produzir seus trabalhos acadêmicos. É indiscutível a importância desse avanço para o seu processo formativo, para facilitar-lhe a inclusão social, proporcionando-lhe uma crescente autonomia e para a ampliação do seu bem-estar psicossocial e a conquista do mercado de trabalho.

Com a popularização do uso do computador, foi criado o sistema operacional DOSVOX - leitor de tela -, que permite às pessoas cegas o acesso às TIC, possibilitando uma aprendizagem mais efetiva.

O advento da *Internet* representou uma grande transformação na sociedade e está abrindo as portas de um novo mundo para o DcDV. Por intermédio do acesso à rede, eles participam de todas as vantagens que o computador oferece, por meio de *softwares* e *hardwares* adaptados.

Hoje, com a criação de novas formas de comunicação,

> O estabelecimento de conexões telefônicas entre terminais e memórias informatizadas e a extensão das redes digitais de transmissão ampliam, a cada dia, um **ciberespaço** mundial no qual todo elemento de informação encontra-se em contato virtual com todos e com cada um (LÈVY, 2003: 11).

Dessa maneira, a utilização da informática na educação e, principalmente, na do DcDV, é hoje um produto cultural de consumo inevitável. Uma vez que ela foi incorporada pela maioria dos “estudantes ditos normais”, ele também precisa utilizar esse recurso tecnológico como meio facilitador para seu aprendizado.

Com o auxílio de meios especiais como a impressora braille[5] e o sintetizador de voz, foi que o DV pôde se beneficiar das TIC. Porém não pode prescindir das tecnologias anteriores, já que ainda se faz necessário sua utilização uma vez que muitos DcDV não dispõem ainda de *note book* para manusear em sala de aula, necessitando, assim, da reglete[6] e do punção[7] para efetuar seus apontamentos e trabalhos acadêmicos.

2.6 - Louis Braille

Ao citar os instrumentos utilizados para a escrita do DcDV, surge o criador do Sistema Braille, Louis Braille (1809-1852), (Fig. 01) natural de Coupvrey, na França. Aos três anos de idade, num momento em que estava brincando com a sovela, - ferramenta que servia para cortar couro na oficina de seu pai -, perfurou acidentalmente um olho, causando infecção, a qual passou para o olho sadio, motivando-lhe aos cinco anos, cegueira nas duas óticas.

2.6.1 – Sistema Braille

O ano de 1854 é considerado ponto de partida para a difusão do Sistema Braille no Brasil, graças a José Álvares de Azevedo, que havia estudado no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris na época em que o invento de Louis Braille estava sendo testado. Ele retornou ao Brasil em 1850 com o proposito de criar uma escola para cegos semelhante a que estudara na França.

Na escrita braille, é utilizado papel A4 de gramatura 40 - superior à utilizada para a escrita comum -. O relevo dos pontos é produzido no papel pela pressão de um dispositivo pontiagudo (punção) e de uma prancheta (reglete). Esses meios substituem o lápis e o caderno que normalmente são utilizados para a escrita comum. O AcDV pode transportar seu “kite” de escrita para onde quiser sem maiores esforços, visto que não ocupa muito espaço na bagagem escolar.

---

[5] Impressora Braille – impressora interpontos, onde as impressões não coincidem, permitindo imprimir nas duas faces do papel.

[6] Reglete - Prancheta utilizada para a produção da escrita braille para a PcDV.

[7] Punção - Instrumento pontiagudo para marcar no papel em auto relevo os caracteres próprios da escrita braille.

Aos quinze anos de idade Louis Braille inventou o Sistema Braille (Fig. 02) que se constitui de sessenta e três (63) caracteres extraídos da combinação de seis (06) pontos, que permite reproduzir tudo que se escreve com a utilização da caneta. Com essa invenção, ele possibilitou ao DV o acesso à informação, permitindo-lhe participar das produções intelectuais e culturais, bem como disputar o mercado de trabalho e participar do lazer. Pproporciondo-lhe mais autonomia e elevação da autoestima. Atualmente, o Sistema Braille conta com o apoio da Lei nº 12.266 de 21 de junho de 2010 que institui o "Dia Nacional do Sistema Braille" a ser comemorado a cada oito (08) de abril.

2.7 – Importância da biblioteca para o DV

Além dos recursos que viabilizam o processo de aprendizagem, existe a biblioteca, que se constitui num importante espaço onde o DcDV pode utilizar seu acervo em braille, com a finalidade de fazer consultas, pesquisas e produzir os trabalhos solicitados por seus professores.

Com o software sintetizador de voz instalado no computador, o aluno pode escutar o que aparece no monitor ou imprimir em braille, caso a biblioteca possua impressora braille. As bibliotecas para cegos surgiram para suplementar as atribuições da educação e da aprendizagem de longo prazo de pessoas incapazes de ler materiais impressos[8]. Porém, para oferecer uma estrutura legal:

> O serviço de bibliotecas para pessoas incapazes de utilizar material impresso deveria ser estabelecido por legislação. A legislação deveria identificar os papéis e responsabilidades dos níveis dos governos ou autoridades apropriadas para a criação, aquisição e distribuição de conteúdos acessíveis e a integração do serviço por meio das principais redes de bibliotecas (KAVANGH, 2009: 20).

Conforme o anteriormente exposto, todos os governos deveriam seguir as resoluções das Nações Unidas para estabelecer uma infraestrutura

[8] Pessoas que necessitam do Sistema Braille para ler e escrever.

adequada e financiar o serviço de biblioteca para que o AcDV também pudesse utilizar material impresso. Assim, a padronização da legislação específica para o funcionamento das bibliotecas universitárias deveria se constituir em prioridade para eles.

Alguns países têm a legislação regulamentada como parte da lei de biblioteca pública, a qual requer a inclusão de serviços às pessoas incapazes de utilizar material impresso. Outros, porém, adotam as resoluções da ONU e sistemas de redes que podem ser financiados pelo poder público e/ou privado.

Na Biblioteca Central da UFPB - Campus I, existe a Seção Braille, com uma equipe composta por três bibliotecônomos, dentre eles dois com DV para atender aos DcDV. Segundo informação cedida por essa equipe, seu acervo é composto por: Gramática da Língua Portuguesa, Direito das Pessoas com Deficiência Visual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Livros de Ficção e alguns periódicos portugueses, como: Boletim Ponto a Ponto, Poliedro, Rosa dos Ventos e o Jornal de notícias de Portugal. Também recebe da Fundação Dorina Nowil, as Revistas Veja e Cláudia em formato MP3 (permite armazenar músicas e arquivos de áudio no computador em um espaço relativamente pequeno, mantendo a qualidade do som), bem como livros de ficção, gravados também em formato MP3, ou CD (*Compact Disc*).

Fig. 01 Louis Braille

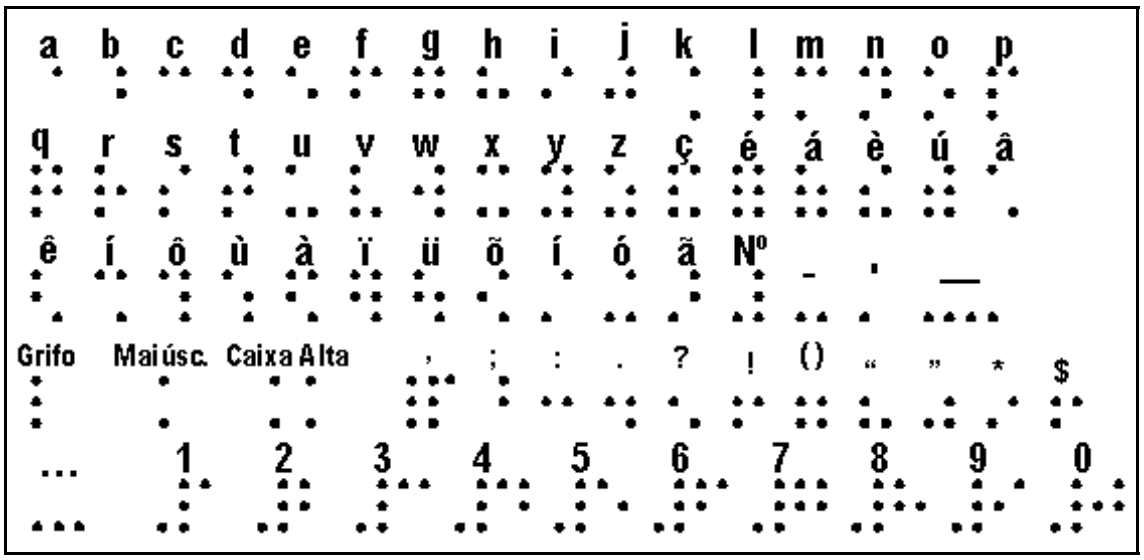

Fig. 02 Sistema Braille

2.8 – Processo de globalização na definição das políticas educacionais

Desde a década de 1970, seguindo o pensamento de Azevedo (2001) as funções assumidas pelo Estado foram postas em xeque em decorrência das crises enfrentadas pelo modo de acumulação e os rumos traçados para a sua superação. Daí se situou o processo de globalização no planeta, momento em que se configurou uma nova geopolítica por meio das TIC, trazendo repercussões para o mundo do trabalho e para a definição das políticas educacionais.

A globalização tem provocado rupturas nas práticas sociais, exigindo uma reestruturação na produção do conhecimento. A PcDV também pode participar dessa produção graças ao desenvolvimento de aplicativos apropriados que lhe permitam o acesso às TIC, eliminando barreiras de comunicação no mundo virtual. Pois, conforme (Brasil, 2006 p. 8) "[...] as maiores dificuldades residem nas barreiras sociais, e não nas barreiras funcionais decorrentes da deficiência".

2.9 – legislação Nacional para a acessibilidade do DV

É imprescindível, para a construção de uma sociedade mais justa, a garantia de acessibilidade para a PcDV, excluída das diferentes políticas públicas e educacionais. Com essa preocupação, o Senado Federal, participa da elaboração da Legislação Brasileira, cabendo-lhe proporcionar "[...] o

cumprimento dessas determinações em sua esfera administrativa, servindo de modelo e exemplo a ser seguido pelas demais organizações, públicas e privadas (BRASIL, 2006 p. 8)".

O Decreto nº. 5.296, de dezembro de 2004, regulamenta a Lei nº. 10.098/02, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência (Brasil, 2006). O art. 24 da referida Lei, estabelece que as instituições de ensino, proporcionarão ao aluno com deficiência, condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes. De acordo com o parágrafo 1º do artigo acima citado, para que o Poder Público conceda autorização para a abertura ou renovação de um curso, faz-se necessário que o estabelecimento de ensino esteja cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbana e de comunicação e informação prevista nas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT - (BRAIL, 2006).

O parágrafo 1º do art. 8º da Lei nº. 10.098/02 trata das condições gerais da acessibilidade como:

> [...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transportes e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRAIL, 2006: 8).

O art. 47 desta mesma Lei trata do acesso à informação e à comunicação e garante a acessibilidade na rede mundial de computadores (*Internet)*, para as PcDV, garantindo-lhes total acesso às informações existentes.

Para sanar as dificuldades que o DcDV enfrenta em sala de aula, quando o professor exibe um filme que não contém áudio descrição, é aconselhável que descreva em voz alta as cenas e imagens permitindo-lhe aproveitar na íntegra seu conteúdo, a fim de executar a tarefa exigida nas

mesmas condições dos demais alunos, permitindo-lhe o direito de acesso à informação.

Na programação da Pró-reitoria de Assistência Permanente ao Estudante (PRAPE), por ocasião da Semana de Ciência Tecnologia Arte e Cultura (SECITEAC) do período 2011.2, foram exibidos filmes com áudio descrição[9] apresentados pela professora do curso de Comunicação Joana Belarmino. Em sua fala, coloca que na década de 70, os DV reivindicavam moradia e educação. Hoje, quer o direito de assistir TV, cinema e ópera.

A áudio descrição é uma solução de acessibilidade que pode ser gravada ou realizada ao vivo. Consiste em uma técnica de descrição de cenas, cenários e expressão dos personagens. Enfim, todo o detalhamento fundamental para estabelecer a compreensão dos eventos, os quais são inseridos mediante a narração nos intervalos entre os diálogos da obra. Ela deve ser feita por um profissional competente e atento, que saiba observar como a PcDV possa entender uma cena da qual não possua referências. Ela não pode ser feita por uma pessoa que se ache capaz, apenas por gostar de contar histórias, ter uma boa dicção ou seguir as pontuações necessárias a um bom ledor, mas por uma pessoa que se especializou para essa finalidade.

Na mesa redonda acerca dos Serviços de Inclusão na Universidade Federal da Paraíba, Marcelo Andrade – representante do Setor de Arquitetura da Prefeitura Universitária – falou que está sendo desenvolvido um projeto para dar suporte aos alunos com deficiência, que inclui a sinalização do campus, onde serão colocados mapas sonoros e táteis em TOTENS[10] - estações

---

[9] - Áudio descrição é um recurso de tecnologia assistiva que permite a inclusão de pessoas com DV junto ao público de produtos audiovisuais. O recuso consiste na tradução de imagens em palavras. É, portanto também definido como um modo de tradução audiovisual intersemiótico, onde o signo visual é transposto para o signo verbal. Essa transposição caracteriza-se pela descrição objetiva de imagens que, paralelamente e em conjunto com as falas originais, permite a compreensão integral da narrativa audiovisual. Como o próprio nome diz, um conteúdo audiovisual é formado pelo som e pela imagem, que se completam. A audiodescrição vem então preencher uma lacuna para o público deficiente visual (Eliana Franca) Acessado em 17-10-20,11 no site www.vercompalavras.com.br.

[10] Totem – apresenta uma relação simbólica especial para orientar e proteger todos os usuários das possíveis barreiras arquitetônicas encontradas nos deslocamentos dos percursos do campus que interligam os principais ambientes por eles percorridos.

construídas em locais estratégicos - para localizar os pontos de referência que interligam os principais ambientes utilizados pelos alunos com deficiência.

O pró-reitor da PRAPE informou que solicitou da CODESC o número real de alunos com deficiência que integrarão o próximo período letivo, a fim de antecipar as adaptações necessárias para sua efetiva formação acadêmica.

Por ocasião do III "Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído (ENEAC 2011)" e "IV Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral" em outubro de 2011, foi enfatizada a importância do desenho universal dos espaços abertos na configuração espacial das cidades para garantir a inclusão e o bem-estar para todos os usuários.

Nos grupos de trabalho referentes à acessibilidade, foi apresentado pela professora Núbia Bernardi, a importância do mapa tátil[11] sonoro como ferramenta de inclusão para a PcDV com a finalidade de reconhecer previamente o ambiente físico e se locomover com segurança, bem como reconhecer sua localização no espaço e as possíveis barreiras que possam interferir no seu deslocamento. Ele é confeccionado com a utilização do programa *cad* (desenho auxiliado por computador) para desenhar a escrita em braille e os contornos. Em seguida as peças são confeccionadas em gesso e encaixadas nos vincos anteriormente feitos na base do mapa para que seja "tateado" e reconhecido pelo usuário. Em baixo do protótipo é encaixada uma "gaveta" contendo componentes eletrônicos para emitir os sons correspondentes a cada ponto de referência do mapa, descrevendo o itinerário do deslocamento necessário, quando "sensoriado" pelo AcDV.

2.9.1 – Recomendações internacionais para o DV

Além das políticas públicas nacionais, existe a recomendação de documentos internacionais, que estabelecem os fundamentos de uma política educacional mais inclusiva. Dentre esses documentos, Carvalho, (2007)

---

[11] - Mapa tátil sonoro – Ferramenta de inclusão que auxilia na orientação espacial para facilitar a utilização de rota acessível. Ele se constitui como medida preparatória do reconhecimento dos principais espaços a serem percorridos na universidade pelos AcDV para facilitar sua orientação e mobilidade.

apresenta os seguintes: Declaração de Cuenca no Equador em 1981; Declaração de Sunderberg, na Espanha em 1981; XXIII Conferência Sanitária Pan-americana em Washington, em 1990, promovida pela Organização Pan-americana de Saúde (OPS) e da Organização Mundial de Saúde (OMS), onde foram analisados no contexto da saúde, os aspectos relacionados com a evolução conceitual dos termos: deficiência, incapacidade e menos valia; Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien em 1990, convocada pela UNICEF – PNUD – UNESCO e Banco Mundial; Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para Alunos com Necessidades Especiais, em Caracas, em 1992; Declaração de Santiago em 1993; Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para a Pessoa com Incapacidade em 1993; Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como Convenção da Guatemala em 1999 e a Declaração de Salamanca na Espanha em 1994.

A Declaração de Salamanca contém linhas de ação para elaborar planos nacionais de educação para todos, inspirado na vontade política e social de caráter democrático.

> No contexto destas Linhas de ação o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função da deficiência ou dificuldade de aprendizagem (CARVALHO, 2007: 17-18).

O Encontro de Salamanca, no dizer de Carvalho (2007: 113), “[...] aconteceu num momento em que os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas, como um todo, estavam procurando tornar realidade a universalização da educação”.

Essa declaração também contém linhas de ação para elaborar planos nacionais de educação para todos, inspirado na vontade política e social de caráter democrático.

2.9.2 - Traçado das políticas públicas e educacionais a partir de 1964

Parafraseando Azevedo, (2001: 01) os estudos sobre as políticas públicas na década de 1980 passaram a ter centralidade no Brasil, porém, a herança do estatismo autoritário do regime militar pós 1964, forjava um padrão próprio de política social. As políticas econômicas empreendidas por esse regime contribuíram para aprofundar a negação dos direitos sociais à maioria. Era preciso, pois, considerar a crise instalada nos anos 1970 no espaço internacional como também no Brasil em termos de redirecionamento dos serviços públicos.

> Padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente ressignificados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial. Nesse sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjada nas instituições que se colocam em ação sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas AZEVEDO, (2001: XV).

Nesse contexto, as políticas públicas e educacionais devem ser traçadas conforme o espaço geográfico, a população alvo com suas características próprias, seus usos e costumes, bem como suas necessidades e anseios. Isso difere entre os países centrais, periféricos e semiperiféricos, pois cada um possui demandas diferenciadas, não sendo, pois, possível traçar políticas idênticas para todo o globo, apesar da globalização vigente.

Em defesa dessa globalização, organismos internacionais e organizações não governamentais vêm assumindo as funções da universidade pública, uma vez que:

> [...] As pesquisas produzidas fora das universidades, patrocinadas e financiadas por organismos internacionais e fundações privadas, passaram a ter uma enorme influência

> sobre as políticas públicas de educação, condicionando as escolhas dos gestores dos sistemas públicos de ensino. Excluída do debate e frequentemente acusada de defender o *status quo* das corporações do ensino público e de opor-se às reformas, a universidade recolheu-se ao papel de questionar o discurso dominante sobre a crise da escola pública e não se esforçou em formular alternativas. Daí que os educadores e gestores escolares comprometidos com projetos progressistas e contra hegemônicos se queixam da falta de envolvimento e apoio da universidade pública (SANTOS, 2005: 82-83).

É preciso verificar a que grupo de gestores interessa a manutenção da situação em que se encontram a universidade pública e/ou privada. Mais adiante falaremos sobre a dicotomia público/privado para podermos entender melhor as políticas educacionais para elas traçadas. Educadores e gestores escolares, comprometidos com projetos progressistas e contra hegemônicos, reclamam da falta de envolvimento da universidade pública. Porém, também é necessária uma mobilização para procurar saídas que minimizem essa questão investindo na formação profissional e na prática de ensino.

Hodiernamente, no Brasil, as políticas afirmativas merecem destaque, pois:

> Em resposta à crescente pressão de movimentos sociais pela democratização do acesso ao ensino superior, especialmente do movimento negro, o Governo Lula lançou no primeiro semestre de 2004 o programa "Universidade para Todos" (PROUNI) que preconiza uma acção afirmativa baseada em critérios raciais e socioeconômicos (SANTOS, 2005: 70).

Esse programa poderá garantir a permanência e o sucesso dos estudantes pertencentes aos grupos sociais discriminados no ensino superior.

Existem dois projetos de lei elaborados pelo Ministério da Educação que definem os instrumentos da política de inclusão social no ensino superior. O primeiro prevê bolsa integral para 10% de alunos de baixa renda e professores da rede pública de educação básica pelas próprias instituições privadas de ensino superior, em troca de isenções fiscais, o outro determina que as instituições públicas federais de educação superior ofereçam pelo menos 50%

de vagas para os alunos da rede pública, as quais deverão ser distribuídas conforme critérios de seleção adotados por cada unidade da Federação, cabendo às instituições de ensino superior fixar seu percentual de vagas. Porém, nem todas as instituições privadas de ensino superior aderiram a esse programa.

A educação do DV segue os conteúdos previstos pelos ministérios públicos de educação. Porém, o acesso à educação e a proliferação de instituições especializadas, não asseguram de imediato o direito à cidadania nem diminuem as manifestações do estigma acerca da cegueira, uma vez que não são suficientes para abarcar a demanda, bem como o repasse de verbas para recursos humanos especializados. É impossível pensar em educação quando as verbas a ela destinadas carecem de um bom planejamento a fim de não sofrer desperdício nem remanejamento para outros setores. No saber de Rodrigues:

> As despesas com Educação, no Brasil diluem-se em três esferas: em nível federal, estadual e municipal: não obstante, ainda que dependa desses orçamentos, nunca é prioridade governamental. Certamente, a soma dos recursos empregados hoje, na Educação, poderia ser mais bem aproveitada, com resultados mais fecundos. Os recursos racionalmente distribuídos, de maneira econômica, adequada e, sobretudo com orientação e sem, desperdícios, atenderiam a um pressuposto antigo, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 [...] (RODRIGUES, 2003: 78).

Porém, a falta de compromisso com a educação por parte dos governos alimenta cada vez mais o pensamento neoliberal, pois:

> A abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino [...] os poderes públicos devem transmitir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta de serviços (AZEVEDO, 2001: 15).

Acreditamos que, tanto a educação pública quanto a privada, deva ser pautada pelo Estado, já que a educação é seu dever. Assim:

> Admitindo que a educação seja função essencialmente social, não pode o Estado desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo o que seja educação deve estar até certo ponto submetido à sua influência. Isto não quer dizer que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino. [...] Pode-se acreditar que os progressos escolares sejam mais fáceis e mais rápidos onde certa margem é deixada à iniciativa privada. O indivíduo é sempre mais renovador que o Estado. Mas do fato de dever o Estado, no interesse público, permitir a existência de escolas privadas, não se segue que deve tornar-se estranho ao que nelas se venha passar. Pelo contrário, a educação que aí se der deve estar submetida à sua fiscalização. Não é mesmo admissível que a função de educador possa ser preenchida por alguém que não apresente as garantias de que o Estado, e só ele, pode ser juiz. Os limites dentro dos quais deve permanecer essa intervenção não podem ser determinados de uma vez por todas; mas o princípio de intervenção não se contesta (AZEVEDO, 2001: 24 apud Durkheim, 1968: 49-50).

Seguindo a ideia de Santos (2005), o verdadeiro objetivo da reforma da universidade pública é formulado de acordo como o Estado se posiciona em relação às universidades privadas. Se ele ficar conivente com o que está ocorrendo na rede privada, é indicativo de que a reforma é contrária aos interesses da rede pública. Portanto, é preciso verificar qual o grupo de interesse pela manutenção da universidade pública e qual o da universidade privada. Nesse contexto:

> No Brasil, o primeiro impulso ao setor universitário privado deu-se na ditadura, na década de 1970. Mas a verdadeira expansão e consolidação do mercado educacional ocorreram no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (SANTOS, 2005: 109).

2.9.3 – Educação Inclusiva

A partir de 1990, inicia-se o discurso sobre a educação inclusiva no contexto brasileiro por meio das ideias disseminadas em eventos promovidos por organismos internacionais, tais como: Declaração Mundial de Educação

para Todos em Jontien na Tailândia em 1990 e a Declaração de Salamanca na Espanha em 1994.

O discurso inclusivo no contexto brasileiro e a formulação de políticas públicas a esse respeito estão ligados ao ideário neoliberal. Porém, para entendermos melhor esse ideário, precisamos nos reportar ao liberalismo que eclodiu concomitante com o Iluminismo, na ocasião em que o povo se encontrava insatisfeito com o Absolutismo reinante, ou seja, com os desmandos do príncipe que representava "Deus na terra", passando a exigir um Estado Mínimo nos assuntos econômicos da nação, defesa da propriedade privada e igualdade perante a lei, ou seja, Estado de Direito.

2.9.4 - Jonh Lock e o pensamento liberal

O pensamento liberal surgiu no século XVII por meio dos trabalhos a cerca da política, publicados por um dos mais influentes clássicos da política e representante do Liberalismo, o filósofo inglês Jonh Locke, nascido em 1632. Teve como mentor político Shaftesbury o qual exerceu grande influência na sua formação liberal.

> Além de defensor da liberdade e da tolerância religiosa, Locke é considerado o fundador do *empirismo.* Doutrina segundo a qual todo o conhecimento deriva da experiência. Como filósofo, Locke é conhecido pela teoria da *tábula rasa*[12] do conhecimento, desenvolvida no *Ensaio sobre o entendimento humano* (MELLO, 2008: 83).

Para Locke, os homens nascem livres, mas, para garantir a propriedade, sentem a necessidade de pôr limite à sua liberdade. Assim, decidem reunirem-se em sociedades políticas e se submeterem a um governante para garantirem sua propriedade. Pois, a ausência de um estado não lhe oferece essa garantia, portanto, se faz necessário construir um que garanta a segurança da propriedade. Para isso,

---

[12] Tábula rasa - Ignora as ideias inatas e afirma que o conhecimento se dá por meio da experiência.

> [...] estabelece-se entre os homens um contrato que origina tanto a sociedade, como também o Estado (para Locke, as duas coisas vão juntas). Fica evidente a base burguesa dessa concepção. Já estamos numa sociedade [...], onde a relação entre os homens se dá entre os indivíduos que estabelecem entre si contratos de compra e venda, de transferência de propriedades, etc. Esta realidade individualista da sociedade burguesa, alicerçada nas relações mercantis e de contrato, expressa-se na ideologia política, na concepção do Estado (GRUPPI, s/d: 14).

Apesar de o Estado ser soberano, sua autoridade vem do contrato estabelecido entre os indivíduos, assim, o poder estabelecido não pode suprimir do homem sua propriedade sem o seu consentimento, já que a função do governo e dos que estabelecem uma sociedade é a conservação da propriedade, este é o fundamento progressista do pensamento de Locke.

Para Locke, no dizer de Gruppi: (s/d: 15) “a liberdade está em função da propriedade e esta é o alicerce da liberdade burguesa, que nessa época era progressista”. Desse modo já se percebia uma diferenciação entre sociedade política (Estado) e sociedade civil. Ou seja, entre público e privado.

Na década de 1970, surgiu o neoliberalismo[13], que atingiu sua hegemonia durante a década de 1900 e passou a pautar o modelo das políticas públicas, sociais e educacionais.

A estratégia neoliberal de conquista da hegemonia não se limita apenas ao campo educacional, apesar de ocupar espaço privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, controle e regulação social.

O projeto neoliberal engloba a criação de um espaço onde é impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo capitalista.

---

[13] Neoliberalismo - Aplicação dos princípios liberais numa realidade econômica na ótica da globalização e nos novos paradigmas do capitalismo.

Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso – nos períodos de 1995/1998 e 1999/2002, surgem vários comentários a respeito da reforma educacional:

> A reforma educativa proposta pelo governo foi intensamente questionada pelo movimento organizado na sociedade civil, defensor do ensino público e gratuito para todos os brasileiros. O movimento docente questionou, na época, tanto a forma de fazer política quanto o conteúdo das propostas reformistas elaboradas pelo governo, que estavam em estreita relação com os interesses do grande capital local e internacional (HERMIDA, 2008: 37).

Conforme o exposto, é preciso que os professores, estejam sempre atentos para perceberem a serviço de quem estão desempenhando seu real papel junto aos discentes, especialmente aos DcDV, bem como buscar alternativas para suprir as dificuldades advindas das políticas traçadas para sua inclusão educacional. Pois,

> [...] os (as) professores (as) desenvolvem seus desempenhos profissionais, balizados sob pontos de reflexão de como, por que e para que de seu fazer pedagógico e de que tais desempenhos pedagógicos pendem de suas histórias de vida, suas experiências, de seus próprios referenciais explicativos, das teorias que ao mesmo tempo subjazem às suas ações e ao mesmo tempo as explicam (RODRIGUES, 2004: 145).

Para enfatizar essa citação, apresentamos a resposta de Fel (31) quando questionada a respeito da motivação para cursar pedagogia: “Porque quando pequena eu queria estudar e não podia, por essa razão decidi fazer com o objetivo de ajudar a quem precisa de uma educação de qualidade.”

O objetivo deste capítulo foi, pois, apresentar os aspectos sócio histórico e as políticas educacionais inclusivas[14] voltadas para o DcDV na perspectiva de

[14] - Educação inclusiva - forma de atendimento educacional que garante a todos os alunos que se encontram matriculado nas escolas comuns beneficiar-se dos processos de ensino/aprendizagem desenvolvidos na escola regular.

conhecer as principais leis que versam sobre o referido tema e como estão sendo aplicadas atualmente nas instituições educacionais.

Capítulo III

3 - Caracterização e Escolarização do DcDV: um pouco da história ou uma história que precisa ser contada.

