



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**JACIETE BARBOSA DOS SANTOS**

**PRECONCEITO E INCLUSÃO:  
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

Salvador  
2013

**JACIETE BARBOSA DOS SANTOS**

**PRECONCEITO E INCLUSÃO:  
TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PGEduc) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Linha de Pesquisa: (1) Processos Civilizatórios – Educação, Memória e Pluralidade Cultural como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciene Maria da Silva

Salvador  
2013

**S237**

**Santos, Jaciete Barbosa**

**Preconceito e Inclusão: Trajetórias de estudantes com  
Deficiência na Universidade/ Jaciete Barbosa Santos. Salvador  
2013.**

**399f.: il**

**Orientadora Profa. Dra. Luciene Maria da Silva**

**Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia.  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação  
em Educação e Contemporaneidade.**

**1. Preconceito e educação 2. Inclusão 3. Deficiência. 4. Universidade**

**CDD 379.26019**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### "PRECONCEITO E INCLUSÃO: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE"

JACIETE BARBOSA DOS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 27 de março de 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



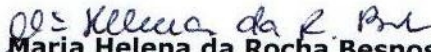
Prof. Dra. Luciene Maria da Silva  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação: História Política e Sociedade.  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



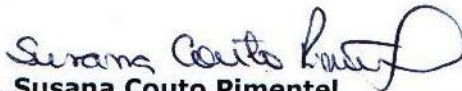
Prof. Dr. José Leon Crochík  
Universidade de São Paulo - USP  
Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano  
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Sociologia  
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra



Prof. Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS  
Doutorado em Filosofia  
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.



Prof. Dra. Susana Couto Pimentel  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Eduardo José Fernandês Nunes  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Análise Geográfica Regional  
Universidade de Barcelona

Dedico esta tese a minha mãe, Joanita Ribeiro Barbosa dos Santos (*in memoriam*), parafraseando Adélia Prado (1991, p. 116) no poema Ensinamento: *Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento.* Neste, Jana - como era conhecida minha mãe - conquistou doutoramento em sua trajetória e, vitimada pelo preconceito em função da diferença, soube preservar-se e abrir caminhos, cujo rastro procuro trilhar.

## AGRADECIMENTOS

Desde o início do curso de doutorado, imaginava agradecer a muita gente por conseguir finalizar esta tese. Na minha tradição familiar fazer doutorado é uma exceção e, tanto na raiz materna quanto na paterna, estou inaugurando este lugar. Para conquistá-lo, contei com o apoio de muitas pessoas, para além desses quatro anos de dedicação intensiva. Sou muito grata a estas pessoas e é chegada a hora de agradecer, mas é só uma tentativa porque sempre faltam palavras para nomear tantos sentimentos. Por outro lado, seria impossível citar, nominalmente, todas as pessoas que favoreceram, direta ou indiretamente, a minha trajetória de formação. Contudo, existem algumas para quem não posso deixar de expressar a minha profunda gratidão. Começo pelas pessoas e/ou instituições responsáveis pela minha trajetória de doutoramento:

À professora Dra. Luciene Maria da Silva, amiga e orientadora, agradeço pela confiança, paciência, companhia nas reflexões e, sobretudo, pelo impulso no aprendizado e a primorosa orientação que conduziu a esta tese.

Ao professor Dr. José Leon Crochík, agradeço pelas importantes contribuições para minha formação e para elaboração da presente tese.

À professora Dra. Maria Helena da Rocha Besnosik, agradeço por despertar o desejo de inserção na vida acadêmica, pela cumplicidade e contribuições na qualificação da tese.

Ao professor Dr. Antônio Dias Nascimento, agradeço pela generosidade e acolhimento desde o processo seletivo até às contribuições na qualificação da tese.

À professora Suzana Couto Pimentel, agradeço pelo carinho, amizade e pelas contribuições apontadas no seu cuidadoso *Parecer*, apresentado na qualificação da tese.

À UNEB e a CAPES, pela concessão da bolsa de estudo que possibilitou minha dedicação plena ao doutorado.

Aos docentes e funcionários do PPGEduc, agradeço pelo acolhimento e disponibilidade.

Aos colegas da turma - Ana Rita, Ana Glória, Ana Sueli, César, Janine, Leonice, Marluce, Luis Paulo, Romilson e Sandra - agradeço pelo aprendizado nas trocas em sala de aula.

Aos queridos amigos do Grupo de Pesquisa Inclusão e Sociedade - Luciene, Tânia, Luciane, Juliana, Aline, Nicoleta, Max, Renata, Sidenise, Mère e Jamara, agradeço pela cumplicidade no desejo de aprofundar a Teoria Crítica da Sociedade.

Aos colegas docentes e funcionários do Departamento de Educação do *Campus I*, agradeço pela solidariedade.

Aos colegas do NEDE - Iracema, Ana, Maristela, Márcio, Theo, Carlos e Patrícia - agradeço pela luta no apoio à inclusão educacional de pessoas com deficiência na universidade.

Aos participantes da pesquisa, agradeço pela confiança em partilhar suas trajetórias de formação.

À Lorena, agradeço pelo apoio técnico na gravação e transcrição das entrevistas.

À Iza Calbo, agradeço pelo trabalho de revisão na finalização da tese.

À Universidade Federal da Bahia, agradeço pela disponibilização de fontes e, sobretudo, pelo aprendizado no Grupo de Pesquisa sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais-GEINE e no Laboratório de Estudos dos Processos Psicológicos e Sociais -LEPPS.

À professora Theresinha Miranda, agradeço por abrir caminhos para pesquisa empírica.

Na sequência, destaco o nome de algumas pessoas e/ou instituições que marcaram minha trajetória de formação, tanto em termos afetivos quanto acadêmicos, por incentivarem e/ou propiciarem possibilidades para a continuidade de meus estudos.

Aos meus pais Laudelino Fernandes dos Santos e Joanita Ribeiro Barbosa dos Santos (*in memoriam*), agradeço pela base familiar que puderam propiciar, por cultivar meu desejo pelos estudos, acolher minhas escolhas e, sobretudo, por compreender minhas ausências.

Aos meus irmãos Genivaldo, Jarbas e Ladjane, agradeço pela cumplicidade.

Aos meus avós (*in memoriam*) - Neca, Eulina, João e Calu – agradeço pelo apoio incondicional, principalmente na primeira infância.

À minha querida tia Sônia (*in memoriam*), agradeço por ter despertado meu desejo pelos estudos.

Aos queridos familiares - Ivaldo, Marise, Djalva, Emerson, Pedro, Nalvinha, Célia, Adelson, Fazo, Dilminha, Raimundo, Jó, Joca, Wilson, Eudes, Renilda, Beto, Bela, Tonho, Zeca, Hidelberto (*in memoriam*) e Ana Estrela (*in memoriam*), Rob, André, Maia, Zé, Camila, Angelina, Tete, Vivi, Lucidalva, Nice, Guida, Guega, Nidinha, Zé Eduardo, Regina, Maria do Carmo, Elmo, Lílian, Emanuel, Nanci, Ramon, Ana Verena e Silvio Roberto - agradeço por compreenderem minhas ausências em alguns momentos e valorizarem minha trajetória.

Aos amigos queridos presentes em minha trajetória, nos lugares onde vivi, desde a minha terra, Santa Bárbara (BA): Zito, Miron, Helena, Dezinha, Lucinha, Joce, Ana, Mariene, Nalva, Jocélio, Roberto, Lene, Jailson, Jaya, Belinha e Aninha. Em Feira de Santana (BA), transitando entre a universidade e a Secretaria da Educação, descobri amigos irmãos como Malena, Mãe, Irani, André, Ana Virginia, Irlana, Betânia, Nélio, Lourdes, Fátima, Leny, Lelia, Cenilza e Ad. Por fim, aportando em Salvador, onde resido, encontrei amigos com quem me sinto inteiramente em comunhão como Lucia Carvalho, Charles, Cassia, Samuel, Danilo, Catulo, Nindalvo, Bebea, Soninha, Iara, Lu, Aline e Bruno. Não posso deixar de falar dos amigos da cidade maravilhosa, Rio de Janeiro (RJ), onde fiz uma pequena incursão e tive a alegria de encontrar Lucelena e Gregório. Aos meus amigos queridos dos lugares que me habitam, agradeço pelo carinho e cumplicidade.

À Rita, agradeço por me ajudar a suportar as angústias do percurso, a não desistir, a sustentar o meu desejo pelo conhecimento e favorecer a minha autorreflexão.

Às minhas auxiliares, especialmente a Jailda, agradeço por cuidarem dos meus filhos e das atividades domésticas da casa, propiciando-me tranquilidade ao estudar.

Ao Colégio Estadual Professor Carlos Valadares, agradeço os estímulos na escolarização inicial, especialmente propiciados por profa. Aurelina e a profa. Maurina.

Ao Centro Educacional São José, agradeço a formação no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, principalmente o aprendizado com as irmãs vicentinas.

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), agradeço a formação durante a graduação e o Mestrado.

Para finalizar, meu imenso agradecimento aos sustentáculos da minha caminhada, sem este apoio amoroso e contínuo provavelmente o processo de produção da tese seria árido e careceria na expressão do desejo de humanidade.



Ao meu amado companheiro Silvio Carvalho, agradeço pela cumplicidade, sensualidade, lealdade e, sobretudo, a dedicação cultivada em nosso cotidiano familiar.

Aos meus filhos queridos, Francisco e Maria Clara, luzes da minha vida, agradeço pelo amor irrestrito, a ludicidade, a confiança, a alegria e a esperança que renovam meu viver.

À querida amiga/comadre/irmã Ladi, agradeço pela solidariedade, confiança e cumplicidade.

À espiritualidade presente no Deus que se manifesta em toda natureza, sobretudo na humana, agradeço pela esperança que impulsiona minha busca por um conhecimento que seja substancial, capaz de tornar-me *melhor com o outro e não melhor do que o outro*, conforme aprendi com a experiência do mestre e amigo Gregório.

*Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.*

**Fernando Pessoa**

## RESUMO

Essa pesquisa traz como objeto de estudo a relação entre preconceito e inclusão na formação de estudantes com deficiência no contexto universitário. As questões que permeiam a problemática da investigação são: Como tem se constituído as trajetórias de estudantes com deficiência incluídos na universidade? Em que medida estes estudantes são vitimados pelo preconceito? Quais as estratégias de enfrentamento utilizadas diante do preconceito? Como percebem a inclusão educacional na formação universitária? O objetivo principal da pesquisa foi analisar trajetórias de universitários com deficiência para identificar possíveis marcas de preconceito, traduzidas pela discriminação social que predispõe os indivíduos a segregação e/ou marginalização no Ensino Superior. O espaço da universidade foi privilegiado como campo de investigação em função do seu papel na sociedade para sustentar e/ou confrontar pensamentos instituídos culturalmente. A pesquisa se fundamenta na Teoria Crítica da Sociedade, mais especificamente em obras e textos de Theodor W. Adorno, Walter Benjamin e Max Horkheimer que favorecem tecer articulações, por dentro da crítica do conhecimento, com conceitos de inclusão, exclusão, preconceito, experiência, diferença/deficiência, diversidade, universidade e formação. Quanto à abordagem metodológica, trata-se de uma investigação empírica, de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso que descreve e analisa as trajetórias de seis estudantes com deficiência de uma universidade pública de Salvador (BA). Os instrumentos de coleta foram um roteiro de entrevista semiestruturada para estudantes com deficiência, um formulário de caracterização da instituição e registro fotográfico com imagens retratadas a partir da percepção dos entrevistados acerca dos elementos que favorecem e/ou desfavorecem a inclusão educacional na universidade. Foi possível verificar intensas manifestações de preconceito determinadas por processos internos e externos à universidade que produzem condições desfavoráveis à formação de qualquer estudante, com ou sem deficiência. Embora tenham sido observadas algumas ações pontuais de docentes, gestores, colegas e funcionários direcionadas à inclusão educacional na universidade, os resultados da pesquisa apontaram invisibilidade institucional em relação às pessoas com deficiência, evidenciada tanto na ausência de serviços e/ou suporte de acessibilidade quanto na presença de barreiras atitudinais, principalmente de preconceito nas relações interpessoais em sala de aula. A pesquisa revelou que, apesar dos indivíduos produzirem discursos de defesa à inclusão educacional, a formação universitária parece incapaz de fomentar práticas de acolhimento à diversidade humana, sobretudo a manifestada pela condição de deficiência, possível de se contrapor ao preconceito.

**Palavras-chave:** Preconceito. Inclusão Educacional. Deficiência. Universidade. Teoria Crítica da Sociedade.

## ABSTRACT

This research has as an object of study the relationship between prejudice and inclusion in education of students with disabilities in the university context. The issues that permeate the problems of investigation of research are: How has itself constituted the trajectories of students with disabilities included in the university? To what extent these students are victimized by prejudice? What are the strategies used to cope with prejudice? How they perceive the educational inclusion in university education? The main objective of the research was to analyze trajectories of disabled students to identify possible marks of prejudice, translated by social discrimination that predisposes individuals to segregation and/or marginalization in Higher Education. The university was privileged space as a field of research in function of on their role in society to sustain and/or to confront thoughts culturally imposed. The research is based on the Critical Theory of Society, more specifically in the works and writings of Theodor W. Adorno, Walter Benjamin and Max Horkheimer that favor the joints, inside the critical knowledge, with concepts of inclusion, exclusion, prejudice, experience, differences/disabilities, diversity, and university training. Regarding the methodology, it is an empirical investigation, of qualitative approach in the style of case study that describes and analyzes the trajectories of six disabled students at a public university in Salvador (BA). The instruments of collection were a conjunct of semi-structured interviews for students with disabilities, form of characterization of the institution and with photographic images portrayed from the perception of the interviewees about the elements that favor and/or that do not favor the educational inclusion in the university. It was possible to verify intense manifestations of prejudice determined by processes internal and external to the university that produce conditions unfavorable to the formation of any student with or without disabilities. Though some punctual actions have been observed of teachers, managers, colleagues and employees directed to educational inclusion in the university, search results pointed institutional invisibility toward people with disabilities, evidenced both in the absence of services and/or accessibility support as in the presence of attitudinal barriers, especially in interpersonal prejudgment in the classroom. The research revealed that, although the individuals produce discourses of defense to the educational inclusion, university education seems incapable of practices to foster care for human diversity, mainly manifested by deficient condition, possible of opposing to the prejudice.

**Keywords:** Prejudice. Educational Inclusion. Disabilities. University. Critical Theory of Society.

## RESUMEN

Esa investigación trae como objeto de estudio la relación entre prejuicio e inclusión en la formación de estudiantes con deficiencia en el contexto universitario. Las cuestiones que permean la problemática de la investigación son: ¿Cómo se tiene constituido las trayectorias de estudiantes con deficiencia incluidos en la universidad? ¿En qué medida estos estudiantes son victimados por el prejuicio? ¿Cuáles las estrategias de enfrentamiento utilizadas delante del prejuicio? ¿Cómo perciben la inclusión educacional en la formación universitaria? El objetivo principal de la pesquisa fue analizar trayectorias de universitarios con deficiencia para identificar posibles huellas de prejuicio, traducidas por la discriminación social que predispone los individuos a la segregación y/o marginalización en la Enseñanza Superior. El espacio de la universidad fue privilegiado como espacio de investigación en función de su papel en la sociedad para sostener y/o confrontar pensamientos instituidos culturalmente. La pesquisa se fundamenta en la Teoría Crítica de la Sociedad, más específicamente en obras y textos de Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y Max Horkheimer que favorecen tejer articulaciones, adentro de la crítica del conocimiento, con conceptos de inclusión, exclusión, prejuicio, experiencia, diferencia/deficiencia, diversidad, universidad y formación. Cuanto a la metodología, se trata de una investigación empírica, de abordaje cualitativa del tipo estudio de caso, que describe y analiza las trayectorias de seis estudiantes con deficiencia de una universidad pública de Salvador (BA). Los instrumentos de colecta fueron un rutero de encuesta semiestructurada para estudiantes con deficiencia, un formulario de caracterización de la institución y registro fotográfico con imágenes retratadas a partir de la percepción de los encuestados sobre los elementos que favorecen y/o desfavorecen la inclusión educacional en la universidad. Fue posible verificar intensas manifestaciones de prejuicio determinadas por procesos internos y externos a la universidad que producen condiciones desfavorables a la formación de cualquier estudiante, con o sin deficiencia. Aunque tengan sido observadas algunas acciones puntuales de docentes, gestores, colegas y funcionarios, direccionadas a la inclusión educacional en la universidad, los resultados de la investigación apuntarán invisibilidad institucional en relación a las personas con deficiencia, evidenciada tanto en la ausencia de servicios y/o soporte de accesibilidad cuanto en la presencia de barreras relacionadas a actitudes, principalmente de prejuicio en las interpersonales en aula de clase. La pesquisa reveló que, a pesar de los individuos produjeren discursos de defensa a la inclusión educacional, la formación universitaria parece incapaz de fomentar prácticas de acogimiento a la diversidad humana, sobre todo la manifestada por la condición de deficiencia, posible de contraponerse al prejuicio.

**Palabras llave:** Prejuicio. Inclusión Educacional. Deficiencia. Universidad. Teoría Crítica de la Sociedad.

## LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Auxílio para Leitura e Escrita
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das IFES
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORDE	Coord. Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CR	Cadeira de Roda
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DS	Disability Studies (Estudos sobre Deficiência)
DV	Deficiência Visual
EaD	Educação a Distância
Fig	Figura
GM	Gabinete do Ministro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Intuições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LaEPP	Laboratório de Estudos sobre o Preconceito
MEC	Ministério de Educação e Cultura
<i>MOV</i>	<i>Manual de Orientação do Vestibular</i>
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEDE	Núcleo de Educação Especial
<i>NAIENE</i>	<i>Núcleo de Apoio a Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais</i>
PA	Prova Ampliada
PB	Prova em Braille
<i>PROE</i>	<i>Pró-Reitoria Estudantil</i>
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
PROEX	Pró-Reitoria de Ensino e Graduação
PPG	Pró-Reitoria de Extensão
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena

SCG	<i>Secretaria de Cursos de Graduação</i>
SDI	<i>Setor de Documentação e Informação</i>
SEESP	<i>Secretária de Educação Especial</i>
SPD	<i>Setor de Processamento de Dados</i>
SRV	<i>Setor Responsável pelo Vestibular</i>
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UCSal	Universidade Católica do Salvador
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- QUADRO 1 - Estudantes com deficiência classificados anualmente no vestibular
- QUADRO 2 - Estudantes autodeclarados com deficiência na universidade
- QUADRO 3 - Estudantes com deficiência entrevistados na universidade
- FIGURA 1 - Imagens do banheiro adaptado do pavilhão de aula IV
- FIGURA 2 - Imagens da escada do pavilhão de aula III
- FIGURA 3 - Imagens de estudante cego na escada do pavilhão de aula III
- FIGURA 4 - Imagem da porta da sala em que funciona o Projeto Libras no *NAIENE*
- FIGURA 5 - Imagens de metodologias diferenciadas no *NAIENE*
- FIGURA 6 - Imagens de Tecnologias Assistivas existentes no *NAIENE* para DV
- FIGURA 7 - Imagens de Tecnologias Assistivas existentes no *NAIENE* para DF
- FIGURA 8 - Imagem da entrada de acesso ao *NAIENE*
- FIGURA 9 - Imagens da invisibilidade na perspectiva de estudantes com deficiência
- FIGURA 10 - Imagens da indiferença na perspectiva de estudantes com deficiência
- FIGURA 11 - Imagem do Elevador da Faculdade de Arquitetura
- FIGURA 12 - Imagens da Escada da Faculdade de Arquitetura
- FIGURA 13 - Imagem do Pátio da Faculdade de Arquitetura
- FIGURA 14 - Imagem da Sala de aula Faculdade de Arquitetura



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1 APONTAMENTOS SOBRE PRECONCEITO</b> .....	40
1.1 PRECONCEITO: NA TRAMA DISCRIMINAÇÃO.....	44
1.2 PRECONCEITO: NA ROTA DA EXPERIÊNCIA.....	54
<b>2 APONTAMENTOS SOBRE INCLUSÃO</b> .....	66
2.1 INCLUSÃO: NA ROTA DA IDENTIFICAÇÃO.....	70
2.2 INCLUSÃO: NA TRAMA DA IDEALIZAÇÃO.....	80
<b>3 NOTAS SOBRE DEFICIÊNCIA</b> .....	89
3.1 DEFICIÊNCIA: NA TRAMA DA NEGAÇÃO E/OU INVISIBILIDADE.....	95
3.2 DEFICIÊNCIA: NA ROTA DOS DIREITOS HUMANOS.....	99
<b>4 NOTAS SOBRE A UNIVERSIDADE</b> .....	<b>102</b>
4.1 UNIVERSIDADE: NA TRAMA DA PSEUDOINCLUSÃO.....	109
4.2 UNIVERSIDADE: NA ROTA DA FORMAÇÃO.....	120
<b>5 NOTAS SOBRE A PESQUISA</b> .....	<b>124</b>
5.1 SOBRE A ABORDAGEM.....	125
5.2 SOBRE O MÉTODO.....	128
5.2.1 Sujeitos da pesquisa.....	128
5.3. 2 Instrumentos de coleta de dados.....	129
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS</b> .....	<b>133</b>
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE: TRANSITANDO ENTRE A ROTA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E A TRAMA DA INVISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	138
6.1.1 Descrição e da universidade: histórico e <i>locus</i> da pesquisa.....	139
6.1.2 Identificação do universo de estudantes com deficiência.....	141
6.1.2.1 Sobre o Acesso.....	144
6.1.2.2 Sobre a Permanência.....	146
6.1.3 Acessibilidade na Universidade.....	152
6.1.3.1 Dimensão arquitetônica.....	152
6.1.3.2 Dimensão Comunicacional.....	155
6.1.3.3 Dimensão metodológica.....	156
6.1.3.4 Dimensão instrumental.....	158
6.1.3.5 Dimensão programática.....	160
6.1.3.6 Dimensão atitudinal.....	162

6.2 TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: TRANSITANDO ENTRE A TRAMA DO PRECONCEITO E A ROTA DA INCLUSÃO.....	164
6.2.1 Perfis dos estudantes com deficiência entrevistados.....	166
6.2.2 Trajetórias de estudantes com deficiência <i>antes</i> da universidade.....	170
6.2.2 – 1. Adélia: <i>já sofri bullying na escola, mas regia, tinha instinto</i> .....	170
6.2.2 – 1. 1. Condição de deficiência.....	170
6.2.2 – 1. 2. Processos de escolarização.....	171
6.2.2 – 2. Janaína: <i>os professores sabiam que eu tinha problema</i> .....	174
6.2.2 – 2. 1. Condição de deficiência.....	174
6.2.2 – 2. 2. Processos de escolarização.....	175
6.2.2 – 3. Elvis: <i>me chamavam de ceguinho, eu me recolhia</i> .....	178
6.2.2 – 3.1. Condição de deficiência.....	178
6.2.2 – 3.2. Processos de escolarização.....	179
6.2.2 – 4. Leonardo: <i>lidando com limitações, isso aí é menos importante</i> .....	181
6.2.2 – 4.1. Condição de deficiência.....	182
6.2.2 – 4.2. Processos de escolarização.....	185
6.2.2 – 5. Tiago: <i>procurava sentar na frente, evitava conversar</i> .....	187
6.2.2 – 5.1. Condição de deficiência.....	187
6.2.2 – 5.2. Processos de escolarização.....	189
6.2.2 – 6. Samuel: <i>eu era um aluno disciplinado, não fazia prova final</i> .....	193
6.2.2 – 6.1. Condição de deficiência:.....	194
6.2.2 – 6.2. Processos de escolarização:.....	195
6.2.3 Trajetórias de estudantes com deficiência na formação universitária.....	197
6.2.3 – 1. Adélia: <i>a única diferença que eu vejo aqui é social</i> .....	197
6.2.3 – 1. 1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade.....	199
6.2.3 – 1. 2. Marcas do preconceito na universidade.....	200
6.2.3. – 2. Janaína: <i>colegas cotistas me ensinaram muito</i> .....	206
6.2.3. – 2. 1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade.....	206
6.2.3. – 2. 2. Marcas do preconceito na universidade.....	210
6.2.3 – 3. Elvis: <i>percebo uma espécie de discriminação a partir do silêncio</i> .....	214
6.2.3 – 3.1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade.....	215
6.2.3 – 3.2 Marcas do preconceito na universidade.....	219
6.2.3 – 4. Leonardo: <i>o maior amigo do deficiente aqui é a tecnologia</i> .....	223

6.2.3 – 4. 1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade.....	225
6.2.3 – 4. 2. Marcas do preconceito na universidade.....	230
6.2.3. – 5. Tiago: <i>acho que devia ter um acompanhamento mais de perto</i> .....	234
6.2.3. – 5.1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade.....	236
6.2.3. – 5.2. Marcas do preconceito na universidade.....	240
6.2.3 – 6. Samuel: <i>na universidade é diferente, leva tempo para se adaptar</i> .....	244
6.2.3 – 6. 1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade.....	246
6.2.3 – 6. 2. Marcas do preconceito na universidade.....	153
<b>7 PALAVRAS FINAIS.....</b>	<b>256</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>282</b>
<b>Anexo A</b> – Aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética.....	283
<b>Anexo B</b> – Carta de Apresentação da Orientadora.....	284
<b>Anexo C</b> – Protocolo de solicitação para fazer a pesquisa na universidade privada.....	285
<b>Anexo D</b> – Formulário de Atualização de Dados Cadastrais.....	286
<b>Anexo E</b> – Documento elaborado por estudante com deficiência .....	289
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>291</b>
<b>Apêndice 1</b> – Protocolo de pesquisa.....	292
<b>Apêndice 2</b> – Convite para participação na entrevista.....	297
<b>Apêndice 3</b> – Formulário para Caracterização da Universidade.....	298
<b>Apêndice 4</b> – Roteiro de Entrevista Narrativa.....	307
<b>Apêndice 5</b> – Imagens da universidade: retratando a dialética da inclusão/exclusão...	309
<b>Apêndice 6</b> – Solicitação de autorização a instituição para participar da pesquisa.....	315
<b>Apêndice 7</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	316
<b>Apêndice 8</b> – Entrevistas.....	317

## INTRODUÇÃO

*Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.*

**Clarice Lispector**

Para iniciar o presente trabalho, assim como os demais capítulos e subcapítulos dessa escrita, utilizo epígrafes literárias, no sentido de traduzir, poeticamente, o sentimento brotado ao imergir os desdobramentos da temática: preconceito e inclusão de estudante com deficiência na universidade, cuja problemática arrisquei investigar durante a trajetória de doutoramento. Esse mergulho em mar pouco navegado levou-me a enfrentar tempestades e, ao mesmo tempo, avistar horizontes instigantes, por meio da leitura, da escrita e da autorreflexão.

A escrita, particularmente, representou o maior de todos os desafios porque exigiu disciplina, estudo e dedicação, para *procurar entender* e, paralelamente, *procurar reproduzir o irreproduzível*, no desejo imenso de poder, por este meio, “abençoar uma vida que não foi abençoada”, conforme sugere Clarice Lispector na epígrafe. Neste sentido, partilho da posição de Picard (2008, p. 17-18) ao afirmar: “a escrita não salva o escritor da dúvida, mas abster-me dela seria uma renúncia diante do instinto intelectual que me impulsiona a saber mais sobre o meu próprio pensamento”. E, ao escrever, também “tento simplesmente animar zonas pouco conhecidas da minha sensibilidade, desestabilizar o trem de meu pensamento, cujo movimento ordinariamente caótico e vago é obrigado a tomar ritmo e forma fixando-se”.

No que tange a metáfora da “vida não abençoada”, esta não se restringe às pessoas que vivem a condição de deficiência. Atinge a todos os indivíduos e/ou grupos sociais vítimas do preconceito, da exclusão e da injustiça social, que afeta grande parte da população, sendo pertinente então ponderar sobre as condições sociais objetivas que norteiam a vida em sociedade. As desigualdades sociais produzidas pela manifestação de diferenças referente à situação de pobreza, ao gênero, à raça, à etnia, à deficiência, dentre outras, podem ser até

quantificadas na contemporaneidade<sup>1</sup> e, no âmbito da problemática proposta para a investigação, dados estatísticos indicam a necessidade de reflexão aprofundada. Isso porque, embora as consequências destas desigualdades não afetem diretamente grande parte da sociedade, de alguma forma, se encontram muito próxima de todos independentemente da existência da condição de diferença/deficiência em nossas vidas.

No Brasil, segundo dados preliminares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE relativos ao Censo Demográfico de 2010, aproximadamente 24% da população brasileira tem alguma deficiência. O percentual confirma a existência de cerca de 45 milhões de pessoas – dentro do universo de uma população com 190.755.799 de habitantes – que, em virtude da condição de deficiência, tem dificultada ou impedida a realização de atividades particulares e/ou sociais, nas quais são exigidas condições de acessibilidade, de modo geral, socialmente negadas.

Ao pensar que para cada uma dessas pessoas existem pelo menos duas outras – familiares, amigos, profissionais da área de saúde, educação e serviço social – diretamente envolvidas com as intempéries do cotidiano de quem vive a condição de deficiência, constatamos que praticamente 2/3 da população brasileira é, em maior ou menor grau, afetado por questões referentes à deficiência.

Quando se acrescenta a essa população o número crescente de idosos, a requerer cuidados e condições de acessibilidade, verifica-se que a equiparação de oportunidades e a inclusão socioeducacional de pessoas com deficiência na sociedade é uma causa coletiva de interesse de todos e não apenas de uma suposta minoria. Nas últimas décadas, inclusive, o Brasil teve aumento significativo no número de idosos. De acordo com Censo Demográfico (IBGE, 2010), cresceu a participação relativa da população com 65 anos ou mais, de 4,8% em 1991 para 5,9% em 2000 e 7,4% em 2010. “Isso significa que há menos crianças e adolescentes no país do que há 10 anos e que a população de idosos aumentou”, afirma Fernando Albuquerque, gerente da Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE.

A informação faz refletir sobre a formulação defendida por Diniz (2007; 2010) ao afirmar a deficiência como questão de “Direitos Humanos” e de “Justiça Social” porque atinge a todos, seja em função de problemas congênitos e/ou adquiridos, seja em função dos

---

<sup>1</sup> De acordo com Nascimento (2006, p. 47), a contemporaneidade é “expressão de uma atitude contestatória face ao projeto de modernidade, sobretudo na tentativa de pôr em destaque os processos educacionais que lhes são respectivamente consequentes.” Cabe ressaltar que o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), ao qual a pesquisa se encontra vinculada, tem como premissa acolher projetos que estejam, de alguma forma, comprometidos em dialogar com questões relativas à contemporaneidade.

cuidados necessários à vida nas fases da gestação, infância e, principalmente velhice, quando determinadas limitações – visual, física/motora, auditiva e intelectual – tendem a se manifestar naturalmente. A condição de deficiência faz parte da natureza humana tanto quanto o envelhecimento. Por isso os governos de todos os países devem prever sempre, em políticas públicas com destinação orçamentária, formas de atendimentos e recursos de acessibilidade necessários a transformar e/ou compensar fragilidades e/ou limitações pertinentes à diversidade humana.

No contexto da universidade, campo de estudo desta pesquisa, as estatísticas revelam crescimento da participação de estudantes com deficiência no Ensino Superior nos últimos anos, tanto no Brasil quanto em outros países do mundo. De acordo com dados publicados no Portal do Ministério da Educação - MEC, a matrícula destes estudantes aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. O número de acadêmicos com deficiência saltou de 2.173, no começo do período, para 20.287 em 2010. Destes, 6.884 estão em instituições públicas e 13.403 em instituições privadas.

As instituições de Ensino Superior, cabe ressaltar, que absorvem estudantes com deficiência, duplicaram ou mais no decorrer da década, de 1.180 para 2.378. Destas, 1.948 detém alguma estrutura de acessibilidade. A tendência desse crescimento já havia se evidenciado no Censo da Educação Superior (2008), quando se contabilizou o aumento de 425% na inclusão de pessoas com deficiência em cursos de graduação durante os primeiros oito anos da década de 2000. Conforme exposto, em 2000 havia 2.173 estudantes com deficiência em universidades e faculdades brasileiras e, em 2008, este número evoluiu para 11.412 universitários.

Apesar de os dados apresentados indicarem crescimento acentuado na matrícula de acadêmicos com deficiência na Educação Superior, esses números são pouco representativos se comparado ao total de graduandos no Brasil. Visto que o Censo da Educação Superior de 2010 apontou no universo de 6,3 milhões de estudantes, matriculados em cursos de graduação no Brasil, apenas 20.287 foram identificados com deficiência. A análise dos dados denuncia a realidade sobre as dificuldades de ingresso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior, marcada por inúmeras contradições relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro. No Estado da Bahia, se constata reflexos dessa situação numa investigação realizada por Miranda (2007, p. 122), na Universidade Federal da Bahia - UFBA, quando afirma sobre a instituição: “[...] em 2006 possuía 28 estudantes com deficiência, matriculados em seus vários cursos”, de um total aproximado de 23 mil universitários.

Estas informações, por si só, já evidenciam a necessidade de se investigar as implicações do processo de inclusão de estudantes com deficiência na universidade, dentre as quais destacamos a ocorrência do preconceito, objeto de estudo dessa pesquisa, por considerá-lo principal agente desencadeador da discriminação social produzida pela segregação e/ou marginalização, capaz de predispor, concomitantemente, o indivíduo e a sociedade a um estado de barbárie.

O interesse pela temática surgiu em função da experiência como docente e pesquisadora no Núcleo de Educação Especial (NEDE), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instância vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da UNEB, quando tive oportunidade de atuar diretamente com acadêmicos (as) com deficiência. Na ocasião, foi possível elaborar e coordenar o projeto de extensão intitulado “Fórum de Formação Permanente em Educação Inclusiva”, criado em meados de 2007, visando fomentar debates e construir proposições acerca da Educação e Inclusão de estudantes com deficiência na UNEB, contando com a participação de estudantes de graduação, professores, funcionários, pessoas com deficiência e profissionais atuantes em instituições que atendem pessoas com deficiência. A participação de estudantes com deficiência, revelando vivências na universidade, provocou algumas inquietações.

Estas, a seu tempo, despertaram reflexões. Inicialmente, a das barreiras do preconceito em relação à inclusão das pessoas com deficiência na universidade não ser apenas físicas, mas também atitudinais, contribuindo fortemente para a falta de acessibilidade no âmbito da formação acadêmica; e, posteriormente, veio o questionamento sobre o papel da universidade na manutenção e/ou transformação de práticas sociais que predispoem indivíduos e/ou grupos sociais ao preconceito em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

Por fim, foi despertado o desejo de compreender como ocorrem os processos de formação do preconceito em relação aos estudantes com deficiência na universidade. Neste âmbito, surgiu a decisão para realizar a pesquisa lançando o “olhar”<sup>2</sup> investigativo sobre o preconceito em relação à inclusão de estudantes com deficiência na universidade, por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, do tipo estudo de caso, mais coerente com pressupostos teóricos, delineados no decorrer da tese. Vale salientar que a proposta

---

<sup>2</sup> Cabe sinalizar que esse “olhar” que procurei exercitar na pesquisa resultou de um aprendizado que tive a oportunidade de fazer com o mestre Gregório (1998, p. 53), ao demonstrar que “o olhar ajuda a dizer e, principalmente, ajuda a ouvir. Os olhos ajudam a buscar significados nos guardados no coração; apoiam a escolha, recolhem a preferência, extraem o sufocado, dissolvem o velado, desentopem o ajustado, desarrumam para enxergar e ordenar o belo e o distraído. O olhar no olho do outro é sublinhar o narrado, é destampar o vivido, é tornar possível, é possibilitar o percurso e os atalhos, é estender o plausível a extremos tensionadores de descobertas, é romper o conformado, é desejar o não experimentado, é chorar de ver”.

metodológica da investigação empírica será descrita de forma detalhada no capítulo 5 e, apesar de não destacar, a pesquisa bibliográfica encontra-se presente desde o projeto de tese e constitui o arcabouço para a tessitura de todos os capítulos do trabalho.

A trajetória estudantil das pessoas com deficiência apresenta, geralmente, marcas do preconceito, sob a forma de discriminação social presente na marginalização e/ou na segregação, produzidas historicamente em função da negação social da deficiência (SILVA, 2008). A experiência como docente no NEDE permitiu fazer o acompanhamento de um pretense estudante que pleiteava comprovação de escolaridade para se inscrever no vestibular da UNEB. Tratava-se de um homem com paralisia cerebral, autodidata, estudioso de Física Quântica e autor de três livros, encaminhado pelo NEDE para proceder à avaliação em curso supletivo. Ele foi reprovado no curso supletivo porque não teve acesso a nenhuma “tecnologia assistiva”<sup>3</sup> necessária para permitir a expressão de conhecimentos na realização do exame.

Em contrapartida, estudantes que conseguem vencer barreiras, como a citada, podem também se deparar com outras de igual e/ou maior relevância como a enfrentada pela universitária cadeirante, obrigada a conter necessidades fisiológicas durante turno de estudo porque o único banheiro adaptado do prédio ficou meses interditado. Essas vivências aqui relatadas, dentre outras, levaram a questionar, como dito anteriormente, até que ponto a falta de acessibilidade nas instituições educacionais pode também acentuar a predisposição ao preconceito em relação à inclusão de estudantes com deficiência no âmbito da formação universitária?

As pessoas com deficiência contam com direitos constitucionais e o Brasil dispõe de ampla legislação de modo a garantir o pleno exercício de tais direitos, fato relevante que não pode ser ignorado pela universidade. Portanto, as universidades, em princípio, devem oferecer as condições necessárias para promover a efetivação destes dispositivos legais. A maioria das instituições não cumpre, contudo, com tais determinações, à revelia da participação efetiva de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Apesar da grande invisibilidade social, esses estudantes já fazem parte da paisagem universitária e atraem olhares, pois a deficiência não passa despercebida, como lembra Amaral (1995, p. 112): “[...] muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito [...]”.

---

<sup>3</sup> “É toda e qualquer ferramenta, recurso ou estratégia e processo desenvolvido com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com empunhadura mais grossa para facilitar a apreensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam a acessibilidade” (HAZARD; GALVÃO FILHO; RESENDE, 2007, p. 29).



Diante do exposto, como tem se constituído as trajetórias de estudantes com deficiência na universidade? Como reagem os indivíduos e/ou grupos sociais no contexto acadêmico diante da presença de estudantes que vivem a condição de deficiência? Em que medida a inclusão de estudantes com deficiência no contexto universitário interfere na manifestação e no enfrentamento do preconceito? Essas questões, dentre outras, culminaram na produção deste estudo, constituído na tentativa de responder a seguinte problemática: Como se tem constituído as trajetórias de estudantes com deficiência “incluídos”<sup>4</sup> na universidade e em que medida tais trajetórias apresentam marcas de preconceito, traduzidas por atitudes de discriminação, sob a forma de segregação e/ou marginalização no contexto universitário?

O trabalho partiu da hipótese de que as trajetórias de estudantes com deficiência “incluídos” na universidade podem apresentar marcas de preconceito evidenciadas por atitudes de discriminação, sob a forma de segregação e/ou marginalização no âmbito acadêmico, determinando uma inclusão educacional precária e instável, por não favorecer práticas sociais de acolhimento à diversidade humana. Nesta direção, a investigação teve como objetivo geral analisar as trajetórias de estudantes com deficiência “incluídos” na universidade, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, buscando identificar possíveis marcas de preconceito, traduzidas por atitudes de discriminação, sob a forma de segregação e/ou marginalização no contexto universitário.

Ademais, se objetivou especificamente: caracterizar a instituição universitária em termos das possibilidades e dos limites em relação à inclusão educacional de pessoas com deficiência no âmbito acadêmico, evidenciando as condições acessibilidade nas dimensões arquitetônica, instrumental, comunicacional, programática, metodológica e, principalmente, atitudinal; identificar, na trajetória de estudantes com deficiência “incluídos” na universidade, percepções sobre o preconceito e possíveis estratégias de enfrentamento no contexto da formação acadêmica; e investigar, na trajetória de estudantes com deficiência “incluídos” na universidade, percepções sobre a inclusão educacional no contexto universitário evidenciadas principalmente nas relações estabelecidas com colegas, docentes, gestores e/ou funcionários que compõem a instituição.

---

<sup>4</sup> O uso de aspas neste vocábulo é produto de uma reflexão teórica explicitada no decorrer da tese, a partir das contribuições de autores como Martins (1997) e Sawaia (2006), presentes no segundo capítulo que aborda a temática da inclusão educacional.

Cabe sinalizar que esta pesquisa de doutorado dá sequência aos estudos da temática, iniciada na pesquisa de mestrado<sup>5</sup>, quando analisei as representações sociais de estudantes de Pedagogia sobre “alunos com deficiência”, em três universidades de Salvador, capital baiana, no tocante à proposta de inclusão educacional. É continuidade de uma década de estudos com foco na inclusão de pessoas com deficiência no contexto da formação universitária. Assim, o estudo apresentado implica no desdobramento de um conjunto de questões investigadas e trabalhadas em minha trajetória profissional, por meio de atividades de ensino<sup>6</sup> e extensão<sup>7</sup> no campo da formação acadêmica inicial e continuada de professores, tanto em cursos de graduação, quanto de pós-graduação. E, também, em pesquisas<sup>8</sup> referentes à temática. Contudo, durante o percurso de doutorado, muitas questões foram agregadas à formação pessoal, de modo a ampliar o espectro de reflexão e provocar mudanças, seja na abordagem teórica, seja na metodológica, redirecionando o rumo de minha formação como pesquisadora.

Na abordagem metodológica, em coerência com a teórica, houve ajustes significativos resultantes de leituras e da própria experiência enquanto docente. Dentre tantos, vale registrar a migração em relação aos sujeitos e ao objeto de estudo da pesquisa: no mestrado foram universitários sem a condição de deficiência, tendo como objeto as representações sociais sobre “alunos com deficiência” inseridos na categoria de “alunos de inclusão”<sup>9</sup>; e no doutorado intentei investigar trajetórias de “estudantes com deficiência” matriculados na

---

<sup>5</sup> Mestrado em Educação Especial (1999-2002) ofertado pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em parceria com *Centro de Referência Latino-americano de La Educación Especial* (CELAE) de Havana/Cuba. Nesse estudo de mestrado, optei pelo uso da expressão “aluno com deficiência”, já que a mesma permitia uma identificação imediata dos sujeitos, objeto dessa reflexão, quais sejam: alunos com deficiência sensorial (auditiva ou visual), física/motora, mental e/ou múltipla. Resolvi romper com a terminologia oficial, utilizada na época, de “alunos portadores de necessidades especiais (PNEE)” por compartilhar com a posição de Bueno (1997) ao alertar para o perigo dessa expressão, que, ao abrigar uma diversidade de sujeitos, poderia ganhar na amplitude de sentidos e na quebra da estigmatização, mas perderia muito na precisão de seus significados e, de Shirley Silva (2001, p.180), ao afirmar que “[...] a tentativa de amenizar o caráter estigmatizante destas denominações, procurando dar um sentido de maior inserção social, tem atendido mais uma onda do ‘politicamente correto’ do que se traduzido em práticas diferenciadas”.

<sup>6</sup> Em 2005, assumi a disciplina Educação e Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Departamento de Educação (campus I), onde atuei como docente até publicação de minha liberação para realização de estudos de doutorado.

<sup>7</sup> Atuei como docente e pesquisadora no Núcleo de Educação Especial, pertencente à Pró-Reitoria de Extensão da UNEB desde 2007 até a publicação de minha liberação para realização de estudos de doutorado.

<sup>8</sup> Atuo como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Inclusão e Sociedade desde 2007 e, paralelo aos meus estudos de doutorado, trabalhei na coleta de dados da pesquisa “Os ‘incluídos’ da Educação Inclusiva”, sob a coordenação nacional do professor Dr. José Leon Crochík e coordenação local da professora Dra. Luciene Maria da Silva.

<sup>9</sup> Embora a nomenclatura alunos de inclusão não exista na legislação educacional vigente, essa é uma das designações utilizadas com maior frequência entre docentes e gestores, visto que “envolve toda aquela gama de alunos que tinham como horizonte a repetência ou exclusão escolar em virtude do baixo rendimento apresentado (SIQUEIRA, 2008, p 304)”. Trata-se de alunos que apresentam rendimento educacional precário, quer sejam relacionados a condições de limitações, dentre as quais a condição de deficiência, quer seja não provenientes de causas orgânicas, dado que em parte corresponde à conceituação de “alunos portadores de necessidades especiais”, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL. CNE, 2001, Inciso do Artigo 5º).

universidade, tendo como objeto de estudo o preconceito e a inclusão educacional na formação universitária.

Nesta tese optei pela terminologia de “estudante com deficiência”, em substituição a de “alunos com deficiência”, “alunos de inclusão” ou “alunos em situação de inclusão” por considerar que existe uma diferença de sentido atribuída aos termos estudante e aluno. A palavra estudante, derivada do verbo estudar, designa o indivíduo que busca o conhecimento intelectual por conta própria no segmento de “ensino superior, embora possa também se referir aos que estudam em curso médio ou preparatório” (NASCENTE, 2011, p. 72). Enquanto que aluno (do latim *alumnus*, *alumnié*) significa, como coloca o mesmo autor (2011, p. 72): “menino ou moço que frequenta um estabelecimento de ensino, aplica-se preferencialmente ao Ensino Fundamental, mas também é generico, podendo referir-se a adultos.” Em geral, estes vocábulos são usados como sinônimos, mas considerei prudente fazer a distinção para caracterizar melhor os indivíduos investigados.

Em alguns momentos da escrita, vale sinalizar, aparece também a expressão “estudante que vive a condição de deficiência”, inspirada em Amaral<sup>10</sup>, cujo significado atribuído é similar ao de “estudante com deficiência”. Essa mudança no uso da terminologia, conseqüente de reflexão teórica mais aprofundada, se deu em função de leituras<sup>11</sup> realizadas no decorrer do estudo. Estas, inclusive, instigaram a refletir sobre os limites da Teoria da Representação Social<sup>12</sup>, referencial teórico da dissertação de mestrado, para atender às novas demandas de estudos investigados, articulando categorias complexas como o preconceito, a deficiência/diferença, a inclusão educacional e a universidade no contexto contemporâneo.

Não seria possível pensar o preconceito e a inclusão educacional de pessoas com deficiência na universidade sem trazer à tona a relação indissociável entre sociedade e indivíduo, apontada pelos estudos da Teoria Crítica da Sociedade, principal matriz teórica

<sup>10</sup> Autora reconhecida na área de Educação Especial que declarava: “tenho um certo conhecimento, teórico-conceitual, da questão da deficiência pois a ela venho me dedicando profissionalmente há quase vinte anos, estudando, pesquisando, escrevendo, dando palestras e assessorias; por outro tenho também esse conhecimento num âmbito “prático”, por viver a condição de deficiência, pessoalmente, há cinquenta e poucos anos, uma vez que tenho seqüela da pólio que contraí recém-caminhante, aos quinze meses de idade (AMARAL, 1998, p. 12).

<sup>11</sup> Dentre as quais cabe destacar os estudos de Diniz (2007; 2010) sobre o Modelo Social da Deficiência em que afirmava, parafraseando o escritor Jorge Luis Borges, considerar a deficiência como mais um “estilo de vida”, ou seja, uma condição que demarca um modo de vida, similar a outros tantos.

<sup>12</sup> Trata-se de uma teoria inaugurada por Serge Moscovici, em 1961, por meio da publicação de sua pesquisa “Representação Social da Psicanálise”, em que o referido autor defende a tese de que a representação social deve ser entendida como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Ao ampliar os estudos referentes à Teoria Crítica da Sociedade, comecei a questionar esta tese, pois compartilho da posição de Crochík (1994, p. 185) ao afirmar: “a separação entre indivíduo e sociedade, que o termo ‘representação social’ tenta negar quando o remete às necessidades grupais que reinterpretam aquilo que veiculado por agências oficiais, é histórica e não superável pela ideologia”.

dessa investigação. Um dos pressupostos relevantes desta teoria é o de poder evidenciar como, citando Horkheimer e Adorno (1973, p.35) a “compreensão da estrutura dinâmica exige um esforço infindável de unidade entre o geral e o particular”.

A Teoria Crítica da Sociedade surgiu a partir da produção de intelectuais do Instituto de Pesquisa Social, fundado em 1923, na cidade de Frankfurt, nas sombras de uma Alemanha que seria marcada, tragicamente, pelo fascismo de Hitler. A expressão “Escola de Frankfurt”, criada pelos críticos dessa corrente teórica na década de 1950, identifica alguns desses pensadores: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Eric Fromm, Jürgen Habermans, dentre outros. Os chamados frankfurtianos comungavam de uma crítica radical à sociedade capitalista contemporânea, influenciada pela racionalidade tecnológica, com o intuito permanente de reproduzir a dominação sem limites da natureza pelos homens e, concomitantemente, dos homens entre si. Esses autores, apesar de ter origens intelectuais distintas e influências teóricas diferenciadas, tinham em comum o desejo de pensar e compreender essa sociedade a partir de referências marxistas sem, contudo, se limitar a estes, pois buscaram agregar conhecimentos de outras áreas, principalmente, da Filosofia e da Psicanálise.

Os autores da Teoria Crítica da Sociedade reconhecem e valorizam as contribuições importantes do Marxismo, especialmente a crítica ao modelo político-econômico burguês, mas também convergem na denúncia da omissão do Marxismo frente aos problemas referentes à subjetividade humana. Uma das características marcantes das obras desses pensadores é, pontua Matos (2009, p. 10), a “crítica à razão como exigência revolucionária para o advento de uma sociedade racional, porque o mundo do homem, até hoje, não é o mundo humano, mas o mundo do capital”.

Os frankfurtianos articularam o pensamento de filósofos como Hegel, Kant, Nietzsche, entre outros, com a psicanálise de Freud e os estudos de Marx, confrontando-os com as questões sociais atuais. Não pouparam duras críticas a tudo o que consideravam limitar a autonomia do pensamento, pois, reforça Pucci (1994, p. 33), “pensar não é uma atividade inocente, mas perigosa, influencia a prática dos indivíduos, leva-os a duvidar das formas tradicionais da cultura, a subvertê-las”. Assim, na perspectiva dos pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, a autocrítica do pensamento e da razão se constituem como condições básicas para evitar a barbárie ainda presente nas diferentes formas de dominação, (re)produzidas histórico/culturalmente no interior das sociedades, especialmente das seguidoras, na contemporaneidade, do capitalismo tardio.

Dentre os autores representantes da Teoria Crítica da Sociedade elegeram-se nesse estudo, os escritos de Theodor W Adorno como referência básica, acompanhado de Max Horkheimer e de Walter Benjamin, sendo o acesso aos escritos desses autores mediado, em grande medida, pelos trabalhos publicados por José Leon Crochík. A opção de aprofundar uma reflexão acerca da Teoria Crítica da Sociedade a partir dos referenciais de Adorno se justifica em função da temática do preconceito e da formação percorrer grande parte de sua obra, de onde ecoa a força argumentativa profunda que impele sempre a fazer a autorreflexão acerca das referidas temáticas.

O conceito de preconceito não aparece explicitamente definido nos escritos de Adorno, pois seus estudos e pesquisas focaram mais detidamente nas análises dos processos que propiciam a (re)produção deste no indivíduo, na sociedade e, sobretudo, nas possibilidades de combate e/ou resistência a tais processos. Apesar de a manifestação do preconceito estar intrinsecamente relacionada às características da personalidade do indivíduo, a origem se deve aos processos de socialização responsáveis pela sua formação, constituídos ao longo de sua história, que dificulta e/ou impede a conquista da autonomia e, conseqüentemente, embota o desejo de liberdade.

Do exposto, considerou-se relevante elucidar a intencionalidade desse estudo, em pensar possibilidades de enfrentamento capazes de subverter a ordem de negação da subjetividade do indivíduo e de transgredir as determinações da sociedade propagadoras das condições objetivas para manutenção de uma vida precária, totalmente contrária ao processo de humanização. Esse enfrentamento passa por uma verdadeira formação contrapondo-se ao que Adorno denominou de pseudoformação, por restringir a educação à adaptação e/ou reprodução de uma vida indigna de ser vivida. Nesse sentido, se deve pensar nos desafios impostos pela contemporaneidade, no combate às desigualdades sociais, pois é exigida a tomada de posição em relação aos contextos de exclusão social aos quais, invariavelmente, estamos submetidos.

Nas últimas décadas verificou-se um processo crescente de mal-estar na sociedade, diante dos impasses instaurados pela modernidade, em todas as partes do mundo. Conforme Nascimento (2006), até os países considerados mais desenvolvidos enfrentam problemas como o desemprego estrutural, impondo a milhares de pessoas a sobrevivência à custa dos sistemas de seguridade social, por conta do desenvolvimento das doenças de inatividade permanente. Faz-se necessário, diante deste panorama, identificar alternativas viáveis para a crise de valores humanos, éticos e identitários que acomete os indivíduos e a sociedade. A proposta de educação inclusiva pode se constituir como uma das alternativas de

enfrentamento, porque visa reduzir, ao máximo, todas as pressões que levam à exclusão e todas as desvalorizações atribuídas às pessoas que apresentam diferenças/deficiências. Seja com base na limitação física, sensorial e/ou intelectual, seja com base em questões de raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Antes, no entanto, cabe questionar se a sociedade e os sistemas educacionais estão dispostos a enfrentar os desafios procedentes de tal proposta.

Falar de educação inclusiva sem pensar na realidade social de exclusão à qual a maioria dos povos está condenada, seria até ingenuidade intelectual. As estatísticas de desemprego, fome, analfabetismo e violência revelam um cenário internacional dominado pelas diferentes formas de exclusão. Cenário em que, segundo Rodríguez (2001, p.63) *“realidades como estas, lamentablemente, no son excepción sino más bein regla de un mundo caracterizado por la globalización neoliberal, em el que hablar de diversidad es casi una paraoja”*. Como promover a inclusão educacional numa realidade social, ora excludente de boa parte da população por questões socioeconômicas, ora com propostas de inclusão para estudantes com deficiência, historicamente recusados do sistema regular de ensino?

A trajetória da educação de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro vai da falta de atendimento educacional, passando pela consolidação da educação especial enquanto subsistema de ensino, até chegar à proposta de educação inclusiva. Neste trajeto muitas barreiras foram derrubadas, mas algumas ainda carecem de muito enfrentamento, dentre as quais o preconceito em relação aos estudantes com deficiência. De acordo com Silva (2006, p. 426), *“o preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade”*.

A formação do preconceito é determinada, especialmente, pela falta de experiência e de reflexão diante do que causa estranheza. A experiência e a reflexão com pessoas que vivem a condição de deficiência podem levar à identificação da própria fragilidade, possibilitando drenar medos e receios ao constatar a fragilidade como parte da natureza humana. Desse modo, conforme Crochík (2005, p. 30), *“o preconceito é uma resposta ao medo, ao fracasso da autoconservação, só uma sociedade que não permitisse uma sobrevivência, e mais que isso, uma vida digna a todos, poderia deixar de fomentá-lo”*.

Portanto, torna-se urgente repensar o papel da educação/formação na contemporaneidade, especialmente no enfrentamento do preconceito e da discriminação social negativa. Os autores da Teoria Crítica da Sociedade apontam o esclarecimento como alternativa necessária à emancipação do indivíduo e, concomitantemente, da sociedade no

combate ao preconceito, por meio da valorização da experiência e da autorreflexão, pois estas são as bases para a formação do indivíduo na relação com a própria cultura.

Contudo, o movimento do esclarecimento, conforme alerta Crochík (2009), é contraditório, porque tanto pode produzir regressões travestidas de progresso, como ocorreu em *Auschwitz* – ao se admitir o uso de experiências controladas “cientificamente” ceifando, cruelmente, vidas de inúmeros judeus – quanto também traduzir possibilidades para a transformação do indivíduo e, conseqüentemente, da sociedade por via do conhecimento, quando acompanhado da reflexão crítica.

Apesar das contradições presentes nas práticas sociais que dificultam e/ou impedem a inclusão educacional, esta pode se constituir, dialeticamente, numa alternativa de enfrentamento do preconceito em relação às pessoas com diferença/deficiência no âmbito da formação, sobretudo na formação universitária. Nessa direção, os “Estudos sobre Deficiência”, provenientes do Modelo Social, são valiosos por colocar em pauta reflexões teóricas produzidas, inicialmente, por intelectuais marcados pela experiência corpórea da deficiência e com forte inspiração nos estudos advindos do materialismo histórico. Esses intelectuais explicavam a opressão vivida pelas pessoas com deficiência como uma das conseqüências do sistema capitalista que valoriza tão somente corpos produtivos e funcionais.

Os “Estudos sobre Deficiência” é um campo de análise importante, conhecido internacionalmente como *Disability Studies* (DS), ainda pouco explorado no Brasil. Surgiu nos anos de 1970 na Inglaterra como uma das tentativas de pensar a deficiência na perspectiva da cultura dos Direitos Humanos. A partir das reflexões produzidas pelos estudos desses intelectuais, esclarece Diniz (2007, p.16) “a deficiência passou a ser considerada como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros”.

Esta visão contrapõe-se aos significados atribuídos historicamente à deficiência como uma tragédia pessoal e/ou familiar. Para os teóricos desses estudos, as desvantagens advindas da condição de deficiência não são conseqüência natural de um corpo lesado<sup>13</sup>, pois, como afirma Diniz (2007, p. 8): “o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida”. Encarar a deficiência como prerrogativa de justiça social, na perspectiva dos Direitos Humanos, impõe, segundo autores da abordagem teórica citada, o desafio de afirmá-la como mais um estilo de vida,

---

<sup>13</sup> Corpo lesado é, segundo Diniz (2007, p. 18), uma “expressão da biologia humana isenta de sentido”, usada pelos autores do Modelo Social da Deficiência para definir “a ausência parcial ou total de um membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso” (DINIZ apud DAVIS, 2007, p. 17).

reconhecendo a legitimidade das ações afirmativas de reparação da desigualdade social. No quarto capítulo serão explanados com mais detalhe aspectos referentes aos “Estudos sobre Deficiência”, inclusive trazendo as abordagens feministas e culturalistas que ganharam espaço nesse debate.

O movimento de pensar a deficiência como mais um estilo de vida provoca deslocamentos conceituais e atitudinais em face às condições objetivas típicas da engrenagem social vigente, visto a pseudoformação dirigida propositadamente à padronização e à uniformidade, até mesmo em relação ao estilo de vida, ingenuamente, assumido como nosso. Por isso, gradativamente, adoecemos e/ou enlouquecemos diante da dificuldade e/ou impossibilidade de transitar pelos estilos de vida socialmente negados. A partir daí, assumimos uma identidade forjada, ao negar as identidades consideradas fora da ordem social, com as quais, em geral, nos identificamos porque a condição de fragilidade também nos constitui. A negação social da diferença, presente na diversidade de estilos de vida, pode dificultar os processos de individuação na sociedade. E, ainda, conduzir a um desequilíbrio psicossocial, em função da pressão exercida em prol da padronização e da uniformidade impostas no “tresloucar”, que impedem nosso pensar reflexivo, conforme apontam Horkheimer e Adorno:

O verdadeiro tresloucar [das *Verruckte*] consiste na impossibilidade de se deslocar [*Unverrückbarkeit*], na incapacidade do pensamento atingir essa negatividade, em que consiste, diferentemente do juízo consolidado, o verdadeiro pensamento. A excessiva coerência paranóica, esse mal infinito que é o juízo sempre igual, é uma falta de coerência do pensamento”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 160)

As reflexões apresentadas até aqui possibilitam delinear algumas questões norteadoras para a realização deste estudo: Em que medida estudantes com deficiência, ‘incluídos’ no contexto universitário percebe o preconceito? Quais são as possíveis estratégias de enfrentamento do preconceito utilizadas por estudantes com deficiência ‘incluídos’ na universidade? Qual é a percepção de estudantes com deficiência sobre a inclusão educacional na universidade? Quais as condições de acessibilidade necessárias para inclusão de estudantes com deficiência na universidade? O que apontam pesquisas e/ou estudos acerca do preconceito e da inclusão de estudantes com deficiência “incluídos” na universidade? O que tem sido produzido pelas próprias universidades sobre a temática? Para uma abordagem mais autorizada e eficiente das questões, fez-se necessário realizar uma revisão da literatura sobre as temáticas pertinentes, como as teorias já citadas que potencializam o raio de alcance da análise empreendida na sequência desta exposição.



Nessa revisão de literatura tomei por base os trabalhos publicados no Congresso Brasileiro de Educação Especial - CBEE, bem como os trabalhos publicados no período de 1991 a 2010 no Grupo de Trabalho - GT de Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, na Revista Brasileira de Educação Especial e o Banco de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e de alguns programas de Pós-Graduação em Educação, Sociologia e Psicologia de algumas universidades brasileiras. Dentre as pesquisas apresentadas no IV CBEE, realizado em 2010, foram apresentados 33 trabalhos sobre Inclusão no Ensino Superior e tal temática transformou-se em um dos eixos temáticos deste evento. Cabe salientar que no CBEE anterior, realizado em 2008, foram apresentados apenas três trabalhos, diluídos em diferentes eixos temáticos.

As pesquisas acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior ainda são bastante recentes no Brasil. Os resultados dos primeiros trabalhos sobre a temática surgem somente em 1998. Até a década de 1980, e esta seria uma das explicações para o fato, estudantes com deficiência não contavam com garantia de acesso, sequer, ao Ensino Fundamental. Levantamento realizado em 29 instituições de Ensino Superior revelou algumas mudanças nas condições oferecidas para o acesso e permanência de estudantes com deficiência ao longo da década de 1990 (BANDINI, 2001).

Numa retrospectiva das pesquisas apresentadas nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho - GT de Educação Especial da ANPED, entre 1991 a 2001, Ferreira (2002) encontrou apenas um trabalho – *O aluno com necessidades especiais e a universidade: uma reflexão urgente e necessária (1998)* – sobre o tema, em meio a 138 outros estudos. Já Bueno (2002) concentrou-se às pesquisas da área de Educação Especial desenvolvidas pelas instituições universitárias no Brasil. A partir daí, o autor obteve respostas de 58 universidades, identificando 127 estudos feitos em 34 destas instituições, detectando apenas um centrado na problemática da inclusão de estudantes com deficiência em uma instituição de ensino superior, intitulado *Ingresso, acesso e permanência do aluno com NEE na Universidade Federal do Paraná (UFPR)*.

O problema do acesso foi também tratado em outros trabalhos, demonstrando o início da preocupação com a questão do cotidiano dos estudantes com deficiência. Na Universidade Estadual de Maringá - UEM, os fatores que dificultavam o acesso e participação dos estudantes nos cursos foram abordados por Andrade, Mazzoni e Torres (1999, 2000, 2001); na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Santos e Carmo (1998) constataram a falta de acessibilidade, tanto no ingresso quanto ao longo do curso; e na Universidade

Estadual do Ceará - UECE, onde um Grupo de Pesquisa em Educação Especial, criado em 2002, iniciou atividades com um projeto sobre a inclusão de estudantes com deficiência, materializado em três vertentes, Lima (2003) ressaltou as adaptações já oferecidas no vestibular, bem como nos aspectos a ser considerados no acesso, a fim de propiciar condições mais equitativas. Nesta mesma direção, Valdés (2003) entrevistou estudantes com e sem deficiência, coordenadores de curso, professores e gestores, constatando visão favorável, mas ainda limitada da inclusão, como a de garantir o ingresso, desde que o estudante se adaptasse às condições da instituição. Fernandes (2003) confirmou a dificuldade dos estudantes em se reconhecer como pessoas com deficiência, negando inclusive a necessidade de adaptações físicas e/ou curriculares.

Outros trabalhos foram realizados no intuito de conhecer a população de estudantes universitários com deficiência e suas necessidades e dificuldades para estudar. Na Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Queiroz (2004) identificou uma estudante cega, cujo trabalho de conclusão de graduação versava sobre a inclusão de estudantes com limitações naquela universidade, caracterizando esta população. Masini e Bazon (2005), por sua vez, entrevistaram estudantes universitários com diferentes tipos de deficiência e analisaram as situações relatadas do cotidiano estudantil, para detectar elementos facilitadores ou impeditivos e saber as especificidades destas condições para cada tipo de deficiência abordada. Na Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM, Delpino (2004) realizou pesquisa com estudantes com deficiência visual e com professores, nos cursos de Pedagogia e Psicologia, com o intuito de apontar possibilidades e limites na inclusão dos estudantes, considerando as jornadas de estudos.

Seguindo a mesma linha de pesquisa, Masini, Chagas e Covre (2006) investigaram a experiência de quatro professores de duas instituições de Ensino Superior privadas, no interior de São Paulo. Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Onofre e Estrela (2005) realizaram uma pesquisa com seis estudantes com deficiência visual e sinalizaram a necessidade de mais tecnologias, de pessoal qualificado para utilização da escrita em braille e de parceria com instituição especializada.

Pode-se citar também um número significativo de pesquisas nas quais é discutido o uso de recursos tecnológicos no processo de inclusão de estudantes com deficiência na universidade. Mazzone e Torres (2000, 2005), num primeiro trabalho, abordaram o uso de recursos de informática no ensino para universitários com deficiência, como solução para melhorar a acessibilidade. Numa etapa posterior, os mesmos autores analisaram os fatores que afetam a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior, a partir dos relatos de

quatro estudantes de graduação e pós-graduação da Região Sul do País. Listaram, a partir disso, os recursos e tecnologias utilizados para comunicação, mobilidade e outros aspectos da vida diária, bem como barreiras no ambiente universitário que dificultam a vida acadêmica destes alunos.

Delpizzo, Ghisi e Silva (2005) relataram o desenvolvimento de um site acessível, cujo objetivo é o de oportunizar maior qualidade no processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual matriculados no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, para utilização de materiais didáticos, literários, científicos e informativos. Carvalho (2001), a seu tempo, procurou demonstrar a plena viabilidade de acesso à Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior para estudantes com deficiência visual, apontando 37 soluções tecnológicas a ser empregadas pelos implementadores destes cursos, propondo a EaD como alternativa no sentido de minimizar as barreiras de acesso de tal população ao Ensino Superior.

Das pesquisas nas quais as barreiras atitudinais foram ressaltadas, destaca-se a da UEM, onde Lima, Duarte e Silva (2004) investigaram estratégias e adaptações de professores e reações frente a estudantes com deficiência. O estudo revelou a presença de preconceito por parte de alguns professores, precedendo o contato com o aluno, ao lançar descrédito sobre as capacidades. Na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Falcão (2005) iniciou, em 2004, uma pesquisa na Faculdade de Educação com professores, funcionários e estudantes com deficiência, para conhecer pontos de vista, dificuldades, necessidades em relação à inclusão educacional. Entre as ações necessárias à construção de um ambiente inclusivo, a pesquisa revelou a necessidade em promover mudança maior nas esferas das relações interpessoais e nas atitudes das pessoas.

Na Universidade Federal do Paraná - UFPR, Moreira (1998, 1999, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006) vem coordenando, junto com outros pesquisadores, várias investigações sobre condições diversas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência. Dentre estas, uma pesquisa de doutorado, constatou uma série de obstáculos impostos à inclusão educacional dos estudantes com deficiência, levando à formulação de estratégias docentes e discentes para lidar com essas questões.

Os depoimentos apresentados por Moreira, em sua tese de doutorado (2004), demonstram ambiguidade nos sentimentos de alguns docentes diante da experiência com os alunos com deficiência, marcada inicialmente pela dificuldade e mal-estar, ou pela reação de espanto ante a deficiência. Mas, num segundo momento, estes docentes avaliaram tal experiência como interessante ou muito boa. Tais dados reforçam o pressuposto teórico do

trabalho aqui tratado, no qual há a premissa da experiência e da reflexão como contributivas para a melhor inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito acadêmico.

Quanto às pesquisas relativas à temática do preconceito vale ressaltar, na Universidade de São Paulo - USP, os estudos realizados pelo Laboratório de Estudos sobre o Preconceito - LaEPP<sup>14</sup>. Dentre as quais se destaca a investigação convergente com o objeto e o campo de estudo da presente tese, a de Crochík<sup>15</sup> (2006), debruçada sobre as atitudes em relação à educação inclusiva, tendo como sujeitos 149 estudantes de Licenciatura nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas. Os resultados da pesquisa indicaram que, independentemente da área de estudo dos acadêmicos investigados, existe uma relação entre preconceito e atitude em relação à educação inclusiva. É possível inferir, a partir dos dados apresentados no trabalho, o preconceito como um dos principais obstáculos para implementação das políticas de inclusão educacional, da formação inicial até a Universidade.

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Pedrossian e Crochík (2008) também investigaram atitudes a respeito da educação inclusiva com 162 acadêmicos de cursos de licenciatura de duas universidades da cidade de Campo Grande/Mato Grosso do Sul, uma da rede pública e outra da rede privada. Os resultados obtidos também indicaram a existência da relação entre preconceito e atitude contra a educação inclusiva. Observando-se: quanto mais favorável a atitude em relação à educação inclusiva, menor a manifestação do preconceito nos sujeitos investigados.

Na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Alcoba (2008) defendeu a tese de doutorado na Faculdade de Educação, intitulada *Estranhos no Ninho*, na qual fez revisão de literatura detalhada das produções acadêmicas sobre inclusão no Ensino Superior, além de discutir as barreiras atitudinais enfrentadas por estudantes com deficiência na universidade e expor a trajetória de estudantes com deficiência na instituição citada.

Na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Castro e Almeida (2010), na pesquisa intitulada *Alunos com deficiência nas universidades públicas brasileiras*, buscaram identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao acesso de pessoas com deficiência no ensino superior, a fim de verificar se essas ações vêm colaborando para o processo de inclusão desses estudantes, além de descrever instituições com maior

---

<sup>14</sup> Maiores informações acerca dos trabalhos desenvolvidos pelo LaEP estão disponíveis em: [http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2265%3Alaboratorio-de-estudos-sobre-o-preconceito-laep&catid=358&Itemid=211](http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2265%3Alaboratorio-de-estudos-sobre-o-preconceito-laep&catid=358&Itemid=211). Acesso em 12 fev. 2011.

<sup>15</sup> Cabe ressaltar que esta investigação faz parte do projeto “Preconceito e atitudes em relação à Educação Inclusiva” (2004), que envolve estudantes de cursos licenciaturas e professores das primeiras séries do Ensino Fundamental e, também, conta com a participação de pesquisadores outras universidades do Brasil e da Argentina.

número de alunos com deficiência matriculados e o papel das ações de modo a assegurar a permanência dos mesmos. A coleta de dados ocorreu em 13 universidades brasileiras, entre os meses de março a abril de 2009 e os resultados evidenciaram a necessidade de as instituições universitárias empreenderem mudanças do tipo: consulta aos alunos com deficiência por ocasião do planejamento de mudanças, reformas e construções de novos prédios ou estruturas físicas nas universidades; maior comprometimento das universidades no preenchimento de dados oficiais (Censo da Educação Superior); informações prévias à comunidade universitária sobre as barreiras atitudinais; sensibilização dos professores, técnicos administrativos e colegas quanto às necessidades específicas das deficiências; e maior clareza na elaboração de documentos referentes aos processos seletivos.

No GT de Educação Especial da ANPED, na 34ª reunião realizada em outubro de 2011, foi apresentado por Júlio Romero Ferreira e José Geraldo Silveira Bueno trabalho encomendado acerca da trajetória de 20 anos do GT nas reuniões desta associação. Ferreira e Bueno (2010) analisaram trabalhos completos, comunicações e pôsteres, apresentados entre 1991 a 2010, divididos em dois blocos: no primeiro (1991-2001) recorreram ao trabalho de revisão feito por Ferreira (2002), exibido anteriormente. No segundo bloco (2002-2010), efetuaram balanço tendencial dos trabalhos e detalharam aspectos como: temas mais recorrentes, base teórica, procedimentos de pesquisa, campo de pesquisa mais investigado e a procedência institucional e regional dos estudos.

Neste balanço, a maioria dos trabalhos (68,9%), conforme verificado, não aponta a base ou fonte teórica utilizada e, dentre as fontes identificadas (31,1%), os Estudos Culturais, seguido pela Psicologia Sócio-histórica revelaram predominância. As demais bases tiveram incidência mínima e nenhuma das pesquisas utilizou à Teoria Crítica da Sociedade nos 132 trabalhos analisados.

Outro dado relevante se refere aos temas específicos em que a temática do preconceito é pouco ventilada, em se tratando de um GT voltado a estudos em relação a uma população historicamente marcada pela discriminação social resultante do preconceito. Concernente ao âmbito da pesquisa, a escola aparece como *locus* privilegiado, tendo a regular um percentual (40%) maior do que a especial (9,5%). A universidade com 8% desponta como campo novo nos trabalhos apresentados nos últimos cinco anos deste GT.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, a abordagem qualitativa (97%) lidera e o procedimento de coleta de dados mais utilizado é o da entrevista, seguida da intervenção, observação e questionário. Em relação à procedência dos trabalhos, verificou-se que os três programas mais representados, são oriundos de universidades públicas (68,2%) das regiões

sul e sudeste (UFMS com 9,1%; UNIMEP com 6,8%; UFSCar com 6,1%; UNISINOS com 4,5 e com 3,8%, ficaram em pé de igualdade, USP, UFRGS, UFES, UERJ, UFMS, UFG, UFJF, UFSC, UFPB ). Os estados de Rio Grande do Sul (25,8%) e de São Paulo (25%) lideram nas produções analisadas no balanço dessa última década.

Em função da opção temática desta tese, priorizou-se, na apresentação do levantamento das pesquisas, evidenciar aquelas que (re)tratam as ‘barreiras atitudinais’<sup>16</sup> encontradas na interação de estudantes com deficiência incluídos no contexto da formação universitária. Barreiras estas consideradas em inúmeros estudos, como os de Crochík (2006, 2008, 2009); Alcoba (2008); Moreira (2004, 2005, 2006) e Duarte e Silva (2004), dentre outros, como os maiores obstáculos a ser enfrentados nos processos de inclusão educacional de estudantes na universidade.

Nas investigações identificadas, há incidência maior de estudos em torno das condições de ingresso nas instituições; do uso das tecnologias nos processos de inclusão de estudantes com deficiência; da formação docente, entre outros aspectos, quando comparados aos trabalhos dirigidos mais especificamente às barreiras atitudinais advindas do preconceito, conforme evidenciado na revisão apresentada.

No Brasil, pesquisas que tratam do preconceito em relação às pessoas com deficiência na universidade têm sido pouco investigadas, apesar das implicações provocadas pela crescente demanda desse público nas instituições universitárias, em termos de desnudar barreiras atitudinais. Além disso, entre os estudos existentes, poucos apontaram para a complexidade das relações entre preconceito, inclusão, universidade, deficiência, formação, sociedade e indivíduo, no contexto das políticas de educação inclusiva, de expansão do ensino superior e de ações afirmativas na universidade, em confluência com os estudos advindos do *Disability Studies* (DO) que a colocam na esfera dos Direitos Humanos.

---

<sup>16</sup> Especialmente as que abordam a temática do preconceito relacionado à deficiência ou a Educação Inclusiva no contexto acadêmico. As barreiras atitudinais geralmente resultam do preconceito que predispõe indivíduos e/ou grupos sociais que vivem a condição de diferença/deficiência a discriminação social que se processa tanto por meio da marginalização quanto pela segregação. Nesse sentido, Ferreira (2009, p. 25) assevera a relevância do desenvolvimento de estudos e pesquisas que possam elucidar a temática em questão, na medida em que: “No cotidiano de pessoas com deficiência, a vivência de situações ou comportamentos discriminatórios caracteriza-se como um evento comum. Apesar disso, persiste o vácuo das evidências científicas produzidas por estudos em contraposição ao vasto conhecimento empírico sobre tais experiências em geral, e em particular, no contexto da educação brasileira. Exatamente por isso é urgente dirigir nossos olhares para as experiências de discriminação vividas por crianças e jovens com deficiência no sistema educacional brasileiro, visando iluminar tais práticas e, no mínimo, fomentar a reflexão sobre formas de combatê-las”. Portanto, consideramos fundamental refletir se não para combater, ao menos, resistir sobre tais práticas nos parece imperativo no contexto do Ensino Superior, especialmente da universidade brasileira contemporânea que tem sido foco prioritário na implementação de ações afirmativas gestadas na contramão da discriminação social negativa.

Assim, pode-se considerar a proposta de estudo desta tese enquanto problemática lacunar no campo da pesquisa educacional, sugerindo possíveis desdobramentos. O trabalho consta de seis capítulos que se entrelaçam, numa *tensão* permanente, estabelecida pelo movimento da *trama*, atravessado por sucessivos labirintos. Estes parecem desorientar quem os percorre, dada as contradições inerentes às condições sociais no contexto investigado. Em contrapartida, o movimento da *rota* surge permeado por atalhos indicativos de caminhos possíveis de ser trilhados, diante das possibilidades de desenvolvimento da autorreflexão.

O primeiro capítulo aborda algumas reflexões sobre o preconceito na trama da discriminação e na rota da experiência, à luz dos escritos de Adorno *et al.* (1965), Adorno (1972, 1995 e 2006), Benjamin (1987, 1992 e 1994) e Horkheimer e Adorno (1978, 1985), mediados também pelas leituras de Crochík (2008, 2006, 2005, 2011), Silva (2008), Jodelet (1999), entre outros. O objetivo é o de aprofundar estudos e reflexões acerca dos processos de formação do preconceito na tentativa de tensionar, ao máximo, os limites e as possibilidades para seu enfrentamento e/ou resistência na contemporaneidade.

O segundo capítulo enfoca a inclusão educacional na trama da idealização e na rota da identificação, a partir dos estudos de Bueno (2008, 2010), Kassar (2007), Ainscow (2009, 1997), Stainback (2000), Martins (1997), Mittler (2003), Sawaia (2006), Patto (2008), Silva (2008; 2011), dentre outros, mediados pelo enfoque da Teoria Crítica da Sociedade, ancorados nos escritos de Adorno (2006); Benjamin (1994, 1992, 1989); Horkheimer e Adorno (1973, 1985); e Crochík (2011, 2010, 2008, 2006 e 2005). O propósito é pensar os limites e as possibilidades da inclusão no contexto educacional contemporâneo, marcado por inúmeras contradições que, em geral, se reproduzem no interior das instituições formativas.

O terceiro capítulo trata da deficiência na trama da negação/invisibilidade e na rota dos Direitos Humanos, a partir dos escritos de Amaral (1995, 2004), Diniz (2007, 2010), Medeiros (2010), Silva (1986), Canguilhem (1978), Goffman (1988) e Mazzota (1993, 1999), mediados pelo enfoque da Teoria Crítica da Sociedade, nos escritos de Adorno (1972; 2006), Benjamin (1994, 1989), Horkheimer, Adorno (1973), Crochík (2011, 2010, 2008, 2006 e 2005) e Silva (2006, 2008, 2011). A finalidade é a de refletir como a deficiência tem sido tratada historicamente na sociedade.

O quarto capítulo aborda as questões referentes à universidade na trama da pseudoinclusão e na rota da formação, com base nas reflexões apresentadas por autores como: Chauí (2003), Resende (2010), Moreira (2005, 2008), Zago (2011), Castro e Almeida (2010), ancoradas em referências da Teoria Crítica da Sociedade. A intenção neste capítulo é esboçar

possíveis reflexões sobre os limites e as possibilidades de inclusão educacional de estudantes com deficiência no contexto universitário brasileiro.

No quinto capítulo é exposta a metodologia da pesquisa empírica, respaldada em autores como: Adorno (1995), André (2005), Crochík (2012), Horkheimer e Adorno (1973), Manzine (2009), Martins (2008), Pereira (2008), Yin (2005), Szymanki (2008), dentre outros. Neste capítulo, o objetivo é refletir os caminhos trilhados no trajeto da pesquisa. Inicialmente, justifico os critérios que levaram a fazer a escolha pela abordagem metodológica qualitativa do tipo estudo de caso e, posteriormente, são apresentados os procedimentos metodológicos.

O sexto e último capítulo deste trabalho traz a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa de campo, à luz dos referenciais trabalhados nos capítulos anteriores, divididos em duas partes: a primeira trata da caracterização da universidade e busca traçar um perfil da instituição investigada; e a segunda visa apresentar as trajetórias de seis estudantes com deficiência antes e após a entrada na universidade para identificar, nas suas narrativas, percepções acerca dos processos de escolarização, da condição de deficiência, da inclusão educacional e das marcas de preconceitos no contexto de formação universitária.

Concluindo, são apresentadas as considerações finais sobre o estudo, evidenciando reflexões produzidas no diálogo entre os referenciais teóricos e a realidade empírica. A tese corrobora para evidenciar como estudantes com deficiência são vitimados pelo preconceito, demarcado na discriminação social produzida pelos processos de marginalização e segregação, aos quais estes indivíduos são, reiteradamente, submetidos no contexto da formação. A ausência da acessibilidade em suas diferentes dimensões revela uma indiferença institucional, pulverizada nas atitudes de parte dos docentes, colegas, gestores e funcionários, incompatíveis ao nascedouro de uma cultura acadêmica inclusiva. Contraditoriamente, também se identifica nas trajetórias destes estudantes possibilidades para o surgimento de uma cultura acadêmica inclusiva, provocada, em grande medida, pelo enfrentamento ao preconceito que invariavelmente obsta a formação.



## 1 APONTAMENTOS SOBRE O PRECONCEITO

*O essencial é saber ver,  
 Saber ver sem estar a pensar  
 Saber ver quando se vê,  
 E nem pensar quando se vê  
 E nem ver quando se pensa.  
 Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),  
 Isso exige estudo profundo,  
 Uma aprendizagem de desaprender.*

**Fernando Pessoa**

A existência do preconceito é fortemente demarcada em diferentes momentos da história da humanidade, mas seu estudo enquanto objeto de pesquisa ainda é recente, especialmente se considerado o impacto dos seus efeitos na vida de indivíduos e/ou grupos sociais, vítimas de atitudes hostis conduzindo-os à discriminação negativa, seja por meio da marginalização, seja por meio da segregação. Identificar o preconceito, sobretudo percebê-lo em nós, exige realmente um *estudo profundo*. *Uma aprendizagem de desaprender* com muita disponibilidade para desprender-se das idealizações presentes em nossa *alma vestida*, conforme sugere a metáfora poética da epígrafe de abertura deste capítulo.

A palavra preconceito é definida no dicionário (HOUAISS, 2001, p. 2282) como: “[...] ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado *a priori*, sem maior conhecimento, ponderação ou razão”. Na sequência, aparece outra definição de cunho mais sociológico: “[...] atitude, sentimento ou parecer insensato, especialmente de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência imposta pelo meio; intolerância”.

Tais definições já anunciam a complexidade conceitual do vocábulo em questão, considerando que sua análise não se restringe apenas a uma abordagem, mas sugere o diálogo permanente entre diferentes ciências dedicadas ao estudo do indivíduo e da sociedade. Nesse sentido, vale destacar a posição de Crochík (2006a, p. 13), ao afirmar que para compreender o preconceito é preciso, antes de tudo, buscar referências em mais de uma área do conhecimento, pois: “embora esse seja um fenômeno psicológico, aquilo que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso pode ser encontrado no seu processo de socialização, no qual se transforma e se forma como indivíduo”.

Ao longo da história da humanidade as concepções de inferioridade de indivíduos e/ou grupos sociais que apresentam alguma diferença foram naturalizadas socialmente e, em geral, reforçadas pelas teorias vigentes em cada cultura e/ou cada época. Muitas dessas teorias, inclusive, foram ‘reconhecidas cientificamente’ em determinados contextos. O preconceito só passou a ser considerado como um problema, no campo da Psicologia, no início do século passado, mais precisamente, de acordo com Crochík (2006a, p.61) “a partir da década de 1920, quando passam a surgir conceitos e pesquisas sobre ele”.

No campo da educação, as pesquisas sobre preconceito, mormente, buscam referências produzidas por outras áreas, principalmente na Psicologia, na Sociologia e no entremeio da Psicologia Social, onde este estudo é ancorado. Pesquisas que tratam dessa problemática configuram-se como possíveis alternativas de enfrentamento, no sentido de desmistificar conceitos prévios passíveis de favorecer a proliferação de atitudes hostis de discriminação social presentes na marginalização e/ou na segregação daqueles indivíduos menosprezados no contexto social em função do preconceito.

Na contemporaneidade encontram-se algumas teorias na tentativa de explicar a gênese do preconceito, agrupadas por Crochík apud Duckitt (2006a, p. 61-62) em cinco perspectivas:

1. **Teorias que consideram o preconceito** a partir das formulações psicodinâmicas e o explicam como **produto de mecanismos de defesa utilizados frente à frustração e a privação**. Ou seja, os sujeitos frustrados socialmente reagiriam hostilmente, utilizando-se de mecanismos de defesa que encobririam seus conflitos internos. Como esses processos psicológicos são universais, potencialmente, todos poderiam desenvolvê-los. Essa teoria ficou conhecida como **a teoria do ‘bode expiatório’**.
2. **Teorias que concebem o preconceito como uma manifestação de perturbações psíquicas de determinadas estruturas de personalidade**. Ou seja, alguns indivíduos teriam formado ao longo do seu desenvolvimento uma estrutura de personalidade predisposta ao preconceito.
3. **Teorias que consideram o preconceito como um problema de socialização**<sup>17</sup>, isto é, os indivíduos se conformariam às normas e aos valores culturais transmitidos e, assim, bastaria alterar os próprios processos de socialização, no que diz respeito a seu conteúdo, para que o preconceito deixasse de existir.
4. **Teorias que consideram o preconceito relacionado a conflitos de interesses entre grupos sociais**. Ele seria devido à própria configuração social.
5. **Teorias que consideram o preconceito como um problema cognitivo**. O indivíduo, para entender o mundo, o simplificaria mediante estereótipos ou processos cognitivos que categorizam os fenômenos para que possam ser entendidos pelos sujeitos. Assim, ele seria um fenômeno universal (*grifo nosso*).

Essas perspectivas, segundo o autor supracitado, são consideradas por muitos pesquisadores como complementares, ao invés de divergentes, tendo em vista o fato de cada

---

<sup>17</sup> Cabe destacar a relevância dos estudos sobre a *Hipótese do Contato* apresentados por Vala, Monteiro e Castro, discutidos por Crochík (2006b) na pesquisa Preconceito e atitude em relação à Educação Inclusiva.

uma aprofundar determinado aspecto referente ao processo de formação do preconceito. A articulação entre os estudos geradores das referidas categorias remete a uma compreensão mais ampla acerca das causas da formação do preconceito e suscita uma análise dialética do fenômeno, coerente com a Teoria Crítica da Sociedade, que considera as determinações sociais indissociáveis das psíquicas e vice-versa.

Apesar de o preconceito ser um fenômeno historicamente conhecido, a sua definição e seus alvos variam sócio-histórico-culturalmente, tendo em vista ser suas vítimas, como colocam Horkheimer e Adorno (1985, p. 142) “intercambiáveis segundo a conjuntura: vagabundos, judeus, protestantes, católicos, cada uma delas pode tomar o lugar do assassino, na mesma volúpia cega do homicídio, tão logo se converta na norma e se sinta poderosa enquanto tal”. Esse fato, por si só, já revela uma das barreiras referentes à tentativa de conceituá-lo genericamente, sem articulá-lo ao lado do contexto social, histórico e cultural em que emergem as vítimas e os algozes protagonistas de vivências marcadas pelo preconceito. Em períodos mais antigos, o preconceito era tido, segundo Crochík (2006a, p.30-31) como “juízo fundado em experiências e em decisões anteriores, mais à frente coincidia com as verdades inatas ou com a percepção preordenada aos fatos, que possibilitava o saber”, de modo que esses conceitos foram se transformando conforme as características psicossociais de cada contexto.

Em alguns momentos da história da humanidade, o preconceito passou a ser considerado inimigo: ora do conhecimento moral; ora do conhecimento filosófico; e ora do conhecimento científico. Portanto, quando se observa a existência dessa variação conceitual de sentidos atribuídos historicamente ao preconceito, se passa a questionar as mudanças e as permanências atribuídas aos seus significados na contemporaneidade. Esse aspecto conduz de imediato à necessidade de diferenciar os significados existentes entre o vocábulo que deu origem a sua raiz – “conceito” – do vocábulo “pré-conceito”, muitas vezes, confundido com o próprio “preconceito”. O termo conceito, de acordo com o HOUAISS (2001, p. 783) refere-se a “produto da faculdade de conceber; opinião, ponto de vista, convicção; dito original e engenhoso, ditado, máxima, sentença; ideia ou dito conciso [...]”.

Numa análise preliminar desse vocábulo, que compõe os precedentes, observa-se certa ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que determina uma verdade expressa na “máxima” ou na “sentença”, reconhecidas etimologicamente como absolutas, indica também a condição factual de “opinião” ou “ponto de vista”, improcedente para tecer generalizações absolutas. Quando a palavra “conceito” é antecedida pelo prefixo “pré-”, surgem duas possibilidades

para pensar os sentidos atribuídos ao referido vocábulo que, transformado, passa a imprimir acepções diferentes, mas dialeticamente relacionadas.

De acordo com Crochík (2006a, p. 31-32), o “pré-conceito pode dizer respeito tanto às percepções, experiências ou conceito já formulados, quanto às necessidades emocionais existentes, antes da nova experiência.” Nesse sentido, os “pré-conceitos” funcionam como pré-requisitos para acessar novos conhecimentos. Sua ausência poderia impedir o indivíduo de estabelecer relações entre um conhecimento novo e um conhecimento anterior, aspecto fundamental para a construção de um pensar reflexivo. Contudo, sua predominância absoluta poderia, também, conduzir à negação da própria experiência com o novo conhecimento, de modo a levar à alienação e conduzir o indivíduo ao que se denomina como “preconceito”, na medida em que não se estabelece uma autorreflexão crítica, nem tão pouco se tem a experiência com o objeto a ser conhecido.

Todavia, cabe salientar, o “pré-conceito” é imprescindível no processo de construção de conhecimentos, conforme demonstram as teorias de aprendizagem construtivistas e sociohistórica. Os estudos construtivistas, sobretudo os realizados por Piaget (1998), abordam a importância dos conhecimentos prévios nos processos de assimilação e acomodação responsáveis pela construção do conhecimento. Esses conhecimentos prévios podem ser traduzidos como “pré-conceitos”. Na mesma direção os estudos da psicologia sociohistórica, principalmente aqueles realizados por Vigotski (1998), abordam a relevância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para o acionamento da aprendizagem. Esta zona remete ao entendimento do “pré-conceito” como elemento estruturante para elaboração de novos conceitos.

No entanto, se o indivíduo se limitar apenas aos seus “pré-conceitos” e não avançar na busca da distinção entre o conhecimento novo e o anterior para estabelecer relações entre ambos e acolher críticas à luz da experiência e da autorreflexão crítica, ficará, irremediavelmente, predisposto a produzir “preconceitos” acerca do próprio objeto de conhecimento, supostamente conquistado. No que tange à discussão sobre os significados atribuídos ao “preconceito”, comunga-se com a posição de Crochík (2006a, p. 33), ao considerar: “conceituar o preconceito por meio de pré-conceitos existentes implica em distinguir esses daquele, para que esses últimos não sejam reduzidos àquele. De outro lado, desconhecer os pré-conceitos é impedir o próprio conhecimento”.