3.1 – Características e escolarização do DV

Neste capítulo abordamos acerca das características do DcDV mediante os padrões de normalidade vigentes utilizados pela sociedade hegemônica; de como se dá a sua escolarização para facilitar o acesso e a permanência no Ensino Superior; e analisar os métodos e técnicas utilizados na academia para atenderem às suas especificidades.

Para isso, utilizamos as ideias de Bobbio (1987), Gadotti (1992), Silva (2001), Rodrigues (2003), Santos (2005) entre outros, para respaldar nossas colocações a respeito das ações adotadas na universidade no tocante ao atendimento do DcDV para que o mesmo usufrua dos direitos que lhes são garantidos pela Legislação Federal.

3.1.2 – Posição que o DV ocupa na sociedade

Para melhor entendermos a posição que o DV ocupa na sociedade dentro do atual contexto histórico de um capitalismo neoliberal globalizado, é preciso rever os aspectos histórico, filosófico e antropológico, que antecederam o advento das TIC e o impacto causado por elas na inclusão educacional, e de que maneira isso contribui para o acesso ao Ensino Superior, que é o foco da nossa pesquisa. Bem como, alguns pareceres legais que garantem sua inclusão educacional e social. Para isso, Paiva (2003), coloca: “Há que se buscar na história portuguesa e no seu desdobramento em terras brasileiras o lugar que a escola ocupou na sua organização social”.

Portanto, é preciso se inspirar na escola jesuítica – fundada por Inácio de Loyola – no seu contexto colonial para entendê-la como forma de relações sociais e seus efeitos. A instrução ficava ao encargo da Companhia de Jesus, que ministrava um ensino básico nas escolas de “ler, escrever e contar” e destinava-se aos filhos da classe dominante, que seriam os novos

missionários, padres ou advogados e ocupariam cargos públicos, reproduzindo, assim, a estrutura social vigente.

Apesar da gratuidade, já que os jesuítas eram remunerados por *El* rei, o ensino destinava-se aos filhos da classe dominante, mas também aos índios, com o sentido de domesticá-los. Ficando de fora os escravos, os pobres, as mulheres, bem como não havia registro de PcDV.

Por vários séculos, as PcDV que possuíam melhores condições financeiras, permaneciam trancafiados em suas residências, alijadas do convívio social, por vergonha e/ou rejeição por parte de seus familiares. As percepções sociais da época eram fruto do desconhecimento das potencialidades dessas pessoas por diversos grupos sociais, que viam sua condição como "natural" e encontravam explicação na vontade de Deus, considerando-as inferiores e/ou superiores, dependendo dos parâmetros de quem as julgava, sendo que o fator econômico influía bastante nessa concepção e o indivíduo pobre com deficiência, era considerado desvalido, vivendo a mercê da mendicância.

3.2 – Primeiras instituições para a PcDV

Apenas em meados do século XIX foi que surgiram as primeiras instituições para atender as PcDV.

> A primeira escola para cegos no Brasil foi fundada pelo Imperador Dom Pedro II, sob inspiração de José Álvares de Azevedo[15], em 17 de setembro de 1854, no Rio de Janeiro; 'Imperial Instituto dos Meninos Cegos' (SILVA, 2001: 78).

Após a Proclamação da República, em 1891 essa instituição passou a ser intitulada "Instituto Benjamin Constant" (IBC), em homenagem ao republicano Benjamin Constant, seu terceiro diretor. Essa foi a primeira ação concreta no Brasil para garantir a cidadania da PcDV. Em 1945 foi criado o curso ginasial, que seria em 1946, equiparado ao do Colégio Pedro II. Essa

[15] Jovem deficiente visual que estudou na França e trouxe o braille para o Brasil (Santos, 2001: 79).

medida permitiu ao DV ingressar no curso secundário e na universidade. Assim, paulatinamente, foram sendo derrubados os preconceitos, fazendo ver que, o DV tem potencial para ser escolarizado, desde que lhes sejam oferecidos meios materiais e recursos humanos adequados às suas especificidades. Atualmente, se constitui em um centro de referência a nível nacional. Ele possui uma escola, capacita profissionais, assessora instituições, reabilita e produz materiais especializados.

Em 1926, por iniciativa de dois ex-alunos do IBC, através da lei nº 895 é inaugurada em Belo Horizonte a segunda escola para cegos, o “Instituto São Rafael” que tem por objetivos a educação e reabilitação do DV. Ele mantém parceria para a realização de estágios com as universidades de Minas Gerais, faz intercâmbio entre as escolas de todos os níveis, além de participar de projetos junto ao Rotary Clube, SESI, SESC e SENAI.

Em 1929, é criado o “Instituto Padre Chico” em São Paulo. Há oitenta anos, ele mantém uma escola modelo de Ensino Fundamental para DV. Desde sua fundação, a direção fica ao encargo das filhas da caridade de São Vicente de Paulo. Proporcionando aos seus alunos assistência social e cristã, constituindo-se em uma das mais belas obras de filantropia.

Em 1933, é inaugurado em Salvador o Instituto dos Cegos da Bahia (ICB), com o objetivo de preparar o DV para a vida em sociedade. Posteriormente, transformou-se em instituição educacional, tendo como principal mentora a senhora Dorina Nowil, criadora da Fundação do Livro do Cego do Brasil. Recebe pessoas na faixa etária de 0 a 21 anos em regime de internato, semi-internato e externato, além de oferecer Oficina Pré-profissional.

Em 1944, é fundado o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICP), pela benemérita senhora Adalgisa Duarte da Cunha, com a finalidade de retirar das ruas os DV que viviam a margem da sociedade paraibana, oferecendo-lhes educação e iniciação ao trabalho manual. Na página quatro (04) do cap. I, essa instituição é descrita com maiores detalhes.

Em 1946, é criada pela professora Dorina Nowil (deficiente visual) a Fundação Dorina Nowil para Cegos. A referida associação produz livros

acessíveis em braille, falado e digital, e os distribui gratuitamente para escolas, associações, e bibliotecas de todo o país que atendem PcDV. Além de oferecer a toda faixa etária serviço adequado às suas necessidades especiais, oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades visando sua inclusão social e educacional. Promove também o desenvolvimento profissional, com vistas à orientação e colocação no mercado de trabalho.

Em 1969 é criado no município de Campina Grande o Instituto dos Cegos de Campina Grande (ICCG), entidade privada, de utilidade pública sem fins lucrativos. Atende a PcDV numa perspectiva inclusiva nas áreas de Educação e Assistência Social em Campina grande e estados circunvizinhos. Oferece Educação Infantil, Apoio Pedagógico para o Ensino Fundamental, Informática e Desporto Adaptado, Musicalização, Assistência Social etc. Bem como os capacita para a inserção no mercado de trabalho. Ele também capacita professores para que possam trabalhar com mais eficiência sua proposta educacional junto ao DcDV. Atualmente, é dirigido pela professora Maria do Socorro Bispo.

Em 1989 é fundada em João Pessoa (PB) a FUNAD (Centro Integrado de Apoio do Portador de Deficiência) instituída pela Lei nº 5.208 de 18 de 12 de 1989. Tem por finalidade planejar, coordenar e executar a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência a nível estadual. Bem como, realizar pesquisas na área da saúde educação e assistência social. Ela oferece aos seus usuários atendimento de fisioterapia, psicologia, dentário, médico, educacional, nutricional, terapeuta, fonoaudiólogo etc.

Em 1991, por iniciativa da professora Mara Siaulys que teve sua única filha (Lara) com retinopatia da prematuridade, foi criada em São Paulo a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LARAMARA), que dá maior ênfase à tecnologia e equipamentos especializados para o DV. Pelo fato de ter acompanhado o desenvolvimento de sua filha, a senhora Mara percebeu a importância do brinquedo na habilitação da uma criança cega. Assim, deu enfoque à produção de brinquedos educativos. A LARAMARA também produz máquina Braille, bengalas, livros e manuais para disseminar o

conhecimento na área de deficiência visual distribuindo-os por todo o Brasil. Além da preocupação com a criança, a instituição importa tecnologia assistida, adaptando-a para o português e fabricando-as para atender à demanda das universidades e empresas que atendem a PcDV. Essa instituição oferece cursos de informática por reconhecer que é um instrumento de grande importância para o cego, colocando-o em igualdade de condição de acesso à educação e à cultura.

Além dessas instituições, existem outras distribuídas pela maioria dos estados brasileiros.

Para desenvolvimento as atividades nessas instituições, é imprescindível a utilização do SB para viabilizar o acesso à educação e à cultura das PcDV.

Para Belarmino (1997), os primórdios do século XX, em todos os países da Europa e da América, marcaram o apogeu de PcDV inseridos em instituições totais. Essa iniciativa será norteada pelo humanismo e pelos valores universais de "igualdade, fraternidade e liberdade", proclamados pela Revolução Francesa.

Conforme o pensamento de Gadotti (1993), essa revolução pôs fim ao regime absolutista, o qual concentrava o poder no clero e na nobreza e que já se fazia presente no discurso dos intelectuais iluministas[16] da época. Esses intelectuais, também eram considerados enciclopedistas por serem simpatizantes das ideias liberais apresentadas na obra publicada por Diderot e D'Alembert, intitulada "A enciclopédia".

> A Revolução Francesa tentou plasmar o educando a partir da consciência de classe, que era o centro do conteúdo programático. A burguesia tinha clareza do que queria da educação: trabalhadores com formação de cidadãos partícipes de uma nova sociedade liberal e democrática. Os pedagogos revolucionários foram os primeiros políticos da educação (SILVA, 2001: 78).

[16] Iluministas - Pessoas que tinham apego à racionalidade e à luta em favor das liberdades individuais, contra o obscurantismo da Igreja e a prepotência dos governantes (Gadotti, 1992: 87).

O fundamento da pedagogia burguesa foi representado pelo iluminismo educacional predominante na transmissão de conteúdos e na formação individualista.

Parafraseando Gadotti (1993), o surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado da importância que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação.

Incentivada pela Reforma Protestante que privilegiava o livre pensamento no setor religioso, a doutrina burguesa ascendeu sob o ideal de liberdade no período de transição do feudalismo para o capitalismo. Mas, a liberdade individual concorre para a exploração econômica em detrimento do outro (relação empregador/empregado). Assim, surge a “livre iniciativa” que associa a ideia de liberdade com a de propriedade. Daí, conforme essa doutrina, como os homens não são individualmente iguais, também não o podem ser em riqueza. Existem os que dispendem mais tempo ao trabalho e os que dispendem menos. Como também, os que pertencem às camadas mais privilegiadas da sociedade e os que pertencem às mais carentes, a exemplo de algumas PcDV, impulsionando, assim, as desigualdades sociais.

Conforme o pensamento de Gadotti (1993), após muitos séculos de sujeição feudal à Igreja, a burguesia retirava-lhe o monopólio da educação, apresentando uma nova teoria revolucionária que confirmava os direitos do indivíduo e enfatizava as categorias da nova pedagogia: “cultura”, “razão”, “humanidade” e “luzes”. Assumindo assim a defesa de todos os homens, afirmando o ideal de liberdade e fraternidade – lema da bandeira francesa. Porém, ao “apagar as luzes” da revolução Francesa de 1789, a burguesia mostrou que não se achava presente em todo o seu projeto a igualdade dos homens na sociedade e na educação. Assim,

> A educação popular deveria fazer com que os pobres aceitassem de bom grado a pobreza, como afirmara o próprio Pestalozzi. Esse grande educador acabava de enunciar o princípio fundamental de educação burguesa que ministrou

> uma educação distinta para cada classe: à classe dirigente a instrução para governar e à classe trabalhadora a educação para o trabalho. Essa concepção dualista da educação deverá ser sistematizada no século XIX pelo pensamento pedagógico positivista (GADOTTI, 1993: 93).

Essa dualidade da educação ainda é presenciada hodiernamente e tudo faz crer que, apesar da tão proclamada inclusão educacional, esse mal não foi erradicado, tampouco minimizado.

3.2.1 – Percentual de DV inscritos no PSS entre (2006-2011).

Vejamos o que ocorre especialmente com os DV, no caso da Paraíba. Mesmo com a concessão da cota de 5% de vagas para ingressarem na Universidade Federal da Paraíba, o número de alunos que nela ingressa não corresponde ao montante que deveria ocupá-las. Isso pode ser explicado pelo despreparo de alguns desses alunos para concorrer com os que possuem maiores chances de se prepararem para o exame vestibular. Com os que estudam nos melhores cursos pré-vestibulares, como também com os que se dedicam exclusivamente ao estudo. Segundo pesquisa feita na COPERVE e no ICP podemos apresentar o número de alunos que ingressaram na UFPB Campus I nos últimos cinco anos pelo Processo Seletivo Seriado (PSS), conforme quadro demonstrativo nº 01.

3.2.2 - Quadro Demonstrativo nº 01

Ano	Nº de alunos inscritos	Nº de alunos aprovados
2006	06	03
2007	04	-
2008	04	02
2009	06	02
2010	07	03
2011	09	01
TOTAL	36	11

Número de alunos com DV que ingressaram na UFPB nos últimos cinco anos (2006-2011) pelo Processo Seletivo Seriado (PSS).

Conforme relação fornecida pela COPERVE, em anexo, dentre (06) seis deficientes visuais inscritos no PSS de 2006, (03) três foram aprovados. Sendo que, conforme informação dada por uma professora do SI do ICP no dia 22-08-11, responsável pela inscrição do vestibular dos referidos alunos, bem como pela confecção das provas em braille para os cegos e em tipos ampliados para os com baixa visão (BV), e, de acordo com a confrontação do número de alunos matriculados na UFPB, os quais recebem suporte pedagógico do Setor Braille do NEDESP, onde a pesquisadora exerce a função de "Revisor de Texto Braille". Dos (03) três alunos selecionados, um foi para Universidade de Cajazeiras - 04101316 – Licenciatura em História, outro desistiu do curso de Letras - 06390790 - e a outra – 05212017 - se encontra em fase de conclusão no curso de Pedagogia da UFPB.

Em 2007, dos (04) quatro DV inscritos no PSS, nenhum foi aprovado.

Em 2008, dentre (04) quatro alunos inscritos, (02) dois foram aprovados (01) um para o curso Letras – 7201623 – e outra para o de Pedagogia - 8428288 - e se encontram em fase de conclusão na UFPB.

Em 2009, dentre (06) seis alunos inscritos, (02) dois foram aprovados (01) um em Bacharelado de Educação Física – 7102647 – e outra em Pedagogia - 9434245 - e se encontram matriculados na UFPB.

Em 2010, dentre (07) sete alunos inscritos, (03) três foram aprovados, sendo que (01) um – 8114645 - faleceu no início do curso de Comunicação Social (Radialismo), (01) uma desistiu de Licenciatura em História – 10438273 - e outra – 9508432 - se encontra cursando Letras na UFPB.

Em 2011, dentre (09) nove alunos inscritos, (01) uma foi aprovada – 114048228 - e se encontra cursando Fisioterapia na UFPB.

Conforme o que foi apresentado no quadro demonstrativo Nº 01, o ingresso de DcDV no Ensino Superior ainda é insignificante, uma vez que apenas 31% dos alunos escritos no PSS nos últimos cinco anos conseguiram aprovação. Ficando excludente mais da metade dos concorrentes.

Seguindo o pensamento de Hermida (2008), as desigualdades sociais, educacionais e a concentração de renda sempre se fizeram presentes nas avaliações do Ministério da Educação. Em balanço realizado sobre a educação brasileira entre 1995-2001, o Ministério da Educação reconhecia que: “As desigualdades sociais e a concentração de renda têm sua origem, em grande parte, no atraso educacional de décadas e na baixa escolaridade média da população brasileira (BRASIL, 2001: 04)”.

Dentro desse contexto, os DV são os mais penalizados pela inexistência de recursos didáticos apropriados e professores capacitados para desenvolverem suas propostas curriculares. Isso fica patente no quadro demonstrativo anteriormente apresentado.

3.2.3 – Capacitação dos professores

Quanto à capacitação dos professores:

> As críticas às Agências Formadoras e aos cursos de formação apontam para as práticas aligeiradas, como reciclagens e/ou treinamentos que descaracterizam os cursos e dicotomizam a profissão. O trabalho docente, nessa ótica, limita-se ao mero repasse de Saberes construído por outros profissionais (RODRIGUES, 2003: 106).

Segundo Santos (2008), nos países onde a discriminação no acesso à universidade fixa-se nos bloqueios ao nível do ensino básico e médio, a reforma progressista deve incentivar a universidade para promover parcerias ativas no domínio pedagógico e científico com as escolas públicas. Para o acesso, ele vê a necessidade de vincular a universidade à educação básica e secundária por ser fundamental na reconquista de sua legitimidade.

Antigamente a universidade intervinha hegemonicamente na formação do professor. Porém, hoje, ela perdeu essa hegemonia, afastando-se da escola pública.

No final do século XVIII e início do século XIX surge a Educação Especial, para atender às necessidades educativas das pessoas com deficiência.

3.3 – Educação Especial

A Educação Especial no Brasil surgiu segregada em instituições, escolas e classes especiais e se pautava em modelo clínico-médico que enfatizava as limitações do aluno ao invés de suas potencialidades. Para o atendimento educacional desses alunos, era necessário fazer uma triagem com a equipe interdisciplinar[17], anamnese[18], e apresentar diagnóstico com recomendações médicas, para que o professor organizasse um programa individual de acordo com o "grau" de comprometimento, ou seja, esses alunos eram rotulados e sua aprendizagem era considerada limitada, não havendo perspectiva de crescimento intelectual para eles. Esse tipo de atendimento gerava preconceito e discriminação, pelo fato de se encontrarem alijados do convívio social com os alunos "ditos normais", além de não terem acesso aos conteúdos programáticos da rede regular de ensino.

A partir de 1970, surge a filosofia da integração com a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas em classes especiais nas escolas comuns. Esse tipo de atendimento não surtiu efeito muito positivo, visto que os alunos continuavam segregados mesmo estando em escolas destinadas aos "normais", pois as atividades desenvolvidas eram separadas e os professores não estavam habilitados para trabalhar com eles. Essa perspectiva integracionista começou a declinar na década de 1980 e, hoje, já não mais funciona.

3.4 – Fronteira existente entre o setor público e o privado

Como o Estado não priorizava a Educação Especial foi preciso estreitar a fronteira entre o público e o privado. As primeiras iniciativas de atendimento nessa modalidade de educação assumiam caráter assistencialista e filantrópico mantido por meio de convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e

---

[17] - Equipe Interdisciplinar – psicólogo, assistente social, orientador educacional e supervisor.

[18] - Anamnese - levantamento da vida do individuo e seu desenvolvimento junto a sua genitora desde a gestação, parto e primeiras manifestações das síndromes.

outras instituições; donativo de famílias mais abastadas; contribuição de comerciantes e políticos locais etc. Mesmo atendendo a um público carente, apresenta caráter privado. Apesar dessa crítica, é impossível deixar de reconhecer o mérito das ações empreendidas pelas instituições privadas, pois foram elas que primeiro se ocuparam com esse tipo de atendimento, haja vista as instituições elencadas nas páginas 43 a 45 desse capítulo.

Assim, a ausência do Estado na Educação Especial favoreceu a construção de maneiras de atendimento aos deficientes com caráter eminentemente privado. Parafraseando (Bobbio 1987), o interesse público determina-se em contraste com o interesse privado e vice-versa, como também a esfera do público chega até onde começa a esfera do privado. Portanto, aumentando a esfera do público, diminui a do privado e aumentando a do privado, diminui a do público. Desse modo

> [...] a dicotomia clássica entre direito privado e direito público reflete a situação de um grupo social no qual já ocorreu a diferenciação entre aquilo que pertence ao grupo enquanto tal, à coletividade, e aquilo que pertence aos membros simples (BOBBIO, 1987: 14).

Portanto, quando as demandas da sociedade não encontram resposta para suas necessidades na esfera pública, há de se buscar respaldo na esfera privada, exatamente como aconteceu no início do atendimento educacional das PcDV, inserindo-se nas instituições não governamentais, e o que acontece hoje com a pós-graduação das universidades públicas brasileiras em que esse serviço, principalmente à nível de lato-senso, está sendo assumido pelo setor privado de ensino. É o que atualmente se denomina de “mercantilização” da educação, em que o aluno para fortalecer seu currículo e complementar seus estudos precisa ingressar nas faculdades e/ou universidades privadas, afunilando, assim, as possibilidades dos pertencentes às camadas mais carentes da sociedade, inclusive, dos DcDV.

As PcDV ao longo dos anos na sociedade brasileira eram atendidas por programas e políticas assistencialistas que visavam a compensação de suas

limitações físicas. Porém, as que pertenciam às camadas mais desfavorecidas viviam da mendicância e/ou de cantorias nas praças e feiras públicas. Comovida com essa situação, a filantropa Adalgisa Duarte da Cunha, juntamente com outras damas da sociedade e políticos locais, fundou em 1944, em João Pessoa, capital do Estado da Paraíba, a primeira escola especializada para a educação do DV, o "Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha". Instituição filantrópica sem fins lucrativos de caráter educativo, com a finalidade de retirar essas pessoas da informalidade e oferecer-lhes moradia, educação, bem como iniciação ao trabalho artesanal.

Para isso se fez necessário a aprendizagem do Sistema Braille – único sistema internacional de leitura e escrita reconhecido por cegos e pessoas que enxergam parcialmente, aprovado pela UNESCO – o qual provocou uma verdadeira revolução para a formação da PcDV, ampliando-lhe novas possibilidades no que se refere à ordem social, intelectual, educacional, moral e psicológica.

A habilidade de ler e escrever representa os mesmos benefícios socioeconômicos e culturais para o DV, assim como para os que enxergam. As pessoas que utilizam o braille estão mais aptas a frequentarem a universidade e têm taxas de maior empregabilidade que aquelas que não o fazem. Assim, conforme Belarmino, (1997: 117),

> O acesso à informação escrita foi, na verdade a chave que permitiu aos cegos partilharem de um código comum a todos os grupos sociais, ou seja, o código das trocas culturais que dá subsistência e solidifica o terreno próprio à interação social.

Apesar do invento do SB ter se dado na França, o mesmo só foi oficialmente reconhecido concomitante com o Brasil, porque os franceses estavam acostumados com os métodos de Valentin Haüy, que se constituía de caracteres comuns com linhas em alto relevo, e com o do oficial francês Charles Barbier, denominado sonografia ou código militar, que possibilitava a

comunicação noturna entre oficiais nas campanhas de guerra, anteriormente utilizados.

Conforme Ferreira (2009, p.8), nessa data “[...] comemora-se o Bicentenário de nascimento de Louis Braille, criador do sistema de leitura e escrita para cegos. O Sistema Braille deu aceso às pessoas cegas [...] à inclusão na sociedade.” Já são decorridos 155 anos do uso oficial do SB na França e no Brasil. Hoje, esse sistema é mundialmente reconhecido e utilizado. Desse modo, a instrução oral cedeu lugar à instrução pelo livro, permitindo o desenvolvimento intelectual, em todas as disciplinas - psicologia, filosofia, matemática, história, literatura, física, ciências biológicas etc., bem como na musicografia braille, notações químicas, informática, etc.

Nesse contexto, objetivando desenvolver o intercâmbio de publicações de música em Braille, o Ministério de Educação através da Secretaria de Educação Especial, publicou o “Manual Internacional de Musicografia Braille” (BRASÍLIA, 2004). Esse manual resultou dos estudos do Subcomitê sobre Musicografia Braille da União Mundial de Cegos (UMC). Ele possibilita que o estudante encontre todas as notações musicais existentes, permitindo-lhe acompanhar as partituras em braille.

O Código Matemático Unificado (Rio de Janeiro, 1999) foi revisto e atualizado pela Divisão de Pesquisa e Produção de Material Especializado do Departamento Técnico Especializado do Instituto Benjamin Constant em 1999. A aplicação desse código já havia sido apresentada por Louis Braille em 1837, representando os símbolos fundamentais para a Aritmética e a Geometria. Com a sua utilização, o AcDV pode vivenciar o ensino de matemática em seus cursos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, o ensino de Química tem o objetivo de desenvolver habilidades e competências que permitam aos educandos a formação de uma consciência mais crítica e cidadã. A atual versão da Grafia Braille (BRASÍLIA, 2007), dispõe de símbolos representativos para transcrição em braille do componente curricular de

Química, seus diagramas, notações específicas, figuras e estruturas, permitindo melhor acesso do DcDV aos textos científicos.

A primeira edição da Grafia Braille para a Informática (Brasília 2005) é o resultado do árduo trabalho da Comissão Brasileira do Braille e da Comissão de Braille de Portugal. A Grafia Braille para Informática é constituída pelo material signográfico e pelas normas de aplicação para a sua correta utilização na escrita e na leitura, possibilitando a PcDV entender toda a linguagem da informática.

3.5 - Importância da Biblioteca Universitária para o DcDV

Mediante a explanação das facilidades apresentadas para a escolarização das PcDV, não podemos deixar também de falar sobre a importância das Bibliotecas Universitárias para o DcDV. Elas precisam ser equipadas de forma que possam oferecer um atendimento especializado que supra as necessidades educativas para que o aluno não tenha prejuízo no seu processo de aprendizagem.

Em 1977, um grupo de trabalho para a coordenação internacional de serviços de bibliotecas para cegos se estabeleceu sob os auspícios da *International Federation of Library Associations* (IFLA) (São Paulo 2009), com o propósito de desenvolver os serviços de bibliotecas para pessoas incapazes de utilizar material impresso em todo o mundo.

A Secretaria de Educação Especial também elaborou um Manual das Habilidades Básicas de Orientação e Mobilidade com a intenção de contribuir para o desenvolvimento do processo de orientação e mobilidade das pessoas com DV, como também auxiliar os professores e a comunidade a estabelecer um convívio mais cooperativo. Pois, “É preciso oferecer a todos os alunos condições necessárias para que se tornem cidadãos ativos e participantes, contribuindo para o exercício da cidadania e para a realização do processo de inclusão educacional e social (BRASÍLIA, 2004: 3)”.

3.6 – Métodos de ensino utilizados nos séculos XIII-XIX

A preocupação com uma educação mais participativa dista de longas datas. No final do século XIX, Rui Barbosa propunha reformar o sistema de

instrução no Brasil em todos os níveis e instituições de ensino, com coerência e organicidade, a partir de várias visões políticas, que relacionavam “o progresso da nação ao progresso do ensino”. De certa forma, os DV uma vez inseridos nesse contexto, não ficariam de fora desse chavão.

Após a independência, desenvolveu-se o debate sobre o problema da instrução: “O ideário civilizatório iluminista irradiava-se a partir da Europa, para boa parte do mundo e, também para o Brasil (FARIA FILHO, 2003: 140).” Esse debate não incluía apenas a estruturação do Estado, mas também o acesso de um maior número de pessoas às práticas civilizatórias. Assim, os meios de comunicação utilizados na época serviam de veículo para instruir as camadas inferiores para aproximá-las mais das camadas dirigentes. Daí, a necessidade de rever os métodos empregados na instrução elementar para eleger os que melhor racionalizam o tempo, os recursos humanos, a fiscalização e as despesas.

Assim, vários métodos foram utilizados: primeiro, o método individual de ensino, no qual o professor, mesmo tendo vários alunos, atendia-os individualmente. Tratava-se do método da instrução doméstica. Os alunos ficavam sem o contato direto do professor por muito tempo, gerando indisciplina e causando perda de tempo.

No final do século XVIII, na Europa e, posteriormente no Brasil, sentiu-se a necessidade de substituir esse método pelo *lancasteriano* ou mútuo – que era mais econômico e racionalizava o tempo. Sua principal característica era a participação dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor. Assim, um professor com a ajuda deles, poderia atender até mil alunos em uma única escola. Porém, aos poucos se percebeu sua inviabilidade devido às precárias condições das escolas.

Esses métodos eram utilizados para uma melhor organização das salas de aula, economia de tempo e de recursos financeiros. A partir de 1870, surge a ideia do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi - reconhecido como o autor da teoria psicológica que serviu de fundamento para o método intuitivo – que muda o rumo da discussão sobre os métodos, transpondo as ideias anteriores

para as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem. Para Pestalozzi, o professor só poderia ensinar bem, se levasse em consideração os processos do método intuitivo, o qual enfatizava a importância da escola em respeitar o ritmo de aprendizagem individual.

No decorrer de 1870, algumas iniciativas educacionais e alguns intelectuais a ela vinculados se destacaram como preconizadores do método intuitivo na capital do Império.

O método de ensino intuitivo foi o principal foco do debate nacional nos países europeus e nos Estados Unidos da América. Ele aportou no Brasil por meio de intelectuais que tiveram sua formação no exterior, dentre eles: Lock, Condilac, Rousseau e Pestalozzi, os quais reconheceram que o ensino que convém à escola popular é o ensino pelos sentidos. Eles foram os principais responsáveis pela divulgação da ideia desse método entre nós.

Na direção do Instituto dos Meninos Cegos, - hoje, Instituto Benjamim Constant - em 1871, Benjamim Constant antecipou algumas ideias sobre a educação dos sentidos que nortearam a reforma da instrução primária, decretada em 1890.

A história das lições das coisas no final do século XIX se constituía em

> [...] escrever a própria história do ensino primário em diversos países, colocando-a como uma nova ordem de estudos, de procedimentos característicos do método moderno na instrução popular, o método do ensino intuitivo (SCHELBAUER, 2005: 136).