Nesse sentido, importa, mais do que elencar proposições conceituais alicerçadas por diferentes enfoques teóricos, refletir sobre as possíveis alternativas de enfrentamento dos

processos geradores do preconceito para combatê-los quando possível. Cabe destacar, dentre as alternativas, a resistência como precioso mecanismo de enfrentamento, visto que:

Oferecer receitas tem escassa utilidade. Mas quem teve em conta os feitos a que os agitadores são propensos e adquiriu consciência disso talvez já não sucumba ingenuamente aos seus falsos apelos; e o que conheceu as motivações ocultas do preconceito resistirá a ser um brinquedo nas mãos dos que, para libertarem-se do peso que os oprime, volta-se contra os que são mais débeis do que eles (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 181-182).

Portanto, busca-se neste capítulo aprofundar reflexões acerca dos processos de formação do preconceito na tentativa de tensionar os limites e as possibilidades para seu combate e/ou enfrentamento na contemporaneidade. Na tentativa de atingir o objetivo proposto, organiza-se a análise em duas vertentes: primeiro, a partir do desenvolvimento de uma discussão sobre “preconceitos: na trama da discriminação” e, na sequência, levando em conta a reflexão sobre as possíveis formas de enfrentamento e/ou resistência, em que se aborda a questão “preconceitos: na rota da experiência”.

## 2.1 PRECONCEITO: NA TRAMA DA DISCRIMINAÇÃO

*Falaram-me em homens, em humanidade  
Mas eu nunca vi homens,  
nem vi humanidade  
Vi vários homens assombradamente diferentes entre si  
Cada um separado por outro por um espaço sem homens.*

**Fernando Pessoa (Alberto Caeiro - heterônimo)**

Tecer uma análise sobre a relação entre preconceito e discriminação, especialmente na contemporaneidade, constitui-se um grande desafio, tendo em vista a complexidade dos processos que originam e podem levar à ação de discriminação social e ao desenvolvimento de preconceitos estabelecidos nas relações entre indivíduo e sociedade. Na pesquisa *Personalidade Autoritária*<sup>18</sup>, descrita no ensaio denominado *Preconceito*, Horkheimer e Adorno (1973) confirmam esse pressuposto ao destacar algumas das condições

---

<sup>18</sup> Apesar das críticas recebidas, a pesquisa *A personalidade Autoritária* constitui-se numa investigação de rigor acadêmico invejável que utiliza procedimentos quantitativos e qualitativos de forma sistemática. Trata-se de um trabalho bem elaborado que merece ser consultado por todos aqueles que desejam se aperfeiçoar como pesquisadores. O modo de pensar e de fazer ciência de Adorno e Horkheimer aparece como pano de fundo para elucidar os mecanismos individuais e sociais responsáveis pela formação do preconceito.

sociopsicológicas favoráveis ao surgimento e ao desenvolvimento de personalidades autoritárias, fatalmente predispostas ao preconceito.

Os autores detiveram o olhar, notadamente, nas relações entre ideologia, política e características psíquicas daqueles que, impensadamente, se convertem em adeptos do preconceito. Ao fazer isso, identificaram, dentre outros achados da pesquisa, que “as grandes leis do movimento social não regem por cima das cabeças dos indivíduos, realizando-se sempre por intermédio dos próprios indivíduos e de suas ações” (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 173). Portanto, a realização de um estudo que possibilite a compreensão dos processos de formação do preconceito exige, antes de tudo, um diálogo horizontal entre ciências dedicadas ao psiquismo humano e ciências que estudam as relações sociais.

De modo geral, é possível afirmar que o preconceito tem como principal característica o agir de forma automatizada, sem reflexão, por estar relacionado a auto conservação. Ou seja, o indivíduo, para se sentir seguro, busca criar mecanismos psíquicos ilusórios frente a sua real impotência diante de qualquer ameaça de sofrimento, de medo ou de perigo. De acordo com Horkheimer e Adorno (1973, p. 179), tal característica revela “nesse tipo de personalidade a ‘natureza ciclista’, na acepção metafórica de uma pessoa que gosta de calçar com o pé quem está por baixo e, ao mesmo tempo, dobrar o corpo, em posição humilde, para os que estão em cima”.

Todavia, para sobreviver em sociedade o indivíduo é obrigado a renunciar a uma série de desejos proibidos ou condenáveis em função da imposição de normas e valores sociais. Os impulsos são reprimidos em face de uma obediência cega diante de uma autoridade socialmente imposta. Porém, é necessário diferenciar quando o sacrifício desta renúncia pode ser considerado regressivo. Como afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 52): “Enquanto os indivíduos forem sacrificados, enquanto o sacrifício implicar a oposição entre a coletividade e o indivíduo, a impostura será uma componente objetiva do sacrifício”.

Entretanto, se ocorre o inverso, isto é, o sacrifício não contrapõe indivíduo e comunidade, então este automaticamente deixa de existir, sendo necessária alguma renúncia para a constituição do eu, pois sem disciplina não há aprendizado. Assim, se não houver normas mínimas de convivência na comunidade humana, a educação não se efetiva. Como é possível formar o indivíduo sem lhe dar limites? Que tipo de educação pode se constituir sem a disciplina? Pode-se até vislumbrar essa situação em instituições educacionais ou em famílias

que, ao confundir democracia com a falta de disciplina, sacrificam a formação, transformando-a em pseudoformação<sup>19</sup>.

Cabe ressaltar que o conceito de formação, na perspectiva de Adorno, é sempre dialético. Implica uma tensão permanente porque a verdadeira formação tem, ao mesmo tempo, a função de adaptar o indivíduo para viver em sociedade e, contraditoriamente, deve também desenvolver o indivíduo para a autonomia, ou seja, para que este seja capaz de pensar e agir, segundo sua própria consciência, resultante de uma educação para emancipação. Não se trata de eliminar o existente, mas superá-lo naquilo que ele tem de regressivo: o sacrifício é regressivo quando não trás autonomia. Ademais, Freud (2010, p. 99) adverte: “uma boa parte da luta da humanidade se concentra em torno da tarefa de encontrar um equilíbrio conveniente, ou seja, capaz de proporcionar felicidade entre essas exigências individuais e as reivindicações culturais das massas”. Nesse aspecto, para exercer a humanidade é preciso haver renúncia de alguns desejos do indivíduo, mesmo porque sem a civilização e/ou da cultura o homem não pode viver.

Portanto, o indivíduo para se educar precisa de limites, necessita fazer algumas renúncias, algum sacrifício, propiciando a formação do eu, na medida em que, como entendem Adorno e Horkheimer (1985, p. 52): “A constituição do eu corta exatamente aquela conexão flutuante com a natureza que o sacrifício do eu pretende estabelecer”. Nessa direção, quando a constituição do eu é sabotada pela omissão da formação, em seu lugar surge um eu fragilizado, predisposto ao preconceito presente na esfera cultural, produzido por meio de valores e padrões de comportamento incorporados, a partir daí, como ‘mais perfeitos’, por estar resguardados pela influência de pessoas e/ou de instituições que exercem algum tipo de autoridade sobre este indivíduo com o eu fragilizado. Deste modo, os filósofos supracitados acentuam:

A decisão que o indivíduo deve tomar em cada situação não precisa mais resultar de uma dolorosa dialética interna da consciência moral, da autoconservação e das pulsões. [...] As associações e as celebridades assumem as funções do ego e do superego, e as massas, despojadas até mesmo da aparência de personalidade, deixam-se modelar docilmente segundo os modelos e palavras de ordem dadas, do que os institutos pela censura interna (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 167).

Nessa perspectiva, vale ressaltar a relevância da já citada pesquisa *A Personalidade Autoritária*, cujo objetivo principal, nas palavras de Horkheimer e Adorno (1973, p. 172) era

---

<sup>19</sup> A pseudoformação, segundo Crochík (2000, p. 163), “*es la integración y la domesticación del individuo*”, para adaptação.

o de: “definir, de modo coerente e idôneo, quais são as energias e reações humanas mobilizadas, em todos os casos de grande expansão dos movimentos totalitários e sua propaganda”. Os autores dessa investigação apresentam uma descrição de tipos humanos que se aproximam e também se afastam daquilo por eles considerado como personalidades predispostas ao preconceito.

O estudo buscou verificar a existência de relação entre as opiniões políticas gerais das pessoas investigadas, suas características psicológicas relativas às suas opiniões e comportamentos privados e suas posições quanto às minorias étnicas, sociais e religiosas. A da hipótese principal da investigação, nas palavras de seus autores, partia do seguinte pressuposto: “*las convicciones políticas, econômicas y sociales de um individuo conforman a menudo una pauta amplia y coherente, na qual se estuvieran unidas por uma ‘mentalidad’ o ‘espíritu’ común; esta pauta es la expresión de profundas tendências de la personalidad*” (ADORNO *et al.*, 1965, p. 27).

Os resultados dessa pesquisa surpreenderam ao indicar as características psicológicas relativas às opiniões e comportamentos privados com maior prevalência na tendência de um indivíduo para o preconceito étnico, racial e religioso do que suas opiniões políticas gerais. Verificou-se, também, como asseveram Adorno *et al.* (1965, p. 34): “*el hombre que abriga sentimientos hostiles hacia um grupo minoritário mostrará, muy probablemente, hostilidad contra gran variedad de grupos.*”

Outro aspecto importante apontado pelos autores diz respeito à relevância a ser dada à formação cultural, desde a primeira infância, no combate e/ou enfrentamento ao totalitarismo que invariavelmente remete aos processos de formação do preconceito resultando, provavelmente, na discriminação social. Somente por meio do esclarecimento, procedente da experiência e da autorreflexão, diante daquilo que nos causa estranheza, surge a possibilidade de resistir aos processos que predisõem ao preconceito.

Percebe-se, nesse trabalho uma preocupação constante em afirmar o papel da ciência, da investigação sociológica e do conhecimento científico para, como apontam Adorno e Horkheimer (1973, p. 172), “repelir pressupostos anticulturais e manipulativos”, que podem conduzir aos preconceitos presentes tanto na sociedade, quanto no indivíduo, se não para combatê-los, ao menos para resistir aos processos que induzem a sua (re)produção.

Portanto, reconhecer as condições que propiciam o surgimento de personalidades autoritárias, predispostas ao totalitarismo, talvez seja a tarefa mais urgente para o seu combate na sociedade contemporânea. Na pesquisa *A personalidade Autoritária*, Adorno *et al.* (1965) demarcaram características que podem identificar a personalidade de indivíduos predispostos



ao preconceito, por meio da aplicação da Escala F. Tais características foram traduzidas e descritas por Crochík (2006a, p. 95) na seguinte ordem:

1. Convencionalismo: adesão rígida a valores convencionais da classe média; 2. Submissão autoritária: submissão e aceitação incondicional da autoridade do grupo a que pertence; 3. Agressividade autoritária: críticas e punições aos indivíduos que transgridem aos valores convencionais; 4. Antiintracepção: oposição a aquilo que implique a subjetividade; 5. Superstição e estereotípias: crença na determinação sobrenatural à vida humana e pensamento estabelecido sobre categorias rígidas; 6. Poder e força: admiração das figuras que representam o poder, preocupação com as dicotomias forte-fraco, dominador-submisso; 7. Destrutividade e cinismo: hostilidade geral à humanidade; 8. Projetividade: projeção sobre o mundo de impulsos emocionais inconscientes; e 9. Sexo: preocupação exagerada pelos fatos sexuais.

Quando manifestadas conjuntamente, estas características revelam tendências para o desenvolvimento de patologias peculiares ao indivíduo com predisposição ao fascismo. Todavia, apesar da manifestação do preconceito estar intrinsecamente relacionada às características da personalidade do indivíduo, sua origem se deve principalmente aos processos de socialização. Nestes, a pessoa é imersa antes mesmo de nascer e submetida historicamente, quase sempre fica impedida de exercer a autonomia e a liberdade de ação, pois como esclarecem Horkheimer e Adorno:

Só seriam homens verdadeiramente livres aqueles que oferecem uma resistência antecipada aos processos e influências que predisõem ao preconceito. Mas semelhante resistência exige tanta energia que obriga a explicar a ausência de preconceitos antes da presença destes. O ‘clima natural’ tem suas raízes em condições de fato, em grande parte independente da vontade do indivíduo e o seu poder é muito superior ao deste (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 181).

Nesse sentido, a possibilidade de resistência aos processos que inclinam ao preconceito requer o acionamento permanente de uma consciência preventiva, contrária ao próprio contexto social que a (re)produz. Como o preconceito é, conforme Crochík (2011, p. 75), a “fixação de conceitos prévios que impedem a experiência”, corre-se sempre o risco de abortar, prematuramente, o desenvolvimento dessa consciência em função da impossibilidade de se ter experiência.

No aforismo *Sobre a gênese da burrice*, Adorno e Horkheimer apresentam a metáfora do caracol, que diante dos obstáculos recolhe suas antenas, mas, de tanto retirá-las, em função das ameaças de perigo, acaba por atrofiar essa musculatura que, paralisada pelo medo, se tornará uma cicatriz. Afirmam estes autores (1985, p. 210): “A burrice é uma cicatriz. Ela pode se referir a um tipo de desempenho, ou a todos, práticos e intelectuais. Toda burrice

parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento de despertar”.

Diante das barreiras que obstam permanentemente o florescimento dessa consciência, cabe, ao menos, manter sempre latentes prerrogativas que evitam, ao máximo, a ocorrência das ações de discriminação social, resultante do preconceito por parte de indivíduos ou grupos sociais com alguma diferença física, sensorial, cognitiva, étnica, econômica, cultural, de gênero ou de cor. Sejam aquelas prerrogativas instituídas pela legislação que determinam punição aos infratores, sejam as prerrogativas advindas da indignação que deve sempre ser estimulada para se estranhar permanentemente todas as ações de discriminação geradas pelo preconceito. Do exposto, é importante salientar que o preconceito é uma tendência à ação de discriminação que pode, ou não, ocorrer. Por isso a necessidade de legitimar valores que criminalizem toda e qualquer ação de discriminação social como mecanismo de inibição à manifestação do preconceito, explícito e/ou sutil, produto e produtor da marginalização e/ou da segregação fomentada socialmente em função das condições sociais objetivas.

A discriminação, definida como “faculdade de discriminar, distinguir” (HOUAISS, 2001, p. 1053), pode ocorrer tanto de forma negativa, por meio de “[...] tratamento pior ou injusto dado a alguém por causa de características pessoais; intolerância; preconceito” (ibidem, 2001, p. 1053), quanto de forma positiva, no caso de ações afirmativas, dirigidas exclusivamente a determinados indivíduos e/ou grupos sociais, vitimados pelo preconceito e quebra do princípio da igualdade nas relações estabelecidas socialmente em contextos insensíveis ao processo de humanização. Trata-se de ações compensatórias para favorecer indivíduos e/ou grupos sociais historicamente discriminados de forma negativa, seja pela segregação, seja pela marginalização, na perspectiva de assegurar-lhes possibilidades de reparação social. A discussão desta temática será retomada no capítulo que trata da universidade.

Denise Jodelet (1999, p. 53) afirma que a discriminação se traduz por meio do “fechamento do acesso a certos bens ou recursos, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurará um tipo específico de relação social”. Se a discriminação negativa funciona como uma ação depreciadora produzida pelo preconceito que, forçosamente, conduz à exclusão social, a discriminação positiva, resultante das ações afirmativas, visa agir de forma contrária, como mecanismo de ação reparadora aos processos de discriminação social, procedentes do preconceito.

Diante de tais considerações, constata-se que a relação entre preconceito e discriminação requer atenção na análise e reflexão crítica acerca dos seus conceitos, sempre compreendidos de forma contextualizada. Cabe salientar que a exclusão produzida pela ação da discriminação social se expressa, sobretudo, na forma de marginalização e/ou de segregação, relacionada ao preconceito apresentado por Jodelet (1999) como:

Um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas. Disposto na classe das atitudes, **o preconceito comporta uma dimensão cognitiva** especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e sua forma (estereotipia), **uma dimensão afetiva** ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, **uma dimensão conativa**, a descrição positiva ou negativa (JODELET, 1999, p. 59, *grifo nosso*).

Essa perspectiva conceitual, coerente com os referenciais teóricos do presente estudo, evidencia um entendimento do preconceito que supõe uma compreensão dialética das dimensões citadas acima. A articulação entre tais dimensões permite entender como ocorrem os processos de formação do preconceito provenientes da ação de discriminação social de determinados indivíduos e/ou grupos sociais desprestigiados historicamente em função da não aceitação de suas diferenças. Percebe-se, portanto, como os processos de marginalização e/ou de segregação exercem papel fundamental na engrenagem que determina a formação do preconceito e vice-versa.

Sendo assim, o preconceito pode produzir discriminação social, gerando a marginalização e/ou a segregação. Por sua vez, a segregação e/ou a marginalização, resultante da ação de discriminação social pode também se transformar numa fonte geradora de preconceitos ao fomentar a exclusão social. Essas relações se retroalimentam com capacidade de se intensificar num movimento contínuo imprescindível para sobrevivência de modelos sociais nutridos pela exclusão social. Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar uma análise, ainda que preliminar desses processos, separadamente, para melhor compreender o funcionamento de tal engrenagem e de suas diferentes articulações na formação do preconceito.

Em relação à marginalização, seu conceito indica aquilo que é “relativo à margem; que se fez ou inseriu na margem; situado no extremo, no limite, na periferia” (HOUAISS, 2001, p. 1852). Segundo a mesma fonte, marginalizar significa “impedir a integração ou participação de alguém em um grupo (ibidem, 2001, p. 1852)”. Geralmente o indivíduo marginalizado é considerado mais ou menos delinquente e/ou anormal porque vive à margem das normas

éticas definidas pela sociedade. Com base nesses conceitos, cabe questionar quais processos podem levar indivíduos e/ou grupos sociais a viver à margem das normas éticas?

Conforme Jodelet (1999, p. 53), a marginalização implica na “manutenção do indivíduo à parte do grupo, de uma instituição ou do corpo social”. Pela via da marginalização legitimam-se impedimentos para que determinados indivíduos e/ou grupos sociais não participem plenamente dos bens culturais que estão supostamente disponíveis para todos, ou seja, a inclusão social daqueles que não podem fazer parte é feita, como adverte Martins (1997, p. 20), “propositalmente” de forma “precária, instável e marginal”.

Apesar de pertencer à sociedade, muitos indivíduos são impedidos de participar de decisões políticas que, tomadas à revelia, interferem em suas vidas de forma negativa. Por outro lado, também não conseguem usufruir dos bens culturais socialmente produzidos pela civilização porque, em geral, frequentam escolas descomprometidas com a verdadeira formação; assumem postos de trabalho em condição de subalternidade; ou, contraditoriamente, se transformam em autoridades fomentadas pela condição marginal de líderes do tráfico, do roubo, do sequestro, por exemplo; e consomem produtos de qualidade duvidosa em termos culturais, éticos, estéticos e/ou nutricionais.

São indivíduos e/ou grupos sociais marcados por diferenças, vivendo “naturalmente” à margem, impedidos de ter acesso aos bens necessários a uma vida digna. Residem à margem, estudam à margem, trabalham à margem, divertem-se à margem, consomem à margem para mascarar, talvez, uma marginalidade imputada por supostas “normas éticas”. Estas, por sua vez, determinam socialmente a condição de “delinquente” ou “anormal”, justificando, previamente, a exclusão social.

No que tange à segregação, seu conceito aparece no Houaiss (2001, p 2535) como “ato ou efeito de segregar; ato ou processo de segregar - separar como o objetivo de isolar, de evitar contato; desligar, desunir, desmembrar; pôr (se) de parte, separar-se, aparta-se [...]”. Nesse processo, indivíduos ou grupos sociais são separados, desmembrados, desligados do contexto do qual foram gerados. Então, se questiona: quais processos podem conduzir indivíduos e/ou grupos sociais a viver apartados do contexto social que os constituem?

De acordo com Jodelet (1999, p. 53), a segregação se traduz “através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica” isolando determinados indivíduos ou grupos sociais do próprio contexto que os constituiu. Na segregação, ocorre a separação física entre pessoas geralmente em espaços diferenciados, instituídos para demarcar determinados estatutos de pertencimento: manicômios para loucos, escolas especiais para pessoas com deficiência, favelas para pobres, presídios para ladrões e assassinos, dentre

outros. Esse afastamento é justificado, em geral, por argumentos capazes de transformar os segregados em culpados e/ou vítimas de uma condição que lhes foi outorgada socialmente, pela qual lhes é negada a possibilidade de frequentar determinados lugares ou poder usufruir de certos bens materiais e/ou culturais.

Apesar das diferenças conceituais apresentadas acima, os vocábulos marginalizar e segregar estão intrinsecamente relacionados, na medida em que ambos se constituem em ramificações procedentes de uma mesma matriz, ou seja, “são formas de discriminação e são ações resultantes do preconceito (CROCKÍK, 2012, p. 48)”. Todavia, vale ressaltar que nem toda forma de discriminação tem o preconceito como fonte, a exemplo das ações afirmativas que, conforme sinalizado anteriormente, é uma forma de discriminação que se contrapõe ao preconceito. Em contrapartida, faz-se necessário alertar: “todo preconceito, quando é manifestado, o faz por essa forma (ibidem, 2012, p. 49)”, isto é, se expressa por meio da discriminação social presente na marginalização e/ou de segregação.

Sendo que na marginalização, o fato de o indivíduo ser colocado à margem do grupo não significa, necessariamente, ser totalmente apartado, mas em fazer parte de forma precária. Ou seja, o indivíduo pode estar fisicamente inserido e, ao mesmo tempo, invisível diante das decisões tomadas pelo grupo, instituição, cultura e/ou sociedade. Da mesma forma, no que se refere a segregação, ser posto para fora do grupo não significa eliminar totalmente a existência do indivíduo, pois não é possível colocar para fora a natureza que nos constitui, considerando que o não pertencimento do segregado implicaria numa mudança das condições objetivas que permanentemente reproduzem a própria segregação. Portanto, a manutenção da ordem que, em geral, predispõe a produção social do preconceito manifestado tanto nas ações de marginalizar quanto de segregar podem ocorrer simultaneamente e/ou se alternar, conforme evidenciam as análises sociológicas de Martins (1997) e Sawaia (2006). Todavia, não é possível ficar completamente à margem ou segregado da sociedade e/ou da cultura, estas necessitam sempre de algum nível de coesão para se autoconservar, seja pela inclusão precária, instável e marginal (MARTINS, 1997), seja por meio da “inserção social perversa” descrita na “dialética da inclusão/exclusão (SAWAIA, 2006)”.

Dessa maneira, normatizam-se na sociedade e na cultura as diferenciações entre grupos sociais e/ou indivíduos, obrigados a legitimar lugares distintos para viver em função da condição de inferioridade, socialmente imposta, para ocultar o medo espelhado naqueles dos quais se tenta afastar. Entretanto, esse distanciamento topológico pode até produzir a ilusão momentânea de estar livre do outro que sempre insiste em nos refletir, mas a existência

da marginalização e/ou da segregação, por si só, geram assombrosas ameaças por fazer lembrar o fato de ninguém estar livre de ser a próxima vítima.

A ação de discriminação manifestada, tanto na marginalização quanto na segregação atrela-se ao preconceito que, por sua vez, é uma atitude, uma tendência para a ação que poderá ocorrer por meio de uma discriminação ou ficar latente. Em síntese, pode-se inferir que, tanto pela via da marginalização, quanto da segregação, depara-se fatalmente com processos que predisõem à formação de preconceitos. É importante frisar, o preconceito pode se revelar, ao menos, de três formas: “hostilidade manifesta (ou sutil) contra o alvo; compensação dessa hostilidade por atos de proteção exagerada; e indiferença (CROCHÍK, 2012, p. 45)”. Paralelamente, a instauração do preconceito contribui fortemente para consolidação da segregação e/ou da marginalização e estas, por sua vez, constituem-se em formas de discriminação contrárias a inclusão.

Do exposto, é possível afirmar, conforme estudos de Adorno (1972, 2006), Horkheimer; Adorno (1973,1985) e Crochík (2006a, 2006b, 2008, 2011e 2012), que as sociedades marcadas pela divisão social de classes produzem preconceitos para justificar ações de discriminação social presentes na segregação e/ou na marginalização, com intuito de mascarar a exclusão que as sustentam. Sendo assim, como enfrentar/combater o preconceito diante da trama da discriminação social, pela via da segregação e/ou marginalização, presente nas diferentes formas de exclusão das quais se assume os papéis de vítimas e/ou algozes na contemporaneidade? É possível identificar rotas de fuga dessa trama que, reiteradamente, insiste em nos contaminar, principalmente, na contemporaneidade?

## 1.2 PRECONCEITO: NA ROTA DA EXPERIÊNCIA

Não basta abrir a janela para ver os campos e o rio  
 Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores.  
 É preciso também não ter filosofia nenhuma.  
 Com filosofia não há árvores: há ideias apenas (...)  
 Há só uma janela fechada, e todo mundo lá fora;  
 E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,  
 Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.

**Fernando Pessoa**

Em geral, o preconceito reporta às vivências que deixam nos rastros marcas da opressão, da desigualdade e do menosprezo sofrido em função da ação de discriminação social, traduzidas tanto na segregação quanto na marginalização, submetendo a todos, forçosamente, às ciladas da exclusão. A exclusão, por sua vez, pode conduzir a um estado de barbárie<sup>20</sup> quando se naturaliza e configura numa realidade na qual o sofrimento humano já não provoca mais estranhamento, porque a frieza nas relações foi cristalizada a ponto de entorpecer a sensibilidade e subjetividade inerentes à natureza humana.

Nesse sentido, compreende-se porque Adorno (2006, p.119), no ensaio *Educação após Auschwitz*<sup>21</sup>, convoca a defender como princípio mais importante para qualquer tipo de educação: “que *Auschwitz* não se repita”. Ele considerava *Auschwitz* a regressão – a pior das barbáries – por ameaçar continuamente, enquanto persistir as condições de sofrimento que marcaram o passado e continuam a acompanhar os indivíduos como uma sombra, a fim de cobrar reparação. Na opinião de Adorno (2006, p. 29) “a sombra e o terror não têm fim quando a culpa e a violência precisam ser pagas com culpa e violência.”

Por outro lado, como elaborar esse passado diante do presente que insiste, continuamente em descartá-lo da memória - pessoal e coletiva -, para ocultar aspectos da

---

<sup>20</sup> Em relação ao conceito de barbárie, vale-se da assertiva de Adorno (2006, p. 159-160), quando afirma que “(...) a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie”.

<sup>21</sup> Esse texto, produzido em meados da década de 1960, faz parte da obra *Educação e Emancipação* que foi publicada no Brasil em 1995. Trata-se de uma das produções mais contundentes de Adorno, no que tange às questões educacionais.

história de sofrimento e forçar o esquecimento? O mero esquecimento não pode apagar as lembranças da memória por meio do surgimento de uma nova consciência, por mais encantadora que esta possa parecer. Como lembra Adorno (2006, p. 29): “o gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticam a injustiça.” Livrar-se dessa sombra requer, antes de tudo, superar as condições que geraram *Auschwitz* e continuam inalteradas na sociedade contemporânea.

Mas, como evitar a repetição de novas barbáries, diante da violência e das condições de vida precária que insistem em ameaçar no presente? É possível, na sociedade contemporânea, combater as diferentes formas de violência que empurram para a regressão? Esses questionamentos remetem às cenas de violência presenciadas cotidianamente na sociedade pelas telas da TV e/ou ao vivo, também constantes no contexto escolar, apontando, sempre, para a força da sombra e do terror deste “passado não elaborado” que se constitui numa *cicatriz*.

As marcas de dores profundas ensaiam, a todo o momento, expor a ferida não curada que aguarda, desde sempre, ser (re)tratada por meio da elaboração do passado, pois, como sintetizam Adorno e Horkheimer (1985, p.210) “no lugar onde o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento, onde a superfície ficou insensível. Essas cicatrizes constituem deformações” e podem se transformarem patologias graves, cujo tratamento requer o uso de um fármaco capaz de acionar a memória, por meio da existência da própria cicatriz, para “lembrar”, permanentemente, não ser tolerável repetir situações de barbárie, produtoras de terror e sofrimentos, como ocorreu em *Auschwitz*.

O comportamento de crianças e adolescentes, contrariando as normas de conduta e de convivência, como se estivessem sempre expostos à sombra de um novo perigo ou novo sofrimento, denuncia a expressão mais profunda dessa cicatriz na contemporaneidade. A título de exemplo, cabe ilustrar essa situação relatando algumas cenas do documentário do cineasta João Jardim (2006), intitulado *Pro dia nascer feliz*<sup>22</sup>. Nesse documentário é possível visualizar flashes da realidade educacional brasileira, na qual crianças e jovens denunciam, com extrema veracidade, o sofrimento de uma sociedade capaz de tornar os dias tão infelizes: “Às vezes eu acho que é um pouco violento esse jeito como se vive: as pessoas têm que deixar de lado aquilo em que acreditam para se conservar vivas” (Maysa, 16 anos – aluna de uma escola pública da periferia - depoente do documentário).

---

<sup>22</sup> Trata-se de um documentário que apresenta depoimentos de alunos e professores em escolas públicas e privadas de diferentes regiões do Brasil, onde esses sujeitos (re)tratam suas realidades em diferentes contextos de (de)formação educacional.



Esse sofrimento não atinge apenas crianças e jovens retratados no documentário, mas a todos os brasileiros porque faz emergir a cicatriz de barbárie instalada na nação, desde o período da colonização, até o momento não foi elaborada, pois consciente e/ou inconscientemente, continua-se a (re)produzir e perpetuar os valores suicidas e neuróticos<sup>23</sup> dos nossos primeiros algozes. De acordo com Adorno (2006) situações dessa natureza, por si só, revelam que:

Indiscutivelmente há muito de neurótico no que se refere ao passado: gestos de defesa onde não houve agressão; sentimentos profundos em situações em que não se justificam; ausência de sentimento em face de situações da maior gravidade; e não raro também repressão do conhecido ou do semi-conhecido (ADORNO, 2006, p. 30).

A não percepção dos sintomas provocados pela não elaboração do passado em nossa sociedade pode também contribuir para a naturalização de fatos que deveriam gerar estranhamentos, quando implicam na degradação humana. Talvez seja por isso que aos poucos, acostuma-se com a miséria exposta nas calçadas das ruas, onde se encontram crianças abandonadas, jovens drogados, idosos e pessoas com deficiência destituídos de qualquer cuidado<sup>24</sup>, dentre outras tantas imagens. Naturaliza-se olhar o horror, suportar a dor e se gasta muito da energia psíquica para recusar ver o que salta aos olhos.

Em geral, esquiva-se refletir sobre tais situações, pois como lembra Adorno (2006, p.31): “conhecemos a disposição atual em negar ou minimizar o ocorrido”. É mais fácil se manter indiferente diante do sofrimento alheio para não entrar em contato com o próprio sofrimento. É mais “cômodo” não trazer à tona esse passado “não elaborado”, ao qual o indivíduo está submetido desde o seu nascer e para o qual obrigatoriamente é educado para se adaptar até morrer. Esse passado “não elaborado” pode gerar mal estar, indignação, mas geralmente procura-se evitar a angústia para não sofrer e, apesar de todo sofrimento instalado, opta-se por minimizá-lo.

Contraditoriamente, o passado delineado nas conquistas históricas de determinados fatos e/ou de determinados heróis fabricados socialmente em função da manutenção do

---

<sup>23</sup> “Do estudo das neuroses, ao qual devemos as mais valiosas indicações para compreensão da normalidade, resulta um quadro contraditório. Numa das afecções, a neurose obsessiva, o sentimento de culpa se impõe ruidosamente à consciência, domina tanto o quadro clínico quanto a vida do doente e quase não permite que junto a si surjam outros elementos. Mas, na maioria dos casos e formas de neurose, o sentimento de culpa permanece inteiramente inconsciente, sem que por isso seus efeitos sejam menores (FREUD, 2010, p 164-165)”. Tais efeitos geralmente aparecem sob a forma de angústia e/ou de ansiedade, resultantes de um conflito entre aquilo que o indivíduo é (ou foi) de fato, com aquilo que ele desejaria ser (ou ter sido).

<sup>24</sup> Diniz *et al.* (2010) consideram que o cuidado em relação aos idosos, às crianças e as pessoas com deficiência é uma responsabilidade do estado e da sociedade, por isso trata-se de uma questão de direitos humanos. Retomaremos essa temática, posteriormente, ao tratarmos da educação e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

modelo social que os produzem é enaltecido na formação. Isso em detrimento do passado marcado por sofrimentos, tanto de indivíduos quanto da sociedade, silenciado para evitar a exposição de conflitos não resolvidos. Diante do passado não elaborado, como lidar com as emergências do sofrimento resultantes dele na contemporaneidade?

Adorno (2006, p. 46) sugere: “no fundo, tudo dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente; se permanecermos no simples remorso ou se resistirmos ao horror com base na força de compreender até mesmo o incompreensível”. Para atingir um nível de consciência capaz de resistir ao horror de não reproduzir a violência e a dor, é imprescindível pensar nas condições inversas para subverter a ordem geradora de preconceitos que leva à discriminação social. E, com isso, deve-se considerar o papel da formação, privilegiando inicialmente o desenvolvimento da sensibilidade na criança para ajudá-la a resistir aos processos de desumanização capazes de abortar o florescimento da sua subjetividade, de modo a reforçar cicatrizes que poderiam ser blindadas através de experiências formativas. Estas, caracterizadas “[...] pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade, o momento de resistência” (MAAR, 2006, p. 26) ocorrem, somente, diante da possibilidade do desenvolvimento da autorreflexão.

Talvez a reação de crianças e jovens por meio de tanta violência nas escolas e na sociedade como um todo advenha do medo provocado pela presença dessas cicatrizes e, fatalmente, do próprio medo de não conseguir se adaptar à crueldade do real: “*eu tenho medo das coisas, assim totalmente complexas e grandiosas, como o medo da morte, o que acontece depois da vida, quem sou eu, o que vai acontecer comigo.*” (Thais, 15 anos, aluna de escola de periferia, depoente do documentário *Pro dia nascer feliz*).

Os processos de formação que desconsideram a subjetividade dos alunos, em geral, tendem a mutilar suas possibilidades de resistência, para forçá-los a uma adaptação propícia à exclusão social, à violência e à barbárie. A atenção à educação e ao esclarecimento deve se iniciar na primeira infância porque, segundo Adorno (2006, p. 121-122), “todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância.” Nessa fase da vida é prudente reduzir, ao máximo, privações de ordem afetiva, física, emocional e/ou cognitiva que predisponham a criança a qualquer tipo de sofrimento e/ou trauma. As sociedades nas quais há o menosprezo à infância, via de regra, cavam a própria sepultura, gerando adoecimentos coletivos possíveis de ser evitados.

Portanto, ao impedir a expressão da subjetividade do indivíduo, especialmente na primeira infância, a formação se transforma numa formação danificada, descrita por Adorno

(2006) como pseudoformação, comprometida em atender aos objetivos de uma sociedade que nos faz adoecer, onde todos são forçados, desde cedo, a ensinar e a aprender para a adaptação, intentando sufocar os medos; combater a violência com ameaças e/ou até mais violência; estimular a indiferença e a frieza diante da dor, especialmente, da dor alheia; estimular a competitividade; embotar o desenvolvimento da sensibilidade; e privar de experiências que leve a uma identificação com aqueles reconhecidos, socialmente, como mais “fracos”.

Acerca deste último aspecto, Adorno (2006, p. 122) assevera: “a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e, ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não – felizes”. A privação da experiência junto aos considerados mais frágeis impede nossa identificação com estes, e consequentemente, estimula nossa indiferença ou a falsa superioridade diante das diferenças.

Horkheimer e Adorno (1973) atentam para a relação entre as características totalitárias propícias ao desenvolvimento de preconceitos e o desenvolvimento da infância de indivíduos que apresentaram tais particularidades:

Apurou-se que os caracteres totalitários sofreram, com frequência, durante a infância, graves traumas, tanto por causa de um pai excessivamente severo ou por falta de afeto, em geral; e, para poderem subsistir espiritualmente repetem tudo aquilo que sofreram em outro tempo. Daí a sua falta de relações com os outros, a superficialidade de seus sentimentos, mesmo com pessoas nominalmente próximas deles. Apesar de procurarem adotar as atitudes de pessoas normais - e até é possível que seja, no sentido de um bom comportamento funcional, na vida prática – trata-se de indivíduos com profundas lesões psíquicas, prisioneiros de seu ego vulnerável e fraco, incapazes de ter acesso a tudo que estiver além de seus interesses pessoais ou grupais limitados. Em geral perderam em grande parte a capacidade de realizar experiências vivenciais e, para modificá-los seriamente, não bastaria instruí-los, alimentar e estimular as suas convicções mais válidas; seria necessário, em primeiro lugar, formar ou reconstruir nesses indivíduos, mediante processos demorados e fatigantes, a capacidade de estabelecer relações espontâneas e vitais com os homens e as coisas (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 179-180).

Portanto, quando a infância sofre violação, em geral, as cicatrizes ficam marcadas no psiquismo e, em situações dessa natureza, é preciso investir numa verdadeira formação para se tentar, ao máximo, reconstituir vínculos rompidos em indivíduos que perderam seus elos de afeto, confiança, autoestima, dentre outros, numa fase ainda precoce para suportar tais perdas. Se não lhes forem propiciadas as condições necessárias provavelmente esses indivíduos serão tragados pela fúria dos “caracteres totalitários” e, fatalmente, estarão predispostos a (re)produzir preconceitos.

Para contrapor, resta a possibilidade de pensar a formação numa dimensão de resistência e/ou de combate aos princípios de uma cultura danificada, porque como adverte

Adorno (2006, p. 138): “contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento.” Contudo, a educação só poderá atingir tal propósito se estiver, irremediavelmente, comprometida com a emancipação dos homens como prerrogativa de justiça social inegociável.

Na coleta de dados da pesquisa *Os ‘incluídos’ da Educação Inclusiva*<sup>25</sup>, foram identificadas situações de violência em escolas do ensino fundamental que reportam às condições geradoras de “caracteres totalitários”, descritas acima. Encontram-se crianças sem nenhuma referência de afeto familiar, expostas à violência, aos maus-tratos, ao despreparo da escola em lidar com essa realidade e às precárias condições socioeconômicas de subsistência no contexto social em que vivem.

Constatou-se, na pesquisa, que esse contexto se transformou em solo fértil para proliferação de preconceitos, sem os sujeitos se dar conta de ser, eles próprios, vítimas e algozes de uma engrenagem que os conduz, forçosamente, ao estado de barbárie. Verificou-se ainda que a dificuldade de se ter experiência e de pensar sobre si mesmo e sobre o outro, parece ter sido canalizada pelos diferentes atores desse contexto. Esse aspecto apontado anteriormente por estudiosos da Teoria Crítica da Sociedade lança alguma luz sobre como enfrentar/combater preconceitos, ao reconhecer, conforme acentua Crochík (2011, p. 40): “se a experiência é seu antídoto, é para as condições dessa que devemos nos voltar”.

Antes, porém, é preciso compreender o significado atribuído à experiência<sup>26</sup> nessa dimensão, pois esta palavra é tida, usualmente, como indicador de habilidade prática, adquirida com o exercício constante de uma tarefa, um ofício, uma profissão, etc. Ou como algo que confere autoridade a alguém em função do saber acumulado. O sentido tomado nesse estudo para pensar a experiência, capaz de agir como “antídoto” precioso de enfrentamento/combate ao preconceito, encontra-se demarcado nos escritos frankfurtianos de Walter Benjamin e T. W. Adorno.

Esses estudos, produzidos no século passado, trazem reflexão atual sobre as possibilidades de a experiência interromper processos de formação do preconceito que

---

<sup>25</sup> Trata-se de uma pesquisa de autoria do Prof. Dr. José Leon Crochík, desenvolvida em algumas cidades, dentre as quais a cidade de Salvador, onde foi coordenada pela Profa. Dra. Luciene Maria da Silva e teve financiamento da CAPES no edital do Ministério da Educação do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP, 2009), pelo qual fui contemplada com uma bolsa de doutorado. Atuei como pesquisadora da referida pesquisa que teve um significado formativo em minha trajetória acadêmica, seja em termos de um maior aprofundamento na Teoria Crítica da Sociedade, seja em termos de poder exercitar o trabalho de pesquisadora. Os resultados preliminares da pesquisa realizada em Salvador (BA) estão registrados no trabalho de Silva e Santos (2011).

<sup>26</sup> Trata-se de um conceito muito vasto, que abarca uma série de entendimentos historicamente construídos. Meirerz (2008), na sua dissertação de mestrado intitulada *Concepções de experiência em Walter Benjamin*, apresenta um percurso histórico do conceito de experiência, desde a Antiguidade Clássica, para contextualizar o significado da experiência apresentado pelo filósofo que serviu de referência para seus estudos.

obstam, permanentemente, as possibilidades de humanização dos indivíduos na sociedade. Para Benjamin (1994, p. 116), a pobreza de experiência nos transforma em bárbaros porque nos “impela a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita”. Nesse contexto, o preconceito encontrará, inexoravelmente, terreno fértil para semear sua gênese, desenvolvendo-se amplamente nas paisagens que compõem o indivíduo e as diferentes instâncias sociais.

A discussão sobre a experiência aparece nas obras de Walter Benjamin de forma contundente, desde o primeiro ensaio<sup>27</sup> intitulado *Experiência*, no qual o autor apresenta o jovem como aquele que busca uma experiência carregada de sensibilidade, diferente daquela do “adulto filisteu”<sup>28</sup>, intolerante e ressentido que nega o espírito da juventude, para empurrá-la, desde cedo, à escravidão humana. O filósofo, 20 anos após a escrita desse primeiro ensaio, retoma essa temática em *Experiência e pobreza*, em que expõe uma série de constatações e apresenta questionamentos acerca da pobreza estabelecida no campo da experiência, a partir do surgimento da modernidade. Nessa conjuntura, Benjamin (1994, p. 114) já denunciava: “as ações da experiência estão em baixa”, ou seja, como a experiência perdeu seu significado num mundo completamente transformado pela barbárie produzida, inicialmente, pelas guerras mundiais. As consequências terríveis dos horrores na primeira guerra mundial, por si só, evidenciavam o declínio da experiência, visto que:

Os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiência comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadoras que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência da moral pelos governantes (BENJAMIN, 1994, p. 114-115).

Dessa forma, a experiência diminuída na modernidade pode ser identificada nos indivíduos que, cada vez mais, deixaram de se pautar no coletivo, na comunidade, na cultura, na sociedade como um todo, porque suas experiências comunicáveis lhes foram gradativamente subtraídas. Tudo com o que antes podiam contar e aprendiam nas histórias

---

<sup>27</sup> Produzido em 1913, quando Benjamin tinha apenas 21 anos, publicado no Brasil no livro “Origem do drama barroco alemão”, conforme exposto na apresentação do livro traduzido por Sérgio Paulo Rouanet (BENJAMIN, 1984, p. 23 e 24).

<sup>28</sup> O adulto filisteu é comparado por Benjamin ao burguês que se entrega à monotonia dos compromissos e, em geral, desdenha da juventude sonhadora por considerá-la inexperiente.

narradas, marcadas pela presença do rito<sup>29</sup>, possibilitando o circular da experiência entre todos, perdeu o sentido. Restam apenas lembranças fragmentadas daquilo que não se pode contar, isto é, aquilo de que se precisa esquecer, porque não suportamos lembrar, muito menos falar, para evitar o contato com a dor à qual estamos vulneráveis.

Analisar a experiência a partir das reflexões de Benjamin implica, invariavelmente, contrapor seu conceito ao significado de vivência, pois a experiência (*erfahrung*) é traduzida como conhecimento real, acumulado sem a intervenção da consciência, enquanto que a vivência (*erlebnis*) é respectivamente traduzida como evento vivido e assistido pela consciência. A dimensão da vivência é saturada por eventos e sensações, em que o indivíduo reage de forma automática aos estímulos presentes, apegado apenas a sua história pessoal e às exigências de uma existência prática. Por outro lado, na dimensão da experiência é possível articulá-la, dialeticamente, com a singularidade do desejo de vida ancorada no referencial coletivo<sup>30</sup>, a fugacidade do acontecimento e a memória, que o conserva e transmite permitindo a outros alçarem seus desejos. Afinal, constata o autor:

Na vida, quanto mais cedo alguém formular um desejo, tanto maior será a possibilidade de que se cumpra. Quando se projeta a um desejo distante no tempo, tanto mais se pode esperar por sua realização. Contudo, o que nos leva longe no tempo é a experiência que o preenche e o estrutura. Por isso o desejo realizado é o coroamento da experiência (BENJAMIM, 1989, p. 129).

O grande desafio enfrentado, especialmente na contemporaneidade, é o de como formular esse desejo de vida singular que permita vislumbrar o “coroamento da experiência”, destituídos de referenciais e, paralelamente, bombardeados por desejos idealizados, geralmente, contraditórios aos nossos já que nos afastam, cada vez mais, da possibilidade de conquistar a emancipação. O desejo singular é sucumbido pela imposição de desejos idealizados em função da alienação diante do mundo e, principalmente, diante de nós mesmos, impedidos da experiência.

De acordo com Benjamin (1989, p. 136), “o homem para quem a experiência se perdeu se sente banido do calendário”, porque diante do imperativo de uma vida precária, a sua memória involuntária é cada vez mais impedida de florescer. Assim só resta a memória

---

<sup>29</sup> De acordo com Meirerz (2008, p. 15), rito é um “conjunto de gestos, expressões, sentimentos e ações que enquadra as maneiras de expressão individual numa rede de significados coletivos (modos de contar, hábitos, modos de produzir), parte de um grande esquema nos quais são adestrados os impulsos. O rito caracteriza uma configuração mediada pela experiência que se torna aceita dentro do grupo, predispondo a todo um sistema de alianças, projetos, ações partilhadas e código de valores não abstratos e compartilhados.”

<sup>30</sup> Esse referencial é constituído na cultura e na sociedade como um todo de modo a fornecer elementos universais necessários a nos transformar em humanos por meio da formação.

voluntária que, sempre fugaz, desintegra as possibilidades de nascedouro para a experiência não emergir. Em contrapartida, para que a experiência possa se constituir na memória involuntária é imprescindível ao homem a busca do referencial de vida em comunidade, essencial ao processo de humanização, que ocorre mediante a possibilidade de acesso aos ritos compartilhados e/ou narrados na comunidade e, em geral, dirigidos à preservação da natureza humana.

Portanto, os ritos e os tempos que estruturam a vida humana não podem ser atropelados. A infância, a adolescência, a juventude, a idade adulta, a velhice, inclusive a morte, não devem ser suprimidas da existência, por serem eles estruturantes para consolidação da experiência na memória involuntária. Ao higienizar a morte, por exemplo, se retira das pessoas a narrativa dessa experiência pertencente, antes, ao espaço coletivo, como explica Benjamin:

Morrer outrora um acontecimento público e profundamente exemplar na vida do indivíduo (pense-se nos quadros da Idade Média, em que o leito de morte se transformava num trono, ao qual ocorria o povo, irrompendo através das portas escancaradas da casa do defunto), é, nos tempos modernos, empurrado para cada vez mais longe do mundo perceptível dos vivos. Outrora não existia uma casa, nem sequer um quarto, no qual não tivesse morrido alguém (a Idade Média sentiu mesmo, a nível do espaço, aquele sentimento temporal expresso na inscrição existente no relógio de sol de Ibiza: *ultima multis*). Hoje os burgueses, habitantes áridos de eternidade, vivem em espaços depurados da morte e são, quando se aproximam do fim, arrumados pelos herdeiros em lares ou hospitais. Ora é precisamente ao morrer que o indivíduo transmite, em primeira mão, não apenas os seus conhecimentos, mas, sobretudo, a experiência da sua vida – isto é a matéria com que se constroem suas histórias (BENJAMIN, 1992, p. 39-40).

Talvez essa seja uma das formas para se negar a dor universal de que somos, irremediavelmente, finitos. Assim, a possibilidade de morrer em hospitais, em especial nos espaços restritos das Unidades de Terapia Intensiva - UTI pode mascarar tal dor. Então, dopa-se o enfermo para que suporte a angústia do afastamento, num momento de tamanha fragilidade. Ao mesmo tempo, o distanciamento serve para evitar a identificação com essa dor, da qual todos invariavelmente serão vitimados.

O contato com o sofrimento do outro, quando compartilhado, pode fortalecer o enfrentamento da dor e, supostamente, tornar o indivíduo mais solidário para acolher a morte, a limitação e o sofrimento como constituintes da natureza humana, da mesma forma que o nascimento, a superação e a busca do prazer. Compreender a finitude da vida pela possibilidade de ter a experiência da dor junto com o outro, favorece o processo de humanização. Quando a dor pode ser elaborada por meio do referencial de vida em

comunidade, ela se transforma em experiência digna de ser partilhada e/ou narrada na coletividade, registrada na memória involuntária. Entretanto, recusar o acesso ao referencial de vida em comunidade, impossibilita a elaboração das dores pertinentes à natureza humana. Deste modo, se recorre à memória voluntária e se submete ao imediatismo de uma vivência solitária, precária e dirigida, quase sempre, ao estado de barbárie.

Uma das obras de Benjamin que melhor traduz a vivência solitária do homem moderno é *Sobre alguns temas em Baudelaire*, quando o filósofo descreve o sofrimento daqueles que são tragados pela memória voluntária, diante do individualismo provocado pela urbanização dos grandes centros. Nessa obra, Benjamin (1989, p. 105) define: “A experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada, como na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória”.

O surgimento das massas<sup>31</sup> urbanas, no século XIX, produziu um contingente cada vez maior de homens apressados e presos ao anonimato, indiferentes a tudo, sobrevivendo isolados na própria sociedade. Diante desse quadro, os indivíduos assimilam rapidamente a vivência do choque, favorecida pelo desenvolvimento da mentalidade de *tickets*<sup>32</sup> desencadeada progressivamente em função da impossibilidade do homem moderno penetrar na experiência.

O mais grave de tudo isso, apontam Horkheimer e Adorno (1985, p.171), é que: “indivíduos psicologicamente mais humanos são atraídos pelo *ticket* progressista, contudo, a perda progressiva da experiência acaba por transformar os adeptos dos *tickets* progressistas em inimigos da diferença”. A sociedade moderna, portanto, além de ter deixado os homens cada vez mais pobres de experiências, procurou substituí-las pela imposição dessa mentalidade.

Verifica-se a presença da imposição dos *tickets* traduzidos, geralmente, na estética do vestir, no jeito de se comportar, de falar, na forma de agir, de comer, de consumir, de quem e o que deve amar e, conseqüentemente, quem e o que deve odiar, previamente definidos e difundidos pela cultura de massa. O problema é que quando se é impedido de decidir sobre o

---

<sup>31</sup> A esse respeito, Horkheimer e Adorno (1973, p. 84-85), no ensaio intitulado “A Massa”, apresentam uma análise sobre impacto das massas que tendem a nos capturar, ante a impossibilidade da experiência, e sugerem: “o que cada indivíduo poderia fazer é esclarecer-se sobre o que o leva a converter-se em massa, para opor uma resistência consciente para ‘seguir à deriva’ num comportamento de massa. Os modernos conhecimentos sociológicos e psicossociais podem oferecer uma valiosa ajuda para a aquisição dessa consciência.”

<sup>32</sup> As diferentes estruturas de poder que comandam essa sociedade se aproveitam da passividade apática das massas, destituídas de suas referências pessoais em função da *pobreza de experiência*, para levá-las a eleger um ticket que predispõe indivíduos a “[...] adaptar-se a uma aparência petrificada como uma realidade e que se prolonga a perder de vista graças a essa adaptação.” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 168-169).



próprio destino, surgem as frustrações, pois os desejos são reprimidos pela sociedade que impõe modelos, por meio da cultura de massa, interferindo nas diferentes formas de expressão. Com a imposição de *tickets*, segundo Horkheimer e Adorno (1985, p. 166), “tudo o que representa a diferença tem de tremer. As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo”.

Percebem-se, assim, muitas das tendências suicidas da sociedade moderna, tão bem descritas pelos frankfurtianos, mantidas na contemporaneidade ainda de forma mais sofisticada, com o isolamento dos homens em casulos, propiciado pelos avanços na tecnologia da comunicação<sup>33</sup>. Nesse cenário, a possibilidade de se ter experiência é sempre atravessada pela maratona de exigências, socialmente impostas, que impedem os indivíduos de estabelecer relações uns com os outros e, principalmente, consigo mesmos.

Para Adorno (2006, p. 151), “pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação”. Com base nessa análise, é possível inferir que a rota com maiores possibilidades de conduzir ao enfrentamento/combate dos preconceitos passa, necessariamente, pela experiência, sobretudo, pela possibilidade de pensar propiciada por meio de uma educação voltada à emancipação. Do contrário, impossibilitar o indivíduo de ter experiência implicar em furtar-lhe as oportunidades de desenvolver uma consciência crítica, um pensar de forma dialética em relação à realidade, em relação aos outros e em relação a si mesmo.

Apesar do progresso realizado diante de todo desenvolvimento da civilização em termos científicos e tecnológicos<sup>34</sup>, ainda se depara com uma formação precária que, irresponsavelmente, impede e/ou dificulta as possibilidades de nascedouro da experiência. É preciso reconhecer, como referenda Crochík (2011, p. 41) que “a oscilação e a dúvida são o nascedouro da experiência por negar a certeza do preconceito.” Então é preciso recorrer a esta fonte que se constitui com a verdadeira formação ao indicar aquilo que se deveria defender: a possibilidade de expressar diferentemente o que é humano, que é universal e, junto a isso, a necessidade de resistir ao seu oposto, mesmo diante das ameaças da autoconservação.

---

<sup>33</sup> Estamos substituindo, cada vez mais, a comunicação pessoal pela comunicação virtual, conseqüentemente, nossas relações pessoais tendem a se transformar em virtuais.

<sup>34</sup> Cabe salientar que reconhecemos a relevância e os méritos dos avanços tecnológicos para favorecer conquistas científicas que facilitam a vida humana, mas consideramos que o uso irrestrito e irracional da técnica pela técnica pode também excluir o indivíduo da experiência humana, ao provocar sintomas de ordem patológica, em que as pessoas impensadamente podem assimilar apenas os modos de vida virtual, substituindo as relações humanas, se isolando do convívio social e, pior ainda, isolando-se de si mesmo.

A descoberta da rota da experiência pode fazer emergir uma consciência contraditória possibilitando resistir, enfrentar, interromper e/ou combater os processos de formação do preconceito condutores da trama da discriminação social. Enfim, é imperativo investir numa formação “para” e “pela” experiência, calcada na autorreflexão crítica, propiciando ao indivíduo e, concomitantemente, à sociedade expressar suas diferenças e, dialeticamente, aceitar o outro como constituinte da diversidade humana. Do contrário, preconiza-se à barbárie, responsável por extinguir dos indivíduos a natureza humana supostamente destinada à alteridade.

## 2. APONTAMENTOS SOBRE A INCLUSÃO

*No mundo há muitas armadilhas  
O que é armadilha pode ser refúgio  
E o que é refugio pode ser armadilha (...)  
Há muitas armadilhas no mundo  
E é preciso quebrá-las.*

**Ferreira Gullar**

A inclusão é uma temática exaustivamente debatida em vários segmentos, como família, escola, espaços culturais e, até, no ambiente profissional. À primeira vista pode parecer um tema simples e desgastado, visto que muito se tem falado e escrito sobre o assunto. Contudo, quando se percebe o fosso existente entre as inúmeras proposições inclusivistas e a dura realidade de exclusão vivida pela maioria dos povos, destacadamente nas sociedades de modelo capitalista, torna-se urgente aprofundar uma reflexão crítica da inclusão, numa perspectiva analítica pautada em referências capazes de desestabilizar o próprio “pensar” instituído acerca da temática.

Então, parece prudente iniciar pelo conceito do vocábulo inclusão, definido como “ato ou efeito de incluir” (HOUAISS, 2001, p. 1595), contrário ao termo exclusão (ibidem, p. 1282), que significa: “ato de excluir”. Incluir implica em “pôr para dentro de, fazer contar de, juntar (se) a, introduzir-se” e excluir “pôr de lado, afastar, deixar para fora”. Numa rápida análise conceitual dos dois vocábulos, verifica-se que só pode ocorrer a inclusão quando algo ou alguém foi anteriormente excluído, ou seja, posto para fora. Se algo ou alguém não foi deixado de fora – excluído – não haverá necessidade de colocá-lo para dentro, de transformá-lo em “incluído”.

Todavia, no cenário da sociedade moderna se observa algumas contradições que também demarcam esses conceitos, como ressalta Martins (1997, p.33) ao afirmar: “o período de passagem do momento de exclusão para o momento de inclusão está se transformando num modo de vida”. Desse ponto vista é possível compreender por qual razão existem aqueles que jamais farão parte da ordem social em função da própria manutenção do sistema também sustentado com a permanência da “população sobrança”, mesmo diante das inúmeras políticas de inclusão. Portanto, refletir acerca da inclusão implica, necessariamente, tensioná-la com a

exclusão, fato que, por si só, já transforma esses dois termos num “par dialético”<sup>35</sup>, como sugere Bader Sawaia ao abordar o conceito de “dialética da inclusão /exclusão”:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (SAWAIA, 2006, p. 9).

Do exposto, constata-se então a impossibilidade de pensar a inclusão isoladamente. Faz-se necessário sempre contextualizá-la em relação ao seu suposto inverso: a exclusão. A exclusão está cotidianamente estampada nos noticiários da TV, nas manchetes dos jornais, nas ruas e sinaleiras das cidades, onde reiteradamente insiste em se expor. Isso, por mais que se tente desviar – fechando os vidros dos carros e as grades das casas, prédios e condomínios em busca da (pseudo) segurança – isolando-se uns dos outros na tentativa de não enxergar aquilo que já não pode mais deixar de ser notado: estamos cada vez mais excluídos de uma vida digna. De acordo com Gentili (2003, p. 20) esta exclusão só “desaparece no silêncio dos que sofrem e nos dos que a ignoram [...] ou a temem” e são forçados a conviver com ela, muitas vezes até naturalizando-a como mais um ‘dado’ estatístico.

Os discursos produzidos acerca da inclusão educacional pouco ressoam quando se busca identificar possibilidades de nascedouros para experiências formativas, naturalmente inclusivas, que nos parecem cada vez mais distantes. Basta observar o quantitativo de indivíduos ainda excluídos das condições mínimas necessárias para uma vida digna. Muitos subsistem sem comida, sem casa, sem acesso às condições de higiene básicas, quem dirá de acesso à saúde, educação e aos bens culturais socialmente construídos. Se a sobrevivência da vida humana ainda carece de investimentos, apesar de todo conhecimento e desenvolvimento tecnológico produzido pela civilização, falar de inclusão é algo necessário e atual. Em especial quando se trata de inclusão educacional, considerando os baixos índices de desempenho apresentados no sistema educacional brasileiro em termos de qualidade de ensino, independentemente das condições de diferença/deficiência dos alunos/estudantes que, em geral, se tornam mais acentuadas em função do preconceito e da discriminação social.

A discussão sobre a inclusão educacional ganhou mais fôlego a partir da década de 1990, principalmente na área de Educação, no campo das Ciências Humanas, devido à pressão dos movimentos sociais em defesa das pessoas com deficiência e a publicação de

---

35 Expressão utilizada por Crochík (2011) ao analisar o conceito de inclusão apresentado por Sawaia (2006).

alguns documentos internacionais e nacionais de Políticas Públicas de Educação Inclusiva. Dentre estes, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996); a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência (2001); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007); a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); e, mais recentemente, a publicação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011), também conhecido por *Viver sem Limite*.

No decorrer da publicação desses documentos, muitos estudos e pesquisas foram realizados sobre a inclusão educacional e a educação inclusiva, como se abordasse um conceito único. De acordo com Bueno (2008, p. 49), “a inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação dos alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançando”. Para esse autor, não se trata apenas de substituir nomenclaturas para indicar a inserção de “alunos de inclusão” em instituições educacionais regulares, mas sim de destacar o que a inclusão educacional pressupõe. Isto é, a ação de matricular alunos historicamente excluídos da escola em instituições educacionais regulares, em cumprimento à legislação vigente, enquanto a educação inclusiva é objetivo político para ser alcançado a curto, médio e longo prazo por meio de inúmeras ações que favoreçam diferentes formas de aprendizado; assegurem respeito às diferenças; e valorizem a diversidade humana.

A diferenciação entre os dois termos pode apontar para uma análise mais aprofundada da temática, em função dos 40 anos de produção acadêmica acumulada por Bueno na área de Educação Especial. Todavia, considera-se que o mais relevante dessa discussão não esteja na escolha de uma das definições, mas na plena compreensão de que quando a educação<sup>36</sup> for efetivamente inclusiva não será mais necessário adjetivá-la e/ou diferenciá-la da inclusão educacional.

Até porque, a verdadeira educação deve proporcionar a todos o que há de mais avançado, ou seja, oferecer, por meio da formação, o melhor possível para todos, incluindo as pessoas com deficiência. Do contrário, corre-se o risco de (re)produzir uma formação restrita por conviver e/ou compactuar com a injustiça social que predispõe indivíduos e/ou grupos

---

<sup>36</sup> Educação que não se limita apenas em matrícula de alunos numa instituição educacional determinada, mas implica, antes de tudo, na possibilidade de acesso a uma formação comprometida com o processo de humanização, capaz de se contrapor aos processos de barbárie que violentam a vida humana. A concepção de educação/formação defendida nesse trabalho encontra-se ancorada nos escritos de Adorno, especialmente na obra *Educação e Emancipação* (2006).

sociais ao preconceito e à discriminação social, invariavelmente incompatíveis com os princípios norteadores tanto da Educação Inclusiva quanto da Inclusão Educacional.

Nesse sentido, busca-se tecer reflexões acerca da inclusão educacional, a partir dos escritos de Bueno (2008, 2010), Kassar (2011), Ainscow (2009; 1997), Stainback (2000), Mittler (2003), Patto (2008), Crochík (2002), Silva (2008, 2011), dentre outros. Estudiosos que a compreendem como uma proposta, antes de tudo, em contraposição aos processos de exclusão socioeducacional vigentes que destacam apenas as necessidades especiais do indivíduo, em detrimento das condições das instituições educacionais que dificultam e/ou impedem a formação, substituindo-a por mera adaptação.

Como as condições das instituições formadoras permanecem inalteradas, as barreiras da aprendizagem tendem a ser ainda mais intensificadas para aqueles estudantes que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, por não se enquadrar nos padrões de normalidade<sup>37</sup> instituídos pela cultura escolar, fato que geralmente suscita o florescimento de atitudes de preconceito em relação à própria inclusão educacional.

Portanto, é necessário reiterar a posição adotada neste estudo ao apontar barreiras cujas consequências obstam a inclusão educacional – dentre as quais, a presença de preconceitos – não significa discordância dessa proposta. Indica, antes de tudo, a necessidade de fazer enfrentamento ao que está posto, com o compromisso de vislumbrar alternativas viáveis para confrontar tais entraves, aspecto propulsor do desenvolvimento desta pesquisa. Reconhecer a presença de barreiras em relação à inclusão educacional talvez se constitua como o ‘primeiro passo’ para localizar os nódulos de travamento nos indivíduos e, concomitantemente, na sociedade que os tornam contrários à experiência inclusiva.

Tais nódulos carecem ser retratados, pois revelam a existência de uma cicatriz com a qual inevitavelmente se convive, ciente de suas causas na tentativa de resistir aos riscos da proliferação de novas feridas, sobretudo daquelas (im)postas pelo tecido social, em função do cerceamento da experiência formativa. Por isso, Adorno adverte:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca de tais mecanismos (ADORNO, 2006, p. 121).

Esses mecanismos são originados por determinações psíquicas e sociais inter-relacionadas desde a sua gênese, conforme pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade.

---

<sup>37</sup> A cultura da normalidade determina previamente que as pessoas que vivem a condição de deficiência assumam uma posição de desviantes. Essa discussão será retomada no capítulo que trata da deficiência.

Côncio da predisposição aos referidos mecanismos, quem sabe seja possível ao indivíduo redirecionar melhor o alvo a fim de pensar acerca das possibilidades de conquistar uma inclusão educacional mais plena no contexto socioeducacional contemporâneo. E, paralelamente, se ter condições de evidenciar seus limites diante de um modelo de sociedade demarcado historicamente por contradições sociais, econômicas e culturais que tendem a inviabilizar e/ou impedir o florescimento de experiências formativas, supostamente inclusivas.

É objetivo, neste capítulo, refletir os limites e as possibilidades da inclusão educacional no contexto contemporâneo. De tal modo se abordará, inicialmente, a relação entre inclusão e identificação, a fim de pensar possibilidades de enfrentamento para a promoção de nascedouros de experiências formativas, naturalmente inclusivas. Posteriormente, se tratará da relação entre inclusão e idealização, para demarcar limites na referida proposta, geralmente obstruída pela exclusão sociocultural e econômica perversa que insiste em violar os Direitos Humanos, dentre os quais o direito inalienável à educação.

## 2.1 INCLUSÃO: NA ROTA DA IDENTIFICAÇÃO

*Procuró despir-me do que aprendi,  
Procuró esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caeiro,  
Mas um animal humano que a Natureza produziu.*

**Fernando Pessoa**

Conceituar a expressão ‘inclusão educacional’ não é tarefa fácil, pois, como já explicado, o próprio vocábulo inclusão é normalmente definido em relação ao seu “par dialético”, conforme as demandas implícitas em cada situação que sugere o uso. Por outro lado, não existe uma perspectiva de inclusão educacional única num país ou numa instituição educacional que seja universal, tendo em vista determinações sociais de cada contexto com interferência direta ou indireta na construção desses significados. Ainscow (2009, p. 21) afirma: “grupos diferentes em contexto diferentes pensam sobre inclusão de forma diversa e que não há uma definição única e consensual”. O autor resume algumas formas de pensar a

inclusão educacional e apresenta uma análise das tendências internacionais em relação à inclusão educacional dentro de cinco perspectivas conceituais:

1 – *Inclusão referente à deficiência e à necessidade de Educação Especial*: a eficácia dessa abordagem tem sido questionada, uma vez que, ao tentar aumentar a participação dos estudantes com deficiência, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades desses estudantes e ignora as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada. [...] No entanto, ao rejeitar a ideia de inclusão vinculada a necessidades educacionais especiais, há o perigo do desvio da atenção da contínua segregação vivida por estudantes com deficiência.

2 – *Inclusão como resposta a exclusões disciplinares*: se a inclusão é mais comumente associada a crianças classificadas por terem necessidades educacionais especiais, então, em muitos países, sua conexão com mau comportamento está bem próxima. [...] A exclusão disciplinar não pode ser entendida sem estar ligada aos eventos e às interações que a precedem, à natureza dos relacionamentos e à abordagem do ensino e da aprendizagem na escola.

3 – *Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão*: há uma tendência crescente de ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões sociais. [...] Este uso mais amplo da linguagem da inclusão e da exclusão é, portanto, um tanto fluido. Ele parece indicar que pode haver alguns processos comuns que ligam as diferentes formas de exclusão experimentadas por, digamos, crianças com deficiência, crianças que foram excluídas de suas escolas por razões disciplinares e pessoas que vivem em comunidades pobres.

4 – *Inclusão como forma de promover Escola para Todos*: tem como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir a uma comunidade socialmente diversificada. Entretanto, esta ênfase não foi seguida de um movimento igualmente forte de reforma da escola regular para aceitar e valorizar a diferença. [...] Houve destaque para assimilação daqueles estudantes percebidos como diferentes dentro da homogeneidade da normalidade, em vez da transformação pela diversidade.

5 – *Inclusão como Educação para Todos*: o movimento Educação para Todos (EPT) foi criado nos anos 1990 em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, e relacionado com acesso e a participação crescente na educação em todo o mundo. [...] Em resposta ao fracasso de muitos países em atingir os objetivos uma década antes, os organizadores procuraram enfatizar áreas específicas em que possa haver progresso. [...] Apesar do aparente progresso havido visando chamar atenção para as possibilidades de um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, especificamente incluindo crianças com deficiência, isto só aconteceria na Declaração de Salamanca em 1994. (AINSCOW, 2009, p. 14-18).

Após a publicação da Declaração de Salamanca<sup>38</sup>, alguns países esboçaram iniciativas para transformar suas políticas em defesa da inclusão educacional (MITTLER, 2003). Pesquisas e estudos, como os realizados por Ainscow (1997), Mittler (2003) e Muñoz (2007), mostram que, geralmente, a inclusão educacional em países em desenvolvimento é mais

<sup>38</sup> A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada a referência mais importante na elaboração de Políticas Públicas que visam à inclusão educacional e, apesar dos 17 anos de sua existência, o sonho da proposta de Educação Inclusiva de se transformar no “meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos”, ainda carece de ser realizado.



difícil de ser efetivada, pois falta apoio institucional e financeiro para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos e/ou estudantes em situação de inclusão.

Já em países considerados desenvolvidos, existem programas específicos de apoio institucional e de assistência financeira do Estado para prover tais políticas. Contudo, nem sempre a proposta de inclusão educacional é acolhida pelos países desenvolvidos. Na Espanha, país sede do nascimento da referida Declaração, há muitos críticos à proposta de inclusão (PACHECO, 2007), assim como em Portugal, onde a inclusão educacional é amparada pela legislação oficial, mas, em paralelo, o Estado apoia também a criação de novas escolas especializadas. Nos Estados Unidos, Crochík rastreou a mesma tendência, ressaltando:

A pesquisa de Mcleskey, Henry e Axelroad (1999) apresenta dados sobre a educação americana no período de entre 1989 e 1995, concluindo que a inclusão de crianças com deficiência em salas de aulas regulares aumentou significativamente e o ensino em instituições especializadas diminuiu. Contudo nesse período, houve um leve aumento de crianças com dificuldades de aprendizagem em classes especiais (CROCHÍK, 2006b, p. 57).

Em relação à América Latina, Rodriguez traçou um panorama das práticas educativas inclusivas, evidenciando que, de modo geral, os limites para efetivação de uma educação inclusiva nessa região – considerada a mais desigual do mundo – estão diretamente relacionados às condições de pobreza, visto que:

*Sin duda, la pobreza en América Latina es una clara derivación de la distribución desigual de los recursos y de un desigual acceso a la producción, pero, a la vez, auto genera rasgos que la van haciendo más compleja y difícil de resolver. Uno de los rasgos que causan más preocupaciones la pérdida de capital social, que se refleja en sérios problemas de violencia e inseguridad ciudadana y, el otro, es la fragmentación del Estado, que redundante en una planificación deficiente y en acciones dispersas y escasamente efectivas en procura de resolver la situación (RODRIGUEZ, 2012, p. 70).*

Essa situação tem levado a maioria dos países latino-americanos, o Brasil está entre estes, a aderir às Políticas de Inclusão Educacional propostas pela UNESCO (2007) e demais agências internacionais, na perspectiva de que os esforços empreendidos para efetivação dessas políticas possam favorecer a inclusão social. Todavia, os resultados de tais políticas não têm correspondido ao esperado, como reporta Gentili:

Apesar da promessa de que o acesso à escola garantiria a conquista de melhores condições de vida, milhões de latino-americanos e latino-americanas viram suas oportunidades educativas se ampliarem, enquanto suas condições de vida se deterioravam drasticamente, a expansão da escolaridade se deu num contexto de crescimento da injustiça social e, de fato, seu impacto não foi suficiente para

diminuir os efeitos da crise social provocada por um modelo de desenvolvimento excludente e desigual (GENTILI, 2008, p. 33).

Por mais bem intencionadas, tais políticas terminam fragilizadas ao se deparar com realidades de extrema pobreza e, conseqüentemente, de extrema injustiça social porque, frisa Gentili (2008, p.65) “como em qualquer lugar do mundo, a pobreza sempre convive com a injustiça”, sendo ambas radicalmente contrárias aos princípios e aos valores inclusivistas. Partindo dessa análise, pensar a Educação Inclusiva e/ou Inclusão Educacional sem se pautar em ações efetivas de combate e/ou enfrentamento às diversas manifestações de desigualdade é algo irrelevante, principalmente em contextos sociais que se dilaceram com a violência fomentada pela exclusão. Estas, por sua vez, suscitam múltiplas formas de discriminação – ética, racial, de gênero, de condição de deficiência, entre outras. Cabe questionar, como o faz Gentili, em que medida os governos latino-americanos estão comprometidos em promover uma inclusão por meio de uma educação para emancipação. Para este autor:

Em suma, a democratização das oportunidades de acesso à escola não trouxe, pelo menos até o momento, uma democratização efetiva do direito à educação para todos os latino-americanos e latino-americanas. Uma situação especialmente grave se considerarmos as já mencionadas condições de injustiça social do continente, intensificadas justamente no momento em que a escola se apresentava, pela primeira vez, como uma oportunidade para os setores mais pobres da população. Sociedades cada vez mais injustas não podem ter senão sistemas educacionais também injustos e discriminatórios. Injustiça e discriminação que nascem de um sistema fortemente heterogêneo e desigual (GENTILI, 2008, p. 36).

A sociedade brasileira herda marcas dessa situação ao legitimar um sistema educacional respeitado por ampliar o acesso à educação formal de indivíduos e grupos sociais historicamente discriminados. Porém, contraditoriamente, sustenta um grande descompasso ao não assegurar uma formação digna, imprescindível para confrontar as discriminações e injustiças que travam os processos de inclusão educacional. Particularmente, os relacionados às pessoas com deficiência reiteradamente expostas a diferentes formas de negação social, presentes em atitudes de desprezo, menosprezo, apreço exagerado e/ou indiferença.

Nesse sentido, nas últimas décadas verifica-se que, no Brasil, assim como em outros países da América Latina, houve aumento acentuado no número de matrícula de alunos e/ou estudantes com deficiência em instituições regulares, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Justamente como indicam estatísticas apresentadas no documento da própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de dados divulgados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC, 2011)<sup>39</sup>. De acordo com estes levantamentos, nos últimos dez anos o número de alunos com deficiência matriculados em turmas regulares de escolas públicas aumentou 493%. Em 2000 eram 81.695 estudantes; em 2010, 484.332 estudantes ingressaram em classes comuns. Estes dados demonstram que o número de pessoas com deficiência em salas comuns foi multiplicado por cinco na última década.

Porém, as condições de acesso, de permanência e de terminalidade de curso para estudantes com deficiência no sistema educacional brasileiro permanecem precárias na maioria das instituições educacionais. Apesar dos esforços já empreendidos pelos sistemas educacionais na destinação de recursos para efetivação dessas políticas, o cenário da inclusão educacional de pessoas com deficiência, no Brasil, carece de ações mais efetivas. Esse aspecto leva a pensar que os obstáculos enfrentados para realização da proposta de inclusão educacional em países como o Brasil talvez estejam relacionados, dentre outras questões, à análise feita pelo sociólogo José de Souza Martins (1997) acerca do significado das políticas de inclusão em contextos de exclusão.

O problema da inclusão educacional ultrapassa as proposições dos documentos e das políticas públicas. Está vinculado às próprias condições de vida e de sobrevivência de educandos e educadores. Contudo, não se pode subestimar a relevância das políticas públicas para alavancar possibilidades de mudanças, sem deixar de evidenciar os limites da inclusão educacional. Especialmente quando se toma como parâmetro a análise e a reflexão crítica do impacto das referidas políticas em curso nos diferentes contextos educacionais. Assim sendo, a opção teórica escolhida para este trabalho visa, antes de tudo, pensar a inclusão educacional como um princípio universal de acolhimento às diferenças de indivíduos e/ou grupos sociais que historicamente foram excluídos da formação devido a questões de ordem econômica, cultural, social, de gênero, de cor, de etnia, de deficiência, entre outras, contrapondo-se à homogeneização destas.

As concepções de inclusão educacional categorizadas por Ainscow (2009) foram gestadas em contextos internacionais diversos e, por conseguinte, apresentam perspectivas conceituais diferenciadas. Esse autor almejou uma possibilidade adicional de pensar a

---

<sup>39</sup> A SECADI, criada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2011 substituiu a Secretaria de Educação Especial e demais secretarias que tratavam questões relacionadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação ambiental, a educação em direitos humanos, a educação do campo, a educação indígena, a educação quilombola, a educação para as relações étnico-raciais e a educação especial. O objetivo da SECADI é o de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

inclusão educacional na pesquisa realizada em escolas inglesas em 2006, juntamente com outros estudiosos da área. Eles partiram do princípio de que a inclusão educacional deve estar atrelada, citando Ainscow (2009, p. 19), aos “valores inclusivos referentes à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito”. Comunga-se, então, com este princípio de pensar a inclusão educacional, salientando que a construção de valores na formação deve ter início na infância, como sugere Adorno (2006).

Compreende-se que, uma educação voltada para o desenvolvimento de valores humanos desde a primeira infância depende, consubstancialmente, da efetivação de uma política educacional coletiva assumida, concomitantemente, pelo indivíduo e a sociedade, sendo protagonizada por gestores, professores, pais, alunos/estudantes, funcionários administrativos e a comunidade em geral. Todos comprometidos em assegurar uma formação pautada na experiência e na autorreflexão, conforme referenciais da Teoria Crítica da Sociedade. Do contrário, há o risco de impor valores em fases posteriores de difícil assimilação para indivíduos marcados por vivências traumáticas, comumente resultantes do preconceito, que podem dificultar e/ou impedir as possibilidades de florescimentos de valores inclusivos.

Uma educação voltada para formação de valores humanos implica na possibilidade do reconhecimento de si mesmo e do outro como indivíduos, invariavelmente, pertencentes ao universal humano, cúmplices de direitos e deveres comuns, necessários a uma vida digna. Da mesma forma, uma educação inclusiva requer uma formação que possibilite, no desenvolvimento do processo de socialização, a oportunidade de se diferenciar para perceber o quanto se é distinto e, depois disso, compreender que essas diferenças nos tornam, dialeticamente, semelhantes. Por isso, o processo de individuação é produto da socialização. As pessoas são socializadas para se diferenciar, trata-se de um processo que supõe alteridade e conquista da autonomia.

Em outros termos, é possível afirmar, como aponta Crochík (2011), que o processo de individuação ocorre mediante nossa possibilidade de diferenciação individual, na medida em que se incentiva a expressar as diferenças e, concomitantemente, aprender a acolher as diferenças dos outros. Diferente do processo de idealização quando se é forçado a aceitar e assimilar, invariavelmente, os padrões normatizados pela sociedade, normalmente, incoerentes com os valores socialmente negados. Quando se é cerceado da possibilidade de individuação, “aprendemos”, inconscientemente, a negar as nossas diferenças não aceitas pela cultura e/ou pela civilização, porque nos “socializamos” a reboque, impossibilitados de

diferenciar, de reconhecer quem se é realmente. Portanto, não se suporta reconhecer a diferença no outro, pois isso faz lembrar a subalternidade diante das condições sociais objetivas.

Até que ponto é possível vislumbrar a inclusão educacional, na perspectiva dos valores definidos por Ainscow (2009), em contextos sociais que dificultam e/ou impedem o processo de individuação? É a individuação, ou seja, o processo de diferenciação individual, quem conduz à identificação com “um dos semelhantes”, condição fundamental para constituição de nossa natureza humana. Sobre isso discorre Horkheimer e Adorno:

Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 47).

Assim sendo, a identificação resultante do processo de individuação torna o indivíduo capaz de perceber as diferenças e, dialeticamente, o potencializa a acolher as inúmeras manifestações de diferenças inerentes à diversidade humana em que se inclui. Dessa forma, torna-se naturalmente predisposto a incluir na medida em que também se dá a identificação com o outro pelo processo de individuação, ao compreender a necessidade de diferenciar-se.

A identificação, conforme aponta Crochík (2011, p.37) “pode ser definida como a busca do universal no particular, a sua negação diz respeito a esse universal: o outro não é reconhecido em sua humanidade.” Portanto, não é possível pensar a inclusão educacional do outro não reconhecido em sua humanidade como um de nós – na “dor e na delícia de ser o que é”<sup>40</sup> e/ou quem é – porque, para ser incluído, é preciso, primeiramente, se reconhecer e também ser reconhecido pelo universal do humano, independentemente das diferenças e/ou particularidades de origem social, econômica, cultural, física, cognitiva, sensorial, étnica, religiosa, entre outras.

Desta maneira, para que a inclusão educacional se dê de fato, é preciso ocorrer a identificação entre os indivíduos, advinda da certeza de pertencimento de todos os homens e mulheres ao universal humano, capaz de incorporar cada particular (diferente) como parte imprescindível da diversidade humana. Do contrário, os “valores inclusivos” sugeridos por Ainscow (2009) caem por terra, pois tendem a sucumbir diante das ciladas impostas por processos de socialização excludentes, aos quais somos constantemente submetidos. Numa cultura onde não é permitida a individuação, em detrimento da imposição de uma socialização

---

<sup>40</sup> Expressão similar a que foi utilizada por Caetano Veloso na canção “O dom de iludir”.

forçada, baseada nos modos de produção capitalista, a identificação tende a ser negada e/ou substituída pela idealização.

Na identificação, a idealização pode aparecer quando se está diante de algo ou de alguém desconhecido/diferente, mas à medida que se tem a possibilidade de fazer a experiência com aquele (a) ou com aquilo que causa estranhamento, a idealização pode se metamorfosear em identificação, uma vez que se descobre a metáfora humana, similar em outras espécies da natureza: lagartas gestam borboletas em seus casulos, todavia é preciso reconhecer o poder de transcendência da lagarta presente no casulo. Mediante o processo de individuação que ocorre por meio da possibilidade de diferenciação do indivíduo na sociedade, o processo de socialização tende a ser favorecido, pois dada a oportunidade de se perceber como diferente e de ter acolhida a sua diferença, fica latente no indivíduo a necessidade de acolher, incondicionalmente, a diferença no outro.

Em contrapartida, no processo de socialização em massa, quando a individuação é negada previamente, abortam-se as possibilidades de acolhimento da diferença, de si e do outro, já que sempre são impostos modelos para “clonar borboleta”, retomando a metáfora citada. Dessa forma, ao invés de reconhecer na existência da lagarta a presença latente da borboleta, a cultura de massa, de antemão, menospreza e desvaloriza as possibilidades de expressão da “lagarta”, representada pela diversidade humana. Assim sendo, idealiza-se a condição de borboleta, negando a transcendência representada pelo casulo, inerente à espécie. Para romper com esse ciclo culminante na negação social da diferença é preciso compreender, como indica Crochík (2011, p. 34): “em cada particular, a diferença enuncia outra possibilidade de ser, o que fortalece a individuação e a sociedade”.

Em geral, na formação, a identificação não é estimulada, mas fortemente negada, seja na família, na escola, na universidade, nas mídias, dentre outras instituições responsáveis pela educação, tanto formal quanto informal. Ao negar a identificação com o outro, se nega a si próprio. Por isso, quando se pertence à diversidade humana, a diferença é a principal característica, independente de escolhas e/ou particularidades. Todavia, Crochík (2011, p. 37) adverte: “essa negação é ilusória, pois claramente o que há de humano pode ser reconhecido em todas as pessoas; quem nega a identificação tem de forçar o desconhecimento de que algo em si mesmo é comum ao outro e vice-versa”. Perceber e identificar os processos que podem levar à negação da presença do outro em si mesmo é de fundamental importância para evitar o fortalecimento de uma cultura desfavorável ao desenvolvimento de valores inclusivos.

Como já dito, a possibilidade de refletir criticamente sobre si mesmo e sobre o outro deveria ser estimulada na formação desde a primeira infância. Entretanto, para que isso

ocorra, faz-se necessário pensar sobre os significados da própria formação na contemporaneidade: Como a formação interfere na constituição de valores? Em que medida a formação se encontra comprometida com a *emancipação dos homens*<sup>41</sup>? Como se justificam desigualdades sociais em sociedades que produziram conhecimentos e tecnologias suficientes para superá-las? Qual é o papel de uma formação que convive com a injustiça social e, paralelamente, não admite a manifestação das diferenças pertinentes à diversidade humana? Como fomentar o desenvolvimento de valores humanos na formação, numa sociedade em que o sofrimento e a morte são banalizados cotidianamente?

Para incentivar permanentemente o desenvolvimento de valores humanos pautados na justiça social, na solidariedade, na paz, na cooperação e na ética, a formação precisa urgentemente se contrapor ao modelo social que a produz. Esses questionamentos evidenciam o quanto se está distante de uma verdadeira formação e denunciam, concomitantemente, a urgência de uma formação que estimule, ao máximo, a estranhar e, principalmente, se indignar diante das condições de vida precária que dificultam e/ou impedem a individuação.

No Brasil, as propostas de inclusão educacional parecem vislumbrar esses valores, ao menos nos documentos das políticas públicas, expressos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que define Educação Inclusiva da seguinte forma:

(...) paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 9).

No cenário internacional, Ainscow demonstrou, por meio de pesquisa, os significados dos *valores inclusivos* e de suas implicações para que a inclusão educacional seja concebida.

Para o autor trata-se de:

---

<sup>41</sup> Na canção *Queremos Saber*, uma composição feita por Gilberto Gil em 1976 e interpretada por Cássia Eller, no Álbum Acústico MTV, nos deparamos com uma reflexão poética acerca da suposta relação entre conhecimento e emancipação humana, conforme sugere a própria letra: “Queremos saber o que vão fazer com as novas invenções. Queremos notícia mais séria sobre a descoberta da antimatéria e suas implicações na emancipação do homem das grandes populações. Homens pobres das cidades, das estepes, dos sertões. Queremos saber quando vamos ter raio laser mais barato. Queremos de fato um relato, um retrato mais sério do mistério da luz, luz do disco-voador, pra iluminação do homem tão carente, sofredor. Tão perdido na distância da morada do Senhor. Queremos saber, queremos viver confiantes no futuro. Por isso se faz necessário prever qual o itinerário da ilusão. A ilusão do poder, pois se foi permitido ao homem tantas coisas conhecer. É melhor que todos saibam o que pode acontecer. Queremos saber, queremos saber, todos, queremos saber”. (Disponível em <http://quartapessoa.blogspot.com/2009/11/queremos-saber.htm>)

Um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral da nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só será totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares (AINSCOW, 2009, p. 21).

A transformação de valores em ação sugerida por Ainscow (2009) parece estar atrelada à verdadeira formação. Esta, para Adorno (1995), deve se pautar na experiência e autorreflexão, sem as quais toda e qualquer proposta de inclusão educacional, especialmente no contexto contemporâneo, corre o risco de ser abortada desde o seu nascedouro, visto que a negação de valores humanos e/ou “inclusivos” resulta, basicamente, de uma formação precária, marcada pela ausência da experiência e da autorreflexão que contribui para a proliferação do preconceito e da discriminação social. Ao ser impedido do processo de individuação que permite reconhecer e expressar as diferenças tende-se a não aceitar as diferenças alheias. Isto porque se é tornado incapaz de estabelecer identificações, especialmente com aqueles que apresentam diferenças pertinentes à diversidade humana menosprezada socialmente em função dos processos de idealização estabelecidos pela cultura.

Cabe salientar que os valores inclusivos citados por Ainscow (2009) são similares aos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que devem ser incorporados por todos, independentemente de qualquer proposição educacional específica. Talvez o qualificador “inclusivo” seja apenas uma redundância para lembrar o quanto se está afastado da humanidade que compõe cada um em função da impossibilidade de se ter experiência e refletir sobre si mesmo e sobre o outro. Por outro lado, reafirmar a necessidade de exercitar esses valores é também mais uma forma para expressar o desejo por uma vida mais digna e denunciar o clamor por justiça social.

Do exposto, pode-se deduzir que a possibilidade de construção de valores humanos e/ou “valores inclusivos” depende, sobretudo, da possibilidade de perceber as diferenças por meio do processo de individuação e, conseqüentemente, estabelecer identificações com os semelhantes, especialmente com aqueles considerados mais frágeis, porque, ao fazer isso, se reconhece a própria fragilidade, inerente à natureza humana.

A conquista de uma inclusão educacional digna exige a luta permanente por uma formação capaz de se contrapor, ao máximo, às determinações psíquicas e sociais impeditivas e/ou delimitativas à manifestação das diferenças presentes na diversidade humana. Do



contrário, se está condenado a cair na trama da inclusão idealizada que insiste em ameaçar as possibilidades de existência dos valores humanos e/ou “inclusivos”.

## 2.2 INCLUSÃO: NA TRAMA DA IDEALIZAÇÃO

*Os funcionários não funcionam.  
 Os políticos falam, mas não dizem.  
 Os votantes votam mas não escolhem.  
 Os meios de informação desinformam.  
 Os centros de ensino ensinam a ignorar.  
 Os juízes condenam as vítimas.  
 Os militares estão em guerra contra seus compatriotas.  
 Os policiais não combatem os crimes, porque estão ocupados cometendo-os.  
 As bancarrota são socializadas, os lucros são privatizados.  
 O dinheiro é mais livre que as pessoas.*

**Eduardo Galeano**

A inclusão idealizada encontra-se relacionada aos processos de exclusão social que, do ponto de vista histórico, tem dificultado e/ou impedido a manifestação das diferenças pertencentes à diversidade humana em distintas sociedades. O sociólogo Robert Castel (1997) aponta a existência de três formas de manifestação da exclusão: exclusão por prática de extermínio ou expulsão; exclusão por mecanismo de confinamento e reclusão; e exclusão por mecanismo de inclusão. Logo, para compreender como ocorre a inclusão idealizada nessa última forma de manifestação da exclusão, precisa-se, antes de tudo, contextualizar algumas formas de expressão de tais processos na sociedade.

A exclusão de indivíduos e grupos em condição de subalternidade consecutivamente esteve presente na história da humanidade, algumas sociedades até mesmo chegaram a ‘naturalizar’ a exclusão de determinados grupos, a exemplo das tribos indígenas, exterminadas no processo de colonização de países latino-americanos e que ainda continuam sendo vitimadas pelo etnocentrismo; dos judeus, friamente assassinados em campos de concentração na Alemanha ainda hoje vitimados pelo antissemitismo; da população negra, brutalmente escravizada em várias partes do mundo e ainda sendo vitimada pelo racismo; das mulheres, que foram e continuam a ser subjugadas pela cultura machista; dos homossexuais, violentamente assassinados em função da homofobia até os tempos atuais; e das pessoas com

deficiência, incessantemente segregadas e/ou marginalizadas pela “cultura da normalidade”<sup>42</sup> que menospreza quem apresenta diferenças físicas, sensoriais e/ou cognitivas.

Portanto, observa-se que a proposta de inclusão soa contraditória em relação à aceitação das diferenças, notadamente quando se analisa o contexto sócio histórico-cultural que sempre fomentou e reforçou a idealização de um tipo específico de ser humano, com o perfil de homem, branco, heterossexual, forte, “culto”<sup>43</sup> e “eficiente”<sup>44</sup>. Verificam-se na constituição física dos ambientes públicos, em seleções de emprego, materiais didáticos, romances, telenovelas, filmes, canções, propagandas, produções midiáticas e culturais, em geral, a negação constantemente reiterada daqueles que se afastam do tipo “humano idealizado” por apresentar alguma diferença de ordem étnica, de gênero, de cor ou de condição de deficiência. Portanto, a verdadeira inclusão implicaria em subverter a ordem do modelo social que a compõe, porque a inserção social na cultura ainda é permeada pela negação das diferenças. Sobre isso, argumenta Crochík:

Ao longo da socialização, as idealizações são incentivadas; as identificações, não. As idealizações são identificações à distância; sem a experiência não são propriamente identificações. Na idealização, os indivíduos são excluídos da própria experiência, o que não deixa de ser uma forma de pré-conceito, pois os desejos, as fantasias e as expectativas antecedem o contato com os outros. Se a identificação é negada, o desejo de ser como o outro para depois dele se diferenciar também o é, assim como a possibilidade de um universal constituído pela diversidade humana; em seu lugar, aparece a necessidade de ser igual ao que se (im)põe de forma abstrata. O que é abstrato, externo a nós, se torna concreto e familiar, o que é concreto e próximo se torna distante e estranho (CROCHÍK, 2011, p. 34-35).