Leôncio de Carvalho preconizou, pela primeira vez na legislação educacional brasileira, a lição de coisas, por meio do decreto de 19/04/1879. O método intuitivo se constituiu como núcleo central da renovação pedagógica a ser implantada nas reformas da instrução pública no Brasil.

O Decreto nº. 7247, que instituiu a Reforma Leôncio de Carvalho, “[...] prescreve as Noções de Coisas, como disciplina de ensino nas escolas

primárias do 1º grau e Prática de Ensino Intuitivo ou Lição de Coisas, como disciplina do programa das escolas Normais do Estado [...] (Schelbauer, 2005: 137)".

Com base nessa reforma, trazemos à discussão o trabalho desenvolvido no ICP com os DV. Além da escolarização, esses alunos contam com profissionais que desenvolvem Atividades da Vida Diária, para que os mesmos adquiram o hábito de cuidar da higiene pessoal, de suas roupas, calçados e escolher as indumentárias que melhor se adequem às circunstâncias do momento. Aprende também a cozinhar, fazer a cama, servir-se à mesa, cuidar da limpeza da casa etc. Ou seja, vivenciar a rotina diária sem depender de terceiros.

Rui Barbosa evidencia o desenvolvimento das lições das coisas em diversos países da Europa e da América, mostrando todo domínio da escola popular:

> A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos; é um método de estudo; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instituição elementar (SCHELBAUER, 2005: 137).

A lição das coisas apresentava um caráter transversal da mesma forma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) atualmente estabelecem, tais como: meio ambiente, ética, saúde, educação sexual, diversidade cultural etc., que orientam a estrutura curricular. Apesar de não se encontrarem ligados em particular a nenhuma matéria pode-se considerar que são comuns a todas.

Para a construção de conceitos das diferentes matérias os professores devem utilizar material concreto para que o DcDV possa abstrair o conhecimento. Não apenas os alunos do Fundamental e Médio como também os do Ensino Superior. Os professores podem, com a ajuda de outros

profissionais especializados, construir tabelas, gráficos e mapas táteis para facilitar a compreensão dos referidos alunos a cerca da programação curricular.

Consideramos então, ser o método intuitivo bastante relevante para a aprendizagem do DV, uma vez que, por meio dele, além de se respeitar sua subjetividade, utiliza material concreto para a abstração de conceitos. A partir da experiência direta com o objeto de estudo, é que o DcDV consegue ultrapassar as enfadonhas aulas expositivas e evitar o verbalismo. Se bem que, a verbalização algumas vezes é indispensável para incorporar conceitos que não podem ser experenciados – manipulados -. Porém, pode-se fazer uso de metáforas para uma melhor compreensão das coisas que se encontram fora de alcance, como as nuvens, as estrelas, o sol, o horizonte etc., e coisas que se movimentam no espaço como o voo das aves e das aeronaves etc., enfim tudo o que não se pode tocar – manusear -. Conforme Belarmino, (2000) - educadora com deficiência visual – em sua dissertação de metrado:

> Entendemos ser o uso de metáforas na sala de aula, uma técnica que atenderá tanto a alunos deficientes visuais, quanto a alunos sem nenhum tipo de deficiência física ou intelectual. [...] Apesar da linguagem metafórica apresentar um caráter aparentemente verbal, ela traz em si inúmera possibilidades que expressam outra forma de interação e comunicação, a exemplo de sensações visuais, auditivas e cenestésicas dada a sua riqueza simbólica, Belarmino, (2000: p113-114).

Dessa forma, uma educação que leva em conta a diversidade na sala de aula, sobretudo no que e refere ao DcDV, exige do professor certo grau de criatividade para que possa ministrar seus conteúdos com eficiência, envolvendo todos os alunos indiscriminadamente[19].

---

[19] Quando da experiência vivenciada pela pesquisadora no ICP, pelo fato da instituição possuir uma grande área contendo parque infantil, e árvores frutíferas, bem como contar com o regime de internato, isso facilitava vivenciar a programação curricular. Como num lar, era necessário fazer feira no mercado público e supermercados, isso facilitava trabalhar os conceitos de ciências naturais, conhecimentos sociais e matemática, utilizando as compras semanais, bem como, a própria área – sítio - da instituição para as crianças perceberem os diferentes tamanhos e texturas das ramagens, caules, pedras, folhas, frutos e sementes. Elas aprendiam brincando a contar, classificar e seriar “experenciado” e abstraído, executando tarefas utilizando os próprios materiais por eles “garimpados” no sítio.

A partir do método intuitivo, ou lição das coisas, o professor pode criar condições favoráveis para que o aluno possa observar e experenciar – tateando, cheirando, e degustando - os materiais didáticos estruturados – industrializados de forma que, ao ser encaixado, o aluno consiga por meio de ensaios e erros perceber sua aplicação - existente na classe, ou os adaptados pelo professor, bem como realizar excussões que constituem excelente oportunidade de aprendizagem *in loco* para observar as coisas da natureza. A utilização desse método é importante para a aprendizagem do DcDV, já que, para suprir a ausência da visão - que permite o maior número de informação do mundo exterior -, ele necessita utilizar os sentidos remanescentes[20] para abstrair os conhecimentos.

3.7 – Legislação Brasileira voltada para o DV

Na revisão bibliográfica para a execução dessa dissertação, percebemos a escassez de literatura a respeito de ações adotadas especificamente para o DV. A primeira vez que a legislação brasileira se refere claramente à Educação Especial foi na Lei nº. 4024/61 (BRASIL, 1961), conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que regulamentava políticas e propostas educacionais de atendimento ao aluno com deficiência.

A história do atendimento educacional nas esferas municipal e estadual para PcDV é recente na educação brasileira. No Brasil Império, inicia-se esse atendimento com a criação do Instituto Benjamim Constant.

Durante todo o Império, não havia escolas suficientes para as classes populares, inclusive para a PcDV. A instrução primária permanecia como tarefa da família. Assim, as pessoas que possuíam maior poder aquisitivo contratavam tutores para ensinar aos seus filhos. Certamente, essa medida não atingia grande quantidade de PcDV, visto que vários fatores impediam que isso se concretizasse.

3.8 - Acesso e permanência do DcDV no Ensino Superior.

Para a PcDV, o Ensino Superior pode ser de grande valia, não apenas por fatores intelectuais mas, sobretudo, econômicos, no que se refere à

---

[20] Sentidos remanescentes - Os demais sentidos, exceto o da visão.

qualificação, a qual motiva sua escolha profissional. Pois, em muitos casos, sem ela, não pode concretizar seus objetivos vocacionais, tampouco adquirir autonomia financeira. Pois, quem possui uma formação superior tem mais chances para competir no mercado de trabalho, porque a cada dia é exigido maior grau de qualificação para ocupar os cargos oferecidos pelas empresas públicas e/ou privadas.

Com o aumento das Instituições de Ensino Superior (IES) e a oferta de cotas[21] para as pessoas com deficiência, o sonho de ingressar na universidade torna-se mais fácil de realizar-se. Porém, isso não garante sucesso acadêmico, tampouco permanência até a conclusão do curso, visto que, mesmo em se tratando da universidade pública, vários fatores interferem para que isso ocorra.

Por sua vez, o fator econômico interfere, na medida em que o discente ou seus pais não podem arcar com as despesas advindas dos meios de locomoção, da aquisição de livros, e de materiais didáticos, ou pelo fato de precisar conciliar o ensino com o trabalho.

Outro fator que dificulta seu "sucesso" é a qualidade do aprendizado que traz consigo do Ensino Médio. Pois, algumas vezes, a formação do professor não é contemplada por tópicos específicos para trabalhar suas especificidades, bem como pelo fato de alguns professores não haverem recebido uma formação adequada na licenciatura, ou de não poder contar com uma formação continuada que lhe permita acompanhar as inovações que ocorram tanto no que se refere às TIC, como no próprio currículo, o qual deve ser adequado às suas peculiaridades.

---

[21] Cotas aprovadas pelo CONSEPE – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão em 30-03-2010, para ingressar na graduação da UFPB destinada aos estudantes com deficiência que cursaram o ensino médio e pelo menos três séries do ensino fundamental em escolas públicas. As cotas serão progressivas obedecendo ao seguinte percentual: 25% das vagas em todos os cursos para 2011; 30% para 2012; 35% para 2013 e 40% para 2014. Essa proposta foi apresentada pelo reitor Rômulo Polari por ocasião do seminário "Políticas de Cotas na UFPB: um debate necessário". Nesse evento foram debatidas as políticas de ações afirmativas no ensino superior visando à implantação de uma política de inclusão social na UFPB. Acessado na Agência de Notícias da UFPB em 12-09-2011, no link: www.agencia.ufpb.br/vernoticias.php?pk_noticia=11629.

> A questão da formação necessita ser discutida num processo mais amplo de escolarização e de melhor qualidade de ensino. O professor formador deve ser capaz de fazer uma ponte entre o repertório de oferta de informações técnico-pedagógicas e didáticas e as informações que o aluno poderá obter no seu próprio exercício profissional. É importante despertar a consciência do futuro professor, para a necessidade de aprofundar e problematizar a realidade sociocultural com a qual vai deparar-se no cotidiano de sua ação pedagógica e educativa na escola, onde desenvolverá sua atividade profissional (RODRIGUES, 2003: 108).

Daí a importância das Agencias Formadoras subsidiarem a formação inicial (Licenciaturas) e continuada dos professores para melhor desempenhar sua prática pedagógica que precisa estar sempre atualizada, com a finalidade de trabalhar a diversidade em sala de aula.

A falta de entrosamento do DcDV com os demais colegas da turma, que muitas vezes é motivada pelo desconhecimento para conviver com suas peculiaridades, bem como alguns gestores que, às vezes, também desconhecem suas especificidades, por isso não procuram mobilizar a escola – professores, equipe interdisciplinar, pessoal de apoio e demais alunos - os ditos normais - para interagirem com eles adequadamente, interferindo negativamente na sua formação.

A escassez de equipamentos adaptados para a aprendizagem do DcDV, tais como: computador contendo *software* com sintetizador de voz – converte o texto digitalizado em som – possibilitando trabalhar com independência; impressora braille, para reproduzir os textos; serviço de apoio com pessoal especializado para atender tanto o aluno, quanto os professores, oferecendo assessoria técnica e esclarecimento acerca de como lidar com eles, no que se refere às adequações necessárias para vivenciar sua proposta curricular, constituem sérios obstáculos para uma aprendizagem mais efetiva.

A arquitetura da instituição que, na maioria das vezes, não obedece às normas técnicas de acessibilidade[22]. Além da falta de manutenção das

---

[22] - De acordo com o Termo de Ajustamento de Conduta do Ministério Público, com fundamento no art. 5º, § 6º da Lei n°.7.347/85, pela Procuradora da República denominada Compromitente e da Associação de normas técnicas (ABNT), que celebram esse ajustamento, torna reconhecida a necessidade de publicar e facilitar o acesso por meio da Internet as

calçadas; estacionamentos inadequados; orelhões e lixeiras mal localizadas e sem a sinalização apropriada - com piso contendo textura direcional; a inexistência de sinalização em braille indicando os percursos por eles percorridos na sua rotina acadêmica etc., são percalços que os DcDV tem que enfrentar na sua rotina acadêmica.

Enfim, o desconhecimento ou descumprimento das políticas educacionais inclusivas por parte de algumas autoridades competentes – reitores, diretores de centros – e até mesmo dos próprios DcDV que, muitas vezes, desconhecem seus direitos. Alguns se limitando apenas a reclamar sem, contudo, esclarecer aos demais acerca de suas necessidades e possibilidades, dificulta o desenvolvimento de sua formação acadêmica.

Algumas vezes pela falta de uma boa escolarização, vários discentes chegam à universidade sem a base necessária para acompanhar as aulas, produzirem os textos e fazerem pesquisas, necessitando, assim, abandonarem seus cursos, levando consigo o estigma de incompetentes e inaptos.

Mesmo diante de todas as dificuldades elencadas, uma vez conseguido – conquistado - o ingresso no Ensino Superior, o DcDV precisa reivindicar dos professores a melhor maneira de viabilizar os conteúdos programáticos, providenciando com antecedência a transcrição dos textos para o sistema braille, e/ou, escaneando-os e corrigindo as possíveis falhas para enviar para o seu *e-mail*. Ou ainda, transportando para CD-R a fim de que o mesmo possa escutar o que aparece na tela do computador. Isso, no caso dos que têm acesso a *software* contendo sintetizador de voz – transforma em áudio o que está digitalizado. Pois, nem todos possuem esse recurso. O professor também

---

normas da ABNT de interesse social relacionadas às pessoas com deficiência citadas pela legislação nacional. No que se refere à acessibilidade a Edificação, Mobiliário, Espaço e Equipamentos Urbanos contidos na ABNT NBR 9050 de 30-06-2004 que substitui a ABNT NBR 9050, estabelece critérios técnicos que deverão constar nos projetos, construções e adaptações de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos às condições de acessibilidade. Essa Norma pretende proporcionar às pessoas com deficiência a utilização de maneira independente e segura do ambiente, edificações e equipamentos especializados. Todos os projetos implantados, bem como a ampliação e reforma de edificações e equipamentos urbanos devem atender ao que consta nesta Norma para que sejam considerados acessíveis. Acessado em 12-09-2011 no link http://portal.mj.gov.br/corde/normas_abnt.asp.

poderá enviar para o aluno por meio digital os arquivos dos textos que irá utilizar, ou recomendar livros que tenham formato digital (pdf. doc. etc.). Essas são medidas indispensáveis para que os mesmos possam participar das aulas, das avaliações e dos trabalhos requeridos pelas disciplinas no mesmo patamar dos demais alunos da turma.

Vale a pena mais uma vez ressaltar que os DcDV necessitam de meios (computador contendo sintetizador de voz para que possa executar seus trabalhos acadêmicos, terminais de computador também contendo esse recurso para consultar o histórico escolar, fazer sua matricula e atualizar o currículo) e metodologias diferenciadas (filmes com audiodescrição, tabelas e gráficos em alto relevo) para atender às suas especificidades educacionais; de recursos pedagógicos distintos (reglete, punção, gravador e *pen-drive*); de adequação na organização de uma sala acessível (arrumada de maneira que facilite a locomoção e a socialização do conteúdo entre os colegas e o professor); suporte de apoio pedagógico composto por profissionais especializados para transcrever o material que os professores solicitam a fim de desenvolver seus conteúdos, e equipamentos tecnológicos específicos, tais como: Impressora Braille, s*canner, softwares* adaptados etc.

Assim, pelo fato do DcDV quando ingressa no Ensino Superior haver se desvinculado do ICP e continuar necessitando de um suporte pedagógico para que possa participar da proposta curricular no mesmo patamar dos alunos que “enxergam”, a Universidade Federal da Paraíba, Campus I (UFPB) situada em João Pessoa, conta com o Setor Braille (SB) do Núcleo de Educação Especial (NEDESP) do Centro de Educação (CE) para melhor garantir sua permanência até a conclusão do curso com qualidade.

3.9 – NEDESP

O NEDESP é um órgão técnico suplementar de ensino, pesquisa e extensão ligado ao Centro de Educação (CE), com suas atividades disciplinadas pelas normas da Academia e por seu Regimento Interno, aprovado pelo CONSEP em 17-05-1990, através da resolução nº. 06/90 no reitorado do professor José Jackson Carneiro de Carvalho. Surgiu em 1977 como Setor de Educação Especial, pelo empenho das professoras

responsáveis por essa modalidade de ensino: Maria Rufino de Lima (Fabíola), Helena Ferreira da Silva e Maria da Piedade Resende da Costa, e pela necessidade de atendimento apresentado por universitários com DV matriculados nessa instituição de ensino. A eficácia do trabalho realizado pelas professoras supracitadas e sua repercussão no âmbito universitário, levou o Departamento de Fundamentação Pedagógica (DFE) a apoiar novos investimentos propostos pelas referidas professoras, que, a partir de 1988 começaram a oferecer Cursos de Estudos Adicionais nas áreas: mental, visual e de áudio-comunicação, para alunos, professores e pessoas que tinham interesse de aprofundar seus conhecimentos na área de Educação Especial.

Inicialmente, o NEDESP funcionava como Setor de Educação Especial. Posteriormente, ascendeu à categoria de Núcleo. Quando iniciou as atividades junto aos DcDV, contava apenas com uma máquina de datilografia PERQUINS BRALLER, a qual foi doada por uma de suas fundadoras que, na época era professora da disciplina Educação Especial. Como tinha domínio do Sistema Braille, transcrevia os trabalhos dos alunos. Com o aumento da demanda requerida pelas disciplinas, houve a necessidade de ampliar esse serviço, criando-se um espaço organizado de maneira a acomodar melhor seus usuários. Também se passou a utilizar o serviço de monitoria com alunos da disciplina Educação Especial, previamente preparado para ajudar nas transcrições e gravações de textos.

3.9.1 – Setor Braille (SB)

O SB do NEDESP é um suporte de serviço que oferece apoio pedagógico para os cursos de Graduação, Pós Graduação, Extensão em Línguas Estrangeiras, Supletivo, Curso Pré-vestibular e Educação Musical. Ele faz parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CE, estabelecendo uma interface entre professor, aluno e objeto de estudo, promovendo a acessibilidade atitudinal, física e pedagógica dos estudantes com DV. Para respaldar essa acessibilidade, apresentamos o Decreto nº. 5.296, de dezembro de 2004, que regulamenta a lei 10.098/02, e “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2006)”.

Hoje, após muitas reivindicações por parte dos coordenadores, técnico-administrativos e dos próprios DcDV, o SB, além da máquina PERQUINS BRAILLER, conta com uma sala climatizada (provisória), equipada com micros computadores contendo sintetizador de voz, *scanner*, impressora braille, gravadores e *pen-drives,* para viabilizar o atendimento especial à comunidade acadêmica.

Atualmente o SB encontra-se atendendo a alunos das áreas de Humanas e Ciências da Saúde, assim distribuídos: dois (02) alunos do curso de Letras, um (01) de Educação Física, um (01) de Fisioterapia e quatro (04) de Pedagogia, perfazendo um total de oito (08). Esse somatório é rotativo, visto que, geralmente a cada semestre alguns concluem seus cursos, enquanto que outros, neles ingressam. Há também uma aluna no mestrado de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que ingressou em 2010 e se encontra em fase de conclusão do curso.

A equipe do SB é composta por um (01) técnico e (04) quatro técnicas, inclusive a autora desta dissertação, com a finalidade de oferecer suporte pedagógico aos AcDV, bem como orientar seus professores na prática docente, a respeito de como lidar com suas especificidades.

As atividades desenvolvidas pelo SB são as seguintes: transcrição de textos para o Sistema Braille, e do braille para manuscrito, dependendo das circunstâncias postas no momento; escaneamento de textos para serem impressos em braille, ou enviados para o *e-mail* dos alunos; impressão dos testes de avaliação que os professores mandam para o setor a fim de possibilitar ao aluno fazer sua avaliação juntamente com toda turma; reenvio dos testes para o setor transcrever para o manuscrito a fim de que o professor faça sua avaliação; transcrição das produções dos alunos para que eles entreguem seus trabalhos no prazo preestabelecido por seus professores etc. Quando a demanda de trabalhos extrapola o tempo previsto para a sua utilização, lançamos mão da gravação, apesar de que essa limita bastante a participação do aluno no debate e nas discussões em sala de aula como

membro partícipe de uma educação inclusiva, bem como observar a grafia e algumas marcações no texto, além de impedir-lhe o convívio com a leitura.

Além de acompanhar a trajetória acadêmica do discente, também lhe oferece noções básicas de técnica de Locomoção[23] e Mobilidade[24], respeitando o direito de ir e vir do cidadão, garantido pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948 da ONU (Organização das Nações Unidas), oferecendo condições para o DcDV fazer o reconhecimento – por meio de passeio acompanhado - do percurso da parada do ônibus até sua sala de aula, e da sala de aula até o NEDESP com segurança e autonomia. Enfim, percorrer as trajetórias que mais são utilizadas durante sua permanência na Academia.

O SB também oferece subsídios aos professores do referido alunado, dando-lhes sugestões de como adequar sua prática pedagógica para atender às suas especificidades, já que, alguns desses professores não possuem vivência anterior com DcDV e nem familiaridade com o Sistema Braille, utilizado por eles no processo de leitura e escrita.

3.9.2 - Programação curricular para o DcDV

O programa para os DcDV é o mesmo dos demais alunos da classe necessitando apenas de algumas adaptações e materiais específicos para viabilizar a proposta curricular. Ele deve ser planejado de maneira que atenda às necessidades individuais, possibilitando a inserção de todos no contexto escolar.

3.9.3 – Papel da universidade

Acreditamos que a universidade deva conhecer as especificidades dos alunos para adaptar-se às suas necessidades de maneira que garanta uma boa educação com currículos adequados, organização escolar, metodologia ativa e tecnologia assistiva[25].

---

[23] - Locomoção - aprendizado do uso dos sentidos para obter informações do ambiente.

[24] - Mobilidade - aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada.

[25] Tecnologia Assistiva – conjunto de dispositivos técnicos que contribuem para posicionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência.

Apesar de a universidade ampliar as oportunidades educacionais e vocacionais, para o DcDV, muitas vezes as restringe por não se encontrar preparada para recebê-lo. Ela deve ser a instituição mais indicada para permitir-lhe levar uma vida normal e produtiva, com autonomia moral e intelectual. Porém, algumas vezes por despreparo para trabalhar os conteúdos, alguns professores desencorajam o aluno, sugerindo-lhes mudar de curso, como se ele não tivesse direito de fazer suas escolhas. Como denuncia Grn (29) na sua fala: "Há grande preconceito em cada curso, não há nenhuma compreensão por parte dos professores. Me sinto excluído pois os professores fazem tudo para que eu não participe das atividades que ocorrem no nosso dia-dia".

Seria interessante que as licenciaturas formassem professores capazes de trabalhar a diversidade em sala de aula, desde o ensino médio à universidade. Pois, no pensamento de Rodrigues, (2003: 139) "[...] um professor mal formado, desprofissionalizado, pode ser capaz de alijar seus alunos do processo de ensino".

Porém, a Lei nº 5.540/68 fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências (CARVALHO, 1971: 53). Essa articulação é de grande importância para oferecer subsídios na formação continuada do professor do ensino médio que desperte no aluno o interesse por determinada profissão.

O art. 1º da Lei 5.540 enfatiza que, "o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário, (CARVALHO, 1971: 53)". A pesquisa é fundamental no contexto universitário por seu princípio educativo e pela geração de conhecimento por meio da investigação das dificuldades e necessidades do meio social, bem como, da promoção da cidadania oportunizando e incentivando uma educação para todos.

Vivemos em uma sociedade que vê a educação como um fator de desenvolvimento e que a escola é o local ideal para que isso ocorra. Assim, a escola pública tem grande responsabilidade social junto aos estudantes das

camadas menos favorecidas. Entretanto, como já foi exposto no início desse capítulo, a educação dos DV iniciou em 1854, com a criação do Instituto Benjamim Constant que, apesar de ser uma instituição particular, atende gratuitamente as PcDV.

Para os DV, a ausência do Estado no ensino público é mais prejudicial, por se incluírem no grupo dos menos favorecidos da sociedade. Para suprir essa lacuna, é necessário contar com os serviços de instituições privadas de caráter filantrópico, a fim de melhor se prepararem para ingressar na rede regular de ensino.

Percebemos que esse quadro ainda prevalece na sociedade brasileira, quando o DcDV não consegue ingressar na universidade pública por ser mais concorrida, - até mesmo por pessoas que possuem um poder aquisitivo mais elevado -, procura ingressar na universidade privada. Esse paradoxo se dá pelo fato das pessoas pertencentes às camadas menos favorecidas não terem usufruído de uma educação propedêutica devido às suas parcas condições financeiras. Mas, ele necessita se qualificar, e para isso faz um esforço sobrenatural para conseguir, e muita vezes se vê obrigado a abandonar o curso, frustrando assim o sonho de “ascensão social por meio da escola”.

De acordo com o pensamento de Saviani (2008), cabe à universidade, não por motivos econômicos, mas por diferenciação das capacidades mediante a educação fundada na ação biológica e funcional, selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões naturais. Essa era uma maneira de formar a elite necessária para o país enfrentar os problemas postos pela complexidade das sociedades modernas. Ou seja, não era levada em consideração as especificidades dos alunos, pois o que importava era a sua produtividade, para que fosse mantido o *status quo* das classes dominantes e assegurado o “progresso da nação brasileira”.

Mais uma vez, percebemos o elitismo da educação e a dificuldade do ingresso no Ensino Superior dos grupos minoritários pertencentes às camadas menos favorecidas do país que se constitui de deficientes, índios, negros, etc. A ampliação de cursos anteriormente propostos no Manifesto dos Pioneiros,

não vai ajudar muito aos DcDV, principalmente aqueles oriundos de um poder aquisitivo mais baixo, visto que, apesar das cotas[26] ele concorre em pé de desigualdade com a maioria dos concorrentes que tiveram uma melhor preparação acadêmica.

3.9.4 - Trabalho desenvolvido pela COPERVE junto ao DcDV

Ao abordarmos a questão das cotas para alunos com deficiência, vale salientar que, para o PSS de 2012, a Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE) resolveu inserir formulário em anexo ao edital Nº 018/2011, solicitando atendimento especial na realização das provas conforme a deficiência, acompanhado de laudo médico nos últimos doze meses, comprovando o grau de deficiência constando o código correspondente à Classificação Internacional de Doenças (CID). Esta medida parece providencial porque impede que outras pessoas usem de má fé, declarando-se DV, a fim de usufruir das cotas. Para os candidatos cegos e/ou com baixa visão são oferecidas três opções para ser assinalada conforme suas especificidades: auxílio na leitura da prova (ledor); prova em braille e ledor, e prova ampliada - formato A3 - (PSS 2012 Manual do Candidato).

As provas do concurso vestibular são realizadas no ICP por se constituir local com infraestrutura para acolher candidatos com DV, bem como contar com professores itinerantes e técnicos especializados, os quais todos os anos trabalham em parceria com a COPERVE na impressão das provas em braille, adaptação de tabelas e gráficos, e na aplicação e transcrição das questões subjetivas.

A busca pelo Ensino Superior torna-se um requisito cada vez mais necessário para competir no mercado de trabalho. Mais uma vez, notamos a dificuldade que o DV tem para competir com as pessoas que contam com maior facilidade para seu ingresso, devido aos parcos recursos disponíveis para que isso ocorra. Porém:

---

[26] No PSS 2012, em conformidade com a resolução N.º 09/2010/CONSEPE, 30% das vagas ofertadas serão reservadas a candidatos que tenham cursado pelo menos três séries do Ensino Fundamental na rede pública, as quais serão distribuídas entre pessoas com deficiência, negros – pretos e pardos -, indígenas e demais candidatos egressos dessa mesma rede – PSS 2012 PROCESSO SELETIVO SERIADO MANUAL DO CANDIDATO -.

> [...] a política no regime pós-64 não visava beneficiar as camadas médias, de cujos estratos mais baixos saíam os 'excedentes', mas ao capital monopolista. Assim, quando o governo federal precisou de recursos para modernizar sua burocracia, subsidiar o setor privado e fazer investimentos que favorecessem a acumulação de capital, não hesitou em cortar as verbas das universidades e protelar a entrega de verbas constante do orçamento (CUNHA, 1988: 89).

Assim, com mais alunos e menos vagas devido ao corte orçamentário, a universidade se vê pressionada pelos que ficaram fora dela. A questão política dos excedentes era o fator conjuntural mais importante do campo educacional no país. Os exames vestibulares eram criticados por não se prestarem nem ao êxito dos candidatos ao Ensino Superior, nem a seleção para as vagas disponíveis, visto que para isso seria necessária a aplicação de testes a todos os aspirantes aos cursos superiores para que os mesmos fizessem escolhas conscientes que se adequassem às suas aspirações e especificidades. No caso dos DV, isso se torna mais evidente porque, além da vocação, ele também precisa ter segurança na escolha a ser feita, observando melhor a grade curricular do curso pleiteado e a garantia da inserção no mercado de trabalho. Pois, para ele, esse mercado é mais restrito do que para os alunos "ditos normais".

3.9.5 - Princípios Básicos da Educação Especial

Segundo os princípios básicos da Educação Especial:

> De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (1994), a educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação, de melhor qualidade. A principal preocupação da educação, desta forma, deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundamentada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais Educação Especial (1995: 10-11).

Porém, não é exatamente isso que ocorre, pois mediante o anteriormente citado, fica implícita a necessidade de dois tipos de escolas: a

que prepara o aluno para seguir carreiras de elite e a que prepara para suprir o mercado produtivo.

Dessa maneira, o Relatório do (GT) Grupo de Trabalho para a reforma universitária criticou a dualidade do ensino de 2º grau por apresentar:

> [...] um ramo secundário, preparatório ao ensino superior, e ramos técnico-profissionais. Rejeitava seu caráter discriminatório e defendia a organização de um ginásio comum, enriquecido por 'sondagem de aptidões para o trabalho' e de um 'colégio integrado', no qual os diversos tipos de formação profissional fossem obrigatórios para todos, ao lado dos 'estudos gerais' (ALMEIDA, 1988: 264-265).