A inclusão resultante desse modelo de socialização corre sucessivamente o risco de cair na trama da idealização, aspecto que lança à cilada da exclusão, porque impede a experiência e a autorreflexão e impõe uma inclusão forçada. Isso, em razão da condição de existência precária que só possibilita fazer identificações à distância. Assim, consciente e/ou inconscientemente, incorpora-se um referencial de ‘humano’ socialmente idealizado e mediador, a partir deste momento, das relações com os objetos e com os próprios indivíduos, definindo concepções e interferindo em atitudes diante de nós e do outro. Para ser incluído, o outro precisa atender às expectativas e, conseqüentemente, também se é forçado a

---

<sup>42</sup> A discussão sobre a cultura da normalidade é feita por Amaral (1995) e Diniz (2007; 2010). A questão será retomada de forma mais aprofundada no próximo capítulo, que trata mais especificamente da temática da deficiência.

<sup>43</sup> Entende-se ‘culto’ neste contexto como oriundo de uma cultura tradicionalmente valorizada, como foi a cultura europeia, em contraste com a cultura indígena e/ou a cultura africana que foi desprestigiada historicamente.

<sup>44</sup> Entende-se ‘eficiente’ aqui como funcional, correspondente ao exigido pela sociedade quando nos impõe formas únicas de gerir o tempo e o trabalho humano dentro dos moldes de uma cultura imediatista.

corresponder às expectativas do outro a fim de não correr o risco de ser excluído do referencial de “humano”. Dessa forma, as decisões sobre o que incluir e/ou excluir são determinadas, antecipadamente. Independentemente da vontade, já ‘apreendemos’ em nossa cultura, via (de)formação, o que pode ser acolhido e/ou rejeitado.

A discussão sobre a relação entre inclusão e exclusão tem sido fomentada por vários estudiosos. Para Sawaia (2006), como anunciado antes, os vocábulos presentes no binômio inclusão/exclusão estão intrinsecamente relacionados porque se trata de um “conceito-processo”, capaz de indicar o “movimento” e não a “essencialidade” que as palavras “exclusão” e “inclusão” assumem no contexto contemporâneo. A autora explica a relação entre os significados e os significantes das palavras inclusão e exclusão partindo do seguinte pressuposto:

Ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas e invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação (SAWAIA, 2006, p. 108).

A expressão “dialética da exclusão/inclusão” foi usada pela autora para explicitar as contradições e complexidades da exclusão social. Na compreensão de Sawaia (2006, p. 108), as formas de incluir e reproduzir a miséria na sociedade variam e podem até se manifestar de maneira contraditória, “quer rejeitando-a e expulsando-a da visibilidade, quer acolhendo-a festivamente, incorporando-a a paisagem como algo exótico.”

Do exposto, pode-se concluir que o tratamento dado às pessoas com alguma diferença, a exemplo de estudantes com deficiência, revela certa semelhança com as formas de inclusão e reprodução da miséria descrita pela pesquisadora. Os estudantes com deficiência foram historicamente rejeitados e expulsos da visibilidade do sistema regular de ensino, mas no contexto educacional contemporâneo devem ser “acolhidos” e “incorporados” à paisagem das instituições educacionais regulares.

Ao comparar as proposições das Políticas Públicas de Educação Inclusiva com a realidade socioeducacional de países marcados pelas desigualdades sociais, as contradições da inclusão educacional tendem a despontar. A análise da inclusão educacional na ótica da “dialética exclusão/inclusão” leva a pensar sobre as diferentes dimensões da exclusão, dentre as quais:

(...) a qualidade de conter em si a sua negação e de não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa). A sociedade exclui para incluir e esta

transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão (SAWAIA, 1999, p. 8).

Na perspectiva de Martins (1997, p. 32), a exclusão não existe do ponto de vista sociológico porque se constitui num falso problema, com o intuito de desviar do foco do grande problema, que é “a inclusão precária e instável” e, portanto, sempre “marginal”. Nesse sentido, Martins (1997, p. 32) se atém à suposição de que “a sociedade capitalista desenraiza, exclui para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão”. Para explicar o significado desse tipo de ‘inclusão’, o sociólogo convoca a refletir as formas de sobrevivência de grande parte da população, continuamente submetida às condições subumanas de vida em função de inúmeras desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista. Pessoas que vivem em condição de extrema pobreza podem até ser incluídas precariamente na sociedade em termos econômicos, mas, em geral, são exaustivamente destituídas de sua própria humanidade dentro do plano social. Constata-se essa situação no Brasil ao observar as alarmantes estatísticas indicando o crescimento da inclusão econômica de crianças e jovens tragados pelo mundo do tráfico ou pela prostituição infanto-juvenil.

A inclusão econômica desses indivíduos, numa idade ainda precoce, aparece acompanhada de uma degradação moral perversa que os empurra, constantemente, para um estado de barbárie. Dessa forma, a simples conceituação linear de exclusão não consegue traduzir o que se passa no interior das sociedades capitalistas. Sobre isso afirma Martins:

As políticas econômicas atuais no Brasil e em outros países que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital inclusão precária e instável, marginal. Não são, propriamente, políticas de exclusão. São políticas de inclusão das pessoas no processo econômico, na produção e circulação dos bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E, também, ao funcionamento da ordem política, em favor dos que dominam. Esse é um meio que claramente atenua a conflitividade social, de classe, politicamente perigosa para as classes dominantes (MARTINS, 1997, p. 20).

Embora a privação econômica da população excluída possa ser momentaneamente superada pelas políticas atuais de inclusão, a moeda de troca usada nesse sistema substituiu a privação econômica por outras formas de privações, como a moral, cultural, afetiva e educacional, características da inclusão precária e instável, marginal. Nesse sentido, Patto (2008, p. 33) afirma: “discutimos a exclusão e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres e insuficientes, e às vezes até indecentes de inclusão, presentes também, como

veremos, nas políticas de inclusão escolar.” Cientes da possibilidade de cair nesta cilada de pensar a inclusão educacional sem refletir acerca dos seus determinantes, deve-se pautar as análises considerando a relação dialética entre os diferentes aspectos que interferem nesse processo.

Retoma-se, então, as contribuições de José Geraldo Silveira Bueno para pensar a inclusão educacional de estudantes com deficiência, alvo de estudo desta tese. O pesquisador apresenta críticas em relação ao uso constante e, muitas vezes indiscriminado da expressão ‘inclusão educacional’, sem uma reflexão crítica dos fatores determinantes que impedem e/ou dificultam a inclusão social. Na opinião de Bueno, estes parecem ignorados:

Nas políticas nacionais e internacionais, nos discursos dos políticos de todos os matizes ideológicos, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas produções acadêmicas e de cunho técnico-profissional que prescrevem a inclusão educacional de forma idealizada (BUENO, 2008, p. 43).

Esse autor levanta dúvidas sobre a “unanimidade mundial” referente ao significado de inclusão escolar, enquanto fenômeno único conhecido por todos e detentor de um único sentido, a partir da análise de três heresias: uma relativa ao próprio conceito de inclusão escolar; outra referente à população atendida pela inclusão; e a última relacionada às perspectivas políticas da inclusão escolar.

Bueno (2008) chama a atenção para algumas contradições conceituais acerca da inclusão escolar ao comparar a versão impressa da Declaração de Salamanca, publicada originalmente pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1994, com a eletrônica, mais recente, disponível no site da CORDE desde 2007. Tais contradições não se resumem a um mero erro de tradução, mas expressam, antes de tudo, uma questão política fundamentada. Isso, para Bueno:

Nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os ‘portadores de necessidades educativas especiais’, na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p. 45-46).

O problema revelado por Bueno (2008) é que, ao apresentar a educação inclusiva como um novo paradigma escolar, esta concepção omite o fato de, no Brasil assim como em outros países do mundo, a integração escolar de muitos alunos e/ou estudantes com deficiência estar ocorrendo, independentemente das reformas educacionais implementadas na

década de 1990, quando despontou a bandeira da inclusão escolar. A situação apontada remete às reflexões apresentadas por Benjamin (1989), ao denunciar a necessidade de negação da experiência e da história em face aos determinantes socioeconômicos a impor condições objetivas gestadas na modernidade.

Alguns questionamentos surgem no contexto de negação de aspectos relevantes da história da Educação Especial, frente ao surgimento da proposta de Educação Inclusiva, dentre as quais: Por que a iniciativa de algumas instituições para com a educação de alunos em situação de inclusão, denominadas na história da Educação Especial de Integração<sup>45</sup>, precisam ser negadas no processo de implementação da proposta de Educação Inclusiva? Por que a proposta de inclusão educacional para pessoas com deficiência deve emergir como algo novo, idealizado para todos os alunos em situação de exclusão, independentemente de suas necessidades especiais? O que levou à necessidade em se contrapor a integração, ao ponto de negá-la, para impor uma inclusão idealizada sem se considerar as contradições existentes em cada contexto socioeducacional?

Apontar contradições referentes à forma como a Educação Inclusiva vem se constituindo no Brasil, e em outros países do mundo, não significa desconsiderar o seu potencial em termos de impor uma ruptura de paradigma com relação à integração. É possível visualizar a potencialidade dessa mudança, na medida em que as políticas de inclusão colocam as pessoas com deficiência no mesmo rol de outras minorias arduamente empenhadas em fazer valer os direitos, dentre os quais o inegociável: a educação.

Por outro lado, observam-se limites nos riscos de ter o atendimento educacional especializado suprimido de quem depende deste para se desenvolver. Em função, diga-se, da própria homogeneização das diferenças e da negação das experiências construídas pela Educação Especial, antes da propagação da Educação Inclusiva. Nesse sentido, cabe conservar latente no paradigma da inclusão, a relevância das práticas de integração, especialmente no tocante aos recursos e serviços produzidos ao longo da história da Educação Especial favorecedores do acesso e da permanência de estudantes com deficiência na escola regular, mesmo a revelia da maioria das instituições educacionais indiferentes à questão. Fato

---

<sup>45</sup> Na área de Educação Especial há certa polêmica em relação aos conceitos de Inclusão e Integração. Alguns autores (MANTOAN, 2003; CORREIA, 2001) defendem unicamente o termo inclusão porque consideram que existe uma diferença entre os termos integração e inclusão: a integração seria a mera adaptação do aluno com deficiência na escola regular e a inclusão um novo movimento, iniciado na década de 1990, em que se postulam mudanças na escola para receber os referidos alunos. CARVALHO (2004) se contrapõe ao exposto e defendem que não se trata de conceitos diferenciados, consideram que a inclusão educacional de alunos com deficiência não é, conceitualmente, incompatível com a noção de integração por que esta representa as primeiras iniciativas de educação de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, traduz, portanto, a gestação da proposta de inclusão educacional no Brasil.

comum, ainda hoje, mesmo com as prerrogativas das Políticas Públicas de Educação Inclusiva.

Evidenciar a importância das práticas de integração na gestão do movimento de inclusão educacional não implica no empobrecimento do potencial da inclusão. Pelo contrário, representa uma possibilidade de historicizar o próprio movimento de luta e resistência das pessoas com deficiência no Brasil. Essa conquista é de grande relevância, pois representa muito, numa história marcada pela exclusão social, assegurar legalmente, na contemporaneidade, a inclusão educacional como direito fundamental. Contudo, não se pode esquecer a dificuldade da passagem das prerrogativas legais para as práticas sociais numa sociedade com níveis de desigualdade social relevantes. Daí a necessidade de sempre resgatar a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo. Isso impede que a inclusão educacional seja vista tão somente como concessão por meio da imposição de Políticas Públicas fomentadas nacional e internacionalmente em prol da escolarização compulsória de pessoas com deficiência. É fundamental, portanto, realçar a luta social pela democratização de oportunidades e humanização da condição de deficiência como diferença pertencente à diversidade humana.

Aspecto igualmente importante apontado por Bueno (2008), diz respeito aos resultados da avaliação dos alunos com deficiência incluídos nas escolas regulares, em especial as públicas, praticamente semelhantes aos que não apresentam necessidade educacional especial. A inclusão educacional dos referidos alunos, pode-se concluir, pouco interfere no desempenho escolar da turma, contradizendo expectativas pessimistas alimentadas socialmente em torno do baixo desempenho acadêmico dos alunos/estudantes que vivem a condição de deficiência. Pesquisas indicam os problemas de desempenho escolar dos alunos como análogos estar mais relacionado às condições perversas de desigualdade social do que às necessidades educacionais especiais dos alunos em situação de inclusão (SILVA; SANTOS, 2011, BUENO, 2010, MENDES, 2009).

Nesse sentido, Bueno (2008, p. 47) alerta para a questão da garantia da igualdade de direitos das *necessidades básicas de aprendizagem*<sup>46</sup> para todas as crianças em relação à educação e questiona:

---

<sup>46</sup> Bueno (2008, p. 47) explicita que as “necessidades básicas de aprendizagem” apresentadas no documento produzido na Conferência Mundial de Educação para Todos (1999) se restringem à apropriação dos seguintes conhecimentos e habilidades básicas: leitura, escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social.

Toda e qualquer criança se restringirá a essas necessidades? Ou, mais uma vez, sob a capa de um discurso democrático, para todos, esconde-se a perspectiva da seletividade escolar? Por exemplo, quais pais, entre os membros dos estratos sociais superiores irão se satisfazer sabendo que seus filhos se apropriam apenas dessas necessidades?

O autor evidencia, deste modo, outra problemática que permeia os processos de escolarização no sistema educacional brasileiro, relacionada à seletividade escolar, aspecto que pode conduzir a outra cilada presente na inclusão educacional idealizada. Talvez até a mais perversa: a tendência para se criar dois tipos de escolas dentro do mesmo sistema educacional. Uma limitada às “necessidades básicas de aprendizagem”, tendo por base a defesa da escola democrática para atender à demanda da educação inclusiva; e outra, para alunos oriundos das camadas privilegiadas capazes de pagar por um ensino além das “necessidades básicas de aprendizagem”, devido ao capital econômico e cultural acumulado e sustentado pela desigualdade social.

Cabe salientar que a preocupação de Bueno (2008) em relação ao nivelamento da aprendizagem com alicerces nas necessidades básicas de aprendizagem parece procedente quando confrontado aos resultados de pesquisas sobre a inclusão educacional no ensino superior (ROMANELLI, 1995, SPOSITO, 1989, ZAGO, 2006 e RESENDE *et al.*, 2012). Os depoimentos de estudantes universitários procedentes de escola pública evidenciam, nessas pesquisas, inúmeras dificuldades enfrentadas para conquistar aprovação no vestibular, bem como para acompanhar o curso de graduação após a entrada na universidade. Não é possível afirmar, categoricamente, que tais dificuldades sejam resultantes da formação pautada apenas nas “necessidades básicas de aprendizagem”. Porém, no sistema educacional brasileiro, é fato, existe a tendência de criar dois tipos de educação formal, destinadas a atender públicos diferenciados pela escolarização, mormente em função da situação econômica. Resende *et al* (2012) argumentam:

Ex-alunos de escolas públicas trazem a marca de uma educação básica que não contribui para garantir uma formação de qualidade. Assim, a decisão de prestar um vestibular competitivo em uma universidade federal, ainda que beneficiados por uma política de reserva de vagas, não é algo natural: configura-se um fato incomum, como um percurso antagônico, visto que a trajetória realizada não resulta em formação que os habilite a competir pelas vagas existentes com aqueles que cursaram escolas particulares, em sua maioria direcionada à preparação para o vestibular (RESENDE *et al.*, 2012, p. 132).

A trama da inclusão educacional idealizada aparece desnudada quando os ‘incluídos’ da Educação Inclusiva e/ou das Políticas Afirmativas se percebem excluídos em seus próprios



processos de formação. Muitas vezes até impotentes para prosseguirem seus ‘percursos antagônicos’, diante das barreiras que impedem e/ou dificultam uma inclusão educacional mais plena. Tomar consciência dos riscos presentes na trama da inclusão idealizada talvez possa ajudar a conter os efeitos nefastos da violência dirigida aos estudantes em condição de diferença/deficiência no sistema educacional brasileiro. Não se trata somente da violência física da adaptação forçada pelas formas únicas de aprendizado impostas pela cultura da normalidade, mas especialmente de outras formas de violência mais sutis e cruéis, capazes de levar estudantes com deficiência a atribuir o fracasso escolar à condição de deficiência. Trata-se, portanto, de mais uma forma de encobrir mazelas de um sistema educacional falido muito antes da propagação nacional e internacional da proposta de inclusão.

Cabe salientar que, conforme aponta Adorno, em geral, o alvo das perseguições acaba sucessivamente recaindo naqueles considerados mais frágeis. Nesse contexto, estudantes com deficiência podem se transformar em bode expiatório a fim de justificar possíveis causas do insucesso da proposta de inclusão educacional. Isto porque, a condição de deficiência é ainda considerada socialmente como problema pessoal e/ou familiar de ordem biomédica, e não como questão de Direitos Humanos e de Justiça Social que atinge a todos os homens e mulheres na sociedade, passíveis de, a qualquer momento, serem levados à condição de deficiência.

Portanto, o propósito deste capítulo foi o de delinear a inclusão educacional na rota da identificação, considerando a relevância do processo de individuação para a afirmação da diferença e, dialeticamente, acolher a diferença do outro, inerente à diversidade humana. Por outro lado, buscou-se também retratar os significados da trama da inclusão educacional idealizada, presente nos processos de exclusão fomentados pela cultura. Isso feito para problematizar uma questão delicada que exige muitos desdobramentos, dentre os quais o compromisso de assumir posição em relação à inclusão educacional, face às inúmeras contradições apresentadas ao longo do texto.

A posição adotada neste trabalho é a de defesa da inclusão educacional, sempre na rota da identificação. Atentando, permanentemente, para não cair em engodos advindos da trama da inclusão idealizada que insiste em capturar a todos. Por isso, faz-se necessário estar ciente da possibilidade de ser surpreendido, a qualquer momento, pela trama da inclusão idealizada. Trama que serve aos interesses do modelo social vigente, com o objetivo de mascarar o preconceito contra aqueles que apresentam alguma diferença, expondo a diversidade humana, sombreada pela negação social e, conseqüentemente, invisibilidade da condição de deficiência.

### 3 NOTAS SOBRE DEFICIÊNCIA

*Prefiro as linhas tortas como Deus.  
Em menino eu sonhava ter uma perna mais curta (só para poder andar torto).  
Eu via o velho farmacêutico de tarde, a subir a ladeira do beco torto e deserto  
...tocploctoc.  
Ele era um destaque.  
Se eu tivesse uma perna mais curta o mundo haveria de olhar para mim:  
lá vai o menino torto subindo a ladeira do beco tocploctoc. Eu seria um destaque.  
A própria sagração do Eu.*

**Manoel de Barros**

A compreensão da diversidade humana implica o reconhecimento das diferenças, dentre as quais se destaca a condição de deficiência como inerente ao ser humano. Entretanto, existe nas relações sociais historicamente construídas a tendência de fomentar uma suposta padronização daquilo que é ou não inerente ao ser humano. Apesar da possibilidade de expressão da condição de diferença ser psicologicamente saudável, conforme evidencia Manoel de Barros em sua metáfora ao expor o desejo de sagração do próprio eu pela possibilidade de expressar a diferença/deficiência, a negação social tem vitimado indivíduos e grupos em muitos contextos onde a diversidade humana é desprezada.

Essa tendência para a padronização, resultante da cultura da normalidade<sup>47</sup>, fundamenta-se numa lógica bipolar psicologicamente doentia, que fragmenta os indivíduos em bons ou maus; normais ou anormais; produtivos ou improdutivos; iguais ou diferentes; eficientes ou deficitários; belos ou feios; perfeitos ou imperfeitos; colonizadores ou gentios; ricos ou pobres; branco ou negros; antissemitas ou judeus, dentre outros. A cultura da normalidade, em geral, é um campo fértil para proliferação do preconceito e da discriminação social, necessários ao modelo social vigente que exclui por meio da marginalização e/ou da segregação todos aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos socialmente.

---

<sup>47</sup> Para Diniz (2010, p. 97), a normalidade é entendida “ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais”. Já Pierre Weil (2011, p. 18) utiliza a expressão “normalidade doentia” para evidenciar o conceito de normose como “o conjunto de normas, conceitos e valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir aprovados por um consenso ou pela maioria de pessoas de uma determinada sociedade, que levam a sofrimentos, doenças e morte”. Para o referido autor, “tomar consciência da normose e de suas causas constitui a verdadeira terapia para crise contemporânea (WEIL, 2011, p. 20)”.

Essa interpretação fracionária do indivíduo e da realidade social como um todo imposta pela cultura da normalidade tem provocado sócio-historicamente a negação das diferenças, como aspecto divergente da natureza humana. Canguilhem (1978, p. 187) esclarece: “não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são em si mesmo patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis”, portanto, a condição de deficiência não requer enquadramentos, apenas exprime um estilo<sup>48</sup> de vida possível, dentre outros.

As reações variadas em relação à manifestação das diferenças/deficiências é produto das condições sociais objetivas impositoras de uma supremacia biomédica para classificar os corpos. Tais reações podem suscitar atitudes da repulsa ao medo, e/ou da curiosidade ao apreço exagerado, conforme as determinações psíquicas e sociais indissociáveis das relações implícitas ao modelo social vigente em cada contexto. Todavia, as expressões da diversidade humana manifestadas pela condição de deficiência foram, predominantemente, menosprezadas do convívio humano com base em argumentos de origem religiosa e/ou mitológicas. E, também, de explicações biomédicas, na tentativa de evitar contatos com a fragilidade humana inerente a todos.

Atitudes de pena, repulsa, medo e/ou indiferença dirigidas àqueles que vivem a condição de diferença/deficiência resultam do afastamento imposto pela cultura ante o que se precisa acolher para vencer os desafios comuns ao desenvolvimento humano, naturalmente marcado pela fragilidade em determinadas etapas da vida, como a gestação, o nascimento, a infância, a velhice e a morte. Quando as diferenças são socialmente negadas, a diversidade humana, fatalmente, corre riscos, como se pode perceber em determinados contextos nos quais se caminha irracionalmente em direção à barbárie. O reconhecimento da diversidade, constituída de diferenças/deficiências, é essencial para a manutenção da integridade da vida do indivíduo e da sociedade. Do contrário é favorecido o adoecimento da própria civilização com patologias resultantes do preconceito, da discriminação social, da segregação e da marginalização, presentes em diferentes contextos.

Por outro lado, atitudes de apreço exagerado em relação às pessoas com deficiência podem levá-las a assumir, impensadamente, a identidade forjada de “super-herói” e/ou de “divindade” na tentativa de mascarar a negação social da deficiência, por meio de uma falsa relação estabelecida entre superação e não aceitação. A superação de limites é uma

---

<sup>48</sup> Jorge Luiz Borges, escritor argentino reconhecido internacionalmente, afirmava que sua condição de deficiência, a cegueira, “[...] não deve ser vista de modo patético. Deve ser vista como um modo de vida: é um dos estilos de vida dos homens”. (BORGES, 1999, p. 317). Na perspectiva de Diniz (2007, p. 07), “afirmar a cegueira como um modo de vida é reconhecer seu caráter trivial para a vida humana”.

prerrogativa humana, capaz de acionar no indivíduo forças para transgredir situações adversas e se manter vivo enquanto espécie, independente da condição de diferença/deficiência. A negação social da deficiência fica patente quando as conquistas das pessoas que vivem essa condição são atribuídas a questões de ordem superior e/ou metafísica, como se a superação e/ou compensação de limites não implicasse no esforço humano do próprio indivíduo. É importante frisar que a superação de limitações por parte de indivíduos e/ou de grupos sociais, diante de situações de fragilidade e/ou de vulnerabilidade, como ocorrem com indivíduos com deficiência, tem sido também explicada pela ciência por meio dos *Estudos sobre Resiliência*<sup>49</sup>.

Relatórios internacionais já indicavam, em 1970, aproximadamente 10% da população mundial formada por pessoas com algum tipo de deficiência, sendo boa parte desse contingente de países economicamente pobres. De acordo com dados mais recentes publicados no Relatório Mundial sobre Deficiência<sup>50</sup> (2011), produzido pela Organização Mundial da Saúde - OMS e pelo Grupo Banco Mundial - GBM, mais de um bilhão de pessoas apresenta algum tipo de deficiência. Estima-se algo próximo de 15% da população mundial, baseado nas estimativas de 2010. Esses dados revelam um aumento acentuado em relação às estimativas precedentes da OMS, datada de 1970, com um índice de aproximadamente 10%, conforme anunciado anteriormente. Nos próximos anos, a previsão é a de ampliação da incidência da condição de deficiência devido ao envelhecimento da população e ao aumento global de doenças crônicas causadas pela civilização, como as cardiovasculares, a diabetes, os distúrbios psiquiátricos e o câncer.

O Brasil também segue a tendência internacional, pois, segundo dados do Censo Demográfico do IBGE em 2000 houve expressivo crescimento no número de pessoas

---

<sup>4</sup> Os *Estudos sobre Resiliência* procuram identificar as condições sob as quais indivíduos e/ou grupos sociais, em situação de extrema privação ou adversidade, obtém êxito em iniciar, retomar ou dar continuidade a uma trajetória de criação, estudo, trabalho, dentre outros projetos. O conceito de resiliência foi desenvolvido, inicialmente, no campo da física para pensar a resistência dos materiais ao choque e sua possibilidade de retorno, após o impacto, ao estado inicial. No campo das Ciências Humanas, busca-se investigar como indivíduos e/ou grupos sociais que passam por uma situação potencialmente traumática pode ter sua subjetividade alterada para suportar, por meios de mecanismos de enfrentamento, dores física e/ou psíquica, limitações, preconceitos, discriminação, dentre outros, e prosseguir sua existência de forma saudável. De acordo com Boris Cyrkubuk (2009), o processo de resiliência se encontra intrinsecamente relacionado a três aspectos: 1º) aquisição de estruturas internas que se desenvolvem desde os primeiros meses de vida; 2º) ao tipo de falta, condição de vulnerabilidade, ferida e, sobretudo, aos significados atribuídos a estas no contexto social; e 3º) as possibilidades de apoio apresentadas pelo contexto que pode levar indivíduo e/ou grupos sociais a ressignificar vivências de dor, falta, vulnerabilidade, agressão, dentre outras. A abordagem sobre a resiliência, para o referido autor, afasta-nos de uma concepção assistencialista e/ou mitológica, na medida em que ela trabalha no sentido de procurar os movimentos, os territórios, as relações e os pequenos eventos do cotidiano que, articulados, fazem a composição que permite lidar com a tensão, inscrevê-la num circuito de trocas com o outro, de forma que tanto a dor quanto o desejo de transformação possam ser sustentados.

declaradas com algum tipo de deficiência ou incapacidade. Na ocasião, éramos quase 170 milhões de habitantes, dentre os quais 24.600.256 pessoas informaram a condição de deficiência, ou seja, 14,5% da população assinalou ter algum tipo de deficiência ou incapacidade. Em 2010, de acordo com os resultados do último Censo<sup>51</sup>, estes dados sofreram mudanças significativas: a população brasileira aumentou para mais de 190 milhões de habitantes, sendo que deste total 45.623.91 milhões de pessoas no Brasil declararam apresentar alguma deficiência. Isto é, aproximadamente 24% da população autodeclarou-se com algum tipo de deficiência, percentual que representa um acréscimo significativo deste segmento. Cabe salientar que, em relação à existência de *tipos de deficiência*<sup>52</sup>, o Censo apontou os seguintes resultados: 35.791.488 pessoas declaram apresentar a deficiência visual; 9.722.163 deficiência auditiva; 13.273.969 deficiência motora e 2.617.025 deficiência mental ou intelectual.

Foram também identificados os graus de severidade das deficiências, exceto da mental e/ou intelectual. Com relação à deficiência visual 528.624 afirmaram não conseguir enxergar de modo algum, 6.056.684 disseram enxergar com grande dificuldade e 29.206.180 com

---

<sup>51</sup> Resultados Preliminares da Amostra apresentado em Notas Técnicas, Resultados Preliminares da Amostra, IBGE, 2011 (Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010).

<sup>52</sup> É prudente conhecer os critérios e definições para cada tipo de deficiência que foram utilizados pelo IBGE nessa última pesquisa. A **Deficiência visual** foi considerada uma dificuldade permanente de enxergar, de acordo com a seguinte classificação: 1. **Não consegue de modo algum** - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de enxergar; 2. **Grande dificuldade** - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes de contato; e 3. **Alguma dificuldade** - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes de contato; ou **Nenhuma dificuldade** - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de enxergar, ainda que precisando usar óculos ou lentes de contato. **Deficiência auditiva** foi considerada como uma dificuldade permanente de ouvir (avaliada com o uso de aparelho auditivo, no caso de a pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação: 1. **Não consegue de modo algum** - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz de ouvir; 2. **Grande dificuldade** - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo; 3. **Alguma dificuldade** - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de ouvir, ainda que usando aparelho auditivo; ou **Nenhuma dificuldade** - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de ouvir, ainda que precisando usar aparelho auditivo. **Deficiência motora** foi considerada como uma dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas (avaliada com o uso de prótese, bengala ou aparelho auxiliar, no caso de a pessoa utilizá-lo), de acordo com a seguinte classificação: 1. **Não consegue de modo algum** - para a pessoa que declarou ser permanentemente incapaz, por deficiência motora, de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa; 2. **Grande dificuldade** - para a pessoa que declarou ter grande dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar; 3. **Alguma dificuldade** - para a pessoa que declarou ter alguma dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que usando prótese, bengala ou aparelho auxiliar; ou **Nenhuma dificuldade** - para a pessoa que declarou não ter qualquer dificuldade permanente de caminhar e/ou subir escadas sem a ajuda de outra pessoa, ainda que precisando usar prótese, bengala ou aparelho auxiliar. **Deficiência mental ou intelectual** foi considerada uma dificuldade permanente que limitasse as atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar etc. A deficiência mental é o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com outros, de cuidar de si mesma, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar etc. Em geral, a deficiência mental ocorre na infância ou até os 18 anos. Não se considerou como deficiência mental as perturbações ou doenças mentais como autismo, neurose e esquizofrenia (IBGE, 2011, Notas Técnicas, Resultados Preliminares da Amostra, grifo nosso).

alguma dificuldade. Quanto à deficiência auditiva, 347.481 declararam não conseguir escutar de modo algum, 1.799.885 alegaram escutar com grande dificuldade e 7.574.797 confessaram escutar com alguma dificuldade. No caso da deficiência motora, 740.456 assumiram não se movimentar de modo algum, 3.701.790 declararam se movimentar com grande dificuldade e 8.831.723 com alguma dificuldade. A possibilidade variada na forma de identificação das pessoas com deficiência no Censo de 2010 evidencia avanço em termos da visibilidade desse público no Brasil, sobretudo se comparado até o Censo de 2000, quando essas pessoas raramente eram mencionadas. Como a invisibilidade contribuiu para a manutenção da indiferença institucionalizada ao longo da história deste país, em relação ao atendimento da população de pessoas com deficiência, a visibilidade recente nas estatísticas oficiais pode favorecer a iniciativa de ações governamentais, conforme se verifica no lançamento do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>53</sup> (2011-2014), divulgado na imprensa em consonância com os dados preliminares do último Censo.

Nesse sentido, contrariando possíveis deduções, a inclusão socioeducacional e a equiparação de oportunidades das pessoas com deficiência é de interesse coletivo, inclusive com implicações sociais, políticas e econômicas. O Plano em questão ratifica a necessidade de investimentos por parte dos governos federal, estadual e municipal no sentido de atender às necessidades especiais de acessibilidade das pessoas que vivem a condição de deficiência. Entretanto, a aplicação deste plano carece de acompanhamento permanente por parte da sociedade civil e dos movimentos sociais a fim de evitar presumíveis desvios orçamentários e a incompetência técnica no momento da execução das ações. Fatos geralmente decorrentes do preconceito e/ou da ignorância em relação às formas de acessibilidade nas diferentes dimensões, determinadas pelo *Desenho Universal*<sup>54</sup>.

Entretanto, apesar do avanço da legislação nacional e internacional em relação à conquista de direitos das pessoas com deficiência e da recente visibilidade estatística desse público, o acesso aos benefícios oferecidos pela sociedade ainda é muito limitado. A

---

<sup>53</sup> Com a presença de representantes políticos e ativistas do movimento social em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, foi lançado em 17 de novembro de 2011, no Palácio do Planalto, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, denominado “Viver sem Limites”. O plano está organizado em quatro eixos: educação, saúde, inclusão social e acessibilidade. Ele engloba ações de diversas áreas, envolvendo 15 órgãos do governo federal que se articulará com entidades das esferas estadual, municipal e da sociedade civil. A previsão orçamentária é de R\$ 7,6 bilhões. As metas, a serem cumpridas até 2014, estarão sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em <<http://blog.planalto.gov.br/governo-lanca-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/>>

<sup>54</sup> De acordo com o Decreto nº 5296, trata-se uma concepção de espaço, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confiável, constituindo nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004).

indiferença das instituições, principalmente das instituições educacionais, permanece inalterada face às necessidades especiais de estudantes com deficiência, obrigados a se adaptar à indisponibilidade de recursos e de suportes essenciais para compensar e/ou transformar determinadas limitações que podem interferir no desempenho acadêmico devido à omissão das condições de acessibilidade. O contato<sup>55</sup> empírico com indivíduos que vivem a condição de deficiência, sobretudo em situações propiciadoras de autorreflexão, faz questionar os motivos da ausência da acessibilidade nos diferentes espaços de convivência coletiva, diante de todo aparato produzido pelas novas tecnologias na contemporaneidade. Isso evidencia marcas da negação social da deficiência e da invisibilidade institucionalizada que obstam a equiparação de oportunidades e a inclusão socioeducacional de indivíduos com deficiência na sociedade.

É objetivo, neste capítulo, discutir a deficiência em duas vertentes: na trama da negação social da deficiência e a na rota dos Direitos Humanos. Na primeira é apresentada a deficiência na trama da negação social para trazer informações sobre a trajetória histórica da pessoa com deficiência no olhar de diferentes autores; e na última vertente, é traçada uma reflexão sobre a deficiência na rota dos Direitos Humanos ao abordar os *Estudos sobre Deficiência*<sup>56</sup>, inaugurado por autores do Modelo Social da Deficiência, que visam construir um lugar de fala a partir da experiência da deficiência e não apesar dela.

---

<sup>55</sup> O contato com o mundo empírico de pessoas com deficiência já existia profissionalmente, em função das minhas atividades profissionais no Núcleo de Educação Especial da UNEB. Todavia, no início do doutorado participei, voluntariamente, do Projeto Perspectivas em Movimento, cujo objetivo era desenvolver oficinas de arte, envolvendo pessoas com deficiência e pessoas que não apresentavam deficiência. Maiores informações sobre este projeto podem ser acessadas de forma online em: <<http://www.google.com.br/ig?brand=smsn&bmod=smsn&refresh=1&aig=0&reason=1>>. Vale ressaltar que esta experiência oportunizou uma convivência mais intensa com pessoas com deficiência, homens e mulheres com quem dancei, cantei, interpretei, escutei histórias e me identifiquei. Entrei em contato com meus próprios preconceitos, drenei medos e, sobretudo, resgatei a memória da minha história pessoal de negação com a diferença/deficiência. Dessa forma, percebi o significado do processo de identificação, aprendizado fundamental que permitiu estabelecer uma relação de cumplicidade com os entrevistados, sem perder de vista o distanciamento necessário na condução da pesquisa.

<sup>56</sup> Os Estudos sobre Deficiência, internacionalmente conhecido como Disability Studies (DS), consiste num campo de estudos multidisciplinares que ganhou projeção mundial, tendo origem no contexto anglo-saxão, em meados da década de 1960. A proposta principal desse movimento intelectual, e que, mais tarde, acabou compondo os discursos dos movimentos ligados aos direitos das pessoas com deficiência, é a de que a deficiência não é simplesmente uma tragédia individual e/ou familiar, mas que ela tem dimensão social e política. Nessa perspectiva as políticas públicas voltadas para o tema, geram debates públicos que desconstruem preconceitos e retiram da deficiência a noção de ‘doença’, ‘degeneração’ e ‘desvio’ e a situam na perspectiva de uma ‘condição’ – como mulheres, negros, gays, índios e outras minorias. No Brasil, a despeito da forte influência dos Disability Studies sobre o movimento das pessoas com deficiência, em meados dos anos 1970/80, pouca foi a penetração das discussões no âmbito acadêmico. Além disso, hoje, apesar de uma quantidade razoável de estudos que abordam a temática – majoritariamente na pedagogia —, o Brasil ainda não possui uma rede que articule esses pesquisadores e centros de estudo. Em consequência observa-se pouca produção bibliográfica nacional em comparação com a produção internacional

### 3.1 DEFICIÊNCIA: NA TRAMA DA NEGAÇÃO E/OU INVISIBILIDADE INSTITUCIONALIZADA

*E se me achar esquisita,  
Respeite também.  
Até eu fui obrigada a me respeitar.*

**Clarice Lispector**

A visão<sup>57</sup> construída socioculturalmente em relação à condição de deficiência culminou no seu estranhamento (SILVA, 2008) e, conseqüentemente, a conduziu para a trama da negação social e/ou invisibilidade institucionalizada. Quando Clarice Lispector, na epígrafe citada, impõe a necessidade de aprendizado do respeito à diferença, batizada por ela de esquisitice, remete à história da deficiência. Essa história é marcada pelo desrespeito individual e social à condição de fragilidade representada pela deficiência inerente ao humano, cujo aprendizado do respeito carece, constantemente, ser exercitado.

Das produções retratando a história da pessoa com deficiência destacam-se, no Brasil, os escritos do médico e pesquisador Otto Marques Silva (1986) em *Epopéia Ignorada: pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*; da professora e pesquisadora Gilberta de Martino Jannuzzi (2006), intitulado *Educação do deficiente no Brasil*. E, também, o trabalho de Ligia Assumpção Amaral (2004; 1995), igualmente professora e pesquisadora, nos livros *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hercules)*, onde é apresentado o percurso histórico sobre as concepções da deficiência, bem como na publicação póstuma da sua dissertação de mestrado *Resgatando o passado: a deficiência como figura e a vida como fundo*; os estudos do professor e pesquisador Marcos J. S. Mazzota (1999; 1993), em *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas e Trabalho docente e formação de professores em Educação Especial*, abordagem sucinta das atitudes sociais subjacentes ao tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo da história da Educação Especial no país.

Os escritos de Silva (1986) surpreendem pela riqueza de detalhes com que expõe as evidências da presença de pessoas com deficiência desde a pré-história, por meio de imagens

---

<sup>57</sup> Como já dito anteriormente, a deficiência tem sido historicamente vista como uma tragédia pessoal ou familiar, imputada “naturalmente” às pessoas que vivem essa condição, conforme descreve os estudos de Débora Diniz (2007; 2010). As causas para tal infortúnio foram explicadas, inicialmente, pelas religiões que ora divinizavam, ora demonizavam as pessoas que viviam a condição de deficiência na sociedade. Posteriormente, com o surgimento das Ciências Biomédicas, a deficiência passou a ser encarada também como anomalia ou patologia que exige determinados tratamentos clínicos para se assegurar a normatização da funcionalidade humana dentro do modelo médico.



de obras de artes, de inscrições hieroglíficas e fotografias de fósseis arqueológicos. O mais interessante nesta análise é o fato de o autor não se limitar a identificar a história de segregação e marginalização das pessoas com deficiência, mas de mencionar a presença de pessoas com deficiência com destaque na história, como Dídimos, um teólogo que era cego e atuou como professor e diretor da Escola de Alexandria entre os anos de 345 a 349, dentre outros exemplos. A constatação desse fato histórico permite refletir as raízes seculares tanto da exclusão quanto da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, evidenciando a contradição entre inclusão e exclusão, demarcada na contemporaneidade.

O trabalho de Jannuzzi apresenta aspectos relevantes em relação à história da educação das pessoas com deficiência na perspectiva das práticas desenvolvidas tanto por meio da iniciativa de seus protagonistas, quanto pela mediação de outros indivíduos e/ou instituições empenhadas em ajudá-las na luta pelo direito à educação, seja em função dos laços familiares, seja pela via da atuação profissional. Jannuzzi (2006, p. 29) aponta reflexões acerca destas práticas contributivas, ou não, para pessoas com deficiência “[...] vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares”, tendo em vista a relação inseparável entre educação e sociedade continuamente presente em suas análises. Ademais, seus escritos revelam uma leitura crítica da sociedade, mormente no que tange a forma como esta se estrutura para (re)produzir a própria subsistência. Consequentemente, as práticas voltadas à educação das pessoas com deficiência refletem essa lógica.

Os estudos de Amaral (1995) correlacionavam a deficiência com as concepções bíblica, filosófica e científica presentes em diferentes momentos na história da humanidade: na antiguidade clássica, a segregação e o abandono das pessoas com deficiência eram institucionalizados; na Idade Média, a visão cristã alistava a deficiência, particularmente a cegueira, à culpa, pecado ou qualquer transgressão moral e/ou social. Nesses períodos predominava a concepção bíblica, segundo a qual as pessoas com deficiência eram tidas como portadoras de culpa ou pecadoras. A primeira tentativa científica de estudo das pessoas com deficiência data do século XVI com Paracelso e Cardano, médicos alquimistas, defensores da possibilidade do tratamento para estes casos. Contudo, a consolidação da concepção científica sobre a deficiência só ocorreu no século XIX, com os estudos clínicos de Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Morel, Down, Dugdale, Froebel, dentre outros, quando se passou a descrever cientificamente a etiologia de cada deficiência como uma patologia de ordem meramente clínica.

Em paralelo à consolidação dessas concepções, ocorreram determinadas atitudes sociais dirigidas às pessoas com deficiência em diferentes contextos históricos. Os estudos de

Marcos Mazzota apontam três atitudes sociais como marco na história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: a marginalização, o assistencialismo e a educação/reabilitação. Para Mazzota (1993), a marginalização é caracterizada como atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, refletida na completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para essa população. O assistencialismo, por sua vez, é marcado por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, resumido a dar proteção às pessoas com deficiência. A educação/reabilitação apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência por meio de ações voltadas à organização de serviços médicos/educacionais, resultantes da reabilitação.

Entretanto, conquanto uma concepção ou atitude social predomine em determinado período, não significa convivência de concepções e atitudes separadamente em um mesmo contexto. Nem a inexistência destas em função de uma ordem social imposta. Observa-se a presença de relações entre as concepções e as atitudes sociais acerca da deficiência com repercussão na contemporaneidade. A convergência desses estudos permite leituras mais aprofundadas da influência dessas concepções e atitudes na aceitação, rejeição, superproteção ou indiferença em relação às pessoas com deficiência na sociedade atual. Numa rápida análise da trajetória educacional dessas pessoas, é possível identificar, no período antecessor ao século XX, uma gama de atitudes sociais de completa exclusão de estudantes com deficiência, porque eram considerados indignos de uma educação escolar. Apesar de os estudos científicos da época tentar demonstrar as possibilidades de “reabilitação da deficiência”, predominava ainda as concepções filosóficas e bíblicas de marginalização e segregação dessas pessoas.

Dessa forma, diferentes sociedades (re)criaram meios para classificação das pessoas, conforme atributos/características considerados comuns e naturais para os membros de cada classe, dentre os quais a da deficiência. Paralelamente, nos ambientes sociais, foram estabelecidas também categorias onde se podia, ou não, encontrar determinados “tipos humanos”. Estudantes com deficiência, por exemplo, não eram considerados dignos de partilhar o ambiente acadêmico, pois constantemente eram excluídos das instituições educacionais regulares em função dos estigmas a eles atribuídos. Portanto, para as Políticas de Educação Inclusivas e transformar em práticas sociais precisam, antes de tudo, romper com as “expectativas normativas”, ou seja, com as (pré)concepções apresentadas por indivíduos e/ou grupos sociais diante daquilo que causa estranhamento.

Essa ambivalência de concepções e atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência reforça a necessidade de pensar a deficiência sob diferentes perspectivas, visto que, *a priori*, a deficiência ainda é tida, em muitos contextos, como drama pessoal ou familiar. Devido, em especial, às influências das concepções religiosas que insistem em explicar misticamente as causas da deficiência, ou por conta do modelo médico que a tomou como anomalia ou patologia a ser “tratada” apenas como mais uma questão clínica, desprovida de análise social.

Os estudos de Goffman (1988)<sup>58</sup> contribuíram sobremaneira para refletir a deficiência numa perspectiva sociológica, provocando a emergência de uma abordagem social em contestação às explicações religiosas, que ora demonizavam, ora idolatravam a deficiência. Como também em contestação às expectativas biomédicas, que a consideravam anormalidade de ordem patológica. Os argumentos explicitados por Goffman incitaram pensamentos outros que deram lugar ao surgimento do Modelo Social da Deficiência, que se contrapõe à trajetória de negação social e invisibilidade relatada nesse percurso.

---

<sup>58</sup>Erving Goffman (1988), na obra “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, nos ajuda a compreender melhor essa situação de ambivalência em relação às pessoas com deficiência. De acordo com Goffman (1988, p. 11) o termo “estigma” foi criado pelos gregos para se referir a “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa extraordinária ou má sobre o *status* moral de quem os apresentava”. Na era cristã, esses sinais passaram a ter uma conotação divina. No contexto contemporâneo, esse termo ainda é usado de forma semelhante ao sentido original, ou seja, trata-se de um “atributo profundamente depreciativo” (GOFFMAN, 1988, p. 13). Quando um indivíduo e/ou grupo social tem um atributo que o torna diferente de outros – que pertencem à categoria de incluído – ele passa, automaticamente, a pertencer à categoria dos que não podem ser incluídos. Assim, deixa-se de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. O atributo ou característica que torna o indivíduo e/ou determinado grupo social menosprezado socialmente é denominado por Goffman como estigma. As religiões e a própria ciência utilizaram-se bastante de estigmas para fortalecer crenças e exercer domínio sobre os indivíduos e, feito isso, sobre a sociedade.

### 3.2 DEFICIÊNCIA: NA ROTA DOS DIREITOS HUMANOS

*Cheguei a pensar na bondade que é tipicamente o que se quer receber dos outros – e, no entanto às vezes só a bondade que doamos a nós mesmos nos livra da culpa e nos perdoa. E é também, por exemplo, inútil receber a aceitação dos outros, enquanto nós mesmos não nos doarmos a autoaceitação do que somos. Quanto à nossa fraqueza, a parte mais forte nossa é que tem que nos doar ânimo e complacência. E há certas dores que só a nossa própria dor, se for aprofundada, paradoxalmente chega amenizar.*

**Clarice Lispector**

As reflexões do modelo social aborda a deficiência dentro da perspectiva dos Direitos Humanos e, nessa dimensão, a atitude social do assistencialismo (MAZZOTA, 1993) cede lugar ao protagonismo de indivíduos e/ou grupos em condição de deficiência. Esse fato nos faz pensar nas palavras de Clarice Lispector (1999, p. 304) citadas na epígrafe acima, ao insinuar que a “bondade alheia”, marcada pela atitude social do assistencialismo, deve ser substituída e ceder espaço para o nascedouro da “bondade que doamos a nós mesmos” na luta por justiça social, impossível de ser travada quando não “doarmos a autoaceitação do que somos”.

Os ‘Estudos sobre Deficiência’, inaugurado e difundido por pesquisadores do modelo social, contrapõe-se radicalmente às concepções e atitudes sociais que reduzem ou impedem as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Tais estudos parte do pressuposto, segundo Medeiros *et al.* (2010, p. 13), de que: “deficiência não é um conceito neutro que descreve corpos com impedimentos, mas o resultado da interação do corpo com impedimentos com ambientes, práticas e valores discriminatórios”. Os primeiros teóricos<sup>59</sup> do Modelo Social eram homens, brancos, deficientes físicos, intelectuais e procedentes de famílias economicamente favorecidas. Um dos seus precursores foi Paul Hunt, sociólogo, deficiente físico do Reino Unido, que denunciou publicamente a opressão vivida pelas pessoas com deficiência, fato que provocou o surgimento da Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação - UPIAS, a “primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes” (DINIZ, 2007, p. 14).

Estes estudiosos desenvolveram uma abordagem centrada na autoridade da experiência vivida pelo corpo deficiente, visando denunciar a opressão de valores capitalistas

---

<sup>59</sup> Paul Hunt, Michael Olivier, Paul Abbeley, dentre outros estudiosos que vivem a condição de deficiência, partilham de pressupostos sociológicos para reflexão da deficiência inspirados, principalmente, pelos escritos de Goffman e de Marx.

que descartam os corpos tidos como improdutivos e disfuncionais e tomam por parâmetro suas próprias experiências enquanto pessoas que vivem a condição de deficiência. Mas, no ímpeto de afirmar vivências de sofrimento, em função das barreiras de acessibilidade, os teóricos acabaram por generalizá-las para todos os tipos de deficiência. Assim, desconsideraram, por exemplo, as experiências de pessoas com deficiências mais graves, com necessidades de cuidados permanentes por toda a existência, onde a retirada de barreiras de acessibilidade pouco interfere em suas vidas em termos individuais, sem deixar de reconhecer a relevância da retirada dessas barreiras para a sociedade como um todo.

A primeira geração de teóricos do modelo social incorreu no erro de estabelecer um padrão de normalidade para a própria deficiência, onde se presumia que, dadas as condições sociais de acessibilidade, a opressão vivida pelo corpo com impedimentos cessaria e todos poderiam atingir autonomia. Alinhados com pressupostos marxistas, tais teóricos reconhecem o impacto das determinações sociais na vida dos indivíduos e postulam: “a deficiência não é dada exclusivamente por uma limitação do corpo, mas pela interação desse corpo com um ambiente hostil (MEDEIROS *et al.*, 2010, p.15)”. Portanto, a limitação do corpo do indivíduo com deficiência pode ser minimizada ou potencializada, dependendo das condições sociais impostas pela sociedade. Não é possível separar o indivíduo com deficiência da sociedade que (re)produz culturalmente condições estigmatizantes e marginalizadoras.

Na sequência, surgiram abordagens feministas<sup>60</sup> e culturalistas, contrapondo-se à primeira geração de teóricos do modelo social donos de uma visão uniforme acerca dos limites e possibilidades das pessoas em condição de deficiência na sociedade. As teóricas em questão reconhecem a relevância dos primeiros estudos por denunciar a opressão vivida em função da desigualdade imposta às pessoas com deficiência, mas criticam os teóricos predecessores por desconsiderarem os diferentes significados de habitar um corpo com impedimentos para construção da subjetividade. Além disso, as referidas abordagens elucidaram o papel do cuidado na vida doméstica de pessoas com deficiência, deslocando essa discussão para a seara dos Direitos Humanos. Desta forma, a deficiência passou a ser entendida como mais uma opressão, semelhante à sofrida por outros grupos minoritários, a exemplo das mulheres ou dos negros, discriminados e marginalizados devido ao sexismo ou racismo. Conforme Diniz:

---

<sup>60</sup> Inspirada na experiência de mulheres que vivem a condição de deficiência ou de cuidadoras de pessoas com deficiência.

[...] essa nova forma de opressão pelo corpo levou a criação de um neologismo, ainda sem tradução para a língua portuguesa: *disablism*. O *disablism* é o resultado da cultura da normalidade, em que os impedimentos corporais são alvo de opressão e discriminação (DINIZ, 2010, p. 97).

Um dos desafios centrais dos Estudos sobre Deficiência, reconhecido em diversos países como *Disability Studies* (DS), é construir um lugar de fala a partir da experiência da deficiência e não apesar dela. Trata-se de um campo de estudos acadêmicos advindo do Modelo Social, que toma a deficiência como uma construção social. Os teóricos desses estudos estabelecem uma forte distinção entre *impairment* (lesão) e *disability* (invalidação social), a partir dos saberes das ciências humanas, para compreender de que forma a sociedade (re)produz mecanismos de classificação e hierarquização dos indivíduos que apresentam algum tipo de lesão.

Tais estudos, curiosamente, têm tido pouca repercussão no território brasileiro, apesar de sua difusão internacional. Isso remete a pensar as condições que levaram ao afastamento da disseminação deste discurso no Brasil, especialmente no contexto das universidades, diante da emergência das Políticas de Educação Inclusiva no âmbito da Educação Superior. Mesmo porque, os primeiros teóricos do Modelo Social eram universitários e gestaram essa reflexão a partir de vivências no contexto acadêmico. A ausência do referencial produzido pelo DS nas produções em torno da inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil, produzidas até mesmo nas universidades, pode evidenciar seu distanciamento em relação às questões relacionadas à deficiência. Portanto, cabe pensar sobre o papel dessa instituição de ensino no processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência.

#### 4 NOTAS SOBRE A UNIVERSIDADE

*Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia.*

**Eduardo Galeano**

O debate sobre a inclusão educacional nas Instituições de Ensino Superior (IES)<sup>61</sup> tem provocado inúmeras indagações e, particularmente, muitas dúvidas em seus processos recentes de implementação no contexto do ensino superior brasileiro, motivado pela necessidade de legitimação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva imputadas nesse segmento de ensino. A cultura acadêmica acostumou-se de tal modo a excluir de seus espaços de formação a diversidade humana, representada pela condição de diferença/deficiência, que a inclusão educacional no ensino superior, sobretudo no contexto universitário, tem sido marcada por muitos enfrentamentos e recuos diante das trajetórias de exclusão vivenciadas por minorias, historicamente marginalizadas e/ou segregadas em seus processos de educação formal, em função de diferenças étnicas, de raça, de gênero, de condição de deficiência, dentre outras.

Assim, cabe reflexão mais ampla sobre os processos de transformação da identidade institucional, sobretudo no contexto universitário, tendo em vista os impactos gerados pela implementação de políticas de expansão do Ensino Superior, de Educação Inclusiva e de Ações Afirmativas na universidade. Afinal, conforme anuncia Galeano (1997, p. 123) na

---

<sup>61</sup> O Decreto 5.773/06 estabelece que “as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. § 1º A criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional. § 2º A criação de universidades privadas se dará por transformação de instituições de ensino superior já existentes e que atendam o disposto na legislação pertinente. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior”. (Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=116&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=116&option=com_content&view=article) )

citada epígrafe, as transformações da identidade, tanto do indivíduo quanto do contexto socioinstitucional, resultam da *sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia*. Portanto, para compreender a ocorrência de tais processos, faz-se necessário tecer análise mais detalhada conforme sugerido.

Abordar a temática da universidade, no contexto brasileiro, pressupõe, inicialmente, tomar notas acerca de dados que evidenciam seu panorama no cenário educacional contemporâneo. De acordo com o Censo da Educação Superior (2011), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, no Brasil 5.746.762 estudantes encontram-se matriculados em cursos de graduação presencial e 992.927 na EaD. Portanto, no cômputo geral constam 6.739.689 matrículas de estudantes em cursos de graduação, sendo 4.966.344 em universidades privadas e 1.773.689 nas públicas. A distribuição se dá da seguinte forma: 1.032.314 nas federais; 619.354 nas estaduais e 121.025 nas municipais. A análise desses dados revela que entre 2010 e 2011 houve crescimento de 7,9% de matrículas em cursos de graduação das universidades públicas e de 4,8% em universidades privadas. Estes números retratam continuidade de crescimento do público universitário.

Apesar de estes números indicarem maior crescimento de matrícula nas universidades públicas, permanece a forte liderança das universidades privadas ao congregar, aproximadamente, 75% de todo universo das matrículas no segmento de Ensino Superior brasileiro. Na *Sinopse Estatística – Graduação*, publicada no Censo (2010), a região sudeste apresenta um total de 3.110.913 matrículas em cursos de graduação, sendo 2.538.805 estudantes de universidades privadas e 572.108 nas públicas. Mais detidamente, 311.702 nas federais; 218.882 nas estaduais e 41.584 nas municipais. A região nordeste registrou o total de 1.326.656 matrículas na graduação, sendo 514.212 estudantes nas universidades privadas e 812.444 nas públicas, distribuídos da seguinte forma: 320.671 nas federais; 173.741 nas estaduais e 19.800 nas municipais. Com relação ao Estado da Bahia constatou-se um total de 339.607 matrículas na graduação, com 253.277 estudantes nas universidades privadas e 86.330 nas públicas. Destes, 39.724 nas federais e 46.606 nas estaduais. No Estado da Bahia não existem universidades municipais.

Por estes dados, a oferta de matrículas na região sudeste permanece superior à do Nordeste, aspecto histórico que traduz a manutenção da supremacia da região em oferecer ensino superior, evidenciando também reflexos das desigualdades regionais na formação. No Estado da Bahia, observa-se a ampliação na oferta de vagas nas universidades federais na última década. Todavia as universidades estaduais continuam na liderança, mediante a



omissão da rede municipal e a predominância quase absoluta das instituições privadas. Cabe salientar que o domínio do segmento de Ensino Superior pela rede privada não é privilégio do Estado da Bahia. Tal fato se repetiu em todos os estados e regiões do país. Conforme planilhas apresentadas pelo último Censo, o Brasil tem 2.365 IES, dentre as quais 284 da rede pública e 2.081 da privada. Nesse universo, existem 2.004 faculdades, 190 universidades, 131 centros universitários e 40 Institutos Federais de Educação Tecnológica - IFETs. Porém, não se pode negar, na última década, o forte investimento do governo no sentido de ampliar o número de vagas na Educação Superior, destacadamente nas universidades públicas federais das regiões Norte e Nordeste.

No período compreendido entre 2001 e 2010, o número de universitários no país foi ampliado em mais da metade, conforme declaração anunciada por Fernando Haddad<sup>62</sup> ao apresentar o Censo da Educação Superior (2010). O ex-ministro afirmou ser possível evidenciar tal fato ao comparar o número de estudantes que concluíram cursos de graduação em 2001 com os resultados obtidos em 2010: de 390 mil para 973,8 mil respectivamente. Estes estudantes estavam matriculados em 29.507 cursos de graduação. Os dados preliminares do levantamento demonstraram ainda que a distribuição regional na década ficou mais equilibrada. A região Nordeste, por exemplo, tinha 15% das matrículas em 2001 e alcançou 19%, em 2010; e a região Norte, na casa de 4,7% das matrículas, terminou a década com 6,5%.

Entretanto, há controvérsias em relação à análise desses dados e, segundo o físico Carlos Henrique de Brito Cruz<sup>63</sup>, diretor científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, a evolução do ensino superior no Brasil é “mediocre”. Basta, para constatar o fato, confrontar informações sobre o número de formandos nas faculdades e universidades brasileiras na última década. De acordo com dados oficiais também publicados pelo INEP, Brito Cruz (2012) evidenciou que a velocidade do ensino superior brasileiro teve redução acentuada a partir de 2005. Em 2010, as instituições de ensino superior formaram 178.407 estudantes, 24 mil a menos que os 202.262 de 2004, apontando um decréscimo de 1,8% ao ano, no número de concluintes nesses últimos seis anos.

---

<sup>62</sup> Professor de Ciência Política da Universidade de São Paulo (USP), universidade da qual é diplomado em Direito, fez mestrado em Economia e Doutorado em Filosofia. Esteve a frente do Ministério da Educação nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, no período de julho de 2005 a janeiro de 2012, quando assumiu campanha para prefeito da cidade de São Paulo-SP.

<sup>63</sup> Professor do Instituto de Física da UNICAMP e exerce, desde 2005, a função de Diretor Científico da FAPESP. O professor se contrapôs aos argumentos apresentados pelo ex-Ministro da Educação, Fernando Haddad, num artigo publicado no Jornal A Folha de São Paulo, de 23 de fevereiro de 2012, intitulado *A parada no crescimento do ensino superior*, posteriormente divulgado no Portal da Andifes (2012).

O quadro parece se agravar, segundo o físico, nas universidades públicas. Em 1995, 37% dos concluintes no ensino superior completaram seus estudos em instituições públicas; em 2003, foram 32%; e em 2010, o percentual caiu para 22%. Entre os anos de 1995 e 2005, a taxa média de crescimento no número de estudantes formados em universidades públicas foi de 11%/ano, porém, desde 2005, este crescimento foi reduzido para 0,2%/ano e, em 2010, o número de formandos em universidades públicas diminuiu consideravelmente em relação ao início da década.

Estes dados podem ser justificados, na perspectiva de Brito Cruz, por dois fatores: 1) O fato da política de expansão do ensino superior implementada pelo MEC não levar em consideração a distribuição nacional do número de estudantes concluintes do ensino médio no Brasil, pois um concluinte de Ensino Médio do Estado de São Paulo tem 0,7% de chance de frequentar uma universidade federal, enquanto na Bahia a possibilidade se amplia para 7,3%. A média do país é de 10%, evidenciando, portanto, uma falta de equidade na oferta de vagas entre as regiões; e 2) O desempenho precário do Ensino Médio no Brasil, incompatível com a universalização do Ensino Fundamental, iniciada na década de 1990, acompanhada pela política de expansão do Ensino Superior. Visto que, enquanto 2,5 milhões de alunos concluíam o Ensino Fundamental, 829 estudantes concluíam o Ensino Superior. Quando comparados, estes números indicam a evasão anual de 1,7 milhão de brasileiros da formação acadêmica no gargalo que separa os segmentos de Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Essas críticas foram rebatidas por Jorge Almeida Guimarães<sup>64</sup>, presidente da CAPES, ao apontar tal análise como decorrente de “um olhar enviesado” dos dados do último Censo da Educação Superior. Especialmente porque o físico ignora o número de formandos na modalidade de educação à distância, pela Universidade Aberta do Brasil. Em 2010, aproximadamente 973 estudantes concluíram a graduação, equivalente a três vezes mais que 2000. Guimarães (2012) contestou a análise feita por Brito Cruz (2012) com a apresentação de outros dados: em 2004, 293 mil novos estudantes ingressaram na rede pública de educação superior, sendo 127 mil na rede federal. Já em 2010, houve 302 mil estudantes ingressantes na rede federal, representando um acréscimo de 120% no período, ao passo que a rede estadual cresceu 7%, e a municipal reduziu em 28% em termos do número de ingressos; em 2004, a rede federal atendia 592 mil estudantes - 49% do total de todas as públicas - e, em 2010, passou a atender 938 mil, o equivalente a 57% do total das públicas.

---

<sup>64</sup> Professor universitário, exerceu cargos de direção no Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Ele se contrapõe aos argumentos apresentados por Brito Cruz em artigo publicado no Jornal A folha de São Paulo, em 28 de fev. de 2012, posteriormente divulgado no Portal da Andifes (2012).

Em relação à falta de equidade na distribuição regional, Guimarães (2012) discorda do exposto por Brito Cruz (2012), sinalizando o aumento acentuado na oferta de vagas nas universidades federais em São Paulo, resultante da expansão ocorrida na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e na UFSCar, e da criação da universidade Federal do ABC - UFABC, acrescentando as 140 mil vagas por ano fornecidas pelo Sistema de Seleção Unificada - SISU<sup>65</sup>. Entre 2010 e 2011, o número de estudantes paulistas matriculados em universidades federais de outros Estados cresceu 70,9%, conforme informações<sup>66</sup> divulgadas inicialmente no editorial do Jornal Estado de São Paulo.

Essa polêmica leva a refletir sobre como a seleção de dados estatísticos de uma mesma realidade podem induzir a análises diferenciadas, conforme interesses políticos, supostamente em jogo. Face ao exposto, se mostra relevante apresentar as posições de outros protagonistas nesse cenário, por meio de levantamento realizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, com apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES. Trata-se de uma pesquisa sobre o *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*<sup>67</sup>, divulgada em site desta associação no segundo semestre de 2011.

O relatório desse estudo apontou questões relacionadas às características predominantes no perfil do estudante das universidades federais. A maioria é de mulheres, com predominância em todas as regiões brasileiras, num percentual nacional de 53,5%; estudantes das classes C, D e E, com renda familiar de até três salários mínimos, representam 44% do público pesquisado e este percentual sobe para 52% e 69% nas regiões Nordeste e Norte, respectivamente, sendo reduzido para 32% na região Sudeste, 31% na Sul e 33% na Centro-Oeste.

---

<sup>65</sup> Refere-se a uma plataforma online desenvolvida pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem. No sítio, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os cursos disponíveis, conforme informações apresentadas em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16185&Itemid=1101](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16185&Itemid=1101)>

<sup>66</sup> Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6129:o-sisu-e-a-mobilidade-estudantil-&catid=50&Itemid=100017](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6129:o-sisu-e-a-mobilidade-estudantil-&catid=50&Itemid=100017)>

<sup>67</sup> Esse levantamento contou com uma amostra baseada no conjunto de estudantes matriculados no segundo semestre de 2009, compreendendo um total de 19.633 estudantes de 117 cursos de instituições universitárias federais. O resultado da pesquisa resultou em um documento que permite conhecer o perfil dos estudantes das universidades federais. A síntese com resultados desse estudo se encontra disponível em: <[http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5716:pesquisa-aponta-perfil-dos-universitarios-de-universidades-federais&catid=52&Itemid=100013](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5716:pesquisa-aponta-perfil-dos-universitarios-de-universidades-federais&catid=52&Itemid=100013) h>

Portanto, no somatório nacional a maioria dos estudantes das universidades federais públicas é, ainda, oriunda de famílias das classes A e B; o estudante das universidades federais é jovem, na faixa etária entre 18 e 24 anos (73%); 37% dos estudantes das universidades federais trabalham; o grau de escolarização dominante dos pais é de Ensino Médio (30%), seguido do Superior (28,41%); e o percentual de estudantes autodeclarados de cor preta, passou de 6% em 2004 para 8,7% em 2010. Deste modo, o total de estudantes de raça/cor/etnia preta e parda aumentou para aproximadamente 20%, com maior concentração nas classes C, D e E (22%), evidenciando que, somados, os estudantes de cor preta e parda representam 40,8% desta população. Embora tenha revelado um crescimento entre os últimos levantamentos (2004 e 2010), esse percentual é ainda inferior aos 50,7% apurados nacionalmente pelo Censo 2010 do IBGE, segundo apontam dados preliminares publicados no segundo semestre de 2011.

De modo geral, os dados apresentados retratam o panorama contemporâneo das IES e desnudam contradições, avanços e retrocessos em relação às possibilidades de inclusão educacional nas universidades brasileiras. Além disso, colocam em destaque o perfil das universidades federais em função de ser este o campo de pesquisa da presente tese. Ademais, as diferentes perspectivas analíticas apontadas por indivíduos responsáveis pela gestão de órgãos da Educação Brasileira, sobretudo no Ensino Superior e na Universidade, refletem o que Chauí (2003) já havia sinalizado há aproximadamente 10 anos atrás, conforme se verifica a seguir:

A universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão social, impedem a concretização da instituição universitária e suas possibilidades democráticas (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Ao constatar, por exemplo, que a maioria dos estudantes dessas instituições é, predominantemente, oriunda das classes A e B, apesar das políticas de expansão e das várias modalidades de Ações Afirmativas, fica evidenciado o conflito de classes manifestado na descrição do perfil desse alunado, fortemente marcado pelas desigualdades resultantes das determinações sociais. Conflito condizente com a precária democratização do acesso e da permanência normalmente favorecedora da inclusão educacional “precária, instável e indecente” (MARTINS, 1997), no contexto da formação universitária.

Embora a universidade esteja imersa em um processo de gestação de uma mentalidade inclusivista, mesmo por força da legislação vigente, é preciso (re)pensar os limites e as possibilidades de assegurar a inclusão de pessoas com diferenças/deficiências no contexto

universitário. Sobretudo, quando se observa, de acordo com Chauí (2003, p.5) a “contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes que obrigou a universidade a tomar posição diante do ideal socialista”.

Então, ao refletir acerca dos processos de inclusão educacional de estudantes no contexto universitário, alguns questionamentos carecem de esclarecimentos: Como estudantes oriundos das classes populares, provenientes de escolas públicas, negros e/ou em condição de deficiência se reconhecem e são reconhecidos nas universidades? Quais os impactos das Ações Afirmativas e das Políticas de Educação Inclusiva na formação universitária? Tais questões suscitam a necessidade de pensar, conforme apontam Besnosik e Lopes (2011, p. 145), o papel da universidade na formação profissional de “indivíduos capazes de questionar a sua própria realidade e que, por meio de uma postura crítica, desejem uma sociedade mais humana”.

Ademais, a presença desse público na universidade ainda é minoritária, especialmente em termos numéricos, quando comparados ao universo de colegas das classes A e B, brancos e fora da condição de deficiência. Ao afunilar o olhar em relação aos limites e as possibilidades de inclusão educacional em relação aos estudantes com deficiência no contexto universitário, outras questões também emergem: Como as universidades enfrentam os desafios da inclusão educacional de estudantes com deficiência no *locus* de formação? Quais as lutas travadas na formação universitária nos processos de ensino, pesquisa, extensão; currículos; formas de avaliação; tempos e ritmos, para permitir o acesso, a permanência e a terminalidade de cursos de estudantes com deficiência?

Para esboçar possíveis reflexões às questões acima elencadas, neste capítulo são apresentadas duas perspectivas de análise: na primeira parte a universidade é abordada na trama da pseudoinclusão através de uma reflexão sobre as contradições entre as prerrogativas das políticas inclusivistas e práticas sociais presentes na universidade; e na segunda, convém pensar a universidade na rota da formação, no sentido de questionar o papel desta formação universitária na emancipação dos indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade, diante dos desafios provocados pela inclusão educacional, particularmente da inclusão de estudantes com deficiência.

#### 4.1 UNIVERSIDADE: NA TRAMA DA PSEUDOINCLUSÃO

*O cisco no teu olho é a maior lente de contato.*

**Theodor W. Adorno**

As políticas governamentais brasileiras, em termos legislativos, têm revelado a intenção de aumentar a presença, no nível superior de ensino, de grupos até então excluídos neste segmento de ensino ao longo da história da Educação no Brasil. Tendo em vista os discursos acadêmicos produzidos sobre o respeito à diversidade na universidade, cabe compreender em que medida as práticas sociais dessa instituição refletem o *cisco no olho* apontado por Adorno (2008, p. 46) na epígrafe acima, como a *maior lente de contato* para evidenciar a existência, ou não, de transformações advindas das políticas inclusivistas. Se considerado, por exemplo, o comparecimento ou quantitativo da etnia negra na população, verifica-se a inexpressiva participação dos negros na universidade quando confrontada ao universo populacional. Especialmente na Bahia, com destaque para a Região Metropolitana de Salvador onde, segundo dados preliminares apresentados pelo Censo do IBGE (2010), prevalece o maior percentual da população negra no Brasil.

A desigualdade racial de acesso ao segmento de Ensino Superior pode ser corroborada também em outros dados estatísticos. Em 2002, por exemplo, dentre seis grandes universidades brasileiras públicas – Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Universidade Federal do Paraná-UFPR, Universidade Federal do Maranhão-UFMA, Universidade Federal da Bahia-UFBA, Universidade de Brasília-UnB e Universidade de São Paulo-USP – o contingente de estudantes pretos e pardos, entre o total de estudantes, era de apenas 17,21% (QUEIROZ, 2002). Proporção quase três vezes inferior em relação à representação desse contingente na população brasileira, segundo os dados do Censo IBGE de 2000, representado por 45%. Dados preliminares do Censo de 2010 indicam 97 milhões de pessoas autodeclaradas negras (pretas ou pardas) contra 91 milhões de pessoas brancas. Resta questionar até que ponto o aumento nesta autodeclaração teve impactos na ampliação da presença dessa etnia no segmento de Ensino Superior, de forma a assegurar a legitimidade das Ações Afirmativas empreendidas na universidade?

As Políticas de Ações Afirmativas na universidade surgiram em resposta à pressão dos movimentos sociais na luta pelo acesso da população negra ao Ensino Superior. Portanto, trata-se de políticas de reparação social em busca, ao menos, de minimizar os efeitos perversos da privação educacional ao qual a população negra foi submetida historicamente. O

conceito de Ações Afirmativas adotado pelo MEC (2007) é o mesmo divulgado pelo Grupo de Trabalho Interministerial – GTI das Populações Negras:

Medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização de grupos sociais decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros, até que se atinja a igualdade de competitividade (GTI/POPULAÇÃO NEGRA, 1996, p. 10).

De acordo com as orientações do MEC, as Ações Afirmativas não se limitam à população negra, pois a proposta atinge de forma ampla todos os segmentos da população historicamente excluídos do contexto universitário, carentes de políticas de reparação social. Porém, não se pode esquecer, em nenhum momento, o papel de vanguarda do movimento negro na luta pela implementação de tais políticas que, em termos históricos, surgiram, inicialmente, nos Estados Unidos, na década de 1960.

No Brasil, tais políticas emergiram na década de 1990, paralelamente ao surgimento das Políticas de Educação Inclusiva voltadas para pessoas consideradas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1999). Entretanto, a primeira demarcação das Políticas de Ações Afirmativas no território brasileiro ocorreu em 1990, com a aprovação da Lei 8.112 que, no seu artigo nº 5, sugerindo a reserva de até 20% das vagas disponíveis para os candidatos em condições de desigualdade étnica, racial, dentre outras. E, também, assegurando o direito de pessoas com deficiência física de concorrer a cargos públicos. Na sequência, em 1991, foi aprovada a Lei 8.213, que no artigo 93 fixa cotas de vagas obrigatórias para negros no âmbito privado das relações de trabalho, sendo este o primeiro sistema de cotas de caráter étnico-racial no país (LOPES, 2006).

Referente às Políticas de Ações Afirmativas no Ensino Superior, as cotas para negros despontaram, pioneiramente, no Rio de Janeiro, com a Lei Fluminense nº. 3.708/01, determinada pelo Decreto nº. 30.766/02, designando cotas de até 40% para negros nas universidades daquele Estado, efetivamente a partir de 2003. Esta iniciativa teve continuidade, segundo Lopes (2006), na UNEB, na UnB e na UFBA, dentre outras instituições universitárias que acolheram tal política.

Para assegurar a viabilidade das Ações Afirmativas no contexto universitário, foi criado o Programa Diversidade na Universidade (BRASIL, 2002), objetivando por em prática e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, primordialmente, dos afrodescendentes e dos indígenas

brasileiros. Deste primeiro programa, resultaram outros, como o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior-UNIAFRO e o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND.

Nesse contexto, em abril de 2004, no âmbito do calendário oficial de debates, a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil foi o foco das discussões, congregadas em torno do documento de Reforma da Educação Superior (MEC, 2004). Este documento sugere a reserva de 50% das vagas de instituições federais para estudantes oriundos de escolas públicas de nível médio. O percentual deve incluir, obrigatoriamente, estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas, numa proporção mínima igual à proporção deles presente na população de cada Estado onde as universidades federais encontram-se inseridas.

Em termos de avaliação de resultados, segundo o Mapa das Ações Afirmativas do Laboratório de Políticas Públicas UERJ, há 72 instituições no Brasil ou 32% do total de universidades públicas promotoras de algum tipo de Ação Afirmativa. O estudo indica diferenças significativas nos processos de inclusão, conforme a realidade de cada instituição universitária e, ao comparar os processos de execução das políticas de inclusão, aponta a adoção em 53 universidades do sistema de cotas étnico-raciais. Destas, 34 já fixaram Ações Afirmativas direcionadas para estudantes negros. Na perspectiva de Boaventura Santos (2010, p. 70), “as políticas de ação afirmativa assumem hoje grande destaque e merecem uma referência especial”.

Entretanto, tais políticas têm suscitado inúmeros questionamentos e forte oposição por parte de vários segmentos da sociedade brasileira. O alvo principal de críticas tem sido a política de cotas, sob o argumento de ferir o princípio de equidade ao privilegiar estudantes menos capacitados. Acusa-se que as Ações Afirmativas podem provocar prejuízos na qualidade acadêmica das instituições de ensino superior. As razões para essa reação merecem reflexão, por, supostamente apontar indícios da presença do preconceito em relação à inclusão educacional. A presença desse alunado nas universidades públicas – formadas por estudantes negros, de baixa renda, oriundos de escolas públicas, com deficiência, dentre outros considerados em situação de inclusão – ainda é minoria quando confrontado aos colegas das classes A e B, brancos, oriundos de escolas privadas e sem deficiência.

É importante salientar que as ações afirmativas representam discriminação positiva e meritória de combate ao elitismo social reproduzido pelas universidades em função do modelo social vigente. Recentemente (26/04/2012), o Supremo Tribunal Federal (STF) aprovou, por unanimidade, a Política de Cotas Raciais nas Universidades Públicas Brasileiras.



A aprovação desta lei foi um passo inédito e transformador em prol da democratização da universidade, fruto de uma árdua luta dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, em defesa da educação brasileira. Esse julgamento deve por fim à insegurança jurídica a respeito da reserva de vagas nas universidades, pois as cotas são instrumentos necessários para a construção de uma sociedade inclusiva, condizente para assegurar reparação social aos indivíduos e grupos sociais excluídos historicamente da Educação Superior.

Todavia, antes da aprovação dessa política, cabe destacar algumas iniciativas institucionais responsáveis por gestar essa conquista, dentre as quais, a criação do Programa Universidade para Todos - ProUni institucionalizado pela Lei nº 11.096/ 2005. O programa tem por principal objetivo ampliar o acesso de estudantes de baixa renda por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de instituições privadas de educação superior. Em contrapartida, o governo oferece a isenção de tributos àquelas faculdades/universidades privadas com adesão ao ProUni. Uma das críticas atribuídas a este programa é a de que o governo federal pode sacrificar instituições públicas ao deslocar recursos, sob a forma de bolsas de estudos, para financiar instituições privadas de qualidade educacional duvidosa, favorecendo a “inclusão marginal”, além de legitimar ainda mais as desigualdades na formação do segmento de Ensino Superior. De fato, corre-se esse risco, mas existe a possibilidade da denúncia para que estas instituições sejam fiscalizadas<sup>68</sup>.

Na sequência do ProUni, propulsor de maior acesso dos estudantes em situação de inclusão nas universidades e faculdades privadas mediante financiamento público, surgiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação Expansão das Universidades Federais – REUNI. Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o programa tem a proposta de ampliar o acesso e a permanência destes estudantes na universidade pública federal, através do “melhor aproveitamento” da estrutura física e dos recursos humanos já existentes nessas instituições. A meta do REUNI é dobrar o número de estudantes de curso de graduação nas universidades federais em dez anos, a contar de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil novos estudantes. As críticas, neste caso, advêm do fato de a expansão não levar em conta a real necessidade de infraestrutura e de contratação de pessoal indispensável à realização das tradicionais atividades universitárias. A ausência de infraestrutura e recursos humanos, especialmente de docentes qualificados, impede e/ou dificulta a formação e, fatalmente,

---

<sup>68</sup> O MEC divulgou, no Diário Oficial da União de 19/12/2012, uma lista de cursos superiores que não alcançaram resultados satisfatórios no Conselho Preliminar de Curso (CPC) de 2008 e de 2011. As instituições responsáveis por estes cursos sofrerão medidas cautelares, entre elas a suspensão do ingresso de novos alunos. A relação total inclui 207 cursos de universidades, centros universitários e faculdades de todo Brasil.

compromete a finalidade da universidade pública, enquanto, na definição de Chauí (2003, p. 6), “instituição social diferenciada e autônoma”.

A compreensão da universidade como uma instituição social que incorpora e traduz a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade já evidencia, cabe a ressalva, a relevância do papel, tanto na produção quanto na difusão do conhecimento “científico” no meio social. Ações estas presentes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que, por suposição, devem atender aos interesses públicos. Ao contrário do papel exercido pelas organizações sujeitas, em geral, aos interesses privados que lhes subsidiam. Desse modo, a falta de investimento na universidade pode, inclusive, desviá-la da tarefa essencial, como reporta e esclarece Georgen:

Essa tarefa, por conta dos atuais debates sobre os sentidos, limites e pertinência social da ciência e da tecnologia relaciona-se, por assim dizer, inextricavelmente com o tema da ética e da responsabilidade social. Nesses campos – o do conhecimento e o seu correlato, a ética – a universidade moderna assumiu os pressupostos e ideais da modernidade. Há, portanto, uma interessante coincidência entre o objeto de crítica de Adorno e Horkheimer e o espírito da universidade (GEORGEN, 2010, p. 218).

Desse modo, a universidade sofre a influencia de duas forças antagônicas. De um lado há o compromisso com a ética e a responsabilidade social, competências esperadas de uma instituição dessa natureza, pressupondo, previamente, acolhimento irrestrito às propostas inclusivistas. Do outro, coexiste a pressão para atender determinações do modelo de racionalidade desenvolvido na modernidade, geralmente contrário aos princípios da inclusão dada à necessidade de atender aos interesses do capital.

Pertinente às Políticas Públicas de Inclusão Educacional, relativas à temática da deficiência na universidade, uma das primeiras iniciativas do MEC e da Secretaria de Educação Especial - SEESP foi a publicação da Portaria nº 1.793/1994, com a oferta da disciplina *Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*, prioritariamente para graduações em Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas; a inserção de conteúdos relativos a esta disciplina nos cursos da área de saúde, serviço social e demais graduações; e a manutenção e/ou ampliação em nível de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Até então, temáticas relacionadas à deficiência eram silenciadas<sup>69</sup> na formação acadêmica dos graduandos, especialmente dos que iriam atuar com os alunos ‘incluídos’ nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Mesmo diante da determinação constante na Constituição Federal - CF, artigo 205, de ser a educação um direito de todos e, no artigo 206, Inciso I, da obrigatoriedade na “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Além destes, o artigo 208 diz ser dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A atual LDB<sup>70</sup>, nº 9.394/96, por sua vez, reafirma todas essas determinações constitucionais.

A primeira conquista, no tocante ao processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, surgiu em resposta à pressão destes e do movimento de pais na luta pelo acesso e permanência nesse segmento de ensino, tendo como resultado a publicação do Aviso Circular nº 277, editado pelo MEC/Gabinete do Ministro - GM, em 08 de maio de 1996. Esse documento propõe a adequação das Universidades aos procedimentos voltados para o processo seletivo de estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior, sobretudo no concurso de vestibular. O documento recomenda também a promoção, por parte de todas as instituições universitárias, da flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura. Assim, como a capacitação de recursos humanos, de forma a assegurar a permanência bem-sucedida de estudantes “portadores de necessidades especiais” no Ensino Superior.

Questões relacionadas à acessibilidade de estudantes com deficiência no Ensino Superior despontaram na qualidade de política pública, com a publicação da Portaria nº. 1.679, de 02 de dezembro de 1999, tratando dos requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências, com vistas a instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 1999). Cabe ressaltar que a acessibilidade, nesse estudo, é compreendida sempre na perspectiva do Desenho Universal. Conforme estudos de Bahia (2006), esta não se restringe à dimensão arquitetônica, mas inclui, também, as dimensões metodológica, instrumental, comunicacional, programática e atitudinal.

Não obstante, a Portaria nº. 3.284, de 07 de novembro de 2003, veio a substituir a anterior, em razão de ser mais específica na enumeração das condições de acessibilidade que

---

<sup>69</sup>Santos (2002) abordou essa temática na pesquisa de Mestrado em que investigou as concepções de estudantes de Pedagogia sobre ‘alunos com deficiência’. Parte dessa pesquisa foi publicada no artigo *A dialética da inclusão/exclusão na história da educação de ‘alunos com deficiência’*, disponível no site da Revista da FAEEBA: < <http://www.revistadafaeeba.uneb.br> >

<sup>70</sup>Essa legislação preconiza, no seu artigo 58, que os sistemas de ensino devem atender os alunos ‘portadores de necessidades educacionais especiais’ preferencialmente nas classes regulares da rede de ensino, onde devem ser oferecidos, quando necessários, serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades do referido alunando.

devem ser implementadas pelas IES, para fins de instruir o processo de avaliação das mesmas. Esta portaria exige:

**Art. 1º** Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

**Art. 2º** A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2003, art. 1º e art.2º).

Posteriormente, em 2004, foi aprovada a Lei de Acessibilidade por meio da publicação do Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que discorre sobre os requisitos de acessibilidade relativos à inclusão educacional, para viabilizar orientações técnicas voltadas a assegurar o devido cumprimento dessa Portaria. De acordo com esta última legislação:

(...) os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, art. 24, § 1º, inc. I).

Por esta determinação, às pessoas com necessidades especiais devem ser oferecidas, conforme previsto no art. 24, § 1º, inc. II (BRASIL, 2004): “[...] ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas”. O descumprimento de tais dispositivos, segundo esta normatização, será punido por meio do descredenciamento para abertura, funcionamento ou renovação de cursos pelo poder público, dentro dos prazos fixados nessa lei.

Em relação ao sistema de cotas para estudantes com deficiência, existe um Projeto de Lei ainda em debate no Congresso Nacional. Neste, é prevista a reserva de 10% das vagas em universidades públicas para estudantes que vivem a condição de deficiência. Contudo, independentemente de aprovação, algumas universidades brasileiras já adotam o sistema de cotas para estudantes com deficiência, tomando como parâmetro as Políticas de Ações Afirmativas vigentes. Segundo matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo (2009), no universo de 249 instituições públicas de ensino superior, 19 desenvolvem algum tipo de ação afirmativa em benefício desses estudantes. Dentre as instituições em consonância com o sistema de cotas, destacam-se as universidades estaduais do Rio de Janeiro, de Goiás, do Rio Grande do Sul e as federais do Maranhão, Paraná e Sergipe.

O percentual de estudantes cotistas com deficiência, vale ressaltar, não alcança 1% do total das matrículas destas instituições, apesar de elas terem implantado este sistema há pelo menos três anos. Essa situação é evidente até mesmo na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS, pioneira na reserva e no percentual de 10 % das vagas para estudantes com deficiência, conforme sugere o Projeto de Lei em tramitação no Congresso Nacional. No conjunto de 2.410 estudantes matriculados nesta universidade, apenas 12 estão incluídos pelo sistema de cotas, perfazendo 0,5% do total de vagas ocupadas. Ou seja, 9,5 das reservas carecem de preenchimento. Compete questionar os motivos que dificultam e/ou impedem estudantes com deficiência de ingressar no Ensino Superior, mesmo em instituições nas quais está disponibilizado o sistema de cotas.

Das colocações até aqui reunidas, destaca-se como as desigualdades sociais resultantes da condição de pobreza, de cor, de étnica e/ou condição de deficiência interferem no acesso e na permanência de estudantes no contexto universitário. Contudo, apesar das inúmeras barreiras, esses estudantes estão adentrando nas universidades brasileiras e, em função da luta por inclusão educacional no ensino superior/universidade, já contam com uma série de direitos assegurados pela legislação. As ações afirmativas, como se observa, deram origem ao sistema de cotas, direcionadas mais especificamente para estudantes negros, índios e/ou de baixa renda e à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que resguardou conquistas anteriores em relação à inclusão educacional de estudantes com deficiência ao pontuar:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Em decorrência desta Política, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior criou o Programa Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR<sup>71</sup> para favorecer a implementação de ações voltadas à inclusão educacional de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior. O programa, é bom frisar, foi instituído em cumprimento ao disposto nos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no

---

<sup>71</sup> Esse Programa tem como principal objetivo “fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (BRASIL, 2005).

Edital INCLUIR 04/2008. Desde a publicação, editais foram lançados com intuito de apoiar projetos de criação e/ou reestruturação de núcleos. Algumas universidades tiveram seus projetos contemplados com financiamento de recursos destinados exclusivamente para promover a acessibilidade nas instituições proponentes.

O INCLUIR representou um avanço por determinar destinação orçamentária para fomentar ações de acessibilidade e promover a inclusão educacional de universitários com deficiência. Porém, como até 2011 o programa era executado via chamadas públicas, muitas ações eram interrompidas em função da finalização do prazo determinado pelo Edital. Tal circunstância deixava muitos estudantes com deficiência, supostamente incluídos, prejudicados academicamente pela omissão institucional.

Em 2012, o repasse dos recursos passou a ser feito diretamente às universidades, por meio dos núcleos de acessibilidade já constituídos, sem necessidade de aguardar chamadas públicas. O valor do recurso destinado a cada universidade deve ser proporcional ao número de estudantes com deficiência atendidos pelo núcleo de acessibilidade da instituição. Cabe ressaltar que essas novas ações, previstas para 2013, destinadas a favorecer a acessibilidade educacional no Ensino Superior estão vinculadas ao eixo da educação do Plano Nacional da Pessoa com deficiência – Viver sem limites, que envolve diversos ministérios para favorecer a inclusão, autonomia e direitos das pessoas com deficiência. De acordo com informações divulgadas no Portal do MEC, a previsão do governo entre 2013 e 2014 é a de favorecer a inclusão educacional de estudantes surdos com a abertura de 27 cursos de Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nas universidades federais em todos os estados do País. Será autorizada, nas universidades federais, a instauração de 229 vagas de professores e 286 de técnicos administrativos no suporte de recursos humanos dos novos cursos.

O INCLUIR não atinge, pontuem-se, as universidades públicas estaduais e municipais, bem como as universidades privadas onde se concentra o maior número de matrícula de estudantes universitários com deficiência. Estas instituições comumente não disponibilizam recursos e/ou suportes para promover acessibilidade, apesar das dificuldades acadêmicas resultantes da omissão institucional em relação ao público de pessoas com deficiência, invisível nas estatísticas de repetência e evasão. Nesse sentido, caberia talvez a intervenção das políticas públicas a fim de exigir dos governos estaduais e municipais, bem como dos proprietários das instituições privadas de ensino superior, obrigatoriedade de dotação orçamentária direcionada exclusivamente à garantia da equidade nas ações de inclusão e acessibilidade educacional de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

As conquistas advindas das Políticas de Educação Inclusiva, da expansão do ensino superior e das ações afirmativas nas universidades simbolizam, antes de tudo, pelo que se pode notar, uma discriminação positiva e meritória de combate à discriminação social negativa produzida pelas instituições educacionais, tradicionalmente permissivas em contribuir na legitimação das desigualdades sociais. No embate que subverte a ordem elitista, culturalmente construída da universidade, de marginalizar e segregar a diversidade humana representada pela condição de diferença/deficiência, as contradições fatalmente emergem, como aponta Chauí ao afirmar:

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (CHAUÍ, 2001, p. 5).

Portanto, os processos de discriminação, positiva ou negativa, ocorridos na universidade refletem o modelo de sociedade presente em cada contexto. Na contemporaneidade, os discursos de inclusão apontam para Direitos Humanos negados ao longo da história, mas as práticas sociais transitam entre a luta pela efetivação desses direitos e a invisibilidade institucionalizada de negação social da condição de diferença/deficiência, evidenciando contradições dentro da própria formação universitária.

Nesse sentido, vale sinalizar que as Políticas de Educação Inclusiva, as Políticas de Expansão do Ensino Superior e as Ações Afirmativas imputadas na universidade, não implicam, necessariamente, na conquista da inclusão educacional de estudantes em situação de inclusão. Isso porque, geralmente, tais políticas voltadas para assegurar o acesso não oferecem condições de sustentação em seu próprio contexto, inviabilizando a permanência, por desconsiderar as necessidades especiais destes estudantes, realçando contradições entre os discursos acadêmicos e as práticas sociais presentes na formação universitária.

A indiferença em relação a tais necessidades pode levar à formação do preconceito e, conseqüentemente, à discriminação social traduzida na segregação e/ou marginalização que atinge socialmente a população daqueles em condição de diferença/deficiência no âmbito acadêmico. Quando a instituição universitária comunga com essa indiferença, fatalmente tende, como se supõe, a favorecer a pseudoinclusão por meio da própria formação. Ao abordar a temática da formação de professores para a inclusão Pimentel afirma:

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escolar, sem que esteja devidamente

incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (PIMENTEL, 2012, p.140).