Assim, garantia aos mais eruditos o ingresso na universidade, e uma ocupação para os que encerravam sua escolarização no segundo grau. Essa capacidade para o ingresso pode não ser apenas cognitiva, mas por terem tempo disponível para estudar e não necessitarem trabalhar para se manter, o que não é o caso dos que precisam trabalhar para viver com autonomia, como a maioria dos DcDV.

As políticas educacionais no processo de globalização neoliberal se desenvolvem conforme as exigências do mercado. Assim, os países em desenvolvimento sofrem imposições dos países desenvolvidos provocando redução de custos em educação, ocasionando a exclusão das camadas mais carentes da população, inclusive dos DcDV. O acentuado corte nas verbas para a universidade pública ampliou as possibilidades para o setor privado no atendimento à demanda reprimida, ou seja, os excedentes. Dessa forma desenvolveu-se um promissor mercado para o setor privado, visando apenas à alta rentabilidade. Desse modo:

> A complacência do Conselho Federal de Educação propiciou a multiplicação das faculdades particulares, sem que delas fossem exigidas condições adequadas em termos de instalações, bibliotecas e, principalmente, de professores (CUNHA, 1988: 322).

3.9.6 - Dificuldades para ingressar no Ensino Superior

As dificuldades para o DcDV ingressar no Ensino Superior e nele permanecer até a conclusão do curso se intensificam, devido à arquitetura que não se adapta às suas limitações; a falta de bibliotecas com acervo em braille; de currículos adaptados às suas necessidades; tecnologias assistivas; suporte de técnicos especializados e professores devidamente preparados para trabalhar conforme os TT (Temas Transversais)[27] contidos nos PCN[28] (Parâmetros Curriculares Nacionais), os quais são assegurados pelo decreto nº 6.571/8 que no inciso II do art. 2º garante a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Esse decreto regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/6 e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253/7. Prescreve a Educação Especial como tema transversal em todos os níveis do sistema de ensino e viabiliza no art. nº 3, inciso VI a formação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior [29].

De conformidade com o pensamento de Castro (*apud* Soares Júnior, 2011), o Ensino Superior no Brasil, como as demais políticas sociais, sofreu influência da reforma do Estado orientada pelas ideias da globalização neoliberal, no início do governo de Fernando Henrique Cardoso, a qual visava à reestruturação e a modernização do Estado. Nessa reforma, a educação bem como a saúde faz parte do núcleo de serviços não exclusivos. Assim:

---

[27] Temas Transversais – conjunto de conteúdos educacionais e eixos condutores da atividade escolar que, apesar de não estar ligado a uma matéria em particular, são comuns a todas no currículo geral da escola. Eles são debatidos no interior de cada disciplina. Cabendo ao professor, no momento certo articular teoria e prática de maneira interdisciplinar sem, contudo, perder os interesses próprios de sua disciplina.

[28] - Parâmetros Curriculares Nacionais – criado em 1997, com a finalidade de assegurar a qualidade do ensino e conhecimento social. Nele estão contidos os TT que servem para estabelecer um elo entre professores e alunos e sugeri a inclusão das questões sociais como tema interligado às disciplinas curriculares. Assim, os alunos aprendem de forma interdisciplinar a conviver e respeitar as diferenças existentes entre eles e a reconhecer e debater a cerca dos problemas sociais, políticos ambientais, sexuais raciais e morais de maneira diferenciada.

[29] Seminário de Práticas Pedagógicas de Inclusão no Ensino Superior-2008.

> A caracterização da educação como pertencente ao núcleo dos serviços não-exclusivos[30] do Estado, no âmbito dessa reforma, foi decisiva para a implementação de políticas que priorizaram o setor privado. Os serviços não-exclusivos podem ser definidos como o campo em que o Estado atua, simultaneamente, com outras organizações públicas não-estatais e privadas, portanto, as instituições desse setor não precisam, necessariamente, ser mantidas, apenas pelo poder do Estado. Este, no entanto deve se fazer presente, considerando que os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como a educação e a saúde (CASTRO, 2011: 26).

Conforme o pensamento de Castro, (2011) a expansão do ensino superior no Brasil tem se dado às avessas, já que conta com parcos recursos públicos, abrindo espaço para incrementar o setor privado. Porém, entre 2002-2008, o governo brasileiro cria políticas afirmativas para ampliar o número de vagas para o ensino superior tanto no âmbito público como no privado. Mas isso não garante a qualidade do ensino nem a permanência até a conclusão do curso, visto que outros fatores interferem para que isso aconteça. Bem como, o número de vagas ainda não é suficiente para contemplar toda a demanda dos excedentes.

Seguindo o pensamento de Júnior (2011), Lula adotou programas para contemplar a ampliação de vagas para o ensino superior. Para a iniciativa privada criou o Programa Universidade para Todos (Pro-Uni), oferecendo bolsas de estudos parciais ou integrais a estudantes de graduação em instituições privadas de Ensino Superior. Para a iniciativa pública criou em 2006 o Programa Expandir, que se destinava à interiorização das universidades e o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)[31] – instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 - com vigência até 2012. Quanto à educação profissional e tecnológica, expandiu a rede por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), dando uma reorganização às antigas Escolas Técnicas Federais.

---

[30] Serviços não-exclusivos - Saúde, educação, assistência social, previdência social, proteção ao meio ambiente e ao patrimônio cultural (Júnior S., 2011: 39).

[31] Reuni – tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos (Júnior, 2011: 47).

Porém, ainda é cedo para percebermos o número de DV contemplados por esses programas, pois: “O ingresso de alunos de camadas menos favorecidas no ensino superior traz consigo a necessidade de oferta de serviços de assistência estudantil em maior quantidade e qualidade do que o feito até então (JÚNIOR S., 2011: 47)”. Isso inclui residência universitária, restaurante, bolsa de manutenção e polos de inclusão digital para os DcDV que não possuem micro computador ou *note book* para executar seus trabalhos acadêmicos. Portanto as políticas afirmativas além de ampliar o número de vagas, deve também oferecer condições de permanência. Não apenas por esse fator, mas, também por uma educação de qualidade condizente com suas expectativas e necessidades de adquirir em médio prazo uma melhor oportunidade no mercado de trabalho, pois esse é o principal objetivo da maioria dos estudantes, inclusive dos DcDV.

3.9.7 - Crise institucional na Universidade Pública

Nos últimos trinta anos, Santos (2005), analisa que a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada pela falta de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela descapitalização das universidades públicas que se deu em decorrência da perda geral de prioridade nas políticas sociais (saúde, educação e previdência social) induzidas pelo neoliberalismo que se expandiu internacionalmente. O desenvolvimento do ensino universitário nos países centrais, após a segunda guerra mundial, deu-se pela luta social, pelo direito à educação e na exigência da economia por uma maior qualificação da mão de obra especializada.

> A crise institucional é desde há pelo menos dois séculos, o elo mais fraco da universidade pública porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado. [...] No momento em que o Estado [...], decidiu reduzir o seu compromisso político com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem que ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional (SANTOS, 2005: 12-13).

A crise institucional desestruturou a universidade pública, favorecendo o emergente mercado universitário privado. Assim, se torna mais difícil o acesso ao Ensino Superior dos grupos minoritários, inclusive dos DcDV, por não possuírem condições financeiras para custear seus estudos, ficando reféns das políticas afirmativas e das cotas, as quais ainda não são suficientes para garantir seu acesso e permanência na universidade.

Mediante o exposto, acreditamos que a prática docente no Ensino Superior frente aos DcDV necessita de políticas públicas e educacionais que reconheçam sua diversidade em todos os aspectos, enfatizando a inclusão como elemento indispensável para uma educação de qualidade que contemple a **todos** como reza a Constituição Nacional. Assim sendo, de posse dessa conquista, o DcDV poderá estar apto para competir no mercado produtivo e viver com mais autonomia financeira, intelectual e moral frente à sociedade na qual está inserido, gozando da cidadania a qual tem direito.

Nessa retrospectiva histórica, pudemos observar parte da trajetória percorrida pelas PcDV, suas dificuldades e conquistas, partindo da segregação para uma educação inclusiva, fruto de suas lutas e reivindicações.

Capítulo IV

4 - Deficiente Visual, Qualificação e Mercado de Trabalho.

4.1 - Viés teórico para entender como se processa a qualificação do DV

Objetivando discutir a inserção do DV no mercado de trabalho, buscamos respaldo em Rocha (1987), Manacorda (1996), Mazzotta (1997), Escarião (2000), Silva (2001), Rodrigues (2003), Santos (2007) dentre outros, para entendermos como se processa sua qualificação.

4.1.2 – Relação entre educação e trabalho

Existe uma estreita relação entre educação escolar, trabalho e o contexto sócio histórico. Dentro desse contexto, percebemos que:

> A escola desempenha um papel importante na luta do trabalhador por melhores condições de vida e de trabalho. Porém, a complexa realidade de hoje impõe limites às aspirações dos trabalhadores, em decorrência do desemprego, agravado pelo avanço da tecnologia, pelo processo de globalização e seus desdobramentos e pela adoção de propostas elitistas e conservadoras que continuam excluindo os trabalhadores do acesso ao saber, bem como aos bens culturais e materiais (ESCARIÃO, 2000: 89).

Porém, a escola enquanto instituição social apresenta certa ambivalência, ora reproduzindo as desigualdades sociais, ora um caráter transformador na medida em que oferece espaço contra hegemônico para a produção do conhecimento. Desse modo:

> A atividade docente, elemento de atuação pela qual a educação escolar se efetiva, realiza um papel contraditório, quando ora reproduz as condições sociais e ora indica a necessidade de modificar e produzir as mudanças para a obtenção de resultados sociais diferentes (RODRIGUES, 2003: 103).

Por isso, é necessário um projeto político-pedagógico fundamentado na perspectiva da mudança e não do fracasso, como prática para a educação do trabalhador, que se encontra inserido em um contexto de capitalismo neoliberal globalizado investido da utopia burguesa num processo crescente de exclusão social. Assim, ele deve constituir espaço que viabilize a formação do homem crítico para resistir e intervir contra a exclusão social, já que pode oferecer condições de interação entre os diferentes segmentos sociais fortalecendo as trocas de experiências e as lutas por uma maior mobilização política, social e individual, a fim de intervir conscientemente nas dificuldades que estejam impossibilitando a conquista das suas prioridades educacionais e profissionais.

Dessa forma, é preciso a superação dualista e autoritária para a construção de uma escola mais democrática e justa, que procure se adequar ao aluno, principalmente ao DcDV. Pois, suas expectativas com relação à escola são muitas vezes frustradas. Não por incompetência ou falta de capacidade intelectual, mas por negligência do sistema educacional, que muitas vezes não oferece recursos didáticos necessários para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é preciso pensar um currículo que lhe ofereça mais autonomia.

> [...] a busca da autonomia se faz da luta cotidiana dos sujeitos que atuam nos diferentes espaços de construção e reconstrução do conhecimento. Este fazer curricular acontece através das vozes, ruídos, dos silêncios que se instalam no dia a dia da escola e das interações entre os seus sujeitos e o meio social, com a finalidade de compreender como fazer as mediações entre o currículo oficial e o currículo real, o currículo que é prescrito legitimado através do currículo oficial, e, o currículo real que registra a autoprodução de saberes originados das experiências de vida dos sujeitos, que são construídos no dia a dia escolar (PEREIRA, 2010: 10-11).

O currículo até então implantado, muitas vezes enfatiza a regulação, a imposição, o disciplinamento e a padronização. Mas, é possível buscar outros caminhos que favoreçam a autonomia e aceitação do outro respeitando sua subjetividade.

Para uma melhor compreensão do acima exposto, podemos enfatizar:

> [...] nos anos 1990, visando atender ao ideário da globalização, em nosso país, efetivou-se uma alteração significativa do sistema educacional, especialmente da formação técnico-profissional [...] essa alteração deu-se tanto no plano organizacional quanto no político-pedagógico, cujas consequências somente podem ser entendidas no contexto das forças econômicas e políticas (FRIGOTTO *apud* NERES e CORRÊA, 2008: 161).

4.1.3 - Influência da globalização para a educação do DcDV

A globalização visa, sobretudo, à manutenção do sistema capitalista. Assim sendo, a escola como reprodutora dessa engrenagem, precisa se instrumentalizar para atender às exigências do mercado de trabalho no que se refere à formação técnico-profissional dos alunos. Para isso, ela deve respeitar suas singularidades para que **todos** possam usufruir dessa formação e não fiquem excluídos do processo laboral. No Brasil:

> [...] as políticas públicas incorporam as desigualdades como algo natural, as quais se articulam à lógica do mercado no processo de acumulação flexível do capital, reforçando a exclusão. Nesse contexto, isso indica que a nova relação estabelecida entre trabalho e educação é mediada por outro tipo de linguagem, a de base tecnológica, que ultrapassa o saber tido como implícito ao homem, apontando para novas exigências, inclusive no que se refere ao papel da educação: (KURNZER *apud* NERES e CORRÊA, 2008: 162).

4.2 - Importância da formação dos educadores de DcDV

Nesse contexto, os educadores como facilitadores do conhecimento precisam buscar uma formação adequada para o exercício da profissão, pois seu papel possui dimensões políticas e pedagógicas. Essa formação é um processo, por isso "[...] é necessário pensar, no nível das instituições e do Estado, as trajetórias de qualificação do docente de educação profissional (ARAÚJO, 2008: 28)". Pois, ela não exige apenas conteúdo capaz de instrumentalizar o desempenho profissional, como também a promoção de sua

autonomia intelectual mediante os desafios que surgem na sua prática educativa, como por exemplo, quando se depara com o DcDV. Ela é adquirida:

> Nos CEFET, que têm infraestrutura para a educação profissional e tecnológica e para a formação de quadros docentes dessa modalidade de ensino. Nas Universidades, que são espaços consagrados para a formação de professores de nível médio [...] (ARAÚJO, 2008: 30).

Quando as licenciaturas não são suficientes para preparar o docente para exercer o magistério em uma instituição de educação profissional, se faz necessário envolver os sistemas públicos estaduais de educação e outros espaços institucionais que tenham competência para oferecer uma educação profissional e tecnológica, como as recentes ações de formação de professores vinculadas ao PROEJA[32] - busca resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro, milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral – http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf. Acessado em 18-05-2011 e ao PROJOVEM[33] - seus destinatários são jovens de 18 a 24 anos que não concluíram o ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13biblioteca/documentos/projovem.pdf. Acessado em 18-05-2011 - que têm definido princípios, conteúdos e estratégias de formação para a referida área. É imprescindível a interação entre os formadores da educação profissional para socializar e partilhar as experiências cognitivas e metodológicas adquiridas por meio de uma educação continuada. Assim:

> É fundamental que a formação inicial[34] e continuada[35] de docentes da educação profissional seja assumida pelas

[32] Programa de Educação de Jovens e Adultos.

[33] Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Qualificação e Ação Comunitária.

[34] Formação inicial – adquirida nas Licenciaturas.

> instituições como ação intrínseca aos seus processos formativos, bem como seja estratégia integrante das políticas de educação profissional (tal como propõem o PROEJA e o PROJOVEM) (Araújo, 2008: 31).

4.3 - Importância da conquista profissional

Sabemos que a realização do ser humano acontece através de uma conquista profissional para satisfazer o sonho de independência econômica e que a situação de trabalho é fundamental, principalmente para a PcDV, pois:

> [...] a capacidade de encontrar trabalho e conservá-lo é um dos mais importantes aspectos do ajustamento social, pois, além do lado prático de 'ter dinheiro para viver e garantir o sustento, ter um emprego aumenta o amor próprio, ajuda a evitar o tédio e aumenta usualmente o montante de contato com outras pessoas (MAZZOTA, 1997: 24).

Para conseguir satisfazer essa expectativa, o discente procura frequentar a escola, que "promete" garantia de ascensão social e inserção no mercado de trabalho. Para respaldar essa colocação, Lázaro e Maia (2009, p.7) colocam:

> [...] a Lei n. 5.692/71 [...] em seu artigo 1º define como objetivo geral da educação (comum ou especial) de 1º e 2º Graus 'proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto - realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania' LÁZARO; MAIA, (2009; 7).

Bem como:

> A educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa sua integração produtiva e cidadã na sociedade. Deve efetivar-se nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino públicas ou pela rede regular de ensino privada, por meio de adequações e apoios em relação aos programas de educação profissional e preparação para o trabalho, de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais

---

[35] Formação continuada – [...] processo permanente de auto desenvolvimento que não começa nem acaba na escola, e tem o ato do ensinar e do aprender, como um auxiliar na busca do conhecimento e da competência pedagógica (Rodrigues, 2003:103).

> aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho (Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, 2001; 60).

As escolas de educação profissional fazem parcerias com escolas especiais, públicas e/ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos, quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais, bem como avaliar e certificar competências para o trabalho de pessoas com deficiência não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as para o mercado de trabalho.

Os Artigos 3º e 4º, do Decreto nº. 2.208/97 contemplam a inclusão de pessoas em cursos de educação profissional de nível básico independentemente de escolaridade prévia, além dos cursos técnicos e tecnológicos (Secretaria de Educação Especial, 2001: 61).

No que se refere à formação do discente que precisa trabalhar é importante a existência de escolas que o capacitem para desempenhar empregos qualificados e para compreender a base socioeconômica que conjugue formação teórica e prática. Porém:

> Nas Agencias Formadoras, se percebe uma desconexão entre o discurso educativo e a prática pedagógica, visto que lá o professor não é formado para compreender a totalidade do fazer educativo. As propostas para reciclar profissionais não devem ser entendidas como adaptações, ajustes às necessidades do mercado de trabalho, mas devem direcionar-se ao desenvolvimento de competências docentes iniciais na formação inicial. O processo formativo deve integrar as Agências Formadoras com as escolas, contribuindo para um fazer pedagógico autônomo, objetivando a valorização profissional, a gestão democrática da escola centrada em um Projeto Político Pedagógico de Educação (RODRIGUES, 2003: 107).

Nesse contexto, **ninguém** deve ser excluído. Assim, o DcDV por constituir um dos segmentos minoritários da sociedade, deve ser levada em consideração as suas necessidades - acessibilidade arquitetônica, pedagógica

e atitudinal. Bem como, as suas potencialidades - tudo o que ele pode executar independentemente do uso da visão, no sentido de lhe propiciar condições necessárias, tanto na escola como no mercado de trabalho, para que o mesmo possa ser incluído no processo laborativo. Mas, nem sempre foi assim.

> Ao longo da história, e mais especificamente na modernidade, a cegueira tem sido considerada como uma deficiência, como uma falta, uma impossibilidade que vai gerar uma desvantagem em relação aos demais. Essa percepção da cegueira como deficiência tem como resultado uma relação focada no defeito, na não produtividade, o que acarreta preconceito e discriminação para com o cego e limita suas possibilidades reais de inclusão social. Por muito tempo eles viveram grande processo de desvalorização e exclusão social (LIRA e SCHLINDWEIN, 2008: 181).

Na sociedade capitalista, o sistema político valoriza o grau de riqueza em detrimento de uma acentuada pobreza. E, pelo fato da PcDV na maioria das vezes pertencer ao segmento mais carente economicamente, da sociedade, passa a ser explorado ocasionando assim, a desigualdade entre as classes sociais, os direitos e deveres dos cidadãos. Mecanismos são utilizados para mascarar os conflitos existentes entre as classes sociais. É através do trabalho que se estabelecem essas relações. Conforme ROCHAhg, (1987) o artigo XXIII da Declaração Universal dos Direitos do Homem, todo homem tem direito ao trabalho, a livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

Apesar disso, percebemos que, hodiernamente essas recomendações não são seguidas integralmente, e, principalmente, em se tratando das PcDV, por falta de uma infraestrutura que as possibilitem exercer com dignidade sua profissão, a fim se tornarem independentes financeiramente.

> No Brasil, a primeira iniciativa em prol da profissionalização do cego se deu a partir de 1854, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Tinha como caráter prioritário o adestramento manual para que o aproveitamento no mercado de trabalho fosse criado. As atividades ensinadas consistiam em confecções de vassouras, espanadores, colchoaria, encadernação e afinação de piano (ROCHA, 1987: 260).

Percebemos que essas atividades se constituíam apenas em trabalho manual e não intelectual, e não eram suficientes para a emancipação econômica, bem como para uma melhor socialização, uma vez que o DV se mantinha segregado e sua atividade não carecia relacionar-se com o patrão nem com os companheiros de lida. Além de dispender muito tempo e energia para conseguir pequeno rendimento sobre sua força de trabalho[36]. Mais tarde, com a participação do SENAI[37] (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), houve uma maior aceleração na colocação do DV nas indústrias. No entanto, esse serviço só privilegiava os grandes centros urbanos, penalizando, assim, a área rural.

Conforme o pensamento de Santos (2007), a estruturação do ensino no Brasil mediante o aumento da produção manufatureira na primeira metade do século XIX, intensificou a organização de sociedades civis, com a finalidade de ofertar a aprendizagem das artes e ofícios às pessoas menos favorecidas da sociedade, cuja direção cabia aos nobres, fazendeiros, comerciantes e funcionários da burocracia estatal. Essas sociedades eram mantidas por recursos de cotas advindas dos sócios e por doações. Posteriormente, passaram a gerir financeiramente suas escolas de artes e ofícios com recursos provenientes do poder público.

> As mais importantes sociedades desse tipo foram as que criaram os Liceus, dentre várias delas podemos destacar a Sociedade Propagadora de Belas Artes, que foi organizada em 1857 no Rio de Janeiro, então capital do país, por iniciativa de Francisco Joaquim Bethencourt. A finalidade dessa Sociedade passou a ser a de conservar e administrar o primeiro Liceu de

[36] Força de trabalho – a venda que o trabalhador faz ao capitalista, dando a este o direito de dispor dela por um tempo determinado (Santos, 2007: 223).

[37] SENAI, criado pelo Governo Vargas em 1942, em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), nasceu a partir das exigências da expansão industrial brasileira, que demandava uma formação mínima do operariado, que teria de ser feita de modo mais rápido e mais prático. Essa rede de ensino de âmbito empresarial paralela ao sistema oficial foi implantada com vistas a organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial em todo o país (Santos, 2007: 217).

> Artes e Ofícios[38], que viria a ser inaugurado em 1858 (SANTOS, 2007: 209-210).

Em 1873, foi criado em São Paulo o Liceu de Artes e Ofício mantido pela Sociedade Propagadora da Instrução Popular, que também contava com recursos do poder público.

> Esses fatos demonstram que destinar verbas públicas para o ensino privado, a partir de relações que se dão entre funcionários vinculados aos poderes estatais e instituições privadas constitui uma prática que não é nova no cenário educacional brasileiro (SANTOS, 2007: 211).

4.4 - Influência das TIC na formação profissional do DV

Com a prática da utilização das TIC, esse cenário começa a mudar. No início de 1970, surge a programação de computadores, oportunizando ao DV estudar o problema proposto, determinar a sequência lógica dos procedimentos e converter em comandos para a máquina com autonomia, dando-lhe oportunidade para trabalhar em diversas empresas.

Em 1976, surgiu em São Paulo a ideia de ensinar a PcDV a cuidar de plantas e animais utilizando o Manual “Sem segurar as mãos”, editado na Alemanha e traduzido para o português por Kate Keymann. Esse manual foi enviado para organizações ligadas à agricultura, educação especial, reabilitação e assistência aos cegos. Porém, as dificuldades para conseguir emprego são agravadas uma vez que, de acordo com Rocha, (1987: 260), os empregadores, sem compreender que a limitação visual é comparável a qualquer outra que um funcionário possa ter, recusam-se a admitir um empregado cego. Assim, a admissão de uma PcDV para determinada função vai depender dos requisitos dessa função e de como o empregador a percebe, pois ele só o admite mediante comprovação de sua competência para desempenhar a função e constatar a sua produtividade. Alguns empregadores muitas vezes não utilizam uma atitude inclusiva por desconhecimento acerca

[38] Liceu de Artes e Ofícios - Instituições não estatais que, dentre várias outras existiam no Brasil, tinham como atividade principal proporcionar à população a formação de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial (Santos, 2007: 211).

da cegueira, ou porque são preconceituosos a ponto de não admitirem um funcionário cego.

> Uma compreensão mais apropriada da deficiência e de seus efeitos sobre seus portadores é, portanto, imprescindível, não apenas por parte dos empregadores, como de toda a comunidade, para que haja uma mudança de atitudes de modo a garantir uma ampliação das oportunidades para as 'pessoas com deficiências' (Rocha, 1987: 261).

O desempenho satisfatório da PcDV em determinada função, poderá garantir a colocação de outras com as mesmas características, porque ela vai servir de parâmetro para o empregador. Daí, a responsabilidade dessa pessoa com relação à empregabilidade das demais.

Quanto às profissões liberais, existe grande dificuldade par o DV por falta de oportunidade de ingressarem em cursos que os habilitem para o exercício de determinadas funções.

De acordo com o pensamento de Rocha (1987), houve época em que a melhor imagem social que o cego podia ter era a de trovador ou de poeta, já que não havia opções de emprego que não dependesse essencialmente da visão.

A cegueira sempre foi tida como um estigma[39] que pressupunha desgraça, castigo e/ou predestinação e misticismo. Porém:

> Os normais não têm, na realidade, nenhuma intenção maldosa; quando o fazem é porque não conhecem bem a situação. Deveriam, portanto, ser ajudados, com tato, a agir delicadamente. Observações indelicadas de menosprezo e desdém não devem ser respondidas na mesma moeda. O indivíduo estigmatizado deve não prestar atenção a elas ou, então fazer um esforço no sentido de uma reeducação complacente do normal, mostrando-lhe, ponto por ponto,

[39] Estigma - Sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem o apresentava (Goffman, 1980: 11).

> suavemente, com delicadeza, que, a despeito das aparências, é, no fundo, um ser humano completo (GOFFMAN, 1998: 127).

Quando a PcDV descobre que os ditos “normais” têm dificuldade em perceber sua diferença, deve tentar ajudá-los fazendo esforço consciente para reduzir a tensão por meio de conscientização a respeito de como se portar em relação a ela.

4.5 - O trabalho e a educação do DV ao longo do tempo

Ao longo dos anos, a categoria trabalho e educação do DV ganha centralidade na medida em que as formas de produção em cada momento da existência revelam a organização social da história da humanidade.

Seguindo a evolução histórica, podemos perceber como foram se desenvolvendo as propostas educacionais para o DV. Sabemos que eles possuem as mesmas características emocionais, psicológicas, têm preferencias, dificuldades, interesses e capacidade produtiva da mesma forma que as pessoas ditas “normais”. E, que, em nossa sociedade capitalista, o trabalho é de fundamental importância para sua inclusão social, bastando apenas, que lhes sejam oferecidas condições adequadas para suprir a ausência da visão, tanto na escola como no local de trabalho. Assim, a escola pode contribuir no enfrentamento das dificuldades impostas pela diferença visual numa sociedade que se pauta pelos padrões visuais, adaptando suas propostas curriculares, oferecendo educação continuada aos professores e utilizando tecnologias assistivas[40]. Dessa maneira:

> O êxito ou fracasso do ensino depende de várias intervenientes, intrínsecas e extrínsecas á escola, mas uma delas, inegavelmente é a qualidade do trabalho do professor. A prática pedagógica, a partir dos questionamentos constantes, requer uma base de sustentação, de arcabouço teórico que a configura e justifica. O ato pedagógico, vivenciado pelo professor e pelo aluno, em direção à aquisição de um saber, de um fazer, encontra maior espaço na sala de aula, cujo senário é composto de outros elementos, culturais, afetivos e sociais (RODRIGUES, 2003: 100).

[40] Tecnologias Assistivas - Conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência.

Assim, se faz necessário que os DcDV se mobilizem para buscar adesão junto aos companheiros cegos. Bem como, aos demais colegas da classe, professores, diretores de centros, chefes de departamento, grêmios estudantis, diretórios acadêmicos, etc. para buscarem solução a fim de minimizar os problemas que obstaculizam a fruição de sua formação acadêmica e profissional.

Em relação ao trabalho, com o seu parcelamento, será exigido do trabalhador competência apenas para uma parte do processo de produção. Assim, fica mais fácil especializar o DV para desempenhar uma tarefa, bem como executar adaptações no maquinário que se façam necessárias, onde a visão seja indispensável.

> [...] as relações entre educação e trabalho eram medidas por modos de fazer. Assim, para o trabalhador ser considerado qualificado bastava executar suas tarefas com habilidade, o que, na maioria das vezes, era adquirida mediante 'treino' e experiência na execução das tarefas (KUENZER, *apud* NERES e CORRÊA, 2008: 157).

Pelo fato de, a PcDV não se distrair com os estímulos visuais no seu entorno, fica mais fácil prender a atenção no treinamento e na execução da tarefa a ela destinada, passando assim a ser mais uma força de trabalho disponível ao capital. Nesse contexto é preciso buscar a compreensão da educação e da educação profissional dessas pessoas.

Atualmente, a informática tem sido um recurso facilitador na inclusão educacional e profissional da PcDV, bem como no processo de reabilitação - restauração das habilidades o mais completo possível do que o indivíduo seja capaz de executar, tanto do ponto de vista físico, como sensorial, para o desempenho de determinada função - uma vez que lhes permite o acesso a cultura por meio da digitação de textos e impressão em braille – para o cego – ou em tinta, em tipos ampliados - para a pessoa com baixa visão.