A reflexão da autora parte da análise de uma pesquisa realizada no contexto da escola regular, cuja realidade evidencia barreiras em relação à inclusão educacional, similares às presentes no contexto da formação universitária.

As críticas apontadas no decorrer desse estudo acerca das contradições entre as proposições das políticas de inclusão e as práticas sociais institucionalizadas nas universidades não significam, em hipótese alguma, a postulação de algum tipo de retrocesso. Ao contrário, é reconhecida a relevância dessas proposições e as críticas, neste trabalho, visam prevenir, evitar ou, ao menos, reduzir as tendências de transformação da inclusão educacional numa pseudoinclusão, tendo em vista as condições objetivas delimitadoras das contradições presentes na sociedade aonde se vive.

A universidade, como todas as instituições presentes numa sociedade contraditória, reproduz contradições, visto que, geralmente, forma o indivíduo para se adaptar à estrutura social existente, por reproduzir práticas que encaminham à regressão social. Porém, simultaneamente pode, também, contribuir com a crítica ao apontar a possibilidade de emancipação por meio do processo de formação. As possibilidades de democratização da universidade e, conseqüentemente, da sociedade passam pela legitimidade do acesso e da permanência de todos os estudantes, independentemente das questões de ordem econômica, cor, gênero ou condição de deficiência, em instituições educacionais voltadas ao favorecimento do desenvolvimento de “experiências formativas”, comprometidas com a educação para emancipação, conforme aponta Adorno (1995).



## 4.2 UNIVERSIDADE: NA ROTA DA FORMAÇÃO

*O curso do mundo é perturbador. Quem se adapta cuidadosamente a ele torna-se assim partícipe da insânia, enquanto só o excêntrico se manteria inteiro e poria freio na loucura. Só a ele seria dada a lembrança da aparência da desgraça, da irrealidade do desespero, e o dar-se conta não só de que ainda vive, mas de que ainda há vida.*

**Theodor W. Adorno**

Nessa epígrafe, Adorno alerta para os riscos da adaptação à insânia coletiva, cotidianamente invisível para a maioria dos indivíduos, pois *curso do mundo é perturbador*, dada às condições objetivas presentes na sociedade administrada. Porém, a resistência a tal adaptação aparece, contraditoriamente, para quem vive a condição de fragilidade porque sente de perto, neste contexto, os efeitos da indiferença, do menosprezo, enfim, da frieza que invade as relações. E, talvez por isso, consegue perceber a própria dor estampada no mundo, ao acessar compulsoriamente *a lembrança da aparência da desgraça, da irrealidade do desespero*. Ele geralmente aparece como precursor a desnudar a insânia coletiva, traduzida ao negar a excentricidade e/ou fragilidade que invariavelmente nos constitui.

Todavia, manifestar fragilidade e/ou excentricidade diante da “irrealidade do desespero”, contraditoriamente pode revelar uma força, acionada pela sensibilidade, cuja essência funciona como antídoto<sup>72</sup> para quem se predispõe à experiência de suportar a angústia de conviver, sem subterfúgios, com limitações e/ou excentricidades inerentes à natureza humana, a única capaz de resistir, pela formação, às determinações do “curso do mundo” ainda perseguido pela barbárie.

A pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, apresentada pela ANDIFES (2011), anteriormente relatada, detectou também um dado relevante para pensar a problemática da formação universitária no Brasil. Ao levantar aspectos relacionados à formação, verificou-se que aproximadamente 80 a 95% dos estudantes das universidades federais do Brasil não participam regularmente das atividades culturais, artísticas, esportivas e políticas oferecidas pela instituição. Esse dado aponta diretamente para o fato de como a formação no contexto universitário tem se constituído numa “cicatriz”, similar a descrita no aforismo *Sobre a Gênese da Burrice*. Pressupõe-se que a formação é movida pelo desejo, sobretudo na

---

<sup>72</sup> No sentido de constitui-se, metaforicamente, num fármaco que pode nos vacinar contra os efeitos da indiferença, do menosprezo e da frieza que invade as relações e, em geral, remete ao preconceito e a discriminação, tanto por meio da segregação quanto da marginalização que fomentam a exclusão e/ou a inclusão social perversa inerente à barbárie.

universidade, porém, “no lugar onde o desejo foi atingido, fica uma cicatriz imperceptível, um pequeno enrijecimento, onde a superfície ficou insensível. Essas cicatrizes podem criar caracteres, duros e capazes, podem tornar as pessoas burras” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 211). Não usufruir das atividades culturais, artísticas, esportivas e políticas presentes no contexto universitário é um sintoma revelador de como as condições de vida precária invadiram esta formação, empobrecendo as possibilidades de desenvolvimento da autorreflexão crítica. Uma educação restrita tão somente ao conteúdo acadêmico de sala de aula e à atividade extraclasse curricular obrigatória parece fadada à pura adaptação, coerente com as determinações sociais que impedem ou dificultam uma formação cultural mais ampla, para além dos espaços de sala de aula.

Entretanto, vale salientar, o conceito de formação é permanentemente dialético, na medida em que tem, ao mesmo tempo, a função de adaptar o indivíduo para viver em sociedade e, contraditoriamente, pode também desenvolver o indivíduo para a autonomia, visto que:

A educação seria impotente se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2006, p. 143).

O problema em relação ao exposto é que, na contemporaneidade, o capitalismo tardio tem provocado um afrouxamento nessa tensão, inerente à formação. Em consequência, nas sociedades nas quais este modelo é seguido, ocorre uma intensa superposição da adaptação que tende a suplantar o desenvolvimento da autonomia. O contexto retratado na pesquisa da ANDIFES (2011) atesta a existência desta problemática no Ensino Superior, ao revelar que estudantes universitários, em geral, quando acomodados ao mínimo possível oferecido pela universidade, permanecem alheios à formação. Diga-se de passagem, muito aquém do potencial intelectual esperado daqueles que conquistam esse lugar. Na medida em que o indivíduo fica impedido de pensar e agir, segundo sua própria consciência, a educação para a autonomia, necessária ao aprendizado no contexto acadêmico, cede lugar a uma formação danificada, incoerente com as prerrogativas propagadas pela formação universitária.

A universidade tem papel importante a ser assumido por todos os seus partícipes, principalmente pelo público de estudantes que sustentam a sua existência. A participação em atividades culturais, artísticas, esportivas e políticas presentes no contexto universitário pode até favorecer experiências formativas aos estudantes. Justamente por veicular uma infinidade

de questões que tocam a subjetividade, suscitam a indignação e estimulam a autonomia intelectual. Nesse sentido, Resende sugere:

No meio universitário, deveríamos aproveitar os espaços onde ainda é possível ser livre e promover experiências formativas que mantivessem uma posição de indignação, de rebeldia e de não-conformismo ante as situações que cegam a consciência e oprimem os indivíduos (professores, alunos e funcionários). Isso já seria um princípio de resistência, pois não é possível uma formação cultural em uma sociedade ou instituição que desumaniza os homens (RESENDE, 2010, p.161).

Uma formação universitária restrita apenas ao conteúdo funcional de sala de aula tende a fortalecer nos estudantes a indiferença, a despolitização, o consumismo, dentre outros valores fomentados na sociedade administrada, que adentram os muros da universidade e provocam consequências danosas ao mundo da cultura e do saber científico. A quem serve um tipo de formação incompatível com a autorreflexão, necessária para contrapor os discursos midiáticos produzidos e fomentados pela cultura de massa?

A ausência dos estudantes universitários nas consideradas “atividades extracurriculares não obrigatórias”, evidenciada no levantamento da ANDIFES (2011), expressa o modelo social vigente reproduzido pela universidade. O mais agravante de tudo isso é o fato de esses estudantes universitários, imersos numa formação já precária, tendem a manter posturas maleáveis diante de uma realidade social que exige resistência e, principalmente, tomada de posição radicalmente contrária às condições de barbárie presentes na sociedade. Então, resta a possibilidade da reflexão crítica para pensar ações possíveis de, se não impedir, ao menos resistir na denúncia dos riscos trazidos pela propagação reiterada desse quadro, sobretudo na formação universitária.

Nesse sentido, a inclusão educacional de estudantes com deficiência no Ensino Superior pode oportunizar mudanças na rota da formação universitária, por provocar o encontro com a diversidade humana representada por quem vive a condição de deficiência. A comunidade acadêmica, portanto, será pressionada, diante desse encontro, a pensar a equidade na formação. Mais precisamente em termos de assegurar a acessibilidade em suas diferentes dimensões. Este aspecto pode promover mudanças nas práticas educativas tradicionalmente focadas na homogeneização. Talvez assim seja possível romper com a “cegueira”<sup>73</sup> da universidade acerca do seu papel na manutenção, ou não, de tais práticas. Pois, como sugere Adorno (2008, p.196) ao “dar-se conta não só de que ainda vive, mas de que ainda há vida”, surgem possibilidades alternativas de olhar para além do previsível. Até porque, mesmo

---

<sup>73</sup> No sentido utilizado por Saramago (1995, p. 310), ao afirmar que “estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem”.

diante das condições objetivas vigentes na contemporaneidade, é preciso persistir na luta por uma educação para emancipação na formação universitária.

## 5 NOTAS SOBRE A PESQUISA

*Já trazes, ao nascer tua filosofia  
As razões? Essas vêm posteriormente,  
Tal como escolhes, na chapelaria,  
A fôrma que mais te assente...*

**Mário Quintana**

A pesquisa, para Horkheimer e Adorno, por eles denominada de “investigação social empírica”, ocupa lugar de destaque na produção do conhecimento, pois se constitui em relacionamento direto com ramos de saberes aos quais se propõe investigar. E, ao mesmo tempo, oferece seus próprios saberes para compor o inventário de abordagens metodológicas necessárias à produção do conhecimento, sócio-historicamente construído pela humanidade. Contudo, esses ramos do saber devem sempre estar ancorados numa teoria de base, considerando como dizem Horkheimer e Adorno (1973, p. 123) que: “nenhum representante sério da investigação social empírica sustenta, por certo, que seu trabalho seja possível sem teoria”.

Ademais, em uma pesquisa bem estruturada, tanto é relevante a apresentação consistente de procedimentos e resultados, quanto à reflexão crítica dos princípios teóricos que a sustentam. No parecer dos autores (ibidem, p-122), “mais urgente do que tudo seria a autorreflexão dessa investigação, conduzida segundo seus próprios métodos e de acordo com modelos característicos do seu trabalho”. Desse modo, optou-se por dedicar um capítulo com notas referentes à pesquisa empírica, ao invés de descrevê-la sucintamente na introdução da tese, no intuito de favorecer a compreensão mais ampla do processo de investigação trilhado ao longo do trabalho. Todavia, vale ressaltar, a metodologia não se restringiu à empiria, o processo de investigação foi iniciado desde o projeto de tese com a pesquisa bibliográfica, dispensável de descrição nesse contexto de formação.

Sobretudo, porque quando se trata de uma pesquisa empírica de cunho educacional, caso da apresentada, fazer uma opção metodológica não é tarefa fácil, pois conforme revelou Gatti (2008) a área de Educação ainda não possui uma tradição disciplinar de pesquisa. Os pesquisadores educacionais, em geral, recorrem aos referenciais e instrumentos gerados por outros campos de conhecimento. Apesar desta fragilidade, existem muitas pesquisas educacionais marcadas por um rigor metodológico invejável e em nada deixam a desejar às pesquisas de áreas de conhecimento com tradição disciplinar de pesquisa.

Cabe ao pesquisador educacional ter clareza da escolha metodológica. Esta deve estar em coerência direta com as características do objeto de estudo. De modo similar ao exposto na metáfora de Quintana, na epígrafe citada, a escolha metodológica deve ter a “fôrma” de pressupostos que mais se “assentem” com o referencial teórico e a problemática de investigação da pesquisa. Nesse sentido, procurou-se, ao máximo, estabelecer esta coerência.

É objetivo neste capítulo expor os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, parte integrante desta tese. Na sequência, é apresentada a fundamentação acerca da abordagem e do tipo de pesquisa selecionado nesse estudo. Em seguida, descreve-se o método e o material utilizados na coleta de dados.

## 5. 1 SOBRE A ABORDAGEM

As questões norteadoras da presente investigação se identificam com a abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, pois esta pesquisa apresenta as características descritas por Yin (2005, p. 28) quando “faz-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”. A questão de pesquisa, vale ressaltar, que deu foco ao objeto de estudo da investigação é do tipo “como”, assim descrita na introdução deste trabalho: Como tem se constituído as trajetórias de estudantes com deficiência ‘incluídos’ na universidade e em que medida tais trajetórias apresentam marcas de preconceitos, traduzidos por atitudes de discriminação sob a forma de segregação e/ou marginalização no âmbito acadêmico?

Trata-se também de uma investigação pautada num fenômeno contemporâneo da vida real: o processo de inclusão de pessoas com deficiência no contexto universitário e as marcas de preconceitos registradas nas trajetórias acadêmicas desses indivíduos, uma vez que eles(as) fazem parte de uma minoria sócio-historicamente excluída da universidade.

Por fim, o último aspecto que caracteriza esta pesquisa como um Estudo de Caso, dentro da perspectiva apontada por Yin (2005), é o fato de a pesquisadora não ter quase nenhum controle sobre os acontecimentos estudados. Por isso o trabalho não se resume à mera busca de evidências, mas ao exercício constante de interpretar e refletir sobre os diferentes significados encontrados nas referidas evidências.

Esta pesquisa contribui para o âmbito pedagógico e, mais amplamente, para o contexto sócio-político por abordar uma situação complexa da vida real, cuja análise possibilita conhecer novas perspectivas de estudo que, em geral, chamam atenção pelo fato de a temática ainda ser pouco estudada no Brasil. Na revisão de literatura, conforme levantamento

apresentado na introdução verifica-se que o presente estudo pode ser considerado lacunar na área da Educação, mais especificamente na área de Educação Especial. Isso porque, é recente a produção de pesquisas em torno da inclusão de estudantes com deficiência na universidade, principalmente tendo o preconceito como objeto de estudo.

Cabe ainda salientar que a enunciação da eficácia de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso pode ser evidenciada no detalhamento do seu protocolo, pois este, como explica Martins (2008, p. 74) “funciona como um *chek-list* para que o investigador fique atento e se lembre de todas as ações para condução do trabalho, particularmente, no levantamento das informações que precisam ser coletadas e as razões de coletá-las”. Na investigação foi elaborado um protocolo (Apêndice 1) utilizado para sistematizar todas as etapas de coleta e análise de dados. Durante todo processo de produção da pesquisa recorreu-se, sempre que possível, ao auxílio de alguns interlocutores para ler os escritos e avaliar a clareza, a coerência e a coesão textual de produção acadêmica. Esses interlocutores, dentre os quais cabe destacar o papel fundamental da orientadora do trabalho, foram imprescindíveis na incansável tentativa em, como assevera Martins (2008, p. 4) “evitar interpretações e descrições indevidas ou não contempladas pelo estudo”.

Apesar dos critérios rigorosos previstos pela metodologia da pesquisa de estudo de caso, ainda existem muitas críticas em relação ao seu uso em trabalhos científicos, especialmente devido aos mitos construídos em função dos equívocos cometidos por pesquisadores inexperientes. Um dos problemas mais graves resulta da falta de cuidado daqueles que fazem uso dessa metodologia, sem a devida análise dos referenciais que a sustentam e por não verificar se o objeto de estudo é coerente com os referenciais pertinentes a tais procedimentos.

Outro equívoco comum é a confusão existente entre “o ensino do estudo de caso”, utilizado especialmente em pesquisas exploratórias realizadas por profissionais no acompanhamento de determinados casos de efeito mais imediato, e a “pesquisa do estudo de caso”, como a tomada por referência para realização do presente trabalho. Existe também um mito a ser esclarecido, segundo o qual pesquisas do tipo estudo de caso fornecem pouca base para estabelecer possíveis generalizações científicas, apesar da generalização não ser foco desse tipo de pesquisa. É possível contra-argumentar demonstrando uma série de pesquisas de alta credibilidade acadêmica validadas por este procedimento, inclusive os estudos em rede replicados em diferentes instituições, quase sempre financiados por agências de pesquisa como a CAPES e o CNPQ que exigem rigor metodológico esmerado.

Além disso, há também o mito de que as pesquisas do tipo estudo de caso são muito demoradas e resultam em inúmeros documentos ilegíveis. Esse mito pode ser refutado, considerando que uma das características do estudo de caso é a existência prévia de um protocolo de pesquisa, abordado anteriormente, escrito e reescrito ao longo da investigação, acompanhado por um cronograma rigoroso com prazos definidos, onde o (a) pesquisador (a) deve fazer todo esforço possível para cumpri-lo.

A abordagem qualitativa da pesquisa estudo de caso em geral utiliza-se de várias fontes de evidências. Ou seja, procura-se trabalhar com diferentes técnicas de coleta de dados, desde a observação direta dos acontecimentos; as entrevistas com as pessoas nele envolvidas; a aplicação de questionários; o uso de documentos escritos, fotografias, dentre outras. Ademais, as pesquisas deste tipo devem ter como princípios: a validade de seu constructo, que estabelece alicerces conceituais consistentes para se proceder a análises a partir do uso de uma teoria de base; a sua validade interna, que estabelece uma relação causal, por meio da qual são mostradas certas condições levando a outras condições; a sua validade externa, as possibilidades de generalização dos achados da pesquisa; e a sua confiabilidade, sendo possível demonstrar que as pesquisas de um estudo de caso podem ser replicadas e desenvolvidas em outros contextos.

O pesquisador deve, ao optar por essa modalidade de pesquisa, se autoanalisar, isto é, refletir se tem possibilidade de desenvolver as habilidades necessárias para aqueles que optam por trilhar por essa metodologia, descritas por Yin:

1) saber fazer boas perguntas e interpretá-las; 2) ser um bom ouvinte; 3) ser adaptável e flexível; 4) ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas em seu trabalho; 5) ser imparcial em relação a noções preconcebidas; e 6) na revisão de literatura do seu projeto o pesquisador deve sempre formular questões mais objetivas e perspicazes sobre o mesmo tema e não procurar as respostas às questões levantadas (YIN, 2005, p. 83).

É importante ressaltar as condições necessárias para iniciar uma pesquisa do tipo estudo de caso, em que o pesquisador (a) deve, em primeiro lugar, desenvolver e revisar o protocolo, revelando o problema e os objetivos da investigação, mas para isso ele(a) antes precisa saber: Por que o estudo de caso está sendo realizado? Quais as evidências procuradas? Quais variações podem ser antecipadas? O que constituiria uma argumentação contrária para sua proposição? E, quando iniciar a fase de coleta de dados, ele (a) deve procurar, sempre que possível, fazer a utilização de várias fontes de evidências (triangulação); criar um banco de



dados (com notas, documentos, tabelas, narrativas etc.), para assim poder realizar a manutenção de encadeamento de evidências.

Na etapa da análise, é importante possuir estratégia geral para analisar os dados, baseada em proposições teóricas. A partir daí, podem ser utilizadas várias estratégias analíticas específicas. Para evitar os riscos que levam as pesquisas do tipo a serem vistas de maneira equivocada, faz-se necessário a mudança do olhar na apropriação da pesquisa. O pesquisador (a) deve evitar, sempre, a imprevisibilidade no planejamento e assumir os desafios necessários a uma boa pesquisa: imparcialidade; foco no objeto de estudo; identificação de informações implícitas; e cumprimento do estudo no tempo estabelecido.

Os indícios apresentados até aqui evidenciam que a metodologia mais adequada é continuamente aquela capaz de melhor responder à investigação do objeto de estudo do pesquisador. Nessa direção, Horkheimer e Adorno (1973, p. 120) advertem que “[...] essa tendência para separar o equipamento metódico dos objetos e conferir-lhes autonomia faz-se acompanhar de grandes dificuldades”. Portanto, é preciso ficar atento à seleção dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Estes devem estar em consonância com o objeto de estudo, visto que as técnicas de pesquisa apresentadas na sequência devem representar, na medida do possível, alternativas apropriadas a atender as especificidades da própria pesquisa. Por fim, cabe salientar mais uma vez que a escolha metodológica pressupõe mais do que uma simples opção do pesquisador (a), pois implica, antes de tudo, a decisão coerente com as características do objeto a ser estudado, na medida em que o próprio objeto já sugere uma abordagem convergente com as suas especificidades epistemológicas.

## 5.2. SOBRE O MÉTODO

### 5.2.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos são dez estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação presencial no primeiro semestre de 2011, com mais da metade da formação acadêmica cursada. A seleção desses sujeitos ocorreu a partir da aceitação do convite (Apêndice 2) enviado por e-mail para participar da pesquisa. O endereço eletrônico foi disponibilizado pela instituição, por meio de uma lista de identificação. Vale registrar que no projeto inicial da tese era prevista, também, a participação de outras três categorias de sujeitos: gestores, professores e colegas. Todavia, no período da coleta de dados a participação desses sujeitos só ocorreu

devido à mediação de alguns dos entrevistados que se responsabilizaram pela aplicação dos questionários.

Todas as iniciativas de aproximação da pesquisadora para a aplicação dos questionários (abordagem pessoal, envio do formulário de forma online, envio do formulário pela secretaria acadêmica dos cursos, dentre outros) foram negadas. A justificativa da negativa era a falta de tempo por estarem sempre apressados e/ou ocupados. Alguns dos entrevistados, ao presenciar o fato, se disponibilizaram a proceder à aplicação dos questionários no momento oportuno. Desse modo, não foi possível uma precisão na distribuição dos questionários, conforme o número de entrevistados. Além disso, a participação dos outros sujeitos (colegas, professores e gestores) transcorreu de forma arbitrária, em função da aproximação pessoal desses sujeitos com alguns dos entrevistados.

Na etapa de finalização da análise de dados, vale sinalizar, decidiu-se, em conformidade com a Banca de qualificação da tese, reduzir o número de entrevistados para 6 e suprimir a participação de colegas, professores e gestores nessa pesquisa.

### 5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O material da investigação em pauta foi inspirado, em grande medida, por alguns dos instrumentos utilizados na pesquisa *Os 'incluídos' da Educação Inclusiva* – abordada na introdução do presente estudo. O material é composto por um formulário de caracterização da universidade (Apêndice 3) e um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 4) para estudantes com deficiência 'incluídos' na universidade. Ambos foram elaborados e testados pela pesquisadora numa universidade com características similares às da instituição pesquisada. Ademais, foram utilizados registros fotográficos, mediante o “olhar” de alguns dos (as) entrevistados (as) sobre aspectos que favorecem, ou não, a inclusão educacional na universidade (Apêndice 5).

Para ampliar a caracterização da universidade, cabe sinalizar, o formulário foi subsidiado pela caracterização da universidade com breve pesquisa bibliográfica em documentos, textos, notícias, programação de eventos, projetos de pesquisas ou de extensão também relacionados à inclusão, acessados no site da instituição investigada. Ainda foram recolhidos alguns depoimentos de funcionários e feitas observações indiretas, salientando que todas essas informações foram registradas, informalmente, no diário de campo. Segue breve descrição de cada instrumento.

➤ Formulário de caracterização da universidade

O formulário de caracterização da universidade foi inspirado em um formulário para caracterização de escolas<sup>74</sup> referente ao projeto *Preconceito em relação aos 'Incluídos' na Educação Inclusiva* e adaptado conforme característica referente a uma instituição universitária de ensino superior. Trata-se de um formulário constituído por 24 questões descritivas, sendo 20 destas de assinalar, do tipo Sim ou Não, e quatro do mesmo tipo, onde o investigador deve registrar por escrito as impressões acerca dos aspectos solicitados. O objetivo deste formulário é o de traçar o perfil da universidade investigada, tendo em vista identificar as condições de acessibilidade na instituição e, mais especificamente, em relação às pessoas que vivem a condição de deficiência no contexto universitário.

Cabe ressaltar que o conceito de acessibilidade, nessa pesquisa, não se limita apenas à dimensão arquitetônica. Envolvem, também, as dimensões metodológica, instrumental, comunicacional, programática e atitudinal, necessárias para a conquista gradativa da autonomia com segurança de todas as pessoas em qualquer espaço de formação e/ou convivência coletiva. O preenchimento ocorreu a partir das observações realizadas na instituição, no decorrer da pesquisa e das contribuições apresentadas pelos profissionais da universidade que atuam no atendimento aos estudantes considerados de inclusão.

➤ Roteiro de entrevista semiestruturada

Antes de apresentar o roteiro, vale salientar que a entrevista semiestruturada se constituiu como principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa que focalizou trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência, antes e após a entrada na universidade, para identificar possíveis marcas de preconceitos traduzidas por atitudes de discriminação sob a forma de marginalização e/ou segregação no contexto acadêmico. Apesar da pesquisa, especificamente, abordar as trajetórias de estudantes com deficiência 'incluídos' na universidade, considerou-se imprescindível elucidar, também, as trajetórias que antecederam a entrada nessa instituição porque, supostamente, traduzem tanto os aspectos que fragilizaram o indivíduo na formação, quanto os que potencializam seu itinerário, considerando a

---

<sup>74</sup> O formulário tomado como modelo, já foi devidamente testado e seus resultados foram apresentados em artigo de Crochík *et al* (2011). O artigo expõe esse instrumento de forma detalhada. Entretanto, para efeitos da pesquisa aqui apresentada, o reformulamos no sentido de atender aos objetivos da tese e às especificidades necessárias à caracterização de uma instituição universitária.

impregnação de tais aspectos na memória e/ou na lembrança, por isso, a repercussão de forma contundente no percurso acadêmico da formação universitária.

Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevista, constituído de 30 questões acerca das seguintes categorias: experiências e/ou vivências que marcaram a trajetória de formação antes e após a entrada na universidade; percepção de marcas de preconceito nessas trajetórias; estratégias de enfrentamento diante do preconceito; fatores que contribuíram e/ou dificultaram o acesso e a permanência na universidade; formas de inserção na vida acadêmica em termos do ensino da pesquisa e da extensão; relação com colegas, docentes e gestores na instituição; posição em relação à inclusão na universidade; condição para a universidade se tornar mais inclusiva; e expectativas ao concluir a graduação na universidade investigada.

Esse roteiro foi testado com dois estudantes, um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Ambos já tinham concluído metade da formação acadêmica e estavam matriculados em cursos de graduação numa universidade com características similares à da instituição investigada. No processo de testagem, o roteiro foi avaliado de forma positiva pelos participantes e sofreu poucas alterações na redação final. Cabe destacar, dentre essas alterações, alguns termos usados no roteiro que dificultavam a comunicação com os entrevistados. A título de exemplo, vale ilustrar o uso da expressão “estudante com Necessidade Educacional Especial (NEE)”, utilizada para abordar estudantes com deficiência. A testagem revelou tal expressão como desconfortável, pois os entrevistados que testaram o roteiro não se identificavam com essa nomenclatura, tendo inclusive solicitado explicação conceitual do termo.

Amaral (1998, p. 29) aponta que “toda generalização gera o empobrecimento da compreensão”, por isso optou-se pelo uso da expressão ‘estudante com deficiência’ para se referir aos sujeitos da pesquisa, transgredindo assim a expressão adotada pelo MEC e pela própria instituição investigada. Levou-se em consideração que a expressão ‘estudante com deficiência’ permite melhor interlocução com os (as) entrevistados (as), fator imprescindível numa investigação, onde a narrativa é tomada como um dos principais elementos de análise. A expressão ‘estudante com deficiência’ foi inspirada na terminologia ‘pessoa com deficiência’<sup>75</sup>, usada por alguns autores, dentre os quais Bueno (1997, 1999) e Amaral (1998, 1995), citados nos capítulos anteriores.

---

<sup>75</sup> Essa expressão é utilizada para se referir à pessoa que “apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social” (PNEE, 1994, p. 22).

O roteiro de entrevista foi organizado em três partes e as questões seguiram uma ordem de aprofundamento: na primeira parte, ficaram 10 questões voltadas aos aspectos relativos à identificação do entrevistado; na segunda, ficaram quatro questões direcionadas à produção da narrativa dos entrevistados acerca do objeto de estudo da pesquisa; e, na terceira parte, 16 questões provocadoras, referentes às categorias prévias de análise da pesquisa para retomar a narrativa dos entrevistados, caso essas temáticas não ficassem devidamente evidenciadas na segunda parte.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e julho de 2011 e o tempo de duração de cada entrevista foi, em média, de uma hora e vinte minutos, confirmando a previsão feita na testagem do roteiro.

#### ➤ Registros fotográficos

Esse procedimento não estava previsto no projeto de tese, sendo incorporado à pesquisa na etapa da coleta de dados, no período das entrevistas, quando alguns dos entrevistados revelaram o desejo de expressar “olhares sobre a universidade”. Mais especificamente sobre aspectos favorecedores, ou não, à inclusão educacional na instituição investigada. O registro ocorreu de forma intuitiva a partir da indicação dos próprios entrevistados. Enquanto pesquisadora, o trabalho realizado limitou-se a registrar, junto com estes entrevistados, imagens que retratassem suas percepções sobre as potencialidades e as fragilidades da inclusão educacional para pessoas com deficiência na universidade.

Por conta desse procedimento o período de coleta de dados foi prorrogado por mais um mês e meio. O encerramento, previsto para julho de 2011, se prolongou até setembro do ano em curso. Nesse período, novos encontros foram agendados com estes entrevistados e, utilizando duas câmaras fotográficas digitais, foram retratadas, junto com eles, cenas que traduzissem as potencialidades e as fragilidades da inclusão educacional para estudantes com deficiência na universidade. Essas imagens vale salientar, compõe a análise dos resultados da pesquisa, mais particularmente a parte dedicada à acessibilidade na universidade e aparece, também, na trajetória de um dos entrevistados para evidenciar aspectos relevantes de visualização imagética.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*Não é a toa que entendo os que buscam caminho.  
 Como busquei arduamente o meu!  
 E, como hoje busco com sofreguidão e aspereza  
 o meu melhor modo de ser, o meu atalho,  
 já que não ousa mais falar em caminho.  
 Eu que tinha querido “O Caminho”,  
 com letra maiúscula,  
 hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar,  
 de um passo certo.  
 Mas o atalho com sombras refrescantes  
 e reflexo de luz entre as árvores,  
 o atalho onde eu seja finalmente eu,  
 isso eu não encontrei.  
 Mas sei de uma coisa:  
 meu caminho não sou eu, é outro, é os outros.  
 Quando eu puder sentir plenamente o outro  
 estarei salva e pensarei:  
 eis meu porto de chegada.*

**Clarice Lispector**

O presente capítulo objetiva tecer uma reflexão sobre os dados recolhidos na pesquisa empírica realizada durante um semestre numa instituição universitária pública de Ensino Superior, analisando as trajetórias de estudantes com deficiência “incluídos” na universidade. Reflexão feita à luz da Teoria Crítica da Sociedade, buscando identificar possíveis marcas de preconceito traduzidas por atitudes de discriminação social sob a forma de marginalização e/ou segregação no âmbito acadêmico.

De modo geral verifica-se que, no contexto universitário, pessoas com diferenças, sobretudo àquelas demarcadas corporalmente, sensorialmente e/ou intelectualmente, passam a transitar pela inviabilidade institucional em função da negação social da deficiência (SILVA, 2008), produzida historicamente. Neste contexto, a identificação do preconceito parece inatingível diante dos discursos empenhados em torná-lo invisível, na tentativa de mascarar a discriminação social, atitude procedente do preconceito, que vitimiza indivíduos e/ou grupos sociais marcados pela condição de diferença/deficiência na sociedade.

Apesar das dificuldades estampadas no horizonte da pesquisa, se procurou – como Clarice Lispector na metáfora da epígrafe citada – buscar um caminho próprio para investigar a temática em questão, por considerar imprescindível a ampliação dessa reflexão como um dos mecanismos de possível enfrentamento na luta pela redução dos processos de marginalização e segregação que, reiteradamente, insistem em predispor ao preconceito indivíduos e/ou grupos sociais. Nessa caminhada, ventos a favor foram soprados pelo referencial teórico, tomado por base para iluminar o trajeto de estudos. Com isso, e, aos

poucos, foi possível tecer as possibilidades de construção de pequenos atalhos ao rastrear pesquisas realizadas pelos estudiosos da Teoria Crítica da Sociedade. Ao retomar o caminho trilhado, para proceder à análise e a discussão de dados, compartilhar-se novamente com a metáfora de Clarice: *meu caminho não sou eu, é outro, é os outros*.

No início desta caminhada a pretensão era a de investigar duas universidades para a realização desse estudo: uma pública e outra privada. O critério para seleção de ambas era o de serem consideradas tradicionais<sup>76</sup> e ter estudantes com deficiência matriculados em seus cursos, mesmo sem possuir clareza em relação à existência desse alunado, bem como ter a aceitação da pesquisa pelos gestores dessas instituições. Com base nesse perfil, foram selecionadas as duas universidades mais antigas da cidade de Salvador e também do Estado da Bahia, tendo em vista que o tempo de funcionamento da instituição implicaria num dos aspectos distintivos para considerar a tradição de ambas no segmento de Ensino Superior baiano.

Aos reitores das duas instituições selecionadas foi encaminhado ofício (Apêndice 6), via protocolo, solicitando a participação da instituição na pesquisa. Anexado ao ofício havia cópias do projeto de tese, cópia do documento de autorização da pesquisa concedido pelo Comitê de Ética da Universidade (Anexo A), além de carta de apresentação da pesquisadora elaborada pela orientadora (Anexo B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 7), assinado posteriormente pelos gestores da instituição investigada. Entretanto, as inúmeras tentativas de contato com a universidade privada selecionada para o estudo foram frustradas, pois a instituição não deu retorno, apesar da insistência<sup>77</sup> reiterada da pesquisadora ao pedido de autorização para realização do estudo, formalizado em processo no protocolo da Reitoria (Anexo C). Atribuiu-se o silêncio dessa instituição como mais uma forma de negação da visibilidade das pessoas com deficiência no Ensino Superior no âmbito das universidades privadas, tendo em vista que tais instituições, em geral, estão comprometidas com os aspectos mercadológicos em função da própria dinâmica que as rege. Essa dinâmica se sustenta pelos

---

<sup>76</sup> Tradicional, nesse estudo, se refere ao “conjunto de valores morais, espirituais etc. transmitidos de geração em geração” (HOUAISS, 2001, p. 734). Aquilo que foi incorporado aos hábitos, aos usos e costumes, partilhados socialmente em determinados contextos. Bonder (1998) remete a reflexão sobre os sentidos desse vocábulo ao admitir: “Tradição é a palavra que veio representar a tarefa do próprio instinto assumida pela consciência humana. Preservar-se como espécie, na dimensão da consciência, é estar atento aos ensinamentos sociais que se preocupam com a preservação do desígnio e sentido maior de nossa existência – a reprodução” (BONDER, 1998, p.18). Pode-se inferir que a tradição de uma instituição é capaz de implicar em sua possibilidade de reprodução. No caso das universidades selecionadas, a tradição se deve à preservação destas no segmento de Ensino Superior baiano pelo reconhecimento e valorização de suas trajetórias ao longo do tempo.

<sup>77</sup> Durante os três primeiros meses do semestre letivo de 2011, a pesquisadora se dirigiu semanalmente à Reitoria a procura de uma resposta em relação à solicitação para a instituição participar da pesquisa. Foram feitas inúmeras ligações telefônicas e enviados e-mails para a reitoria. Passados três meses, considerou-se que o silêncio poderia representar uma negativa ao pedido.

princípios da competição, da produtividade em massa e da lei de mercado orientada pela produção do lucro nas sociedades capitalistas. E, mesmo se tratando de uma instituição educacional universitária, esses princípios já se encontram impregnados em sua base na medida em que a formação, quase sempre, é vendida como mera mercadoria. Consequentemente, os estudantes são considerados simples clientes com poder de comprá-la, dentro das inúmeras opções oferecidas pelo mercado.

Com a expansão do Ensino Superior privado, no final da década de 1990, a oferta de cursos de graduação se transformou num grande negócio. As propagandas veiculadas na mídia vendiam cursos de graduação no Ensino Superior em instituições privadas com promessas sedutoras de carreiras profissionais ditas de “excelência” que assegurariam, inclusive, possibilidades de conquistar os melhores lugares no mercado de trabalho. Evidenciar a presença, ou a ausência, de estudantes com deficiência pode revelar lacunas e respingar na imagem de instituições onde a formação é vendida apenas como uma mercadoria de consumo. Talvez tenha sido considerado mais prudente pela instituição evitar as possibilidades das contradições emergirem, não se expondo ao participar de pesquisas com o risco de suscitar dúvidas em relação à imagem midiática.

Diante do impasse em relação a não autorização do estudo na universidade privada optou-se, em consonância com a orientadora, por centrar a pesquisa empírica apenas na universidade pública. Outro aspecto também contributivo para essa tomada de decisão foi a complexidade e a diversidade de elementos identificados na instituição pública selecionada, tendo em vista, principalmente, as peculiaridades inerentes à sua distribuição geográfica no Campus de Salvador, no qual cada faculdade parece apresentar particularidades. Tanto em termos da estrutura física, quanto em termos das relações sociais estabelecidas nesses espaços de forma independente.

O perfil de cada faculdade investigada, em função de ter sido identificada a presença dos sujeitos da pesquisa, apresentava características singulares exigindo dedicação de tempo muito maior do que se tinha projetado inicialmente no cronograma da pesquisa. Ademais, a universidade pública selecionada acolheu de imediato a proposta dessa pesquisa e a reitoria da instituição assinou prontamente o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, autorizando o acesso aos diferentes espaços da instituição. Esse aspecto contribuiu imensamente para viabilizar a coleta de dados nos diferentes setores da universidade, pois sem a autorização da reitoria não haveria condições de chegar até determinadas fontes, indisponíveis ao público externo. O fato de os gestores desta universidade acolher uma pesquisa que aborda uma temática e um público ainda invisível na instituição merece sinalizar, já pode indicar a



tendência de abertura dos mesmos para pensar os processos de inclusão educacional, especialmente relativo ao segmento de estudante com deficiência.

A primeira parte deste capítulo visa traçar um perfil da instituição investigada, evidenciando suas ações, seu público, seus espaços e sua trajetória histórica. E, mais especificamente, no *locus* da pesquisa, identifica-se o universo de estudantes com deficiência, em termos do acesso e da permanência, bem como das diferentes dimensões de acessibilidade presentes, ou ausentes, na universidade investigada. A intenção principal nessa etapa da pesquisa foi a de caracterizar as possibilidades e os limites da instituição universitária para assegurar uma inclusão educacional mais plena. Para isso fez-se necessário pensar o modo como esta formação tem se estruturado em termos de favorecer, ou não, o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência, considerando as contradições resultantes das condições objetivas estruturantes do modelo social vigente em nossa cultura que, fatalmente, a universidade reproduz, por nela se encontrar inserida. Por outro lado, sendo também a universidade uma instituição que congrega, institucionalmente, os formadores e os pesquisadores de diferentes ramos do saber, carrega, por princípio, a contradição movedora da transgressão que pode favorecer, pela experiência<sup>78</sup> da inclusão educacional, enfrentamentos para, se não impedir, ao menos resistir aos processos que predispõem ao preconceito no âmbito da própria formação universitária.

A coleta de dados da primeira etapa da pesquisa foi realizada por meio do *Formulário de caracterização da universidade*. Esse instrumento permitiu traçar o perfil da universidade investigada, na perspectiva de identificar as condições de inclusão e acessibilidade na instituição. E, mais especificamente, em relação às pessoas que vivem a condição de deficiência no contexto universitário. O preenchimento foi consubstanciado com as contribuições apresentadas pelos funcionários da universidade que atuam com estudantes considerados de inclusão e as observações realizadas na instituição no decorrer da pesquisa, acrescida pelas informações recolhidas anteriormente na pesquisa documental.

A segunda parte deste capítulo apresenta a análise de seis trajetórias de estudantes com condição de deficiência (auditiva, visual e/ou física) na universidade investigada, para evidenciar as relações entre preconceito e inclusão no contexto acadêmico, em face à implementação de Ações Afirmativas e de Políticas Públicas de Inclusão Educacional, voltadas para estudantes com deficiência no segmento de Ensino Superior. Na perspectiva de

---

<sup>78</sup> Toma-se o vocábulo ‘experiência’ no sentido abordado no segundo capítulo, como aponta Adorno (1995), Benjamin (1989; 1994) e, principalmente, Crochík (2011), ao evidenciá-la como capaz de se contrapor ao preconceito.

assegurar uma análise mais significativa destas trajetórias, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um *Roteiro de entrevista semiestruturada*, a fim de proceder às respectivas entrevistas.

Na sequência, estão apresentadas as duas partes componentes do capítulo com seus respectivos desdobramentos. A primeira, denominada *Caracterização da Universidade: transitando entre a rota das Ações Afirmativas e a trama da invisibilidade de estudantes com deficiência*, é constituída de três subcapítulos: 1) *Descrição da universidade: histórico e locus da pesquisa*; 2) *Identificação do universo de estudantes com deficiência*, dividida em dois subitens: a) *Identificação no Acesso*; b) *Identificação da Permanência*; e 3) *Acessibilidade na Universidade*, dividida em seis subitens: a) *Dimensão arquitetônica*; b) *Dimensão comunicacional*; c) *Dimensão metodológica*; d) *Dimensão Instrumental*; e) *Dimensão Programática*; f) *Dimensão atitudinal*. A segunda parte, intitulada *Apresentação das trajetórias de estudantes na universidade: transitando entre a trama do preconceito e a rota da inclusão*, também conta com três subcapítulos: 1) *Perfis dos estudantes com deficiência entrevistados*; 2) *Trajetória de estudantes com deficiência antes da universidade*, dividida em dois subitens: a) *Identificação da condição de deficiência*; b) *Processos de escolarização*; e 3) *Trajetória de estudantes com deficiência na formação universitária*, dividida em dois subitens: a) *Marcas do preconceito na universidade*; e *Percepções sobre inclusão educacional na universidade*. Nestes dois últimos subcapítulos, as trajetórias dos seis estudantes são analisadas individualmente, de forma a contextualizar cada história a partir das categorias de análise comuns, explicitadas nos subitens citados. Ao longo do capítulo procurou-se evidenciar relações estabelecidas entre os aspectos empíricos levantados na pesquisa e as reflexões abordadas nos referenciais que antecederam essa análise.

## 6.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE: TRANSITANDO ENTRE A ROTA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E A TRAMA DA INVISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

*Pertencer não vem apenas de ser fraca  
e precisar unir-se a algo ou a alguém mais forte.  
Muitas vezes a vontade intensa de pertencer vem em mim de minha própria força  
– eu quero pertencer para que minha força não seja inútil  
e fortifique uma pessoa ou uma coisa.*

**Clarice Lispector**

Fazer parte da universidade, ter pertencimento nessa instituição historicamente ocupada por pessoas em condições privilegiadas, é o resultado de uma luta travada por minorias marcadas pela discriminação social e que passaram a adentrar esse espaço de formação também como uma das estratégias de enfrentamento para assegurar a conquista de direitos relegados socialmente. Ao caracterizar a instituição investigada, observou-se a realidade de um espaço de formação acadêmica contraditório, desde seu nascedouro, que sempre abrigou as elites, mas, por conta das lutas por reparação social, começou a acolher, a partir do início do século XXI, até por força da legislação, minorias impedidas de ter acesso ao Ensino Superior ao longo da história. O sentimento de pertença dos estudantes que vivem a condição de diferença/deficiência nas instituições universitárias carece de ser legitimado. A chegada deste “novo alunado”, representante de boa parte da diversidade humana, socioculturalmente excluída, exige das instituições revisão urgente de suas práticas sociais e de seus espaços, sempre estruturados para atender a indivíduos e/ou grupos oriundos de famílias detentoras de capital socioeconômico.

A presença de estudantes com perfil socioeconômico e racial substancialmente desigual, bem como dos que vivem a condição de diferença/deficiência implica em mudanças na cultura acadêmica, mantida quase sempre distante dos problemas comuns às consideradas minorias, contraditoriamente representantes da maioria da população brasileira, cujo desejo é o de ter lugar numa instituição universitária pública. As universidades, principalmente as públicas, carecem de assumir uma formação com equidade de acesso em seus espaços físicos, currículos, metodologias, instrumentos, programas de apoio, equipamentos e, sobretudo, uma cultura acadêmica que assegure a permanência de todos os estudantes. Pautada, vale frisar, em

princípios humanitários e relações interpessoais horizontalizadas desde a gestão, presentes nas instâncias burocráticas, estendendo-se aos demais segmentos, docentes, estudantes e funcionários administrativos, envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõem a universidade.

### 6.1.1 Descrição da Universidade: histórico e *locus* da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada numa universidade pública da cidade de Salvador, no Estado da Bahia, considerada tradicional porque funda e mantém no contexto educacional baiano uma formação reconhecida nacionalmente no segmento da Educação Superior, por meio de trabalhos consolidados no ensino, pesquisa e extensão. E, paralelamente, por apresentar a oferta de cursos de pós-graduação *latus* e *stricto sensu* nas diferentes áreas, estabelecendo intercâmbio com outras agências formadoras do Brasil e de outros países. Trata-se, portanto, de uma instituição pública federal que, no período da pesquisa, tinha 124 cursos de graduação ministrados em turnos diurno e noturno, nos diferentes *campi* situados na capital e no interior do estado, contando ainda com a oferta de 105 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 64 mestrados e 41 doutorados.