Nesse cenário, a escola não pode prescindir da participação dos alunos, principalmente do DcDV para compreender as relações existentes entre a educação escolar e o trabalho, pois ele é quem melhor pode manifestar suas representações frente à realidade atual acerca do mundo “real” do trabalho e não do que é idealizado para ele “virtual”.

4.6 - Influência do capitalismo para a empregabilidade do DV

Atualmente, o capitalismo neoliberal globalizado tem sido um veículo de exclusão que agrava o desemprego e os problemas sociais. Para que os DV acompanhem a dinâmica que a tecnologia oferece, é necessário que a rede regular de ensino, se encontre preparada para fornecer-lhes uma educação que propicie o acesso às ferramentas tecnológicas. Assim, mediante a incorporação das TIC aos meios de produção para atender aos objetivos da acumulação do capital, se faz necessário ampliar o conhecimento e habilidades do trabalhador para que possa participar da vida social e produtiva. Pois:

> [...] se o trabalhador de modo geral enfrenta a exclusão determinada pelas relações estabelecidas pelo capital, a pessoa com deficiência visual enfrenta de forma mais acentuada as dificuldades para a sua inserção no mercado de trabalho, haja vista que não tem as mesmas oportunidades que os outros indivíduos têm em relação à sua formação intelectual e profissional, não preenchem os padrões de ‘beleza’ comumente aceitos e valorizados, reforçando a descrença em relação à sua capacidade (NERES e CORRÊA, 2008: 163).

Com o advento das TIC, a oferta de trabalho sofre acentuada redução, porque a máquina absorve as funções que são destinadas a vários operários, os quais muitas vezes não estão habilitados para lidar com elas, principalmente o DV, por necessitar de máquinas adaptadas que possibilitem sua utilização. Desse modo, para aumentar o lucro que a utilização das TIC viabiliza o empregador não se empenha em adquirir equipamentos e programas computacionais para admitir o DV na sua empresa.

A contratação de uma pessoa com deficiência para determinado emprego depende dos requisitos desta função e do modo como o empregador acha que ela deva ser desempenhada. Para isso, é necessário:

> Uma compreensão mais apropriada, da deficiência e seus efeitos sobre seus portadores, é, portanto, imprescindível, não apenas por parte dos empregadores como de toda a comunidade, para que haja uma mudança de atitudes de modo a garantir uma ampliação das oportunidades para as 'pessoas com deficiência' (MAZZOTA, 1997: 25).

Percebemos que, com a escassez do mercado de trabalho, as exigências se ampliam. O empregador passa a exigir cada vez maior grau de escolarização e competência para a garantia da produtividade dos trabalhadores nas suas empresas. Assim Enguita (1991, *apud* ESCARIÃO, 2000: 55-56):

> [...] o ensino deve orientar-se de forma dicotômica: de um lado, a educação deve voltar-se para as ciências experimentais, onde os jovens podem ter acesso aos conhecimentos da tecnologia, através da educação escolar; de outro, a educação deve voltar-se para a função de socialização e não da transmissão do saber.

Mediante o exposto, existe uma nova necessidade de especialização e coordenação do saber, uma nova articulação entre o conhecer e o fazer para que o aluno acompanhe as transformações impostas pelas TIC. Seguindo a ideia de Manacorda, se mudam a natureza e o fim da ciência, não pode deixar de mudar também a escola, o processo de formação e os meios utilizados para o processo ensino-aprendizagem – desde os instrumentos mais simples até os mais sofisticados -, de acordo com as necessidades dos educandos.

Podemos deduzir dessa assertiva que, apesar do trabalho constituir fonte indispensável para a independência econômica do indivíduo, não significa que ele goze de liberdade para escolher uma atividade condizente com suas necessidades, já que existe uma constante escassez de mercado e, muitas vezes, a pessoa exerce um trabalho que não se identifica com suas aspirações e perspectivas, dificultando, assim, sua autonomia e satisfação pessoal.

Em particular, para o DV, essa dificuldade é bastante acentuada devido à falta de conscientização dos empregadores em relação às suas

potencialidades, bem como de máquinas adaptadas para operarem. Parafraseando Jesus, de acordo com Marx, o reino da liberdade inicia onde cessa o trabalho determinado pela necessidade ou pela finalidade externa, ou seja, encontra-se além da produção material.

A divisão do trabalho - intelectual para a camada dirigente e manual para a camada subalterna - é um processo histórico que acarreta a desumanização do homem e impulsiona a divisão de classes sociais. Daí, a impossibilidade de se escolher uma profissão, e, na maioria das vezes, se é "escolhido" por ela. Para o DV essa situação é mais agravante, por fazer parte de uma minoria representativa da sociedade, em que na sua maioria possui um baixo poder aquisitivo, acarretando limitações para desempenhar funções que exijam um maior grau de especialização. Assim, para ele se torna quase impossível conseguir uma profissão que seja bem remunerada.

Nesse cenário, Lenin foi o primeiro a recorrer às análises marxianas no campo pedagógico, pois,

> [...] acreditou não poder conceber o ideal de uma sociedade futura sem unir o ensino com o trabalho produtivo da jovem geração. Para ele, a instrução e a educação não podem estar separadas do trabalho produtivo e vice-versa (MANACORDA,1969: 46 *apud* JESUS,1998: 51).

4.7 - Envolvimento do DV em Pernambuco com relação ao trabalho

Dentro dessa perspectiva, em 1968, Silva, (2001) juntamente com outros participantes, apresentou no "II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais" o trabalho: "Participação dos Cegos no Desenvolvimento do Nordeste", para mostrar a inexistência de providencias favorável à utilização da mão de obra dos cegos em Pernambuco. Desde essa época já existia entre eles a preocupação em vincular educação e trabalho anteriormente reconhecidos pela Constituição Federal de 1988. O capítulo IV do art. 203 dessa Constituição, objetiva a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária.

4.7.1 – Envolvimento do DV em João Pessoa com relação ao trabalho

Em João Pessoa, capital da Paraíba esse quadro não é diferente, pois os DV também sofrem pela falta de cumprimento da legislação que garante sua participação no mercado produtivo. Segundo dados obtidos em um recente TCC (Trabalho de Conclusão de Curso)[41] produzido por um DcDV do Curso de Pedagogia da (UFPB) Universidade Federal da Paraíba - Campus - I , obtivemos a seguinte informação: "Em João Pessoa, de acordo com dados obtidos na FUNAD (Fundação Centro Integrado de Apoio a Pessoa com Deficiência), nos últimos cinco anos as empresas não contrataram pessoas com deficiência visual total ou de baixa visão." Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas pelo DV em João Pessoa, ele aponta a falta de escolas capacitadas próximo de casa, diversas barreiras arquitetônicas encontradas em instituições públicas e privadas, calçadas danificadas ou com degraus muito altos, falta de elevadores sinalizados em Braille em locais públicos, poucos sinais sonoros pelas ruas, orelhões colocados de formas inadequadas, carros estacionados em cima de calçadas, entre outros.

> Num processo educativo, a pessoa adquire habilitações e desenvolve habilidades. As pessoas que passaram por uma boa escola e tiveram aproveitamento satisfatório, devem estar habilitadas para a vida. Podem funcionar plenamente na família, na sociedade, no ambiente de trabalho, etc., mesmo que sejam pessoas com deficiência. Quando as pessoas não passam pela escola desde sua infância, podem desenvolver algumas habilidades, porém, serão sempre limitadas perante as exigências da sociedade e do mercado de trabalho (SILVA, 2001: 111).

4.8 - Importância do DV iniciar sua escolarização nos primeiros anos de vida

A PcDV que frequenta desde pequena a escola regular, além de desenvolver os sentidos remanescentes, junto aos demais alunos da escola, desenvolve a linguagem que, no dizer de Vigotsky: "A fonte da compreensão para o cego está na linguagem, na experiência social e na relação com os

[41] Gilvan Anísio dos Santos. A Educação e o Mercado de Trabalho: Desafios de Inserção das Pessoas com Deficiência Visual. Universidade Federal da Paraíba- Laboratório de Estágio Supervisionado, 2010.

videntes (1997:107)" (*apud* Lira & Schlindwein, 2008: 181). Ou seja, se dá por meio das relações sociais mediadas pela linguagem. O Sistema Braille também é de grande importância na vida da PcDV. Através dele, os mesmos passaram a superar diversas barreiras do seu cotidiano, pois, além de lhes proporcionar autonomia, constitui-se o primeiro passo para sua formação educacional e profissional.

4.9 - Cotas para o DV no mercado de trabalho

Seguindo o pensamento de Silva, em Pernambuco os DV já atuaram e atuam nas seguintes profissões: advocacia, serviço social, magistério, informática, música, telefonia, câmara escura, operação de máquina, pré-montagem, embalagem e produção industrial diversa. Antigamente, o Serviço de Colocação profissional do Centro de Reabilitação e Educação Especial tomava a iniciativa de colocar o DV no mercado de trabalho. Atualmente ocorre o contrário, o empregador é quem se encarrega de buscá-lo, não por terem se conscientizado das suas potencialidades, mas, por pressão do Ministério do Trabalho, que exige um percentual de empregados deficientes nas empresas em cumprimento ao art. 93 da Lei nº. 8.213/91, que estabelece uma cota de 2% a 5% de empregados com deficiência para as empresas de acordo com o número total de funcionários. Segundo Silva (2001) "[...] para as empresas que tenham acima de 100 funcionários, sendo até 200 funcionários – 2% de deficientes; de 201 a 500 – 3%; de 501 a 1.000 – 4%; acima de 1.000 – 5%."

Percebemos que muitas PcDV ainda necessitam de maior apoio da sociedade civil e do Poder Público para conseguirem uma qualificação satisfatória para determinados cargos.

> Somos francamente favoráveis ao emprego de pessoas com deficiência, porém, condicionado à preparação efetiva da mão de obra dessas pessoas e à sua motivação para o exercício da cidadania, concomitantemente a um processo de conscientização dos empregadores em potencial, e não por obrigatoriedade legal equivocada. O erro está consistindo na tentativa de solucionar o problema do emprego do deficiente por um processo espúrio de ameaça e punição legal, ao invés de o fazer por um processo racional de qualificação da mão de obra da pessoa com deficiência e de conscientização objetiva dos empregadores (SILVA, 2001: 97).

É de suma importância que a qualificação do DV seja cada vez mais aperfeiçoada, visando o exercício condigno de sua cidadania. Seguindo o pensamento de Silva, existem dois agravantes que tornam estéril o esforço para o emprego da mão de obra dessas pessoas: a) Escola ainda defasada; ensino insuficiente; escolaridade aquém das exigências do mercado - comprometendo a formação insatisfatória da mão de obra a despeito dos avanços tecnológicos, que permitem o acesso dos cegos ao computador; b) Concessão indevida do benefício mensal de prestação continuada a deficientes que podem trabalhar. Tudo isso tem propiciado a desmotivação para o trabalho e subsequente ociosidade de pessoas que deveriam estar produzindo. Além desses agravantes,

> Também persistem as dificuldades do mercado de trabalho, devidas ao pouco interesse pela profissionalização, pela pesquisa, pela descoberta e criação de novos postos de trabalho verdadeiramente produtivos (SILVA, 2001: 99).

Hodiernamente, muitas empresas buscam deficientes para o preenchimento do percentual da cota obrigatória, mesmo que o candidato não esteja devidamente qualificado para o trabalho em questão. Ou selecionam pessoas que tenham um grau de deficiência menos acentuada. Quem não conhece a legislação específica crê que a empresa possui um bom *status* social ao admitir o funcionário com deficiência. Assim, passa uma imagem de empresa cidadã que não condiz com ela.

Mediante o exposto, uma vez que a Constituição Nacional prevê direitos iguais para **todos,** a PcDV possui os mesmos direitos e obrigações que as demais. Assim, se faz necessário que os Poderes Públicos proporcionem meios adequados de educação, reabilitação e profissionalização a fim de que elas se sintam socialmente incluídas na sociedade e no mundo hoje globalizado. Seu atendimento deve ser encarado como um direito que lhe assegure o acesso a determinados bens e serviços e boas condições de vida. Assim:

> O aproveitamento das potencialidades do deficiente é uma questão humana e sócio-econômica, visto que sua marginalização onera a sociedade, além de lhe ser negado o direito de participar do desenvolvimento e do progresso social, como indivíduo produtivo e como homem. Um indivíduo que passa por todas as etapas da reabilitação conseguirá um padrão de vida normal, como qualquer outro cidadão. Com isso será permitido competir com os videntes[42], em múltiplas atividades do mercado de trabalho e consequentemente, a realização profissional se efetivará (ROCHA, 1987: 264).

Seguindo a ideia de Rocha (1987), apesar da existência de leis que assegurem aos DV a educação, a profissionalização e o trabalho, apenas a sua legalização não basta, pois são necessárias medidas práticas que assegurem o seu cumprimento. É, pois, necessário compreender a relação existente entre educação, trabalho e deficiência visual, e sobre as alternativas para a superação das dificuldades de emprego e da possibilidade de inclusão social, afim de que possam concorrer com as mudanças necessárias para sua transformação social. Desse modo, a escola pode constituir um espaço para unir a educação escolar com a preparação para o trabalho dentro do contexto histórico contemporâneo dos DcDV.

[42] Pessoas que enxergam.

Capítulo V

5.1 - Referendando a Teoria com a Prática

Neste capitulo, para referendar a teoria com a prática vivenciada durante nossa pesquisa, buscamos discutir os dados coletados, fazendo um estudo de caso de DcDV que estudam na UFPB – campus I, com a finalidade de conhecer suas representações a respeito do ingresso e permanência no Ensino Superior. Para isso, procuramos discutir as informações recorridas com a finalidade de perceber a incidência das respostas a fim de saber como se processa o atendimento do DcDV nas instituições educacionais por eles frequentadas.

Todos os componentes da pesquisa receberam questionários e os devolveram devidamente respondidos. Desse modo, pudemos relacionar as questões por nós propostas, com as precepções sociais que os DcDV possuem a respeito do que foi solicitado, conforme os dados contidos no Quadro Demonstrativo nº 02.

QUADRO DEMONSTRATIVO Nº 2

PARTICIPANTES	DIFICULDADES	FACILIDADES	MOTIVAÇÃO	EXPECTATIVAS	INFLUÊNCIA DA ACADEMIA	GRAU DE SATISFAÇÃO	PROGRAMAÇÃO DOS DOCENTES	RELACIONAMENTO COM A TURMA	INFLUÊNCIA DAS TICs	SUGESTÕES APRESENTADAS À ACADEMIA
Lia, 21a/Letras	Falta de tempo para se preparar para o vestibular	Apoio do ICP nos estudos, inscrição no PSS e transcrição.	Prazer em ensinar.	Exercer a profissão, fazer pós-graduação.	Apoio do NEDESP da UFPB.	Bom.	Os docentes me consultam como fazer para viabilizar os conteúdos.	Ótimo.	Não.	Software com ledor de tela ; ampliação do acervo em braille da BC; conhecer as dificuldades enfrentadas pelo DV.
Avi, 22a/Letras	Má formação do professor da rede pública; rejeição da turma; falta de acessibilidade	(respondeu com proposituras)	Leitura de livros no ensino fundamental.	Fazer pós-graduação.	A faltas de políticas de acessibilidade; de suporte para inserir o AcDV e a burocratização existente.	Satisfatório.	Adequando as disciplinas com minhas necessidades.	Os colegas não estão preparados para lidar com DV.	Sim.	Procurar dialogar com eles.
Sei, 25a/Pedagogia	Falta de acesso a material; despreparo dos professores para lidar com a diversidade.	Parceria entre a COPERVE e o ICP para a aplicação e transcrição das provas.	A baixa concorrência do curso e poder no futuro promover a inclusão de outros DV.	Fazer pós-graduação. Promover cursos de educação inclusiva e estudar para concurso público.	Setor braille da BC; NEDESP. Não há ação para contemplar a qualificação de profissionais na área de DV.	Satisfatório.	Os professores não planejam suas ações com relação ao AcDV.	Boa receptividade.	Sim.	Escutar os alunos, desenvolver ações para promover seu acesso, a permanência e cumprir a legislação específica.
Lei, 26a/Pedagogia	Falta de profissionais qualificados e escassez de material acessível ao ingressar na escola.	Contar com profissionais mais qualificados e de material acessível ao ingressar na escola.	Influenciado pelos pais e da possibilidade de vaga no curso de Pedagogia.	Aprofundar os conhecimentos em psicologia fazendo uma ponte na área educacional.	Apoio do NEDESP da UFPB.	Mediano.	O desenvolvimento das disciplinas é relativo para um melhor ensino-aprendizado.	Muito discurso e pouca prática.	Sim.	Buscaria recursos para incluir essas pessoas no processo de ensino-aprendizado.
Grn, 29a/ Ed. Física	capacitados.	Apoio do ICP na locomoção, na	A discriminação sofrida no	Fazer pós-graduação e	Só existe o NEDESP. Os	Excluído.	Os professores não possuem	Médio.	Sim.	Consultaria os alunos com DV

	capacitados.	aprendizagem e nas atividades físicas.	colégio.	montar uma academia de musculação especializada para todo tipo de necessidades especiais.	professores não facilitam, além do preconceito e falta de compreensão.		capacitação para desenvolverem as disciplinas junto aos DV.			sobre suas necessidades.
Ise 29ª/Fisioterapia	Concluir o ensino médio e enfrentar os preconceitos.	Apoio do ICP.	Me espelhei numa professora que tive, optando por fisioterapia.	Fazer concurso público em fisioterapia.	Apoio do NEDESP da UFPB.	Pouco.	É relativo.	Desprezo.	Sim.	Olharia para os problemas que os DV têm e procuraria solucioná-los.
Fel, 31a/Pedagogia	Falta de acesso de material para estudar.	Apoio do ICP	Por não ter condição de estudar quando pequena, decidi colaborar com uma educação de qualidade para ajudar outros DV.	Passar num concurso federal.	Apoio do NEDESP.	Satisfeita.	Procura adequar os conteúdos a serem expostos.	Bom.	Não.	Procuraria ouvi-los..
Mat 33a/Pedagogia	Precisar trabalhar e estudar.	Apoio do ICP	Acreditar que as maiores transformações perpassam pela educação.	Fazer pós-graduação e trabalhar com projetos que unam educação/música na área da inclusão.	Apoio da UFPB desde o ingresso.	Bom.	O planejamento não é pensado para o AcDV.	Bom.	Não.	Procuraria trata-los com equidade e respeito.

Relação das respostas fornecidas pelos alunos com deficiência Visual participantes da pesquisa

5.2 – Discussão das questões propostas pelas pesquisadoras

A respeito da 1ª questão: “Dificuldades para ingressar no Ensino Superior”, (Grn 29 a) coloca:

- “As maiores dificuldades que eu tive foi a falta de capacitação dos professores de matemática, física e química”. Neste aspecto o aluno enfatiza a dificuldade em apreender os conteúdos das disciplinas exatas (duras) pelo motivo de os professores não possuírem capacidade de adequar sua metodologia utilizando material adaptado para passar os conteúdos, a fim de uma melhor abstração por parte do DcDV. Nesse sentido, seria interessante que o professor procurasse conhecer a diversidade da sala de aula para melhor desempenhar seu papel de educador procurando:

> Desvendar os diferentes níveis de mediação a serem realizadas em sala de aula, significaria entender a complexa rede de articulações que concorrem e se realizam na construção do processo ensino-aprendizagem, em particular as atividades que revelam oportunidades de participação e socialização do aluno. Reconhecer este aluno como um indivíduo dotado de uma identidade construída histórica e socialmente e daí perceber suas diferenças individuais, particulares, é algo que deve fazer parte da visão do profissional da Educação (RODRIGUES, 2003: 47-48).

Para (Mat 33 a)

- “As principais dificuldades no caso específico meu, foi o fato de trabalhar e estudar. Além de não ter condições financeiras de adquirir material vasto e de acessar os meios tecnológicos na época disponíveis”. Aqui, percebemos a dificuldade que o aluno teve em conciliar o tempo para trabalhar e estudar, bem como a interferência do fator econômico como elemento negativo para a fruição de sua aprendizagem. (Ise 29 a) aponta que sua dificuldade:

- “Foi conseguir terminar o ensino médio, pois o deficiente é muito excluído em sala de aula, tive que enfrentar muitos preconceitos. Tanto dos

alunos, quanto dos professores". Nessa denuncia fica patente que a inclusão educacional ainda não está sendo praticada conforme recomendação das Nações Unidas. (Lei 26 a) aponta que as dificuldades:

- "Surgem a partir do ingresso escolar, em virtude da não disponibilidade de profissionais qualificados, da escassez de material acessível, entre outras". Essa aluna também sente a necessidade de profissionais qualificados para trabalhar com o DcDV, bem como, a falta de recursos materiais acessíveis para subsidiar sua aprendizagem. (Sei 25 a) diz:

- "Para ter acesso ao ensino superior de um modo geral, as pessoas com deficiência visual encontram dificuldades em relação ao acesso aos materiais indicados para o vestibular, em relação às questões elaboradas com gráficos irreconhecíveis, entre outras dificuldades relacionadas ao dia a dia como o despreparo de alguns professores para lidar com a diversidade presente nas escolas". Essa aluna também sente a falta da adequação de recursos materiais e de professores qualificados. Isso vem reforçar o que Rodrigues, (2003: 140) coloca: "Existe uma crítica à teorização aprendida na Universidade, mas o ex-aluno hoje professor repete o uso do quadro, do giz, da fala, dos procedimentos didáticos, etc." Apesar dessa crítica, alguns professores não procuram atualizar sua prática pedagógica, utilizando meios tecnológicos adequados para transmitir seus conteúdos. Limitando-se às enfadonhas aulas expositivas e ao uso do quadro-de-giz, dificultando, assim, a aprendizagem do DcDV. (Avi 22 a) coloca:

- "Existem diversas barreiras que impedem o ingresso de pessoas com necessidade especial como o vestibular, a má formação de professores da rede pública, a inaceitabilidade do portador pelos alunos, porém a mais premente é a que diz respeito à acessibilidade". A necessidade de professores qualificados, a discriminação e a falta de acessibilidade física (arquitetônica), pedagógica e atitudinal, constituem barreiras que dificultam o ingresso do DcDV no Ensino Superior. (Lia 21 a) diz:

- "Não me lembro de ter tido muitas. Estudei muito para passar na escola e isso me tomava muito tempo. Assim, não sobrava muito tempo para estudar

para o vestibular. Mas conhecimentos adquiridos na escola me ajudaram muito a passar nas provas de vestibular e a entrar na universidade”. Essa aluna faz uma diferenciação entre os conteúdos curriculares da escola e o que se estuda para passar no vestibular (propedêutico). Porém, reconhece que alguns desses conhecimentos adquiridos na escola a ajudaram no ingresso ao Ensino Superior. (Fel 31 a) aponta como dificuldade:

- “O acesso de material para estudar”. Para o DcDV é de suma importância poder contar com material acessível para estudar e fazer pesquisas, adquirindo-os com antecedência. Pois existe grande defasagem de material impresso em braille para atender à demanda desse aluno. Assim, se faz necessário a transcrição dos textos para o braille, ou que sejam escaneados e enviados para seu endereço eletrônico – caso disponha de computador equipado com *software* contendo sintetizador de voz.

Em relação à 2ª questão, “Facilidades encontradas para ingressar no Ensino Superior” (Grn 29 a) afirma que:

- “Uma das facilidades que eu tive foi um apoio do Instituto dos Cegos, que ajudou na locomoção, na educação (pedagógica) e nas atividades físicas”. Isso evidencia a importância da técnica de Orientação e Mobilidade para o deslocamento do DcDV, dando-lhe oportunidade de se locomover com independência e autonomia a fim de percorrer o caminho de casa à escola sem a ajuda de terceiros, bem como a prática de Educação Física lá praticada que facilita sua mobilidade. A ajuda do SI que é oferecido no ICP também foi bastante relevante para subsidiar e intensificar sua aprendizagem junto aos colégios por ele frequentados. Como facilidade (Mat 33 a) diz que:

- “Sempre tive o acompanhamento do Instituto dos Cegos, que sempre produziu o material em braille, o apoio de professores de Matemática, Química e Física já que o aprendizado fica limitado em sala de aula regular, pelo menos eu considero”. Essa colocação diverge da denuncia que Grn fez no quesito referente às dificuldades enfrentadas pelos DcDV já, que, Mat teve mais sorte que ele, ao contar com professores qualificados e comprometidos com a inclusão educacional. Isso faz eco com o pensamento de Rodrigues (2003:

100) “O êxito ou o fracasso do ensino depende de várias intervenientes, intrínsecas e extrínsecas à escola, mas uma delas, inegavelmente é a qualidade do trabalho do professor”. (Ise 29 a) diz que:

- “Pude contar com o apoio de uma professora do ICP. Com tecnologia, gravador de voz, computador adaptado, etc.”. Nessa fala fica latente a importância de um suporte pedagógico com recursos humanos e meios materiais adequados para uma melhor aprendizagem do DcDV. (Lei 26 a) afirma:

- “Poder contar com profissionais qualificados, dispor de material acessível em braille, por exemplo, de *softwares,* sintetizadores de telas nos computadores, entre outras”. Nessa fala Lei reafirma as colocações feitas por Ise. (Sei 25 a) salienta que:

- “Diante de muitas dificuldades, é possível identificar algumas ações que facilitam o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, as quais pode-se reconhecer a parceria entre a empresa elaboradora das provas e instituições especializadas que preparam as provas em Braille, disponibilizam local acessível e ledores preparados para realizar a leitura de algumas questões das provas. Vale ressaltar que estes apoios não são diretamente ligados à Universidade, pois muitas vezes a instituição nem consegue identificar o acesso de pessoas com deficiência nos diferentes cursos”. Essa fala revela a necessidade da interferência de empresas privadas para suprir a lacuna existente na universidade pública no que se refere ao atendimento das PcNEE. (Avi 22 a) salienta que:

- “Acredito que, com os programas de acessibilidade e a inserção de cursos especializados, venha facilitar o ingresso de portadores no Ensino Superior”. Avi respondeu esse quesito com proposituras. Com isso fica implícita a lacuna que existe para o acesso do DcDV na universidade. (Lia 21 a) demonstra:

- “Tanto nos meus estudos quanto nas provas de vestibular eu contei com o apoio do Instituto dos Cegos da Paraíba, o qual me ajudou nas inscrições nos vestibulares e transcreveu as minhas provas. Sem o apoio do

Instituto, não só no que se refere aos meus conhecimentos adquiridos durante a minha educação básica, teria sido muito mais difícil ingressar no ensino superior". Nessa fala a aluna demonstra a importância de uma boa formação na educação básica, como também do apoio oferecido pelo ICP para o ingresso no Ensino Superior. (Fel 31 a) aponta como facilidade:

- "O acesso da intinerância do Instituto dos Cegos da Paraíba". Mais uma vez fica evidente a importância de um suporte pedagógico para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, bem como a participação de um órgão não governamental na educação, a fim de suprir ações voltadas para o DcDV.

Na 3ª questão: "Motivação para a escolha do curso" (Grn 29 a) coloca:

- "O que mais me incentivou foi a discriminação do deficiente nos colégios, e o meu curso é: Educação Física". É interessante observar como uma atitude negativa (descriminação) serviu de incentivo (desafio) para o aluno insistir no seu sonho de se tornar um educador físico. O que motivou (Mat 33 a) foi: - "Sempre acreditei que as maiores transformações sociais perpassam pela educação. O mercado de trabalho também me influenciou". O mercado de trabalho também me influenciou". Como muitas pessoas, Mat crê no poder da educação como alavanca para as transformações sociais e garantia da inserção no mercado de trabalho. (Ise 29 a) revela através de sua fala:

- "Sempre observei o trabalho de uma professora que tive, e a partir daquele momento, comecei a me interessar, e coloquei em prática o meu sonho. Mas se por ventura do destino eu não puder me formar em fisioterapia, também não quero outro curso". É interessante observar a importância que o modelo do professor exerce na escolha profissional do aluno. Ise se identificou tanto com esse modelo, a ponto de não desistir do sonho de se tornar uma eficiente fisioterapeuta. (Lei 26 a) ressalta a:

- "Influência por parte de familiares, pois eu pretendia cursar psicologia, mas, a pontuação conquistada no vestibular foi insuficiente. E, como tinha vaga em pedagogia, optei por ele". Com essa colocação Lei revela que, tanto a família quanto o número de vagas a influenciaram na escolha de seu curso. (Sei 25 a) coloca:

- “Um fator determinante para a escolha deste curso foi a baixa concorrência, pois diante de muitas dificuldades pedagógicas para concluir a educação básica, seria impossível concorrer com pessoas bem preparadas para outro curso. Um outro fator que levou a escolher este curso é o fato de acreditar que através de minhas vivências como pedagoga é possível promover a inclusão de outras pessoas com deficiência”. Apesar de Sei ter o ideal de continuar seu trabalho como pedagoga, salienta que decidiu se inscrever em pedagogia devido ao número de vagas. (Avi 22 a) diz:

- “Penso que a maior motivação que encontrei foi a leitura de livros já no Ensino Fundamental”. Isso explicita a importância de professores comprometidos com a transmissão da cultura por meio de leituras estimulantes e adequadas – livros paradidáticos - para determinada faixa etária. (Lia 21 a) enfatiza:

- “Eu costumava ensinar meus colegas deficientes visuais para ajuda-los com dificuldades que tinham em matemática. Ia tentar vestibular para matemática, mas desisti. Como sempre gostei de língua portuguesa e de ensinar, resolvi tentar vestibular para Licenciatura em Língua Portuguesa”. Entre dois cursos que Lia aprecia, resolveu optar por Língua Portuguesa pelo fato de gostar de ensinar. (Fel 31 a) diz:

- “Porque quando pequena eu queria estudar e não podia, por essa razão decidi fazer com o objetivo de ajudar a quem precisa de uma educação de qualidade”. Essa fala demonstra que as dificuldades que Fel enfrentou para estudar serviram de incentivo para ajudar outras pessoas que sofrem as mesmas dificuldades. Assim, escolheu cursar pedagogia deliberadamente, dando mostra de altruísmo e solidariedade para com seus pares.

Na 4ª questão: “Expectativas em relação ao curso” (Grn 29 a) explicita:

- “A minha expectativa é fazer uma pós-graduação, é ter uma Academia (musculação) para atender todos e todas as pessoas que tenham necessidades especiais”. Nessa colocação, percebemos mais uma vez o espírito de solidariedade entre as PcNEE e a ideia de inserção no mercado de trabalho por meio da educação. (Mat 33 a) diz que sua expectativa é:

- “Trabalhar com projetos que unam educação e música, no campo da inclusão. Fazer especialização também na área de inclusão”. Da mesma forma que Grn, a preocupação de Mat é com a coletividade de DV. A expectativa de (Ise 29 a) é:

- “Poder fazer um concurso público, e com isso poder ajudar pessoas que precisem de cuidados fisioterapêuticos”. Essa aluna também é movida pela alteridade e acredita na ascensão profissional por meio da educação. (Lei 26 a) enfatiza:

- “Pretendo aprofundar o conhecimento na área do curso que pretendia fazer, pois, o que estou cursando faz ponte com o mesmo na área educacional”. Lei demonstra que não perdeu seu foco ao optar por outro curso, já que pretende unir os conhecimentos de pedagogia com psicologia. (Sei 25 a) salienta:

- “Ao concluir a graduação, pretendo me qualificar cada vez mais, cursar pós-graduação e promover cursos na área da educação inclusiva”. Sei também demonstra interesse para com a coletividade de DV preparando pessoas para lidar com eles. (Avi 22 a) enfatiza:

- “Ao terminar, eu pretendo prosseguir na carreira universitária. Quero fazer mestrado, o que estiver ao meu alcance”. A preocupação de Avi é investir na sua formação. (Lia 22 a) pretende:

- “Exercer a profissão dando o meu melhor. Fazer especialização, mestrado e doutorado”. Como Avi, Lia também tem pretensão em investir na sua formação. (Fel 31 a) deseja:

- “Passar em um concurso público ou federal”. Fel não expressa sua vocação ao não explicitar o cargo que pretende exercer. Porém, acredita na ascensão profissional por meio da educação.

Na 5ª questão: “Influência da academia para o acesso e permanência do DcDV”, (Grn 29 a) coloca:

- “Sobre o apoio da Universidade, só há o NEDESP. E sobre os professores não há nenhuma facilidade. Há grandes preconceitos em cada curso, não há nenhuma compreensão por parte dos professores”. Em sua fala Grn denuncia o descaso dos professores em relação ao DcDV e salienta a importância do NEDESP como suporte pedagógico para viabilizar sua programação acadêmica. (Mat 33 a) diz:

- “A instituição é dotada de estrutura significativa. Não se pode deixar de registrar o apoio que nós alunos cegos temos desde nosso ingresso”. Isso demonstra a eficiência da universidade em relação ao atendimento do DcDV e deixa implícito o atendimento prestado pelo NEDESP. (Ise 29 a) coloca:

- “O serviço que a universidade nos oferece é o NEDESP”. Ela se limita apenas a esse suporte pedagógico, deixando de fora outros setores como o Restaurante Universitário, e a Biblioteca. (Lei 26 a) diz:

- “Desconheço algum ponto destacado no currículo. Porque a faculdade possui um setor que apoia os alunos com deficiência visual, que é o NEDESP: (Núcleo de Educação Especial), onde, lá são transcritas as apostilas para o braille, também, as provas são transcritas em braille, e os textos também poderão ser escaneados se o (a) aluno (a) tiver o acesso a computadores com leitores de tela”. Em sua fala, Lei deixa subtendido que o currículo para o DcDV não precisa ser diferente dos demais alunos e que o NEDESP é suficiente para viabilizar as adaptações que se fazem necessárias para a sua aprendizagem. (Sei 26 a) aponta que:

- “A universidade dispõe de um setor braille na biblioteca central que de maneira ainda bem insipiente disponibiliza algumas obras dos autores em áudio ou em braille. Existe o Núcleo de Educação Especial (NEDESP), que tem profissionais para preparar todo material necessário onde são escaneados, impressos e transcritos os materiais para os alunos com deficiência visual. Em relação ao currículo, não há nenhuma ação direta para contemplar a qualificação de futuros profissionais com deficiência visual, apenas em sala de aula através do diálogo com os professores da UFPB é que se desenvolvem ações nesse sentido”. Na sua fala em relação às ações da universidade, Sei

coloca a importância da Biblioteca Central – embora de forma limitada e enfatiza a importância do NEDESP para viabilizar o processo de ensino aprendizagem. Porém, critica o currículo, por não incluir na sua elaboração qualificação de professores formadores para trabalhar as especificidades do DcDV. Essa fala revela a lacuna que ainda existe na Academia em relação a sua educação, já que:

> [...] compete às Agências Formadoras, aos Cursos de Formação e às Licenciaturas procurar dar sentido às ações desenhadas para explorar os resultados das práticas pedagógicas, igualmente subsidiando a formação inicial e continuada dos professores. Instalar, pois uma nova cultura nos Cursos de Formação para a socialização dos Saberes e da Educação, é permitir a mediação entre a reflexão e o conhecimento, entre o pensamento e a ação. As novas concepções de ensino e de educação, assumidas pelos Professores Formadores e pelas Agências de Formação, são percebidas através da elaboração e execução de um Projeto Pedagógico inteligente, com um modelo construído através de escolha assumida coletivamente, com aportes pedagógicos dinâmicos e participativos (RODRIGUES, 2003: 109).

(Avi 22 a) denuncia:

- “Acredito que o ingresso na universidade seja até mais fácil que a permanência. Porque não há na prática política de acessibilidade e suportes necessários para inserir o portador na sala de aula, devido a burocracia existente na UFPB”. Apesar de esse aluno utilizar os serviços do Setor Braille do NEDESP pertencente ao CE da UFPB, e do Restaurante Universitário, preferiu se fixar na burocracia que obstaculiza sua permanência no curso. (Lia 21 a) argumenta:

- “Existe na UFPB, o NEDESP, que me ajuda bastante passando meu material para o braille e transcrevendo minhas provas. Com esse apoio tenho conseguido acompanhar o andamento do curso”. Mais uma vez fica evidente a importância de um suporte pedagógico para o desenvolvimento das atividades acadêmicas do DcDV. (Fel 31 a) diz que a universidade ajuda:

- “Oferecendo os textos em braille e lutando por uma política inclusiva”. Aqui também fica subtendido os serviços que o Setor Braille do NEDESP presta aos AcDV e a preocupação da universidade em traçar políticas mais inclusivas.

Na 6ª questão: “Grau de satisfação para com a universidade”. (Grn 29 a) denuncia:

- “Me sinto excluído, pois os professores fazem de tudo para que eu não participe das atividades que ocorrem no nosso dia-dia”. Vale salientar que esse aluno cursa na área de ciências da saúde e que a maioria dos seus professores não tem a habilidade de adequar sua proposta pedagógica nem procurar consultoria apropriada para subsidia-lo, além de assumir uma postura excludente para com a diversidade em sala de aula. Com essa afirmativa, Grn deixa implícito o baixo grau de satisfação para com a Academia. (Mat 33 a) coloca:

- “Eu considero bom e creio poder avançar com a política implementada”. Apesar de seu grau de satisfação se limitar apenas ao conceito “bom”, ele espera poder usufruir das ações praticadas pela Academia. Isso demonstra certo grau de conformismo por parte desse aluno. (Ise 29 a) afirma que seu grau de satisfação:

- “É muito pouco, pois eu ainda estou no começo, mas sei eu que irei encontrar muitas dificuldades, ainda”. Creio que, pelo fato da aluna ser da área de ciências da saúde, se depara com dificuldades nas atividades práticas, por falta de material adaptado e professores preparados para desenvolver uma proposta pedagógica inclusiva com metodologia diferenciada, a fim de contemplar suas especificidades. Daí sua preocupação ser uma constante. (Lei 26 a) afirma ser:

- “Mediano, pois, ainda existem tabus a serem quebrados”. Da mesma forma que Ise, Lei se encontra numa posição intermediária quanto ao nível de satisfação para com a universidade. (Sei 25 a) coloca:

- “Eu considero que a satisfação em relação ao ensino-aprendizagem depende de inúmeros fatores, mas considero as dificuldades e o apoio oferecido pela instituição, ainda que insipiente. Estou satisfeita ao imaginar que o curso me ofereceu direcionamento para exercer minha profissão e claro procurar me qualificar cada vez mais”. Apesar de achar que o apoio oferecido pela universidade seja insipiente, Sei está satisfeita pelo fato de ter encontrado no curso direcionamento para exercer a sua profissão. Ela crê na ascensão profissional por meio da educação. (Avi 22 a) afirma que:

- “Eu me sinto satisfeito mesmo diante de todas as adversidades encontradas no curso”. O otimismo de Avi o ajuda a superar as adversidades encontradas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. (Lia 21 a) enfatiza que:

- “É bom, não digo ótimo porque nem tudo é perfeito. Uma das coisas que meu curso mais exige é leitura e isso não tem me faltado”. Vale salientar que a aluna cursa Letras e que o NEDESP providencia a transcrição de seus textos em tempo hábil para que a mesma possa cumprir os prazos preestabelecidos por seus professores. (Fel 31 a) apenas afirma:

- “Estou satisfeita”. Com essa resposta a aluna não apresenta disposição para elencar os motivos que propiciam sua satisfação. Esse grau de apatia pode ser causado por alguma insegurança para se colocar diante da Academia.

Na 7ª questão: “Programação dos docentes frente ao AcDV”, (Grn 29a) afirma que:

- “Os professores desenvolvem as disciplinas, mas não há uma capacitação para trabalhar com pessoas que têm deficiência visual”. Nesse item, o aluno deixa implícito que pela inexistência de curso com formação específica para trabalhar com DcDV, ele se sente prejudicado no processo de ensino-aprendizagem. Isso evidencia que: Rodrigues, (2004: 34) “A formação inicial, [...] não é capaz de dar um tom de globalização na profissão docente para resolver todos os problemas do cotidiano da sala de aula [...]”. Desse modo o professor deve procurar estar sempre atualizado na perspectiva de

acompanhar os avanços metodológicos que a demanda escolar exige. Para isso é importante que se insira em cursos de formação continuada, pois:

> O fazer educacional, nesta concepção de formação continuada, reveste-se de momentos ricos de reflexão, de princípios, de valores e de situações capazes de mudar a prática educativa do professor, provendo-o de autonomia no seu fazer e consolidando sua base de conhecimento científico necessária à singularidade de sua sala de aula (RODRIGUES, 2003: 93).

(Mat 33 a) diz:

- “Levando-se em conta a relatividade, o planejamento não é pensado para o aluno cego”. Nessa colocação o aluno denuncia o descaso da instituição por não desenvolver um currículo que contemple o processo de ensino aprendizagem do DcDV. (Ise 29 a) enfatiza:

- “Na universidade, encontramos professores bons e ruins. Alguns compreendem nosso lado, e outros fazem de tudo para nos prejudicar”. Nesse item Ise repete seu grau de insatisfação para com a universidade. (Lei 26 a) enfatiza que:

- “O desenvolvimento das disciplinas frente aos alunos com deficiência visual, é relativo, tendo em vista a preocupação de poucos no que diz respeito ao atendimento de suas necessidades para um melhor ensino-aprendizado”. Com essa afirmação, a aluna denuncia a falta de compromisso de alguns professores para com a aprendizagem dos DcDV. (Sei 25 a) coloca:

- “Eu considero que no curso de pedagogia e em outros cursos da área de humanas, não são necessárias adaptações extraordinárias, mas pequenas ações como, descrição de slides, apresentação de filmes dublados, disponibilização de textos com antecedência para que tenhamos condições de ler juntamente com os demais, enfim, essas ações fazem a diferença e alguns professores ainda se negam a cumpri-las”. Com isso, Sei mostra que não é tão difícil trabalhar com o DcDV, porém, alguns professores não se empenham no sentido de melhorar sua prática pedagógica com relação a eles. (Avi 22 a) diz;

- “Pelo menos até agora a maioria dos professores tem tentado adequar as disciplinas com minhas necessidades, sem prejudicar o desempenho da turma”. Mais uma vez o aluno demonstra seu grau de otimismo em relação à universidade. (Lia 21 a) coloca:

- “Em geral, no meu curso, eles conversam comigo para saber o que devem fazer para que eu acompanhe as disciplinas”. Essa é uma atitude bastante correta. Pois, é o aluno quem possui maiores informações para oferecer aos professores em relação de como lidar com ele e qual a melhor forma para transmitir os conteúdos programáticos. O professor por sua vez deve utilizar o diálogo para perceber como trabalhar sua proposta curricular, a fim de subsidiar as necessidades educativas do DcDV. Percebemos assim, que as ações pedagógicas exigem (Rodrigues 2003: 160) a “necessidade de realizar [...] um trabalho pautado na interlocução, portanto um trabalho coletivo cujas dificuldades, ansiedades e desejos possam ser discutidos [...], para uma melhor compreensão das necessidades dos AcDV. Pois, são eles que melhor podem elencar as ações que devem ser traçadas para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. Fel 31 a) diz:

- “Ele procura sempre adiantar os conteúdos a serem expostos”. Essa é uma atitude politicamente correta, já que o DcDV necessita adquirir seu material de consulta com antecedência para poder participar das atividades curriculares no mesmo patamar dos demais alunos da classe.

Na 8ª questão: “Relacionamento com a turma” (Grn 29 a) diz que:

- “Alguns se relacionam bem e outros não”. Com essa afirmação o aluno deixa subtendido um grau de satisfação mediano em relação ao entrosamento com os colegas da turma. (Mat 33 a) afirma :

- “Em geral meu relacionamento com a turma é bom; uma ou outra dificuldade na hora de fazer trabalho em grupo”. O aluno não deixa claro onde reside essa dificuldade. (Ise 29 a) denuncia:

- “Com desprezo, há uns 15 dias atrás eu passei por uma situação que me deixou muito triste, pois a minha professora de Introdução a Saúde Pública

pediu que formassem 9 grupos de 5 e vocês me acreditem que eu não fiquei entre eles porque a minha professora não fez nada". Com essa colocação a aluna não dá mostra de que luta por seus direitos e que a atitude da turma pode não ter sido de rejeição, mas por falta de conhecimento ou de não se sentir à vontade para se aproximar dela. Pois, não é fácil admitir que a posição de quarenta e cinco (45) pessoas seja idêntica. Isso pode demostrar certa insegurança da aluna em algum aspecto que não fica explícito. Por outo lado, a atitude da professora não foi adequada, visto que deveria intervir de modo que a aluna não se sentisse alijada da atividade por ela proposta. (Lei 26 a) denuncia:

- "Ainda ouço muito discurso e pouca prática. Porém sou movida pela esperança da conscientização por parte, se não de todos (utopia), ao menos, que siga consciente a maioria". Em sua fala, Lei deixa clara a desconexão existente entre teoria e prática. Assim: seguindo o pensamento de Rodrigues, (2003: 99) "A articulação teoria e prática e o cotidiano da escola, [...], servem de formação, discussão, reflexão e redirecionamento das atividades na sala de aula". Dessa forma, o professor pode aproveitar a oportunidade de ter um DcDV em sala de aula para aprender com ele a melhor forma de redirecionar sua proposta pedagógica, de maneira que esse aluno não se sinta prejudicado no seu processo de ensino-aprendizagem. (Sei 25 a) diz:

- "Felizmente, a turma é bem receptiva e procura sempre me englobar nas atividades propostas". De modo geral, quando o aluno é receptivo, bem humorado, desembaraçado e simpático, facilita bastante seu relacionamento com a turma. (Avi 22 a) denuncia:

- "Acho que os "alunos normais" não estão acostumados nem preparados para lidar com os deficientes visuais, assim, de certa forma, a turma fica a mercê de sua habilidade e competência de se relacionar com os colegas. Portanto, ao meu ver, a inclusão depende de todos nós". Nessa fala percebemos a importância da instituição ter ciência das peculiaridades do universo de alunos a cursar o semestre com antecedência, para providenciar meios tecnológicos, recursos humanos, materiais e ambiente acessíveis. Bem

como, fazer um trabalho de conscientização com professores e alunos, a fim de romper as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais ainda existentes. Só assim os DcDV poderão se sentir realmente incluídos na universidade. Com seu constante otimismo (Lia 21 a) diz:

- “Minha turma é ótima, recebo muita ajuda e não lembro ter sofrido preconceito”. Nessa fala, a aluna dá mostra de que concorre para que isso aconteça, pois a postura que o DcDV assume diante dos outros é muito importante para otimizar seus relacionamentos. (Fel 31 a) afirma:

- “Bom”. A aluna não explicita o que concorre para que esse relacionamento seja bom.

Na 9ª questão: “Influência das TIC para o acesso ao Ensino Superior” (Grn 29 a) coloca:

- “Para ingressar nos meus estudos, eu precisei de computador adaptado, ou seja, com ledor de tela, e gravador de voz”. A fala de Grn, explicita a importância da utilização do computador para o acesso à educação. (Mat 33 a) salienta:

- “Não. Só tive acesso quando já estava no curso”. Apesar de Mat não ter usufruído do computador no Ensino Médio, não foi impossibilitado de ingressar no Ensino Superior. (Ise 29 a) diz que:

- “Sim, computadores, gravadores de voz”. Ise deixa claro que o computador com sintetizador de voz facilitou sua aprendizagem. (Lei 26 a) enfatiza:

- “Sim. Através do aprendizado da técnica braille e do acesso a *softwares* sintetizadores e leitores de tela”. Lei afirma que o acesso a computador com sintetizador de voz, bem como a técnica braille influenciaram positivamente a sua aprendizagem. (Sei 25 a) coloca:

- “Sim, pois essas tecnologias nos oferecem facilidades como acesso aos textos em áudio, a gravação de aulas, a pesquisas sem depender de outras pessoas, ao acesso aos materiais impressos em braille, enfim, essas

tecnologias são indispensáveis para o estudante universitário com deficiência visual". Sei reconhece que as TIC lhe deram mais autonomia para desenvolver suas tarefas escolares. (Avi 22 a) argumenta:

- "As tecnologias da informação facilitaram bastante a inserção no Ensino Superior, porém não existe na universidade meios de comunicação acessíveis para auxiliar o deficiente visual a ascender profissionalmente". Pelo fato de o aluno ter contado com meios tecnológicos no Ensino Médio, quando ingressou na universidade, sentiu a necessidade de continuar utilizando-os. Porém, não encontrou ambientes equipados com computadores adaptados suficientes para executar suas tarefas acadêmicas. (Lia 21 a) afirma:

- "Não muito. Não me lembro de uma contribuição direta das TICs para o meu ingresso no ensino superior". Em sua fala, Lia afirma não lembrar ter usufruído das TIC, porém, isso não a impossibilitou de ingressar no Ensino Superior (Fel 31 a) coloca:

- "Não, pois na minha época isso não era possível". Apesar da aluna não ter contado com meios eletrônicos, não foi impossibilitada de ingressar no Ensino Superior.

Na 10ª questão: "Sugestões apresentadas a Academia" (Grn 29 a) diz:

- "Em primeiro lugar eu chegaria até ele e perguntaria como eu posso lhe ajudar? Quais os meios que posso utilizar para lhe ajudar? O que você precisa para acompanhar a sua educação? Onde eu posso pedir ajuda para que você tenha o melhor desempenho?" Essas colocações demonstram a importância do diálogo a fim de conhecer as prementes necessidades que os DcDV têm, para vivenciar a proposta curricular de seu cursos. Com esses questionamentos, Grn deixa implícita a necessidade dessas ações para viabilizar seu processo de ensino-aprendizagem. (Mat 33 a) argumenta:

- "Criaria mecanismos para que o proveito dessas pessoas fosse cada vez melhor". Aqui o aluno enfatiza a inexistência de mecanismos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do DcDV na Academia. (Ise 29 a) afirma:

- “Olharia mais para os problemas dos alunos deficientes. Procuraria solucioná-los. Eu acho que todo mundo trabalhando em conjunto dá para resolver os problemas dento da universidade, o que não dá é para ficar do jeito que está. O deficiente sendo visto como um 0 (zero) à esquerda. A inclusão social só existe na cabeça de quem quer que ela exista. Na verdade, o que existe muito é exclusão social”. Ise sente a necessidade de maior entrosamento entre os setores da universidade em relação ao atendimento do DcDV para que o mesmo não permaneça excluído da rotina acadêmica. (Lei 26 a) coloca:

- “É de fundamental importância saber respeitar as diferenças, pois somos diferentes independentemente de ter uma limitação física. Tentaria incluir essas pessoas com a busca e/ou a utilização dos recursos que facilitassem o seu ensino aprendizado, etc.”. Assim, Lei demonstra que a diferença reside apenas na necessidade de material acessível para viabilizar a sua aprendizagem. (Sei 25 a) argumenta:

- “Uma primeira ação seria procurar ouvir os alunos com deficiência visual, ouvir seus anseios e desenvolver ações para promover o acesso e a permanência desses estudantes no ensino superior. Realizar debates para que os cursos superiores pudessem adequar seu currículo para que a inclusão fosse realmente posta em prática. Cumprir as legislações que tratam da inclusão, além de divulgá-las para todos os que fazem parte da universidade”. Com essa fala Sei denuncia a insuficiência de ações para promover o acesso e a permanência do DcDV na universidade. (Avi 22 a) afirma:

- “Penso que o ideal é que ocorram diálogos entre professor e aluno a fim de que não haja exclusão total. Á medida que você se coloca no lugar do outro, você percebe as necessidades do outro”. Nessa fala, o aluno mostra a importância da alteridade nos relacionamentos, pois a qualquer momento podemos adquirir algum tipo de limitação e passarmos a prescindir ser tratados também como respeito e dignidade. (Lia 21 a) coloca:

- “Na posição de gestor, acharia interessante procurar viabilizar a instalação de *softwares* leitores de tela nos computadores do *Chip* (não sei se

é assim que se escreve). Seria interessante também ampliar o acervo em braille da biblioteca (talvez um convênio com a Fundação Dorina Nowill torne isso possível). Além disso, procuraria saber acerca dos problemas de acessibilidade enfrentados pelos alunos e tentaria solucioná-los. Também buscaria informações sobre os problemas do NEDESP e tentaria resolvê-los. Quanto à posição de professor ou de aluno, buscaria conhecer melhor as dificuldades do deficiente para auxiliá-lo da melhor forma, não com superproteção, mas incentivando-o a ser independente. Ps. ("Tudo que disse ter conseguido nesse questionário eu devo, acima de tudo a DEUS"). Da mesma forma que Avi, Lia sente falta de ações que contemplem o DcDV na universidade. (Fel 31 a) diz:

- "Procuraria ouvi-los". Mais uma vez é enfatizada a importância de ouvir o DcDV para poder desenvolver uma proposta curricular compatível com suas especificidades.

5.3 - Discussão dos achados da pesquisa

Em relação à 1ª questão, "Dificuldades para ingressar no Ensino Superior", quatro alunos (03) apontaram a falta de capacitação dos professores para trabalhar com o DcDV; quatro (03), falta de material acessível; dois (01), o preconceito de alunos e professores e um (01), falta de acessibilidade.

Quanto à 2ª questão, "Facilidades encontradas para ingressar no Ensino Superior" seis (06) alunos colocaram o apoio do Instituto dos Cegos da Paraíba; um (01) colocou a importância de profissionais qualificados e um (01), de recursos materiais acessíveis.

Na 3ª questão, "Motivação para a escolha do curso", um (01) aluno colocou a discriminação como forma de desafio; três (03), a ascensão profissional por meio da educação; um (01), apontou o modelo do professor; um (01), a influência de familiares, dois (02), suficiência de vagas; um (01), leitura de livros no Ensino Fundamental.

Em relação à 4ª questão, "Expectativas em relação ao curso" seis (06) alunos pretendem fazer pós-graduação para se inserir no mercado de trabalho e dois (02), passar em concurso público.

Com relação à 5ª questão, “Influência da Academia para o acesso e permanência do AcDV, sete (07) alunos apontaram o apoio do NEDESP e um (01), não salientou nenhuma influência.

Na 6ª questão, “Grau de satisfação para com a Academia”, um (01), se sente excluído; dois (02) acham bom; um (01), acha pouco; um (01), mediano e três (03) se sentem satisfeitos.

Em relação à 7ª questão, “Programação dos docentes frente ao DcDV”, um (01) aluno aponta a falta de qualificação do professor; quatro (04) apontam o descaso dos professores para com o processo de ensino-aprendizagem e três (03) afirmam o compromisso dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Na 8ª questão, “Relacionamento com a turma”, três (03) alunos acham bom; dois (02) se sentem excluídos; um (01) acha mediano; um (01) percebe o despreparo dos professores e um (01) acha ótimo.

Em relação à 9ª questão, “Influência das TIC para o acesso ao Ensino superior”, cinco alunos (05) afirmam ter se beneficiado e três (03) que não tiveram acesso a esse meio tecnológico nos seus estudos anteriores para o ingresso no Ensino Superior.

Na 10ª questão, “Sugestões Apresentadas à Academia”, cinco (05) alunos disseram que procurariam dialogar com eles e três (03) deram ênfase a inclusão educacional.

5.4 – Comentando as análises da pesquisa

As análises aqui postas com ideias e argumentações sustentadas por Rodrigues (2003 e 2004), e com a experiência da autora dessa pesquisa mediante sua longa vivência com educação especial na área visual, destacam as características do DcDV e apontam a necessidade de um atendimento educacional compatível com suas peculiaridades para o ingresso e permanência no Ensino Superior.

Com essa análise, percebemos que a utilização das TIC e a intervenção do Instituto dos Cegos da Paraíba foi quem mais concorreu para o ingresso da

maioria dos DcDV no Ensino Superior que se inscreveram no PSS e que para a sua permanência, o suporte do NEDESP é que mais tem concorrido.

Capítulo VI

Proposituras: considerações finais

Neste capítulo, pretendemos oferecer sugestões a respeito de como os profissionais da educação devem se posicionar mediante as demandas que os DcDV apresentam na Universidade, para melhor efetivar um processo ensino-aprendizagem, que viabilize a permanência até a conclusão - com qualidade - do seu curso. Por isso, programar ações educativas junto a esses discentes para que eles se sintam de fato incluídos, é uma questão de democracia e cidadania.

Nesse panorama, a Universidade é responsável por seu atendimento educacional. Para isso se faz necessário qualificar o profissional do Ensino Superior, ampliando seus conhecimentos científicos para uma prática pedagógica mais inclusiva, que o instrumentalize a fim de enfrentar as dificuldades encontradas ao se depararem com o “novo”, ou seja, com a possibilidade de atender o aluno que foge da “normalidade” segundo os padrões hegemônicos da sociedade.

Assim, a educação e a educação para o trabalho são investimentos de longo prazo, ou seja, seus “frutos” são colhidos ao longo da existência, acompanhando as inovações tecnológicas, e as exigências apresentadas pelo modo de produção e pelas transformações culturais impostas pela sociedade capitalista.

A cada dia, a sociedade gera novas necessidades, e para satisfazê-las, é preciso que os discentes e, principalmente os DcDV, estejam preparados para acompanharem o progresso científico e cultural impostos pelo mercado de consumo. Não apenas como consumidor passivo, mas, também como produtor ativo e partícipe do desenvolvimento da civilização.

Daí, a importância de um processo que una a qualificação e a conscientização dos empregadores, a curto, médio e longo prazos, com vista à inserção objetiva da mão de obra do DV no mercado produtivo.

Porém, no Ensino Superior, a inclusão da PcDV ainda é uma discussão recente que exige do educador ações pautadas não só nas políticas públicas como também na sua prática pedagógica. É imprescindível que a Universidade ofereça aos DcDV uma educação de qualidade, pois, além de lhe ser um direito assegurado, é dever do Estado programar ações que favoreçam tanto o ingresso, como sua permanência.

Percebemos, assim, ser necessário buscar meios para suprir as dificuldades advindas das políticas traçadas para a inclusão educacional e social das PcDV, como também ouvir educadores engajados com essa modalidade de atendimento para buscar alternativas que suprem as lacunas existentes na política educacional voltada para o DcDV.

Dentro desse contexto, pensamos que a Universidade precisa de uma nova estrutura na qual o discente siga um ritmo de aprendizagem com ênfase na competição. Não apenas para adquirir um diploma, mas para demonstrar o conhecimento adquirido nos concursos onde milhares de concorrentes disputam uma vaga no mercado de trabalho, tanto no setor público, como no privado.

Sendo assim, para conseguir unir educação e trabalho, se faz necessário cobrar ações do Governo, pois ele tem obrigação de elaborar e executar projetos de educação, reabilitação[43] e profissionalização adequada para as PcDV, a fim de que possam exercer sua cidadania.

---

[43] Reabilitação - Proporciona meios adequados de reestruturação psicofísica-social, pela reaprendizagem e desenvolvimento do potencial remanescente, visando à ascensão social e subsequente exercício condigno da cidadania (Silva, 2001: 112).

A reabilitação é de fundamental importância para oportunizar o ingresso no mercado de trabalho das pessoas que precisam utilizar os sentidos remanescentes[44] a fim de suprir a utilização do sentido que lhe falta – visão -.

Cabe, portanto, aos poderes públicos e às instituições educacionais, efetivar ações concretas para que o DcDV sinta-se verdadeiramente incluído, produtivo, independente e autônomo, capaz de tomar decisões e de fazer escolhas, consciente de seu papel como cidadão, constituído de direitos e deveres. Faz-se necessário também empreender estudos que investiguem o impacto das TIC para o acesso desse aluno ao Ensino Superior, a fim de melhor compreender as dificuldades por ele enfrentadas no seu aprendizado.

Assim, torna-se imprescindível investigar os benefícios da mediação destas tecnologias para o referido aluno, na perspectiva de contribuir com a reflexão sobre as políticas de acesso ao Ensino Superior para ele voltada. Com também observar se os setores que atendem o DcDV estão obedecendo os padrões de acessibilidade necessários ao seu pronto atendimento.

Nesse contexto, pelo fato de o acervo das bibliotecas universitárias geralmente ser bastante limitado, seria interessante que elas também contassem com computadores equipados com sintetizador de voz para que eles tivessem mais autonomia a fim de procurar no material impresso em tinta, as referências recomendadas por seus professores, bem como que fossem conectadas em rede para socializar o acervo entre si, e facilitar a busca dos discentes, quando estes não encontrassem a obra procurada.

O desenvolvimento de um serviço de bibliotecas para o DcDV é extremamente importante, porque existem poucos livros disponíveis em formatos acessíveis, comparados aos que são impressos para o público em geral. Por esse motivo, os gestores responsáveis pelas bibliotecas universitárias, deveriam se empenhar em desenvolver um sistema que possibilitasse o intercâmbio de seu acervo, para atender às solicitações dos discentes.

---

[44] Sentidos remanescentes - Os demais sentidos, exceto o da visão.

A biblioteca também pode se constituir em um veículo de divulgação, incluindo na sua programação o dia comemorativo do Sistema Braille, utilizado na leitura e escrita do DV. Levando em conta essa possibilidade, poderia aproveitar o “Dia Nacional do Sistema Braille” e oferecer um espaço para as escolas públicas e/ou privadas realizarem eventos, a fim de reverenciar a memória de seu criador, disseminando a importância desse sistema para a educação, reabilitação e profissionalização da PcDV.

A Universidade presta serviços especializados aos DcDV, uma vez que é de sua incumbência possibilitar tanto o acesso, quanto a sua permanência até a conclusão do curso. Para que isso aconteça, se faz necessário tomar uma série de medidas tais como: a) Incluir no currículo de formação de professores práticas pedagógicas que contemplem os AcNEE, como por exemplo, a introdução do Sistema Braille, no caso de DcDV; LIBRAS – língua de sinais – para os alunos com Deficiência Auditiva (DA) - e a utilização de meios – equipamentos - específicos para os discentes com deficiência física etc.; b) Tornar o *campus* mais acessível, eliminando as barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas, garantindo ao aluno o direito de se locomover de forma independente, pois a mobilidade[45], além de ser um direito democrático, é uma necessidade inalienável do ser humano. c) Utilizar metodologias acessíveis e recursos humanos especializados. d) Instrumentalizar os professores com uma formação continuada, necessária para atender o DcDV, a fim de lhe propiciar condições favoráveis para a sua inclusão educacional e social. e) Converter os textos e demais leituras que são solicitadas pelos professores para formatos acessíveis - braille, áudio, arquivo de computador -. f) Providenciar salas de aula acessíveis – de forma que facilite o deslocamento do DcDV sem risco de sofrer acidentes.

Essas medidas são de grande importância para o DcDV, visto que, passa por maiores dificuldades do que os demais alunos no tocante ao acesso dos textos que compõem os programas das disciplinas. Pois, necessita - com antecedência – adquiri-los transcritos em braille ou por meio eletrônico, como

[45] Mobilidade - Habilidade que a pessoa com DV possui de se movimentar de um lugar para outro utilizando técnicas específicas e os sentidos remanescentes.

também de material adaptado para acompanhar as aulas e produzir os trabalhos solicitados pelos professores.

Os gestores da Universidade também precisam ter o cuidado de verificar os projetos arquitetônicos do Campus para constatar se estão compatíveis com as necessidades da demanda de seus discentes. Infelizmente, hoje ainda presenciamos a construção de edifícios empresariais, residenciais, hospitalares, educacionais, de lazer e até mesmo universitários, sem o devido acesso para pessoas que fazem uso de: cadeira de rodas; das que necessitam de pisos direcionais sinalizados - no caso dos DV – e de corrimões para apoio de pessoas com mobilidade reduzida. Porém, percebemos que os poderes públicos ainda estão pouco se mobilizando para participar da elaboração e gerenciamento dos projetos arquitetônicos, bem como, fiscalizar a construção das edificações e fazer uma avaliação pós-ocupação[46]. Cabe, portanto, aos prejudicados se mobilizarem para buscarem apoio junto à sociedade civil e ao poder público para o cumprimento da Constituição Federal.

Além do jogo político que perpassa a formulação das políticas públicas e educacionais, ainda muito tem que ser feito em prol de sanar as dificuldades enfrentadas pelas PcDV. Mas, para isso, é necessário que os gestores das políticas tenham conhecimento do montante dessa população. Porém, enquanto não for utilizado um censo por número real e não por amostragem, que contabilize todas as pessoas com deficiência, os gestores públicos não terão condição de traçar políticas de apoio condizente com suas necessidades, dificultando, assim, o acesso à educação e ao mercado de trabalho, impedindo-lhes o exercício da cidadania. Dessa forma, haveria um melhor ganho social e maior aproveitamento do dinheiro público para subsidiar o planejamento de políticas públicas direcionadas a inclusão social dessa população.

Apesar das conquistas alcançadas por meio de reivindicações das PcDV para a melhoria da sua inclusão social e educacional, é necessária uma luta

---

[46] - Avaliação Pós-Ocupação – "processo de avaliação de edifícios após sua construção e primeiro uso. Enfoca os usuários e suas necessidades, analisando as decisões projetuais e seus impactos no desempenho da edificação, alimentando uma base de dados (Hellen de Souza e outras - ENEAC 2011)".

constante para acompanhar e analisar as mudanças que ocorrem mediante o processo de desenvolvimento das políticas públicas e educacionais. No sentido de apresentarem-se enquanto grupo, tornando-se visíveis diante da sociedade ou perante outros grupos e instituições dos quais depende mais diretamente no que se refere à consecução de seus interesses.

Percebemos que a mobilização dos grupos minoritários pelos direitos de cidadania e sua integração com outros grupos, é um vasto campo para pesquisadores que queiram se aprofundar nessa luta simbólica.

Para viabilizar o acesso ao Ensino Superior, é necessário primeiro universalizar a oferta do ensino médio, e avaliar a precária formação docente no que concerne à educação do DcDV, como também, proporcionar maior apoio técnico às instituições educacionais, disponibilizando meios (computadores, softwares especializados) que incluam tecnologias assistivas – dispositivos técnicos que contribuem para ampliar habilidades funcionais - mais efetivas.

Dessa forma, é necessário observar se as medidas adotadas pelos governos estão sendo suficientes para sanar a lacuna na escolarização e o que é preciso priorizar para diminuir as desigualdades sociais que ainda persistem.

A concessão de salários mais justos para os professores sanaria parte das dificuldades para exercer a profissão do magistério, pois a maioria deles necessita de vinculação a mais de uma escola para ampliar seu orçamento doméstico, não dispondo de tempo suficiente para fazer suas pesquisas e poder aquisitivo para comprar livros e equipamentos eletrônicos, os quais facilitariam a elaboração de sua proposta pedagógica.

É preciso, também, verificar como os gestores da educação estão dirigindo as instituições, organizando os currículos e oferecendo formação continuada aos docentes.

As dificuldades enfrentadas no ensino médio, também acarretam empecilho para o acesso à universidade dos alunos pertencentes às camadas mais carentes da sociedade. Outro fator que também dificulta esse acesso é

quando o aluno em questão precisa cursar o ensino noturno, por necessitar trabalhar diuturnamente. Assim, ele já chega com desvantagens em relação aos que estudam no período diurno, pois, nesse turno, as condições materiais e recursos humanos são mais precários, visto que tanto os alunos como seus professores já chegam à escola cansados pela jornada de trabalho enfrentada ao longo do dia. Assim, o desempenho escolar é penalizado por tudo acima explicitado.

Apesar da realização de vários eventos, em que são retiradas recomendações e encaminhamentos para as autoridades competentes no tocante a um tratamento mais adequado às PcDV, isso acontece com bastante lentidão. Portanto, se faz necessária a organização de um grupo específico mais atuante a nível municipal e estadual para defender seus direitos. Só assim conseguirão as providencias necessárias por parte da sociedade civil e do Poder Público. Pois, Silva, (2001: 100) afirma que: “Não basta reivindicar; é preciso obter a garantia do atendimento e cobrá-lo constantemente”. É preciso também a existência de empresários esclarecidos e DV devidamente preparados para a ampliação do mercado e a manutenção do emprego.

Na sociedade capitalista, o ser humano precisa ser inserido num mundo competitivo para poder participar da vida produtiva. A ênfase na formação individual, em detrimento da social, está contida tanto nos conteúdos das propostas pedagógicas quanto nas relações sociais de educação que se desenvolvem no interior da instituição escolar.

A educação que deveria se preocupar com o “ser” do aluno, agora adere à concepção liberal - que está mais preocupada com o “ter”, ou seja, com o individualismo, em detrimento do aspecto social - e à produtividade que gera cada vez mais as desigualdades.

É, pois, nesse mundo competitivo, que o DcDV deve transitar para ter as mesmas chances dos discentes “ditos normais”. Porém, não é bem assim, pois nem todos os cursos estão preparados para receber essa demanda. Além de que, muitas pessoas – inclusive alguns professores - obstaculizam as escolhas

por eles feitas, ao invés de estimulá-los a buscar novas formas para a superação de suas dificuldades.

Acreditamos que ainda há muito a ser feito para minimizar as dificuldades que os DcDV se deparam para o acesso ao Ensino Superior e sua permanência até a conclusão do curso. E que a Universidade pública deve continuar gratuita, oferecendo bolsa de manutenção aos estudantes carentes e não empréstimos, os quais a maioria deles não pode saldar, já que a conclusão de um Curso Superior não é garantia de emprego imediato, pois outros fatores, além da formação acadêmica, interferem no acesso ao mercado de trabalho.

Essas são as primeiras impressões em andamento das pesquisadoras. Sugerimos que, para minimizar as dificuldades os docentes, discentes e demais profissionais que integram a Universidade, devem se engajar para procurar reconquistar a legitimidade da universidade, ou seja, suas reais atribuições, tais como: ensino, pesquisa e extensão.

Na nossa percepção, acreditamos que a Universidades pode oferecer espaço consultivo no desenvolvimento da educação das PcNEE, principalmente no que se refere à investigação, avaliação, formação de formadores, e produção de materiais especializados para suplementar sua formação. Unir a investigação com a formação é de suma importância, como também, envolver a PcNEE nessa investigação, a fim de assegurar que suas reivindicações sejam reconhecidas e contempladas.

Não pretendemos dar esse tema por concluído, visto sua complexidade e, principalmente, por englobar assuntos novos passíveis de serem postos em xeque, como é o caso da inclusão do DV no Ensino Superior e das TIC na formação dos discentes e na prática dos docentes. Bem como, para o traçado das políticas educacionais. Acreditamos que, para o educador se posicionar a respeito desse tema, é necessário que o mesmo possua uma boa parcela de conhecimento, não apenas da realidade educacional do país, como também do potencial dos meios computacionais, para melhor desenvolver suas atribuições diante das demandas dos DcDV.

Estamos abertos para aceitar sugestões que ajudem a ampliar nossa leitura a respeito das políticas de acesso de DcDV no Ensino Superior e das dificuldades por eles enfrentadas em sua jornada acadêmica.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Fernando José de**. Educação e Informática:** Os computadores na escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AMORA, Dimmi. Professor Você Está Preparado Para Ser Dono de um Meio de Comunicação de Massa? In: FREIRE, Wendel (Org.), et al. **Tecnologia e Educação**: As Mídias na Prática Docente. Rio de Janeiro: wak, 2008.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de. Formação de Docentes para a Educação Profissional **e** Tecnológica: Por uma pedagogia integradora da educação profissional. In: **Políticas públicas Educacionais** / ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org.), Campinas: Alínea, 2008.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**: Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. São Paulo: Autores Associados, 2001. v. 56.

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

BELARMINO, Joana. **Associativismo e Política**: A Luta dos Grupos Estigmatizados Pela Cidadania Plena. João Pessoa: Ideia, 1997.

BOBBIO Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**: Para uma teoria geral da política. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Fatos sobre a Educação no Brasil 1994-2001. Brasília DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência Visual. Brasília, DF: 2001b. (Série Atualidades Pedagógicas; 6, v. 2)

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:** Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001: 79 p.

BRASIL. Senado Federal. **Acessibilidade:** Passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência visual e legislação correlata. Brasília, DF: 2006.

CAMINHANDO Juntos: Manual das Habilidades Básicas de Orientação e Mobilidade. Brasília, DF: MEC/SEE, 2004.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As Aulas Régias no Brasil.** In*:* FERREIRA, Antônio Gomes Alves. Histórias e memórias da educação no Brasil. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008. v.1 Séculos XVI-XVIII.

CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino Superior**: Legislação e Jurisprudência. 3. ed. Rio de Janeiro, 1871.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial.** 4. ed. Revisada e Atualizada. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. A expansão e o acesso ao Ensino Superior: os novos desafios da educação brasileira. *In* JÚNIOR, Luiz de Sousa et al. (Org.) **Políticas de Gestão e Práticas Educativas:** a qualidade do ensino. Liber Livro, Brasília, 2011.

COMISSÃO BRASILEIRA DO BRAILLE/UNIÃO BRASILEIRA DE DEGOS. **Código Matemático Unificado**. São Paulo, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada**. Francisco Alves. Rio de Janeiro. 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Teixeira Marta e outros (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CURY, Carlos Alberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica**.** In: LOPES, Eliane Teixeira Marta e outros (Org.) **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

EDUCAÇÃO Inclusiva: Manual Internacional de Musicografia Braille. Brasília, DF: MEC, 2004.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. **Educação Escolar e Trabalho:** Um estudo sobre o significado da educação escolar e trabalho a partir das representações sociais dos estudantes-trabalhadores**.** João Pessoa; Ed. Universitária/UFPB 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. **I**n: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRA, Ana Fátima Berquó Carneiro. Sistema Brasileiro como Patrimônio Imaterial: Uma Proposta. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro: Ano 15. n. 44. Dez. p. 05 – 11, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática,1993.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: As concepções de estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 10. ed. Porto Alegre: L&PM, [1900].

HERMIDA, Jorge Fernando. **A Educação na Era FHC**: Fundamentos filosóficos e políticos. 2. ed. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2008.

HILDEBRANDT, Antônio Carlos et al. **Grafia para Informática**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. 52p.

JESUS, Antônio Tavares de. **O Pensamento e a Prática Escolar de Gramsci**. Campinas, Autores Associados, 1998. – (Coleção Educação Contemporânea).

KAVANAGH, Rosemary; SKÖLD, Beatrice Christensen. **Bibliotecas para cegos na era da informação**: diretrizes de desenvolvimento. São Paulo: IFLA, 2009 (Relatório profissional da IFLA, nº 86).

LÁZARO, Regina Célia Gouvêa; MAIA, Helenice. Inclusão do Aluno com Baixa Visão. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Ano 15. n. 43. Ago. p. 05 – 15, 2009.

LEITE, Lígia Silva. Mídia e a perspectiva educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, Wendel (Org.); et al. **TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**: As mídias na prática docente. Rio de janeiro: Wak, 2008.

LÈVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

LIRA, Miriam Cristina Frey e SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **A pessoa cega e a inclusão**: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. Cadernos Cedes. A Educação e a Inclusão Social de Sujeitos com Deficiência Visual. Maio/ago. 2008.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo. Pioneira, 1997.

MELLO, Leonel Almeida Itaussu. **John Locke e o individualismo liberal**. In; WEFFORT, Francisco C. (Org.) Os Clássicos da Política; Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau “O federalista”. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006. v. 1.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**, 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NERES, Celi Correa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual. **A Educação e a Inclusão Social de Sujeitos com Deficiência Visual**. Campinas, v. 28, nº 75, p. 137-280, maio/ago.2008.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo e Autopoiése**. João Pessoa; Ed. Universitária da UFPB, 2010.

Quebrando o Silêncio do Reconhecimento: a formação do (a) professor (a) e suas dificuldades para lidar com a diversidade. **Temas em Educação**, João Pessoa. Ed. Universitária/UFPB, v.13, nº 1, p. 143 – 150, 2004.

RAPOSO, Patrícia Neves et al. **Grafia Química Braille Para Uso No Brasil**. 2 ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. 40 p.5

ROCHA, Hilton. **Ensaio Sobre a Cegueira**: Prevenção-Recuperação-Reabilitação. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a Profissionalização Docente**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003: 192 p.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; REGO; Rogéria Gaudêncio do. Profissão e Profissionalização em cena: concepções e tendências Pedagógicas. **Formação docente**: coletando textos, discutindo ideias/ João Pessoa: Universitária / UFPB, 2004: 88 p.

Saberes e práticas da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas/coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: Ministério da Educação, /Secretaria da Educação Especial, 2005. 96 p. (Série Saberes e práticas da inclusão).

SANTA ROSA, João Bosco. Tecnologia da Informação e Comunicação. In: **Congresso Ibero Americano na Educação Especial**, 3., Fortaleza: 2002. CD-ROM.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: Para uma reforma democrática e Emancipatória da Universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Jailson Alves. A Trajetória da Educação Profissional**.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al*.* **500 Anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHELBAUER, Analete Regina. O Método Intuitivo e Lições de Coisas no Brasil do Século XIX. In*:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2.

SILVA, Gildo Soares da. **Abrindo Janelas**. Recife: COMUNIGRAF, 2001.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de (Org.); et al. **LDB**: visões críticas. João Pessoa: Ideia, 1997.

SOUSA JÚNIOR, Luiz et al. Políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil. **Políticas de Gestão e Práticas Educativas:** a qualidade do ensino. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

SOUZA, Maria do Socorro Belarmino de. **Inclusão do deficiente visual na rede regular de ensino**: uma proposta criativa com o uso de metáforas. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba/UFPB, João Pessoa, 2000. 162 p.

APÊNDICES

Apêndice 01

Instrumento da Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Aluno:

Sexo: F ( ) M ( )

Idade:

Curso:

Turno: M ( ) T ( ) N ( )

1 – Quais as dificuldades encontradas para ingressar no Ensino Superior?

2 – Quais as facilidades encontradas para ingressar no Ensino Superior?

3 – O que motivou a escolha do seu curso?

4 – Quais as suas expectativas ao concluir a graduação?

5 – De que maneira a universidade concorre para viabilizar a permanências no curso e a proposta curricular que contemple o aluno com deficiência visual?

6 – Qual o grau de satisfação com o ensino-aprendizagem na sua graduação?

7 – Como os professores desenvolvem as disciplinas frente ao aluno com deficiência visual?

8 – Como a turma se relaciona com os colegas com deficiência visual?

9 – As (TIC) Tecnologias da Informação e Comunicação influenciaram o seu ingresso no Ensino Superior? Como?

10 – Caso você se colocasse no lugar dos gestores, professores e colegas, como agiria em relação ao aluno com deficiência visual?

Apêndice 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Levantamento de dados para pesquisa de mestrado junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de João Pessoa

1 – Quais os critérios utilizados para a coleta de dados do recenseamento?

2 – Qual a periodicidade do recenseamento?

3 – Qual o número de Deficientes Visuais (DV) no Brasil?

4 – Qual o número de DV na Paraíba?

5 – Qual o número de DV em João Pessoa?

6 – Qual o número de DV com escolarização em João Pessoa?

7 – Qual o grau em média de escolarização dos DV em João Pessoa?

João Pessoa, 06-01-12.

Apêndice 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO – COPERVE

Levantamento de dados junto a COPERVE para saber o número de DV que ingressaram no Ensino Superior entre 2006 – 2011

1 – Número de alunos com deficiência visual inscrito no PSS nos últimos cinco anos (2006-2011).

2 – Idade

3 – sexo

4 – Curso

5 – Turno

João Pessoa, 05-07- 2011

Apêndice 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Informações solicitadas ao Instituto dos Cegos da Paraíba (ICP)

1 – Qual a data de fundação da instituição?

2 – Qual o limite de idade para a inserção e permanência do DV?

3 - Qual o número de alunos que recebe atendimento na instituição?

4 – Quantos DV estudam na rede regular de ensino?

5 – Em quais instituições da rede regular de ensino estão inseridos os DV que recebem suporte pedagógico do ICP?

6 – Além da parte educacional, que atividades são desenvolvidas no ICP para o DV?

7 – Qual o vinculo dos professores com a instituição?

8 – Quando os DV são desligados do ICP pelo limite de idade, como dão continuidade aos seus estudos?

João Pessoa, 11 – 06 - 2011

Anexos

Relação de Anexos

1 – Relação de Deficiente Visuais Inscritos no PSS em 2006

2 – Relação de Deficientes Visuais Inscritos no PSS em 2007

3 – Relação de Deficientes Visuais Inscritos no PSS em 2008

4 - Relação de Deficiente Visuais Inscritos no PSS em 2009

5 - Relação de Deficiente Visuais Inscritos no PSS em 2010

6 - Relação de Deficiente Visuais Inscritos no PSS em 2011

7 - Tabela 3326 – “População residente por tipo de deficiência”

8 - Tabela – “Censo 2010 – Fração Amostral”

9 - Dados do Censo 2010 publicados no Diário Oficial da União do dia 04-11-2010.

10 - “CD – 2010 – Questionário da Amostra”

Relação de Deficientes Visuais inscritos no PSS em 2006

N° de inscrição	Nome do Candidato	Data de Nascimento	Sexo	Nome do Curso
4102247	Ana Priscila Souza Brandão	16/4/1988	F	Fisioterapia-JP-MT
6307625	Caio Cesar Monteiro de Oliveira	6/10/1984	M	Agronomia-AR-MT
6310764	Maria de Fátima Ferreira de Souza	29/8/1964	F	Com.Social-Jornalismo-JP-M
4101316	Fransueldo Vieira Tavares	28/7/1983	M	História (Lic.)-JP-T
6390097	Andreia Pereira de Oliveira	5/3/1980	F	Pedagogia (Lic.)-JP-T
6390755	Luzia Neida da Silva Queiroz	5/5/1982	F	Pedagogia (Lic.)-JP-T
6390790	Marcos José Alvez Felipe	27/5/1985	M	Letras Português (Lic.)
5212017	Luzia Domiciano da Silva	22/3/1980	F	Pedagogia (Lic.)-JP-T
5212018	Mileide Moreira da Silva	9/10/1984	F	Com.Social-Jornalismo-JP-M
5212069	Alexandra Morais Antonio	11/2/1979	F	Estatística-JP-M

Relação de Deficientes Visuais inscritos no PSS em 2007

N° de inscrição	Nome do Candidato	Data de Nascimento	Sexo	Nome do Curso
7302654	Ligia Maria Stansky	16/8/1988	F	Com.Social-Radialismo-JP-M
7304516	Paulo Henrique de Miranda	16/3/1985	M	Letras Inglês (Lic.)-JP-M
7306338	Severino Francisco da Silva	28/12/1983	M	Com.Social-Radialismo-JP-M
7306339	Andreia Pereira de Oliveira	5/3/1980	F	Música (Lic.) Ed. Musical-JP-MT
7306340	Luzia Neida da Silva Queiroz	5/5/1982	F	Teatro-JP-T
7307834	Mileide Moreira da Silva	9/10/1984	F	Psicologia-JP-MT
7364453	Ana Raquel Martins D Holanda	13/8/1987	F	Psicologia-JP-MT

Relação de Deficientes Visuais inscritos no PSS em 2008

N° de inscrição	Nome do Candidato	Data de Nascimento	Sexo	Nome do Curso
7201623	Flaviano Batista do Nascimento	23/9/1984	M	Letras-Português (lic.)-JP-M
8417530	Mileide Moreira da Silva	9/10/1984	F	Psicologia -JP- MT
8428288	Alseni Maria da Silva	19/8/1986	F	História(lic.) -JP- T
8427838	Carla Emmanuele Marçal dos Santos	25/5/1985	F	Geografia (lic. e Bach.)-M
8434967	Severino Francisco da Silva	28/12/1983	M	Comunicação Social-Radialismo -JP-M

Relação de Deficientes Visuais inscritos no PSS em 2009

N° de inscrição	Nome do Candidato	Data de Nascimento	Sexo	Nome do Curso
7103647	Natanael Grangeiro Diniz	2/5/1982	M	Educação Física (bach.)-JP-MT
9416939	Rodrigo Bruno Negromonte	26/9/1990	M	Engenharia Civil - JP - MT
9438067	Sueliton Vilar de Araujo	10/8/1971	M	Educação Física (lic.)-JP-MT
9434245	Mileide Moreira da Silva	9/10/1984	M	Psicologia-JP-MT
9410091	Marilidia de Loudes Silva de Souza	26/7/1988	F	Direito-JP-M
9431965	Maria da Penha Macedo da Silva Lima	14/7/1971	F	Pedagogia (lic.)-JP-T
9434381	Andreia Pereira de Oliveira	5/3/1980	F	Serviço Social -JP-MT
9434441	Luzia Neida da Silva Queiroz	5/5/1982	F	Biblioteconomia-JP-N
9434040	Maria Jose Alfredo da Silva	14/1/1984	F	Psicologia-JP-MT
9433916	Jose Roberto Feliciano da Silva	14/1/1986	M	Comunicação Social-Radialismo-JP-M
9432031	Isaias dos Santos	24/10/1965	M	Educação Física (Bach.)-JP-MT
9434877	Ruda Guimaraes Rocha Justino	1/5/1991	M	Fisioterapia -JP-MT
9438471	Marcelo Gaspar Holanda	27/7/1987	M	Medicina Veterinária-AR-MT
9417212	Joao Feliciano Ferreira Junior	13/11/1984	M	Psicologia-JP-MT
9424823	Caio Cesar Monteiro de Oliveira	6/10/1984	M	Medicina Veterinária-AR-MT
9444782	Sibelly Abilio Pegado de Freitas	7/4/1987	F	Direito-JP-M

Relação de Deficientes Visuais inscritos no PSS em 2010

N° de inscrição	Nome do Candidato	Data de Nascimento	Sexo	Nome do Curso
10454940	Mayanne Soares de Melo	5/10/1988	F	Turismo-JP-N
10438199	Jose Roberto Feliciano da Silva	14/1/1986	M	Comunicação Social -Radialismo-JP-M
8114645	Thiago Rodrigo da Silva Costa	18/6/1992	M	Comunicação Social -Radialismo-JP-M
10457140	Yannick Freitas da Costa	23/1/1993	M	Letras-Português (lic.)-JP-M
10419759	Edmilson Delfino de Souza	21/12/1972	M	Engenharia de Alimentos-JP-MT
10445562	Debora Maura Mendonça de Lima	7/5/1986	F	Educação Física (Bach.)-JP-MT
10449144	Legy Pedro Freires	27/9/1976	M	Ciência das Religiões (Lic.)-JP-N
10459825	Elis Oliveira dos Santos	31/12/1990	F	Ciências da Computação (Bach.)-JP-MT
10414152	Luzia Maria dos Santos Regis	4/2/1992	F	Ecologia-LN-RT-MT
10437216	Cybelle Saffa da Cunha Pereira Soares	27/2/1979	F	Tradução (Bach.)-JP-M
10448373	Thiago Henrique Firmino da Costa	19/1/1984	M	Educação Física (Lic.)-JP-MT
10438273	Alseni Maria da Silva	19/8/1986	F	História (Lic.)-JP-T
10464000	Flaviana Nunes da Silva	20/1/1980	F	Ciências Biológica (Bach.)-JP-MT
9508435	Juliana Dantas da Silva	28/3/1990	F	Letras-Portugues(lic.)-JP-M
10438432	Marcos José Alves Felipe	14/10/1981	M	Direito-JP-M
10438348	Severino Francisco da Silva	28/12/1983	M	Direito-JP-M

Relação de Deficientes Visuais inscritos no PSS em 2011

N° de inscrição	Nome do Candidato	Data de Nascimento	Sexo	Nome do Curso
114064921	Maria das Graças Vicente da Silva	17/8/1978	F	Pedagogia (Lic.)-JP-T
114047383	Robson Santos da Silva	8/3/1985	M	História (Lic.)-JP-T
114047483	Leandro Luiz dos Santos	5/5/1986	M	História (Lic.)-JP-T
9115271	Marcela Moreira da Silva	19/2/1986	F	Ciências Sociais (Bach.)-JP-M
114041967	Legy Pedro Freires	27/9/1976	M	Psicopedagogia (Bach.)-JP-M
114063869	Francisco Romulo Abrantes de Lima	14/2/1983	M	Música (Lic.)-JP-MT
114076785	José Roberto Feliciano da Silva	14/1/1986	M	Música (Bach.)-JP-MT
114048228	Gisele Rodrigues Pereira	27/5/1982	F	Fisioterapia-JP-MT
114064352	Vanesa Veloso de Sá	21/2/1989	F	Serviço Social-JP-MT

Tabela 3326 - População residente, por tipo de deficiência			
Ano = 2010			
Brasil, Grande Região e Unidade da Federação	Tipo de deficiência permanente	Variável	
		População residente (Pessoas)	População residente (Percentual)
Brasil	Deficiência visual - não consegue de modo algum	528.624	0,28
	Deficiência visual - grande dificuldade	6.056.684	3,18
	Deficiência visual - alguma dificuldade	29.206.180	15,31
Nordeste	Deficiência visual - não consegue de modo algum	129.465	0,24
	Deficiência visual - grande dificuldade	2.062.990	3,89
	Deficiência visual - alguma dificuldade	9.056.632	17,06
Paraíba	Deficiência visual - não consegue de modo algum	8.649	0,23
	Deficiência visual - grande dificuldade	142.371	3,78
	Deficiência visual - alguma dificuldade	671.793	17,84

Nota:

1 - Dados dos Resultados Preliminares da Amostra.

2 - Para a categoria **Total**: as pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez, considerando a primeira deficiência informada.

3 - A categoria **Nenhuma dessas deficiências** inclui a população sem qualquer tipo de deficiência.

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

CENSO 2010 - FRAÇÃO AMOSTRAL

Jose de Andrade Martins para: Tercio Ramalho Costa Braga 09/01/2012 10:50

De: Jose de Andrade Martins/PB/IBGE
Para: Tercio Ramalho Costa Braga/PB/IBGE@IBGE

CENSO 2010

Tabela – Fração amostral, número de municípios, de domicílios e de pessoas por tipo de questionário, segundo classes de população dos municípios

Classe de população dos municípios				Fração amostral	Nº de Municípios	Questionário da Amostra		Questionário Básico	
						Domicílios	Pessoas	Domicílios	Pessoas
Até	2.500			50%	260	79.835	262.126	79.835	262.126
Mais de	2.500	até	8.000	33%	1.912	909.895	3.159.821	1.847.363	6.415.395
Mais de	8.000	até	20.000	20%	1.749	1.268.579	4.613.359	5.074.317	18.453.435
Mais de	20.000	até	500.000	10%	1.604	2.813.537	10.099.788	25.321.838	90.898.089
Mais de	500.000			5%	40	811.545	2.867.524	15.419.350	54.482.961
Total				11%	5.565	5.883.391	21.002.618	47.742.703	170.512.006

Atenciosamente,
José de Andrade Martins
Gerente de Planejamento e Supervisão - GPS/PB
Email: jose.a.martins@ibge.gov.br - Fone: (83) 2106-6602 / 9981-9042 / 8822-3002

Dados do Censo 2010 publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010

Dados: Paraíba

- Escolha uma opção -

TOTAIS	População em 2010	População em 2000
Brasil	185.712.713	169.799.170
Região Nordeste	51.871.449	47.741.711
Paraíba	3.753.633	3.443.825

Município	População em 2010	População em 2000
Água Branca	9.449	8.377
Aguiar	5.530	5.638
Alagoa Grande	28.482	29.169
Alagoa Nova	19.686	18.575
Alagoinha	13.557	11.833
Alcantil	5.224	4.958
Algodão de Jandaíra	2.350	2.209
Alhandra	17.988	15.914
Amparo	2.088	1.886
Aparecida	7.676	5.894
Araçagi	17.221	18.095
Arara	12.653	11.530
Araruna	18.886	16.605
Areia	23.807	26.131
Areia de Baraúnas	1.927	2.104
Areial	6.460	6.039
Aroeiras	19.081	19.520
Assunção	3.520	2.960
Baía da Traição	8.002	6.483
Bananeiras	21.732	21.810
Baraúna	4.222	3.169
Barra de Santa Rosa	14.160	13.127
Total: Paraíba	**3.753.633**	**3.443.825**
Total: Região Nordeste	**51.871.449**	**47.741.711**

Município	População em 2010	População em 2000
Barra de Santana	8.172	8.311
Barra de São Miguel	5.611	5.162
Bayeux	99.217	87.561
Belém	17.041	16.605
Belém do Brejo do Cruz	7.143	7.011
Bernardino Batista	3.067	2.559
Boa Ventura	5.751	6.588
Boa Vista	6.220	4.983
Bom Jesus	2.398	2.193
Bom Sucesso	5.032	5.285
Bonito de Santa Fé	10.806	9.230
Boqueirão	16.881	15.867
Borborema	5.111	4.730
Brejo do Cruz	13.123	11.868
Brejo dos Santos	5.847	5.948
Caaporã	20.301	18.441
Cabaceiras	5.035	4.290
Cabedelo	57.738	42.832
Cachoeira dos Índios	9.546	7.834
Cacimba de Areia	3.557	3.577
Cacimba de Dentro	16.731	16.817
Cacimbas	6.814	6.979
Caiçara	7.324	7.325
Cajazeiras	58.319	54.715
Cajazeirinhas	3.033	2.848
Caldas Brandão	5.637	5.155
Camalaú	5.749	5.516
Campina Grande	383.941	355.331
Campo de Santana	10.639	9.388
Capim	5.601	4.180
Caraúbas	3.899	3.401
Carrapateira	2.378	2.160
Casserengue	7.058	6.568
Catingueira	4.812	4.748
Catolé do Rocha	28.700	26.641
Caturité	4.537	4.183
Conceição	18.366	17.931
Condado	6.583	6.495
Conde	21.369	16.413
Congo	4.675	4.602
Coremas	15.119	15.130
Coxixola	1.771	1.422
Cruz do Espirito Santo	16.257	14.081
Cubati	6.859	6.388
Cuité	19.851	19.946
Cuité de Mamanguape	6.195	6.124
Cuitegi	6.889	7.254
Curral de Cima	5.210	5.323
Curral Velho	2.505	2.558
Damião	4.900	3.645
Desterro	7.991	7.701
Diamante	6.616	6.920
Dona Inês	10.517	10.227
Duas Estradas	3.636	3.818
Emas	3.317	3.061
Esperança	31.077	28.166
Fagundes	11.361	11.892
Frei Martinho	2.933	2.923
Gado Bravo	8.376	8.521
Guarabira	55.320	51.482
Gurinhém	13.872	13.182
Gurjão	3.159	2.789
Ibiara	6.031	6.383
Igaracy	6.156	6.307
Imaculada	11.477	11.577
Ingá	18.180	17.473
Itabaiana	24.478	25.207
Itaporanga	23.194	21.123
Itapororoca	16.990	14.633
Itatuba	10.201	9.374
Total: Paraíba	**3.753.633**	**3.443.825**
Total: Região Nordeste	**51.871.449**	**47.741.711**

Município	População em 2010	População em 2000
Jacaraú	13.920	14.117
Jericó	7.535	7.416
João Pessoa	716.042	597.934
Juarez Távora	7.459	7.081
Juazeirinho	16.776	14.873
Junco do Seridó	6.643	5.968
Juripiranga	10.240	9.647
Juru	9.810	10.045
Lagoa	4.681	4.844
Lagoa de Dentro	7.370	7.086
Lagoa Seca	25.616	24.154
Lastro	2.841	3.118
Livramento	7.164	7.605
Logradouro	3.942	3.389
Lucena	11.699	9.755
Mãe d'Água	4.019	3.459
Malta	5.614	5.692
Mamanguape	42.279	38.772
Manaíra	10.759	10.473
Marcação	7.611	6.203
Mari	21.157	20.663
Marizópolis	6.173	5.618
Massaranduba	12.894	11.697
Mataraca	7.393	5.500
Matinhas	4.287	4.086
Mato Grosso	2.702	2.427
Maturéia	5.939	5.032
Mogeiro	12.488	13.231
Montadas	4.990	3.969
Monte Horebe	4.508	4.112
Monteiro	30.736	27.687
Mulungu	9.469	9.189
Natuba	10.566	10.562
Nazarezinho	7.280	7.272
Nova Floresta	10.232	9.421
Nova Olinda	6.070	6.457
Nova Palmeira	4.365	3.573
Olho d'Água	6.931	7.831
Olivedos	3.627	3.194
Ouro Velho	2.928	2.823
Parari	1.256	1.437
Passagem	2.233	1.979
Patos	100.675	91.761
Paulista	11.764	11.266
Pedra Branca	3.721	3.692
Pedra Lavrada	7.472	6.617
Pedras de Fogo	27.034	25.861
Pedro Régis	5.744	4.883
Piancó	15.465	14.872
Picuí	18.199	17.896
Pilar	11.191	10.274
Pilões	6.978	7.800
Pilõezinhos	5.155	5.430
Pirpirituba	10.296	10.198
Pitimbu	17.028	13.927
Pocinhos	16.669	14.880
Poço Dantas	3.752	3.828
Poço de José de Moura	3.978	3.529
Pombal	32.100	31.954
Prata	3.854	3.425
Princesa Isabel	21.282	18.231
Puxinanã	12.904	11.981
Queimadas	40.850	36.032
Quixabá	1.699	1.308
Remígio	17.582	14.914
Riachão	3.223	2.793
Riachão do Bacamarte	4.264	3.948
Riachão do Poço	4.164	3.694
Riacho de Santo Antônio	1.722	1.334
Riacho dos Cavalos	8.314	8.064
Total: Paraíba	**3.753.633**	**3.443.825**
Total: Região Nordeste	**51.871.449**	**47.741.711**

Município	População em 2010	População em 2000
Rio Tinto	22.947	22.311
Salgadinho	3.508	2.823
Salgado de São Félix	11.966	12.046
Santa Cecília	6.661	6.862
Santa Cruz	6.471	6.471
Santa Helena	5.369	6.170
Santa Inês	3.539	3.548
Santa Luzia	14.716	14.012
Santa Rita	119.546	115.844
Santa Teresinha	4.581	4.728
Santana de Mangueira	5.332	5.773
Santana dos Garrotes	7.266	7.882
Santarém	2.615	2.568
Santo André	2.638	2.800
São Bentinho	4.138	3.589
São Bento	30.853	26.225
São Domingos de Pombal	2.849	2.498
São Domingos do Cariri	2.420	2.189
São Francisco	3.364	3.464
São João do Cariri	4.338	4.703
São João do Rio do Peixe	18.193	17.661
São João do Tigre	4.396	4.481
São José da Lagoa Tapada	7.564	7.184
São José de Caiana	6.010	5.737
São José de Espinharas	4.760	5.109
São José de Piranhas	19.085	17.876
São José de Princesa	4.219	4.970
São José do Bonfim	3.233	2.838
São José do Brejo do Cruz	1.684	1.532
São José do Sabugi	4.010	3.903
São José dos Cordeiros	3.985	4.136
São José dos Ramos	5.508	4.900
São Mamede	7.748	8.018
São Miguel de Taipu	6.696	6.086
São Sebastião de Lagoa de Roça	11.041	10.026
São Sebastião do Umbuzeiro	3.239	2.894
Sapé	50.099	47.353
Seridó	10.230	9.106
Serra Branca	12.947	12.275
Serra da Raiz	3.204	3.436
Serra Grande	2.975	2.855
Serra Redonda	7.010	7.307
Serraria	6.231	6.678
Sertãozinho	4.395	3.444
Sobrado	7.358	6.885
Solânea	26.599	30.658
Soledade	13.739	12.061
Sossêgo	3.173	2.598
Sousa	65.752	62.635
Sumé	16.005	15.035
Taperoá	14.938	13.299
Tavares	14.095	13.584
Teixeira	14.153	11.953
Tenório	2.810	2.473
Triunfo	9.221	9.053
Uiraúna	14.584	13.681
Umbuzeiro	9.274	9.192
Várzea	2.504	2.051
Vieirópolis	5.045	4.672
Vista Serrana	3.505	3.121
Zabelê	2.075	1.853
Total: Paraíba	**3.753.633**	**3.443.825**
Total: Região Nordeste	**51.871.449**	**47.741.711**

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

RESOLUÇÃO No- 6, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2010

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, no uso de suas atribuições, e em cumprimento ao que determina o Art. 102 da Lei N° 8.443, de 16 de julho de 1992, resolve: Art. 1º Divulgar, nesta data, a relação das populações dos 26 Estados e dos 5.565 municípios brasileiros, incluindo o do Distrito Federal, constantes da lista anexa, para os fins previstos no inciso VI do Art. 1º da Lei nº 8.443, de 16 de julho de 1992. Art. 2º Os dados constantes da lista anexa são provenientes do Censo Demográfico 2010, com data de referência em 1º de agosto de 2010, e representam a população recenseada até 31 de outubro de 2010, tendo sido visitados 67.275.459 domicílios no território nacional. Art. 3º Fica mantido o prazo de 20 (vinte) dias, de 05 a 24 de novembro de

2010, para os interessados apresentarem reclamações fundamentadas ao IBGE, que decidirá conclusivamente, conforme previsto no artigo 102 da Lei N° 8.443, de 16 de julho de 1992. Art. 4º Os resultados da lista anexa foram apresentados às respectivas Comissões Municipais de Geografia e Estatística (CMGE), de cada município. Art. 5º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
SÉRGIO DAS COSTA CÔRTES
Em exercicio

* Município com criação posterior ao ano de 2000.

CD 2010 - QUESTIONÁRIO DA AMOSTRA

XXXXXXXX para setor em terras indígenas

1	IDENTIFICAÇÃO - CNEFE
2	PARA DOMICÍLIOS PARTICULARES PERMANENTES OCUPADOS - CARACTERÍSTICAS DO DOMICÍLIO

2.01 – ESTE DOMICÍLIO É:

- [ ] 1 - PRÓPRIO DE ALGUM MORADOR – JÁ PAGO
- [ ] 2 - PRÓPRIO DE ALGUM MORADOR – AINDA PAGANDO
- [ ] 3 - ALUGADO
- [ ] 4 - CEDIDO POR EMPREGADOR
- [ ] 5 - CEDIDO DE OUTRA FORMA
- [ ] 6 - OUTRA CONDIÇÃO

2.011 - VALOR DO ALUGUEL R$ _____ ,00 (CRIAR COMBO COM FAIXAS DE ALUGUEL)

siga 2.02

2.02 – O MATERIAL PREDOMINANTE NAS PAREDES EXTERNAS É:

- [ ] 1 - ALVENARIA COM REVESTIMENTO
- [ ] 2 - ALVENARIA SEM REVESTIMENTO
- [ ] 3 - MADEIRA APROPRIADA PARA CONSTRUÇÃO (APARELHADA)
- [ ] 4 - TAIPA REVESTIDA
- [ ] 5 - TAIPA NÃO REVESTIDA
- [ ] 6 - MADEIRA APROVEITADA
- [ ] 7 - PALHA
- [ ] 8 - OUTRO MATERIAL
- [ ] 9 - SEM PAREDE

siga 2.03

2.03 – QUANTOS CÔMODOS EXISTEM NESTE DOMICÍLIO? (Inclusive banheiro e cozinha) combo

(Não considere como cômodo: corredores, varandas abertas, garagem e outros compartimentos para fins não residenciais).

[ ][ ] siga 2.04

2.04 – QUANTOS CÔMODOS SERVEM DE DORMITÓRIO PARA OS MORADORES?

[ ][ ] siga 2.05

2.05 – QUANTOS BANHEIROS DE USO EXCLUSIVO DOS MORADORES EXISTEM NESTE DOMICÍLIO?
(Inclusive os localizados no terreno ou na propriedade)

[ ] BANHEIRO(S) COM CHUVEIRO (OU BANHEIRA) E VASO SANITÁRIO (OU PRIVADA)
(Se 9 ou mais de 9, registre 9. Se não existir registre 0 (zero)) (Se 0 (zero) siga 2.06. Caso contrário, passe ao 2.07)

2.06 – UTILIZA SANITÁRIO OU BURACO PARA DEJEÇÕES, INCLUSIVE OS LOCALIZADOS NO TERRENO OU NA PROPRIEDADE? combo
(Cercado por paredes de qualquer material)

dependendo da região do país, sanitário pode ser conhecido como: casinha, patente, latrina privada, sentina, retrete, casa-de-força, cambrone

- [ ] 1 - SIM (Siga 2.07)
- [ ] 2 - NÃO (Passe 2.08)

2.07 – O ESGOTO DO BANHEIRO OU SANITÁRIO É LANÇADO (JOGADO) EM:

- [ ] 1 - REDE GERAL DE ESGOTO OU PLUVIAL
- [ ] 2 - FOSSA SÉPTICA
- [ ] 3 - FOSSA RUDIMENTAR
- [ ] 4 - VALA
- [ ] 5 - RIO, LAGO OU MAR
- [ ] 6 - OUTRO

siga 2.08

2

2.08 – A FORMA DE ABASTECIMENTO DE ÁGUA UTILIZADA NESTE DOMICÍLIO É:

- [ ] 1 - REDE GERAL DE DISTRIBUIÇÃO
- [ ] 2 - POÇO OU NASCENTE NA PROPRIEDADE
- [ ] 3 - POÇO OU NASCENTE FORA DA PROPRIEDADE
- [ ] 4 - CARRO-PIPA
- [ ] 5 - ÁGUA DA CHUVA ARMAZENADA EM CISTERNA
- [ ] 6 - ÁGUA DA CHUVA ARMAZENADA DE OUTRA FORMA
- [ ] 7 - RIOS, AÇUDES, LAGOS E IGARAPÉS
- [ ] 8 - OUTRA
- [ ] 9 - POÇO OU NASCENTE NA ALDEIA
- [ ] 10 - POÇO OU NASCENTE FORA DA ALDEIA

siga 2.09

2.09 - NESTE DOMICÍLIO EXISTE ÁGUA CANALIZADA (ENCANADA)?

- [ ] 1 - SIM, EM PELO MENOS UM CÔMODO
- [ ] 2 - SIM, SÓ NA PROPRIEDADE OU TERRENO
- [ ] 3 - NÃO

siga 2.10

2.10 – O LIXO DESTE DOMICÍLIO É:

- [ ] 1 - COLETADO DIRETAMENTE POR SERVIÇO DE LIMPEZA
- [ ] 2 - COLOCADO EM CAÇAMBA DE SERVIÇO DE LIMPEZA
- [ ] 3 - QUEIMADO (Na propriedade)
- [ ] 4 - ENTERRADO (Na propriedade)
- [ ] 5 - JOGADO EM TERRENO BALDIO OU LOGRADOURO
- [ ] 6 - JOGADO EM RIO, LAGO OU MAR
- [ ] 7 - TEM OUTRO DESTINO

siga 2.11

2.11 - EXISTE ENERGIA ELÉTRICA NO DOMICÍLIO?

☐ 1 - SIM, DE COMPANHIA DISTRIBUIDORA — siga 2.12

☐ 2 - SIM, DE OUTRAS FONTES — passe ao 2.13

☐ 3 - NÃO EXISTE ENERGIA ELÉTRICA — passe ao 2.13

2.12 - EXISTE MEDIDOR OU RELÓGIO NO DOMICÍLIO?

☐ 1 - SIM, DE USO EXCLUSIVO — siga 2.13

☐ 2 - SIM, DE USO COMUM

☐ 3 - NÃO TEM MEDIDOR OU RELÓGIO

NESTE DOMICÍLIO EXISTE:

2.13 – RÁDIO (Inclusive integrado a outro tipo de aparelho)?	☐ 1 - SIM siga 2.14	☐ 2 - NÃO
2.14 – TELEVISÃO?	☐ 1 - SIM siga 2.15	☐ 2 - NÃO
2.15 – MÁQ. DE LAVAR ROUPA? (Não considerar tanquinho)	☐ 1 - SIM siga 2.16	☐ 2 - NÃO
2.16 – GELADEIRA?	☐ 1 - SIM siga 2.17	☐ 2 - NÃO
2.17 – TELEFONE CELULAR?	☐ 1 - SIM siga 2.18	☐ 2 - NÃO
2.18 – TELEFONE FIXO?	☐ 1 - SIM siga 2.19	☐ 2 - NÃO
2.19 – MICROCOMPUTADOR?	☐ 1 - SIM - siga 2.20	☐ 2 - NÃO - passe AO 2.21
2.20 – MICROCOMPUTADOR COM ACESSO À INTERNET?	☐ 1 - SIM siga 2.21	☐ 2 - NÃO
2.21 – MOTOCICLETA PARA USO PARTICULAR?	☐ 1 - SIM siga 2.22	☐ 2 - NÃO
2.22 – AUTOMÓVEL PARA USO PARTICULAR?	☐ 1 - SIM siga 3.01	☐ 2 - NÃO

3 PARA DOMICÍLIOS PARTICULARES - EMIGRAÇÃO INTERNACIONAL

3.01 - ALGUMA PESSOA QUE MORAVA COM VOCÊ(S) ESTAVA MORANDO EM OUTRO PAÍS EM 31 DE JULHO DE 2010?

☐ 1 - SIM (Siga 3.02) ☐ 2 - NÃO (Passe 4.01)

3.02 - NOME siga 3.03	3.03 - SEXO 1 - M 2 - F siga 3.04	3.04 - ANO DE NASCIMENTO siga 3.05	3.05 - ANO DA ÚLTIMA PARTIDA PARA MORAR EM OUTRO PAÍS siga 3.06	3.06 - PAÍS DE RESIDÊNCIA EM 31 DE JULHO DE 2010 combo com lista de países (com 3 caracteres digitados) siga 4.01
		ano	ano	
		ano	ano	
		ano	ano	

INFORMAÇÕES SOBRE MORADORES

4 PARA DOMICÍLIOS PARTICULARES E COLETIVOS

4.01 – QUANTAS PESSOAS MORAVAM NESTE DOMICÍLIO EM 31 DE JULHO DE 2010? ☐
siga 4.02

PARA DOMICÍLIOS PARTICULARES

4.02 – A RESPONSABILIDADE PELO DOMICÍLIO É DE:
(Pessoa Responsável pelo domicílio é aquela que é reconhecida como tal pelos demais moradores)

☐ 1 - APENAS UM MORADOR

☐ 2 - MAIS DE UM MORADOR — siga 5.01

4

5 LISTA DE MORADORES EM 31 DE JULHO DE 2010

Instruções de programação

Ao final da lista de moradores, o Recenseador deverá assinalar o responsável pelo domicílio. Depois, o sistema abrirá para a relação com o responsável para os demais moradores. Concluído o quesito 5.02, o sistema ordenará as pessoas pelo código da relação com o responsável e, finalmente, atribuirá o nº de ordem sequencial para cada morador.

COMBO ANTES DE ABRIR A LISTA PARA O QUESITO 5.02
Recenseador, leia para o entrevistado.
"Para o preenchimento da relação de parentesco, é necessário indicar um morador como responsável pelo domicílio, que é a pessoa reconhecida como tal pelos demais moradores."

5.01 - NOME DO MORADOR	5.02 - QUAL É A RELAÇÃO DE PARENTESCO OU DE CONVIVÊNCIA COM A PESSOA RESPONSÁVEL PELO DOMICÍLIO?	5.03 - Nº ORDEM
PESSOA 1 - NOME	CÓD. ☐	1
PESSOA 2 - NOME	☐	2
PESSOA N - NOME	☐	N
siga 5.02	siga 5.03	siga 6.00

RELAÇÃO COM RESPONSÁVEL
1 - PESSOA RESPONSÁVEL PELO DOMICÍLIO
2 - CÔNJUGE OU COMPANHEIRO(A) DE SEXO DIFERENTE
3 - CÔNJUGE OU COMPANHEIRO(A) DO MESMO SEXO
4 - FILHO(A) DO RESPONSÁVEL E DO CÔNJUGE
5 - FILHO(A) SOMENTE DO RESPONSÁVEL
6 - ENTEADO(A)
7 - GENRO OU NORA
8 - PAI, MÃE, PADRASTO OU MADRASTA
9 - SOGRO(A)
10 - NETO(A)
11 - BISNETO(A)
12 - IRMÃO OU IRMÃ
13 - AVÔ OU AVÓ
14 - OUTRO PARENTE
15 - AGREGADO(A)
16 - CONVIVENTE
17 - PENSIONISTA
18 - EMPREGADO(A) DOMÉSTICO(A)
19 - PARENTE DO(A) EMPREGADO(A) DOMÉSTICO(A)
20 - INDIVIDUAL EM DOMICÍLIO COLETIVO

☐ ASSINALAR O TÉRMINO DA LISTA DOS MORADORES

(APÓS ASSINALADO, ABRIR A SEGUINTE PERGUNTA)

TODOS OS MORADORES DO DOMICÍLIO, INCLUSIVE AUSENTES, IDOSOS E CRIANÇAS, FORAM LISTADOS?

☐ 1 - SIM (Siga 6.01) ☐ 2 - NÃO (VOLTE À LISTA PARA INCLUSÃO).

6 CARACTERÍSTICAS DO MORADOR

6.00 - NOME DA PESSOA _____ siga 6.01

6.01 - SEXO

☐ 1 - MASCULINO siga 6.02 ☐ 2 - FEMININO

6.02 - QUAL É O MÊS E O ANO DO SEU NASCIMENTO?

(ABRIR COMBO PARA MÊS: JANEIRO A DEZEMBRO)

6.021 - MÊS ☐☐ 6.022 - ANO ☐☐☐☐

se mês ou ano em branco siga 6.03
se mês e ano preenchidos, passe ao 6.04

6.03 - QUAL ERA A SUA IDADE EM 31 DE JULHO DE 2010?

(ABRIR COMBO PARA MESES - 0 a 11)

6.031 - UM ANO OU MAIS ☐☐☐ ANOS siga 6.04 6.032 - MENOS DE UM ANO ☐☐ MESES

6.04 - TEM MÃE VIVA? (considere apenas mãe biológica)

☐ 1 - SIM E MORA NESTE DOMICÍLIO (Siga 6.05)
☐ 2 - SIM E MORA EM OUTRO DOMICÍLIO
☐ 3 - NÃO (Passe 6.06)
☐ 4 - NÃO SABE

6.05 - NOME DA MÃE DO MORADOR ☐ siga 6.06

(Abrir Combo com a Lista de Moradores para identificar a mãe da pessoa)
(No sistema, deverá ser gravado o nº de ordem da pessoa ASSINALADA)

5

6.06 - A SUA COR OU RAÇA É:

☐ 1 - BRANCA ☐ 2 - PRETA ☐ 3 - AMARELA ☐ 4 - PARDA ☐ 5 - INDÍGENA (Passe ao 6.08)

(SE TERRA INDIGENA NO TIPO DE SETOR E CÓDIGOS 1 A 4 NESTE QUESITO SIGA 6.07)
(SE TIPO DE SETOR DIFERENTE DE TERRA INDÍGENA E CÓDIGOS 1 A 4 NESTE QUESITO PASSE AO 6.12)

6.07 - VOCÊ SE CONSIDERA INDÍGENA?

☐ 1 - SIM (Siga 6.08) ☐ 2 - NÃO (Passe 6.12)

6.08 - QUAL É A SUA ETNIA OU O POVO A QUE PERTENCE? abrir combo de etnias (com 3 caracteres digitados)

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ siga 6.09

6.09 - FALA LÍNGUA INDÍGENA NO DOMICÍLIO? (considere também o uso da língua de sinais)

☐ 1 - SIM (Siga 6.10) ☐ 2 - NÃO (Passe 6.11)

6.10 - QUAL(IS)? abrir combo de línguas (com 2 caracteres digitados)
(ESPECIFIQUE A(S) LÍNGUA(S) INDÍGENA(S) - ATÉ DOIS REGISTROS)

6.101 ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐
6.103 ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ siga 6.11

6.11 - FALA PORTUGUÊS NO DOMICÍLIO? (considere também o uso da língua de sinais)

☐ 1 - SIM siga 6.12 ☐ 2 - NÃO

6.12 - QUAL É A SUA RELIGIÃO OU CULTO? abrir combo de religiões (com 4 caracteres digitados)

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

(se tem até 10 anos de idade, siga 6.13. Caso contrário, passe ao 6.14)

PARA PESSOAS COM ATÉ 10 ANOS DE IDADE

6.13 - TEM REGISTRO DE NASCIMENTO: (Assinalar a primeira opção em que a pessoa se enquadrar, na ordem enumerada)

☐ 1 - DO CARTÓRIO
☐ 2 - DECLARAÇÃO DE NASCIDO VIVO (DNV) DO HOSPITAL OU DA MATERNIDADE
☐ 3 - REGISTRO ADMINISTRATIVO DE NASCIMENTO INDÍGENA(RANI)
☐ 4 - NÃO TEM
☐ 5 - NÃO SABE siga 6.14

DEFICIÊNCIA - PARA TODAS AS PESSOAS

6.14 - TEM DIFICULDADE PERMANENTE DE ENXERGAR?
(SE UTILIZA ÓCULOS OU LENTES DE CONTATO, FAÇA SUA AVALIAÇÃO QUANDO OS ESTIVER UTILIZANDO)

☐ 1 - SIM, NÃO CONSEGUE DE MODO ALGUM
☐ 2 - SIM, GRANDE DIFICULDADE siga 6.15
☐ 3 - SIM, ALGUMA DIFICULDADE
☐ 4 - NÃO, NENHUMA DIFICULDADE