Essa instituição universitária foi uma das pioneiras na implementação de Ações Afirmativas para estudantes negros, de baixa renda e indígenas tanto no Estado da Bahia quanto no Brasil. Além de instituir, desde 20 de dezembro de 2006, uma *Pró-Reitoria Estudantil - PROE*<sup>79</sup>, responsável pelas questões relacionadas às ações afirmativas e à assistência estudantil, destinadas aos estudantes considerados de inclusão, sobretudo aqueles que ingressaram na universidade por meio do sistema de cotas. Ademais, a referida instituição também implantou, em 2008, o *Núcleo de Apoio a Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais - NAIENE*, designado a apoiar, no âmbito acadêmico, estudantes identificados com “necessidades especiais”.

Em termos históricos, cabe destacar que a gênese da instituição investigada aparece no período do Brasil Império, em 1808, quando o então Príncipe Regente Dom João VI instalou no Brasil o primeiro curso universitário, fundado como Escola de Cirurgia da Bahia. Entretanto, só passou a ser reconhecida como uma universidade aproximadamente um século

---

<sup>79</sup> Todas as menções a instância da universidade investigada estão substituídas por denominações fictícias a fim de preservar o anonimato. Portanto, todos os nomes e/ou siglas referentes aos órgãos que aparecem em itálico são fictícios, caso da *PROE*. Esta tem como função planejar, desenvolver e acompanhar as ações afirmativas voltadas para inclusão e assistência de seus estudantes. Vale salientar que no período da pesquisa as ações da *PROE* estavam focadas na inclusão de estudantes de baixa renda, negros e indígenas. Não foi identificada ação voltada para estudantes com deficiência.

depois, em 1946, quando seu primeiro reitor, após 15 anos de gestão, liderou o processo de federalização e conseguiu implantar infraestrutura física e de pessoal para integrar a oferta de cursos nas áreas de Artes, Letras e Ciências e, também, instituiu novos cursos, consolidando sua federalização.

Nesse período, essa universidade tinha 1.541 estudantes matriculados em 17 cursos de graduação e, no primeiro semestre de 2011, quando a pesquisa foi realizada, contava com 33.181 estudantes matriculados em seus 124 cursos. Estes dados demonstram como essa universidade vem crescendo, tanto em termos demográficos, quanto na ampliação da oferta de serviços no nível do ensino, pesquisa e extensão. A trajetória da instituição, relatada até aqui, indica seu reconhecimento como tradicional.

O *campus* de Salvador, onde a pesquisa foi realizada, encontra-se situado em bairros da região nobre da capital baiana, funciona nos três turnos e, no período em que foi feita a investigação, possuía 29.945 estudantes matriculados nos 112 cursos de graduação presenciais. Pelos dados, constatou-se que este Campus abriga a população majoritária da instituição, pois no interior do Estado estão matriculados apenas 3.136 estudantes no universo dos já citados 33.181 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2011. Os 124 cursos de graduação, na capital e no interior, estão concentrados em cinco áreas do conhecimento.

Para efeitos dessa pesquisa, foi tomado como campo de investigação o universo de 112 cursos presenciais de graduação, incluindo os cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI), distribuídos por áreas: Área I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas – num total de 43 cursos de graduação, dentre os quais 38 presenciais; Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde – total de 25 cursos, sendo 24 cursos presenciais; Área III – Filosofia e Ciências Humanas – 34 cursos de graduação, dos quais 29 presenciais; Áreas IV – Letras – total de seis cursos de graduação, com cinco destes presenciais; e Área V – Artes – 16 cursos, todos presenciais. A opção por centrar a pesquisa em cursos presenciais no Campus de Salvador (BA) deveu-se ao fato de a pesquisadora ter mais possibilidade de acesso para a coleta de dados e conferência, com maior tranquilidade, das informações disponibilizadas no *locus* da pesquisa.

Os dados apresentados acima foram levantados, importante sinalizar, mediante o preenchimento do formulário de caracterização da instituição, subsidiado por breve pesquisa documental, realizada no site da instituição e em livros acerca do histórico da universidade. Ademais, foram agregadas também algumas observações na instituição e recolhidos depoimentos orais de funcionários administrativos envolvidos, direta e/ou indiretamente, com

questões relacionadas à inclusão educacional de pessoas com deficiência. O registro destas observações e depoimentos não foi antecedido de roteiro prévio.

Ocorreu informalmente no diário de campo<sup>80</sup> onde se tem relatado alguns aspectos relevantes da pesquisa, entre os quais as visitas feitas à instituição na busca de dados relativos à identificação de estudantes com deficiência matriculados na universidade. Nesse período, foi necessário passar por inúmeros setores<sup>81</sup> da instituição até conseguir mapear parte das informações.

### 6.1.2 Identificação do universo de estudantes com deficiência na universidade

O levantamento de dados referentes à presença<sup>82</sup> de estudantes com deficiência na universidade foi disponibilizado pelo *NAIENE*, por meio de lista fornecida pelo *Setor de Processamento de Dados - SPD* da instituição, após inúmeras solicitações da pesquisadora. Essa lista foi identificada<sup>83</sup> posteriormente a partir de dados fornecidos para o preenchimento de um formulário (Anexo D) antecessor à matrícula online de todos os estudantes da instituição, possibilitando fazer, ou não, a autodeclaração da condição de deficiência. Esse formulário foi implantado no sistema de matrícula online da universidade investigada desde o segundo semestre de 2008, conforme declaração de um funcionário administrativo do *SPD*.

Após o item de solicitação da autodeclaração da condição de deficiência, o formulário traz três modalidades identificadas pela instituição: “deficiência visual”, “deficiência física” ou “deficiência auditiva”. E, em seguida questiona o tipo de recurso necessário ao atendimento a cada “necessidade especial” para que os estudantes autodeclarados com

---

<sup>80</sup> Para fazer a identificação da matrícula de estudantes com deficiência na universidade investigada recorreu-se primeiramente à Secretaria Acadêmica que revelou, de imediato, desconhecer qualquer registro de identificação em relação ao público solicitado. Diante do impasse, alguns dos setores administrativos da instituição foram visitados na busca desses dados e, durante visitas, aproveitou-se a oportunidade para registrar as principais características da universidade, de acordo com as questões do Formulário de caracterização da universidade.

<sup>81</sup> *PROE, Pró-Reitoria de Graduação (PROG), Secretaria de Cursos (SC), Setor de Documentação e Informações (SDI), Serviço Médico, Setor Responsável pelo Vestibular (SRV)*, bibliotecas, colegiados, departamentos e, por fim, pelo *NAIENE*.

<sup>82</sup> Esse levantamento ocorreu, inicialmente, nos setores que gerenciam essas informações, considerando que a identificação da presença de estudantes com deficiência estaria disponível, mas só foi possível acessar tais informações mediante a intervenção do *NAIENE*, confirmando, mais uma vez, a afirmação de Romero (1993, p. 67) de que a educação da pessoa com deficiência ainda “(...) é segregada, isolada, em vários aspectos. Seus alunos, seus profissionais, suas instalações e às vezes suas próprias reflexões vivem um espaço comum, mas separado”.

<sup>83</sup> A descoberta ocorreu durante uma das entrevistas, quando um estudante relatou que foi identificado na universidade como uma pessoa com deficiência no seu ingresso, antes do vestibular, bem como no formulário que antecedeu sua matrícula a cada semestre. Checou-se a informação por meio de depoimento oral, confirmado por um funcionário administrativo do *Setor de Processamento de Dados (SPD)* da instituição que disponibilizou a cópia deste formulário.

deficiência marquem uma das opções. Para “necessidade visual” há três opções: 1) prova em braille; 2) auxílio para leitura/escrita leitor ou; 3) prova ampliada. Para “deficiência física”: 1) auxílio para transcrição-deficiência nos membros superiores ou; 2) mesa adaptada para cadeira de rodas. E, com relação à “necessidade auditiva”, duas opções: 1) usa aparelho auditivo ou; 2) não usa aparelho auditivo.

Esse formulário revelou-se limitado tanto para indicar a condição de deficiência quanto para evidenciar o recurso necessário ao atendimento da necessidade especial dos estudantes. Tal fato foi confirmado durante as entrevistas, identificou-se um estudante que usava cadeira de rodas e apresentava baixa visão. Ele sinalizou muita dificuldade para preencher o formulário de autodeclaração porque o sistema só aceitava uma opção. Por isso acabou escolhendo a deficiência física, arrependendo-se depois por considerar que a necessidade especial da baixa visão, aparentemente invisível, requer maiores recursos de acessibilidade para assegurar o desempenho acadêmico. O mesmo não ocorrendo com a necessidade física, possível de ser driblada em função de seu “jogo de cintura”, em termos de não sentir-se constrangido em solicitar apoio de pessoas próximas (colegas, docentes, funcionários, entre outros).

É importante registrar que, quando foi solicitada informação sobre a presença de estudantes com deficiência aos coordenadores de curso de graduação do *campus* de Salvador, alguns evidenciaram suspeitar<sup>84</sup> da existência de estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e com deficiência intelectual<sup>85</sup> não identificados pela instituição. Portanto, as necessidades educacionais de tais estudantes são ignoradas, apesar de alguns serem atendidos pelo serviço médico da universidade. A permanência de estudantes com

---

<sup>84</sup> Essa suspeita já foi evidenciada no caso do ex-estudante baiano do curso de Medicina, Mateus da Costa Meira que ficou conhecido na imprensa nacional como “O atirador do Cinema”, por ter disparado contra pessoas da plateia de um cinema em um *shopping center* de São Paulo (SP) e assassinado três pessoas, em 3 de novembro de 1999. Mateus era tido na faculdade como estudante excepcional, mas a família sabia dos seus transtornos. Por isso resolveu, após orientação médica, transferi-lo para residir em São Paulo, onde estudava na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo - FCMCSP. No segundo ano do curso, a mãe pediu que a faculdade o ajudasse no tratamento. O pedido não foi atendido sob a justificativa de que o estudante era “aluno brilhante e não poderia ser obrigado a aceitar o tratamento”. Tal atitude, por parte dos gestores dessa faculdade, revela como a negação da diferença, no âmbito acadêmico, é menosprezada, a ponto de desconsiderar pedido familiar, respaldado em laudo médico.

<sup>85</sup> No período da pesquisa, um estudante com deficiência intelectual foi identificado pela pesquisadora, após a indicação de uma profissional responsável pelo seu atendimento educacional especializado no Centro de Educação Especial da Bahia - CEEBA. Ele cursava Geografia, mas não pôde identificar a deficiência porque na instituição investigada não existe essa opção no formulário. Após cursar quatro semestres da graduação, o estudante sofreu um acidente de automóvel, não conseguindo dar continuidade ao curso, dada às sequelas de lapso de memória e raciocínio lento em relação aos demais colegas. A instituição, segundo seu depoimento, permanece indiferente à situação, mesmo após sua reprovação reiteradas vezes, apesar de ter informado a situação e, especialmente, exposto o desejo de continuar estudando. Devido ao acidente, o estudante teve que abandonar outras atividades e queria dedicar tempo aos estudos. Cabe salientar que não foi possível formalizar a entrevista porque o critério de seleção dos entrevistados, neste trabalho, se deu pela identificação institucional.

deficiência não era identificada pela instituição no período anterior a 2008, apesar da identificação no acesso já ocorrer desde 2001, em cumprimento ao dispositivo legal do Aviso Circular nº 277, que determina este procedimento na inscrição, conforme consta no *Manual de Orientação do Vestibular*<sup>86</sup>. A identificação da permanência surgiu quando a instituição foi contemplada pelo edital do INCLUIR<sup>87</sup>, em função das políticas públicas de inclusão para o Ensino Superior, fomentadas nas universidades federais pelo MEC. Neste contexto, a universidade investigada passou a fazer o registro sob a orientação do *NAIENE*. Em relação à identificação da condição de deficiência realizada inicialmente, na inscrição do processo seletivo de vestibular, esta só permite indicar uma das três modalidades de deficiência: “motora, visual ou auditiva”, similar ao que ocorre na identificação da permanência, onde o formulário antecessor à matrícula, já citado, permite a autodeclaração de apenas um tipo de deficiência.

As duas formas de identificação da condição de deficiência realizada pela instituição, tanto no acesso quanto na permanência, mostram-se limitadas por reduzir a condição de deficiência a apenas três modalidades ou como se estas não pudessem ocorrer simultaneamente. Esses formulários, nos quais os estudantes podem se identificar ou se autodeclarar com deficiência, são gerenciados por sistemas fechados que também impedem outras modalidades de deficiência de vir a ser visibilizadas como, por exemplo, a deficiência intelectual, a deficiência múltipla, a surdocegueira, a surdez e/ou algum transtorno.

É importante lembrar, então, que a destinação de recursos nas instituições públicas, provenientes de Ações Afirmativas e de Políticas Públicas de Inclusão educacional, depende da identificação comprovada da presença desse público nas respectivas instituições. Portanto, cabe às instituições sociais, dentre as quais se situam as universidades, aperfeiçoar critérios de identificação das pessoas com deficiência, como estratégia para visibilizá-las e, assim, poder exigir a garantia dos direitos já conquistados por essa população na legislação vigente. Porém, essa preocupação parece ainda não devidamente assimilada pela cultura acadêmica das instituições universitárias. Fato constatado no momento da coleta de dados da pesquisa,

---

<sup>86</sup> No item nove do manual do vestibular da universidade investigada consta que o estudante “portador de deficiência visual, motora ou auditiva, desde que essa deficiência justifique a realização das provas em situação especial, como prova em braille, Libras, acesso através de rampas, mobiliário específico, tempo adicional de prova etc., pessoalmente ou através de representante, deverá comparecer ao *Setor Responsável pelo Vestibular - SRV* (dentro do período determinado pela instituição) apresentando a documentação pertinente, a fim de serem viabilizadas as condições especiais para realização das provas, desde que compatíveis com a deficiência apresentada” (*Manual de Orientação do Vestibular, SRV*, 2011).

<sup>87</sup> É uma ação desenvolvida pela Secretaria de Educação Superior - SESU e pela Secretaria de Educação Especial - SEESP do MEC a favor da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, financiando projetos na busca por uma educação de qualidade, visando a inclusão de todos os segmentos sociais.



quando se percebeu a impossibilidade de identificar a presença de estudantes com deficiência matriculados na universidade, no período anterior a 2008, apesar das inúmeras políticas públicas de inclusão educacional existentes no Brasil no final da década de 1990.

### 6.1.2.1 Identificação no Acesso

As informações sobre o ingresso de estudantes com deficiência foram acessadas no *SDI* da instituição através da lista de aprovados no vestibular, onde constam dados acerca da situação social e econômica dos candidatos, tais como renda familiar, cor, sexo, idade, possibilidade de declaração da condição de deficiência com a indicação de uma das três modalidades reconhecidas pela universidade investigada: auditiva, motora e visual. A identificação do acesso de estudantes com deficiência teve início na inscrição do processo seletivo do vestibular 2001 que incorporou, no *Manual de Orientação do Vestibular - MOV*, a solicitação dessa informação em função das Políticas Públicas de Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro, empregadas no final da década de 1990. A instância responsável pelo vestibular na instituição investigada registrou que, entre 2001 e 2011, houve crescimento na demanda de estudantes com deficiência aprovados no concurso do vestibular, com fortes oscilações em determinados períodos, conforme apontam os dados do Quadro 1.

**QUADRO 1** – Estudantes com deficiência classificados anualmente no vestibular

ÁREA/CURSOS	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
I/ Geofísica		1DM										01
I/ Eng. Elétrica					1DM							01
I/ Eng. Sanitária						1DV						01
I/ C. Computação								1DV				01
I/ Eng. Química									1DV			02
II/ Medicina								1DM			1DV	02
II/ Ciênc. Biológicas						1DM						01
II/ Nutrição									1DV			01
II/ Biotecnologia									1DV			01
II/ Zootecnia									1DV			01
II/ M. Veterinária										1DM	1DV	02
II/ BI Saúde										3DV 1DA		04
III/ C. Contábeis			1DM					1DM	1DV	1DM		03
III/ Direito			1DV	1DM 1DV	1DM				1DV	1DA	1DM	08
III/ Geografia						1DV	1DV	1DV				03
III/ C. Sociais					1DM					1DA		03
III/ Comunicação								1DM	1DV			02
III/ Pedagogia								1DA	1DV		1DM	03
III/ Biblioteconomia									1DV			01
III/ História									1DM			01
III/ Arquivologia									1DM	1DV		02
III/ Estudos de Gênero e Diversidade									1DM 1DA			02
III/ Tec. Gestão											1DM	01
III/ BI Humanidades									1DV	2DV		04
III/ Serviço Social									1DM		1DM	01
IV/ L. Estrangeira			1DM									01
IV/ L. Vernáculas									1DV			01
V/ A. Plásticas	1DM											01
V/ Instrumento								1DM				01
V/ Desenho										1DM		01
V/ BI em Artes										1DM 1DV		02
<b>Total</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>08</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>05</b>	<b>58</b>

Legendas: Área I: Mat., Ciências Físicas e Tecnológicas; Área II: Ciências Biológicas e Profissões de Saúde; Área III: Filosofia e Ciências Humanas; Área IV: Letras; Área V: Artes; DM: Deficiência Motora (Física); DV: Deficiência Visual; DA: Deficiência Auditiva.

**Fonte:** Centro de Processamento de Dados (CPD) – Demanda Social, Junho de 2011

De acordo com dados do Quadro 1, constata-se que, no período de 2001 a 2011, foram aprovados no vestibular da instituição investigada 58 estudantes com deficiência, sendo 27 identificados com deficiência motora, 26 com deficiência visual e cinco com deficiência auditiva. Os 58 aprovados foram selecionados em cursos de diferentes áreas assim distribuídos: seis na área I (Matemática, Ciências Físicas e Tecnologias), 12 na área II (Ciências Biológicas e Profissões da Saúde), 33 na área III (Filosofia e Ciências Humanas), 02 na área IV (Letras); e 05 na área V (Artes). Foi verificado, na primeira metade de década, de 2000 a 2005, um crescimento mais lento na aprovação de estudantes com deficiência. Entre 2001 e 2002 a aprovação ficou reduzida a um candidato para cada ano, ambos apresentavam deficiência motora e foram selecionados para os cursos de graduação em Artes Plásticas e Geofísica. Em 2003 esse número subiu para três aprovações havendo dois estudantes com deficiência motora nos cursos de Ciências Contábeis e Língua Estrangeira e um estudante com deficiência visual no curso de Direito. Já em 2004, o número de aprovação caiu para dois estudantes, sendo um com deficiência motora e outro com deficiência visual, ambos no curso de Direito. No ano de 2005, a tendência de crescimento foi retomada com a aprovação de três estudantes, todos com deficiência motora e selecionados pelos cursos de Direito, Engenharia Elétrica e Ciências Sociais.

Na segunda metade da primeira década deste século, se constatou períodos de grandes oscilações. Em 2006, o número de aprovações se manteve igual ao de 2005, dois estudantes que apresentavam deficiência visual foram selecionados para os cursos de Engenharia Sanitária e Geografia e outro com deficiência motora para o curso de Ciências Biológicas. Já em 2007, ocorreu uma nova tendência de queda, pois apenas um estudante com deficiência visual foi aprovado no curso de Geografia. Após essa queda, houve um crescimento de oito aprovações no vestibular de 2008, sendo selecionados cinco estudantes com deficiência motora para os cursos de Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Medicina, Comunicação e Instrumento; dois com deficiência visual para os cursos de Geografia e Ciência da Computação; e um com deficiência auditiva no curso de Pedagogia.

Em 2009 ocorreu mais um aumento acentuado, sendo aprovados 15 estudantes no vestibular. Oito destes, com deficiência visual, foram selecionados para os cursos de Medicina Veterinária, BI em Saúde, Ciências Contábeis, Direito, Ciências Sociais, História, BI em Humanidades, Comunicação, Pedagogia, Engenharia Química, Nutrição, Biotecnologia, Zootecnia, Biblioteconomia, História, Bacharelado em Humanidades e Letras. Cinco, com deficiência motora, foram selecionados para os cursos de Direito, História, Arquivologia,

Bacharelado de Estudo de Gênero e Diversidade e Bacharelado em Humanidade; e um com deficiência auditiva, foi selecionado para o Bacharelado de Estudo de Gênero e Diversidade.

No ano de 2010, ocorreu um aumento brando em relação a 2009. Houve 16 aprovações, sendo nove de pessoas com deficiência visual, selecionadas, respectivamente, para os cursos de Engenharia Sanitária, Arquivologia, Bacharelado em Humanidades, Bacharelado em Saúde e Bacharelado em Artes; quatro com deficiência motora para os cursos de Ciências Contábeis, Serviço Social, Bacharelado em Artes e Desenho e Artes Plásticas; e três, com deficiência auditiva, para os cursos de Direito, Ciências Sociais e Bacharelado em Saúde.

Em 2011, verifica-se novamente queda na aprovação de estudantes com deficiência. São cinco os aprovados, sendo três com deficiência motora, selecionados para os cursos de Direito, Pedagogia, Tecnologia da Gestão Pública e dois com deficiência visual nos cursos de Medicina e Medicina Veterinária. Esta queda teve percentual superior a 75% em relação ao ano de 2010 e pode estar associada à dificuldade de permanência destes acadêmicos em espaço comum aos demais, porém, muitas vezes, invisíveis em grande parte dos órgãos componentes da instituição, contribuindo, forçosamente, para a marginalização e/ou segregação desse público no contexto acadêmico. O grande desafio enfrentado na fase de coleta de dados dessa pesquisa foi o de articular as informações recolhidas em setores diferentes da instituição até encontrar um levantamento<sup>88</sup>, produzido por esta e que evidenciasse a presença de estudantes com deficiência na universidade.

#### 7.1.2.2 Identificação da Permanência

No primeiro semestre de 2011, foram matriculados 33.181 estudantes nos diferentes cursos de graduação oferecidos pela universidade, sendo 32.484 destes matriculados em cursos presenciais, dentre os quais 29.945 procedentes do Campus de Salvador, *locus* da investigação. No universo dos 29.945 graduandos, 153 estudantes autodeclararam deficiência, apontando uma, dentre as três das modalidades identificadas pela instituição. O fato de 111 estudantes autodeclararem “deficiência auditiva” causou estranhamento ao confrontar este dado com as informações veiculadas no Quadro 1, onde se tem o número de estudantes com deficiência aprovados no vestibular na década de 2000, especificando o tipo de deficiência.

---

<sup>88</sup> Parte dos dados fornecidos pelo SRV por meio do SDI da Universidade e outra parte pelo SPD, mediante a intervenção do NAIENE, que forneceu a lista de identificação dos estudantes matriculados na instituição no primeiro semestre de 2011.

Surgiu a desconfiança, então, em relação à fidedignidade de parte dos dados desse levantamento, por considerar excessivo o número de estudantes autodeclarados com deficiência auditiva, mas sem fazer uso de aparelho. Neste Quadro consta a aprovação de cinco estudantes com deficiência auditiva nos últimos três anos, referente à primeira década deste século, sendo um aprovado em 2008 para o curso de graduação em Pedagogia; outro, em 2009, para o curso de Estudos de Gênero e Diversidade; e três, em 2010, aprovados, respectivamente, para os cursos de Direito, Ciências Sociais e Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde.

Verifica-se também, no Quadro 1, que nos últimos dez anos, foram aprovados no concurso Vestibular, um total de 58 estudantes com deficiência, distribuídos nas três modalidades identificadas pela instituição. Este número parece incompatível em relação aos 153 estudantes autodeclarados com deficiência no formulário anterior à matrícula do primeiro semestre de 2011, pois indica uma permanência, aproximadamente três vezes maior que a contabilizada no acesso, relativo ao período de 2001 a 2011. As contradições reveladas no cruzamento das informações determinaram a necessidade de investigar melhor a fidedignidade desses dados que, por si só, evidenciam um dos graves problemas detectados ao pesquisar a presença de estudantes com deficiência no ensino superior: a invisibilidade desse público na instituição.

Recorreu-se a coordenação do *NAIENE* e, em conversa informal acerca da possível distorção dos referidos dados, a pessoa responsável sugeriu desconsiderar essa categoria de estudantes autodeclarados com deficiência auditiva, sem fazer uso de aparelho auditivo. Não se satisfazendo com a orientação, foram novamente enviados convites para todos os estudantes da lista solicitando a participação na pesquisa, incluindo os 111 que autodeclararam apresentar deficiência auditiva sem fazer uso de aparelho por três semanas seguidas. Apenas um estudante do grupo destes 111, retornou e-mail aceitando participar da pesquisa e, no momento da entrevista, desistiu por não se considerar uma pessoa com deficiência ao ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

De fato, o referido estudante não evidenciou características referentes à condição de deficiência auditiva/surdez, tais como uso da LIBRAS para se comunicar, uso de timbre de voz alta, a leitura labial, dentre outras. Face ao exposto, abdicou-se definitivamente do grupo autodeclarado com deficiência auditiva sem fazer uso de aparelho auditivo, acatando-se, por fim, a sugestão dada pela coordenação do *NAIENE*. Antes, porém, o perfil dos estudantes que apresentam a condição de deficiência auditiva, ou surdez, denominação mais usada na área, foi investigado. Averiguou-se que, em geral, as pessoas que apresentam a condição de

deficiência auditiva e não faz uso de aparelho auditivo, assim agem porque se consideram surdas, ou seja, pertencem às comunidades surdas e, inclusive, assumem-se com essa identidade. Portanto, se existem estudantes surdos na instituição, provavelmente, estão matriculados no curso de Letras LIBRAS, na modalidade de EaD, vinculados à instituição parceira da investigada, responsável pela chancela do referido curso. Por isso não poderiam ser identificados nesse levantamento, onde se confirmou a matrícula apenas dos estudantes de cursos de graduação de cursos presenciais.

Por outro lado, considera-se pouco provável que estudantes universitários surdos matriculados no curso de Letras LIBRAS venham a se declarar sob a nomenclatura de “deficiência auditiva” e/ou a se considerar com “Necessidade Auditiva”, porque, em geral, preferem ser identificados apenas como surdos (as). Até porque, pela própria formação nessa graduação, pressupõe-se estar alinhados teoricamente aos chamados *Estudos Culturais e Estudos Surdos*<sup>89</sup>. Cabe salientar ser esta discussão muito polêmica na área de Educação Especial, não havendo possibilidade de aprofundá-la aqui. Entretanto, considerou-se relevante, ao menos, evidenciá-la para sinalizar contradições que perpassam os significados atribuídos às diferentes condições de deficiência/ diferença. Por fim, a caracterização da permanência relativa ao universo de estudantes com deficiência, matriculados em 2011, foi realizada a partir das informações dos dados apresentados na lista com o levantamento, produzido pela instituição investigada. Foram suprimidos (as) apenas aqueles (as) autodeclarados com deficiência auditiva sem fazer uso de aparelho, devido à impossibilidade de evidenciar a confiabilidade deste dado. Segue-se, para melhor compreensão, o Quadro 2 com identificação, por área, dos estudantes que se autodeclararam com deficiência revelando as respectivas necessidades especiais e o gênero.

---

<sup>89</sup> Esses estudos defendem o ensino de LIBRAS como língua materna dos surdos e considera a surdez uma diferença a ser assumida como forma de enfrentamento do preconceito por meio do “empoderamento” da identidade do surdo, similar aos negros e aos homossexuais, que assumem as diferenças e lutam para positivá-las socialmente. Nídia R. Limeira de Sá (2006, p. 17) defende o que a “[...] surdez não diz respeito à deficiência auditiva, em um sentido restrito, biológico. Diz respeito às experiências e às identidades surdas. Identidade surda, aqui, refere-se à maneira como os surdos definem a si mesmo, ou seja: de forma cultural e linguística”.

**QUADRO 2** - Estudante autodeclarados com deficiência na universidade

ÁREAS	ESTUDANTE IDENTIFICADO	DEFICIÊNCIA			NECESSIDADE ESPECIAL						SEXO	
		DA	DF	DV	UA	CR	MS	PA	AL	PB	M	F
I	11	01	05	05	01	03	02	04	01	-	07	04
II	07	01	03	03	01	01	02	02	01	-	01	06
III	19	07	05	07	07	03	02	02	05	-	15	04
IV	02	01	01	-	01	-	01	-	-	-	01	01
V	03	-	01	02	-	-	01	02	-	-	01	02
<b>TOTAL</b>	<b>42</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>07</b>	<b>08</b>	<b>10</b>	<b>07</b>	<b>-</b>	<b>25</b>	<b>17</b>

**Legendas:** Área I: Mat., Ciências Físicas e Tecnológicas; Área II: Ciências Biológicas e Profissões de Saúde; Área III: Filosofia e Ciências Humanas; Área IV: Letras; Área V: Artes; DA: Deficiência Auditiva; DV: Deficiência Visual; DF: Deficiência Física (Motora); UA: Usuário de Aparelho auditivo; CR: Usuário de Cadeira de Roda; MS: Necessita de Auxílio p/ Membros Superiores; PA: Necessita de Prova Ampliada; AL: Necessita de Auxílio Leitura; PB: Necessita de Prova em Braille; M: Masculino; F: Feminino

**Fonte:** Lista de identificação de estudantes com deficiência fornecida ao NAIENE pela SPD em abril de 2011

Conforme dados apresentados no Quadro 2, ficou constatada a presença de 42 estudantes que autodeclararam apresentar alguma deficiência no primeiro semestre de 2011, sendo que destes: 10 apontaram a condição de deficiência auditiva (DA) e evidenciaram a necessidade especial de fazer uso de aparelhos (UA); 15 apontaram a deficiência física (DF), dentre os quais, sete evidenciaram necessidade especial de mesa adaptada para cadeira de rodas (CR) e oito auxílio para transcrição em função de limitação nos membros superiores (MS); 17 apontaram deficiência visual (DV), dentre os quais 10 ratificaram necessidade especial de prova ampliada (PA), sete necessidade especial de auxílio para leitura e a escrita (AL). Não houve indicação para prova em braille (PB).

Os dados apresentados neste último Quadro, confirma que a maior parte dos estudantes optou pelos cursos de graduação da área III (Filosofia e Ciências Humanas), com 19 estudantes matriculados; seguida da área I (Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia) com 11; área II (Ciências Biológicas e Profissões da Saúde), com sete; área IV (Letras) com dois; e da área V (Artes) com três estudantes. A predominância em cursos da área de Humanas pode indicar um perfil de estudantes oriundos de escolas públicas e, em sua maioria, provenientes de famílias de classe C e D – conforme apontaram estudos e pesquisas realizados por Resende (2012), Zago (2006; 2011), Dias Sobrinho (2010), por exemplo. Todos corroborando a relação tênue entre diferença/deficiência e pobreza, visto que grande parte dos cursos da área de Ciências Humanas apresenta menor concorrência no vestibular, aspecto facilitador do acesso para quem não teve a oportunidade de conquistar, na educação formal, o repertório de conhecimentos exigidos neste exame.

Até mesmo estudantes com deficiência, oriundos de famílias de maior poder aquisitivo, provenientes de escolas privadas, preferem inicialmente optar pelos cursos da área

de Humanas, provavelmente para evitar, também, a concorrência no vestibular, em função das marcas da negação social da deficiência que dificultam e/ou impedem o acesso à (in)formação exigida neste exame. Porém, muitos destes estudantes não se contentam com a escolha e, posteriormente, buscam alternativas para migrar de curso, supostamente até por resistir a ser ‘incluído’ entre os “excluídos sociais”.

A maior parte dos estudantes com deficiência é relevante sinalizar, matriculados na universidade investigada, é formada por homens, sendo, portanto, 25 do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Tal realidade contraria dados nacionais em relação ao universo de estudante universitários onde há o predomínio de mulheres nas universidades federais de todas as regiões do Brasil, conforme levantamento publicado pela ANDIFES (2011). Este fato leva a pensar a relação entre deficiência e gênero, em termos de que a condição de deficiência, no contexto universitário, tem dificultado mais o acesso das mulheres, provavelmente devido à justaposição de dois alvos historicamente vitimados pela discriminação social, resultante do preconceito.

Cabe ressaltar que se procurou acessar informações acerca do acesso e da permanência de estudantes com deficiência nas universidades do Estado da Bahia, bem como das universidades nordestinas para confrontá-las nessa análise. Entretanto, os bancos de dados dos órgãos responsáveis pelo Censo da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e pelo Censo da Educação Superior não disponibilizaram tais informações, apesar da insistência feita por meio de ligações telefônicas e correio eletrônico. A invisibilidade em relação à presença de pessoas com deficiência nas instituições educacionais pode ser considerada também nas estatísticas limitadas que exigem maiores detalhamentos, tanto às relativas ao Ensino Superior quanto nos diferentes segmentos de ensino, nos quais as informações disponíveis carecem sempre de análise mais ampla.

A problemática ainda persiste no Ensino Fundamental, segmento responsável por inaugurar a inclusão educacional por força da Lei desde o final da década de 1990, pois os dados divulgados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do MEC, em abril de 2011, demonstram, na última década, o aumento de 493% no número de alunos com deficiência matriculados em turmas regulares de escolas públicas. Em 2000, eram 81.695 estudantes e, em 2010, 484.332 ingressaram em classes comuns. Tais dados indicam que o número de pessoas com deficiência em salas comuns foi multiplicado por cinco nos últimos 10 anos. Como essa multiplicação ocorreu? Esses alunos já existiam nas escolas especiais e migraram para as escolas regulares ou eles estavam fora da escola? É preciso contextualizar os dados para favorecer análise mais criteriosa, capaz de

mapear, fidedignamente, a trajetória educacional dos referidos alunos no sistema educacional brasileiro.

A fragilidade de dados em relação à identificação do acesso e da permanência do público de alunos/estudantes com deficiência em instituições educacionais é um problema grave, merecedor de atenção porque a comprovação de dados na estatística de matrícula tem fortes implicações na destinação orçamentária de recursos determinados ao cumprimento das Políticas de Educação Inclusiva. Não se pode desconsiderar também o fato de que a identificação do acesso das pessoas com deficiência nas instituições educacionais é recente. Antes da década de 1990 elas eram desestimuladas e/ou impedidas de frequentar as escolas regulares e, quando eram identificadas, geralmente estavam matriculadas nas instituições de Educação Especial, que funcionavam como um subsistema na Educação Comum. Portanto, na opinião de Amaral (1995, p. 26), “a existência de uma ‘política’ de despistamento, oculta nas franjas de parâmetros estatísticos ou de naturalização dos fenômenos”, serviu para reforçar a negação social da pessoa com deficiência na sociedade.

Muitas mudanças vêm ocorrendo principalmente por força da legislação, a exemplo do Decreto<sup>90</sup> de nº 7.611, publicado pela Presidência da República em 17 de novembro de 2011. De acordo com esta determinação, os alunos com deficiência do Ensino Fundamental e Médio podem ser duplamente contabilizados para efeito de financiamento, tanto na escola regular quanto nas instituições especializadas. Essa situação pode suscitar o risco de se cair em situações de extremismos, na medida em que os alunos com deficiência passam a transitar da condição de invisibilidade para a condição de superevidência, em termos de destinação orçamentária, entretanto algumas questões carecem de esclarecimentos. Qual dessas escolas ficará realmente responsável pela formação acadêmica do aluno com deficiência? Qual é o lugar deste aluno na escola regular? Qual é o papel das instituições educacionais especializadas na formação desses alunos? Qual é o papel das escolas regulares, consideradas inclusivas, na formação desses alunos? Em qual escola o aluno com deficiência realmente prefere estudar? Estas questões, dentre outras, apontam para o problema da indefinição de pertencimento acadêmico do discente em condição de deficiência no contexto educacional contemporâneo, marcado pela efervescência das políticas de Educação Inclusiva no Brasil e no mundo, refletidas no âmbito da formação universitária por meio da disponibilização, ou não, das condições de acessibilidade.

---

<sup>90</sup> O Decreto de nº 7.611 que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado e determina no seu art. 9º que “para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado”.



### 7.1.3 Acessibilidade na Universidade

A invisibilidade de estudantes com deficiência no contexto das instituições educacionais universitárias, responsável por produzir sentimentos de não pertencimento acadêmico, pode ser evidenciada pela negação das condições de acessibilidade<sup>91</sup> nas dimensões arquitetônica, metodológica, comunicacional, programática, instrumental e, principalmente, atitudinal. Em relação às questões de acessibilidade na instituição investigada, observou-se, durante a coleta de dados, uma universidade que abrigava diferentes realidades, pois as suas faculdades expressavam culturas acadêmicas bem diferenciadas. Em geral, estas não se comunicavam entre si e, em quase todas, verifica-se problemas referentes à falta de acessibilidade, contrariando a legislação vigente, descrita no capítulo onde a temática da universidade foi tratada. Surpreende o desconhecimento visível da Norma Brasileira, NBR 9059<sup>92</sup> com orientações técnicas para a organização dos espaços de convivência coletiva, em termos da garantia do princípio da equiparação de oportunidades às pessoas com deficiência.

#### 6.1.3.1 Dimensão arquitetônica

Em relação à dimensão arquitetônica da acessibilidade, chegou-se a entrevistar o arquiteto da instituição para saber como a universidade vem cuidando dessas questões para atender às necessidades especiais das pessoas que vivem a condição de deficiência no contexto acadêmico. Em depoimento oral, o profissional informou a existência de sérios problemas de acessibilidade de difícil remoção nos prédios mais antigos da instituição, em função das estruturas desses espaços permitirem poucas possibilidades de intervenção.

Em contrapartida, os projetos das construções de prédios mais novos, datados de 2008, já nascem acessíveis, em função da equipe de planejamento da instituição estar ciente da relevância do cumprimento da legislação acerca das questões da acessibilidade arquitetônica na universidade. Contudo, o arquiteto chama a atenção para o fato de que, quando os projetos das obras são autorizados, os gestores das faculdades podem também alterá-los em função de

---

<sup>91</sup> No artigo 8º do Decreto 5.296 de 02/12/04, a acessibilidade é conceituada 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 pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

<sup>92</sup> Trata-se de um manual da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), contendo normatizações para Acessibilidade de pessoas com deficiência às edificações, mobiliários e equipamentos urbanos. No Brasil, essas Normas existem desde 1985, revisadas em 1994 e em 2004. Com o Decreto nº 5296/2004, a NBR 9050 passou a ter força de Lei.

necessidades imediatas. Nas visitas constatou-se isso, tanto nos prédios antigos sem condição de acessibilidade, quanto nos novos, que devem ser acessíveis e, contraditoriamente, são desvirtuados, sendo os banheiros adaptados transformados em depósito, conforme Fig1.

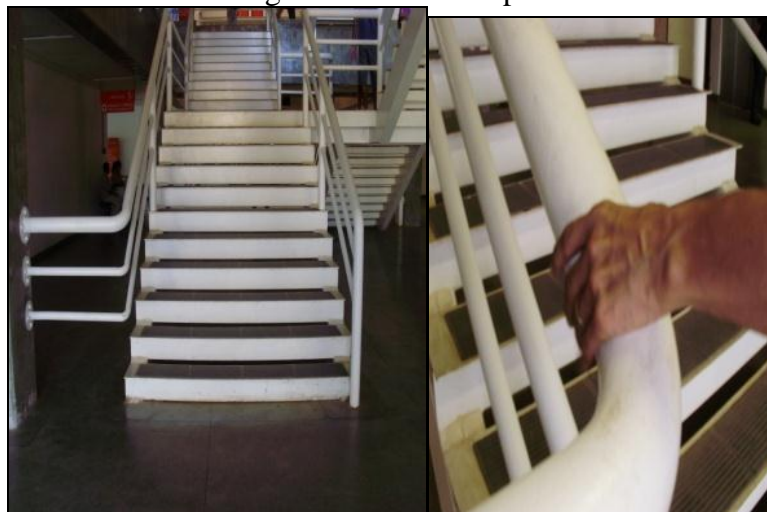
**FIGURA 1** – Imagens do banheiro adaptado do pavilhão de aula IV



Fonte: SANTOS, 2012

Foram encontrados, também, prédios novos que, apesar de considerar algumas questões de acessibilidade, pecam na execução da obra pela ignorância em relação às necessidades especiais relativas às modalidades de deficiências distintas. A título de exemplo, nas Figuras 2 e 3, registra-se uma escada moderna, projetada em prédio construído recentemente com corrimão dentro das normas técnicas destinada ao público de pessoas com deficiência física, especialmente nos membros superiores, conforme evidenciam as imagens retratadas a seguir, sob o olhar de um dos entrevistados.

**FIGURA 2** – Imagens da escada do pavilhão de aula III



Fonte: SANTOS, 2012

**FIGURA 3** – Imagens de estudante cego na escada do pavilhão de aula III



Fonte: SANTOS, 2012

Todavia, esta mesma escada põe em risco a segurança e a autonomia de pessoas com deficiência visual, de acordo com as imagens da Fig. 3, retratadas pelo estudante. A projeção dos degraus e o próprio *designer* da escada apresentam problemas de acessibilidade que predis põem pessoas cegas a sofrer acidentes<sup>93</sup>. Os responsáveis pela projeção da obra “esqueceram”, ainda, de colocar o piso tátil em torno da escada para assegurar a movimentação com segurança aos que carecem desta indicação para transitar com autonomia no espaço acadêmico, de modo a evitar os possíveis acidentes, quase sempre provocados pela indiferença institucional em relação às necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiência no âmbito da formação universitária.

Outro problema oriundo da falta de acessibilidade arquitetônica diz respeito ao fato de muitos estudantes com deficiência atrasar seus cursos por não poder se matricular nas disciplinas oferecidas em horários próximos, mas em prédios distantes. Sobretudo para quem tem mobilidade reduzida e não conta com apoio institucional capaz de prever os efeitos dessa situação.

---

<sup>93</sup> Um dos estudantes entrevistados relatou já ter sofrido dois acidentes, batendo com a cabeça na quina dessa escada, devido à falta de indicação por meio da colocação do piso tátil. Inclusive ele solicitou, durante a entrevista, que fizéssemos esse registro fotográfico de como ocorreu o acidente. Na opinião do estudante, a falta de acessibilidade leva muitos estudantes com deficiência a desistir do curso ou a sequer tentar fazer o vestibular.

### 6.1.3.2 Dimensão Comunicacional

No tocante à dimensão comunicacional da acessibilidade, percebeu-se a falta de articulação dentro da própria instituição em termos de socializar as formas de comunicação existentes em termos de assegurar a acessibilidade das pessoas com deficiência. No curso de Letras, por exemplo, existe um grupo de pesquisa consolidado em trabalhos de Audiodescrição<sup>94</sup> e, no mesmo prédio em que esse grupo oferece cursos de formação para audiodescritores, alguns dos estudantes cegos matriculados na instituição enfrentam dificuldades para acompanhar as aulas justamente por desconhecer a existência deste recurso, favorável à inserção na vida acadêmica.

Outro dado interessante se refere ao fato de a instituição oferecer um curso de Letras LIBRAS, na modalidade em EaD, desvinculado das atividades da instituição porque não disponibiliza o acesso ao aprendizado de LIBRAS para estudantes de outros cursos. Apesar de existir nas instalações do NAIENE uma sala onde funciona o Projeto de Libras, conforme registrado na Fig.4, entrevistados, docentes e colegas revelaram desconhecer essa ação na universidade.

**FIGURA 4** – Imagem da porta da sala em que funciona o Projeto Libras no *NAIENE*



**Fonte:** SANTOS, 2012

<sup>94</sup> Trata-se de um recurso comunicacional que permite a acessibilidade de pessoas com deficiência visual ao cinema, ao teatro, à TV etc. Esse recurso “consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações que compreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, como, por exemplo, expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudança de tempo e espaço, além da leitura de créditos, títulos e qualquer informação escrita na tela” (MOTTA; ROMEU FILHO, 2012, p. 11).

Por outro lado, em relação à comunicação interna, dentro da instituição, percebe-se que as informações sobre a presença de estudantes com deficiência e as formas de atendimento desse público na instituição são de difícil acesso, confirmando que tais informações, assim como a visão acerca do que seja a formação das pessoas com deficiência, ainda é, como assevera Romero (1999, p. 67): “[...] segregada, isolada, em vários aspectos. Seus alunos, seus profissionais, suas instalações e às vezes suas próprias reflexões vivem um espaço comum, mas separado”.

### 7.1.3.3 Dimensão metodológica

No que tange à dimensão metodológica, verifica-se que no acesso, durante o período do vestibular, por força da legislação<sup>95</sup> vigente, a universidade passou a fazer algumas adaptações. Tanto nas formas de comunicação das provas, conforme a necessidade especial revelada pelo candidato no ato da inscrição, quanto na escolha de um local mais acessível para a realização da prova e a flexibilização de período destinado à aplicação, com horários diferenciados dos demais concorrentes. Isso, de acordo com a necessidade especial, antecipadamente especificada para que os responsáveis pela aplicação do Vestibular tomem as providências cabíveis em tempo hábil.

Os candidatos com deficiência fazem provas num local, em uma escola da rede pública de ensino, em instalações apropriadas com rampa de acesso, elevador e sanitários adaptados. Os referidos estudantes, normalmente, são agrupados em salas separadas por tipo de deficiência, localizadas próximas aos sanitários. Para cada tipo de deficiência, algumas providências são tomadas. No caso da deficiência visual, com baixa visão, se tem o acesso à prova ampliada; visual, com cegueira, dispõe da Prova em Braille, computadorizada, e o auxílio de leitores; deficiência físico-motora, de acordo com a necessidade apontada, tem acesso à cama hospitalar, cadeira de rodas, mesa adaptada etc.; e deficiência auditiva tem a disponibilização de intérpretes em LIBRAS e a correção diferenciada das provas discursivas e de redação por professores especializados a quem cabe privilegiar os aspectos semânticos, em detrimento dos aspectos estruturais da linguagem. Para ter acesso a tais procedimentos

---

<sup>95</sup> Por determinação judicial, a universidade investigada foi obrigada a implementar a correção diferenciada nas redações e provas discursivas realizadas por candidatos surdos. A decisão da juíza substituta da 16ª Vara Federal, Sandra Lopes dos Santos, válida para o Vestibular 2008, foi decorrente da ação civil pública proposta pelo Ministério Público Federal em 2005. Cabe salientar que entre 2005 e 2007, apenas cinco pessoas surdas se inscreveram no vestibular e nenhuma foi aprovada, esses números parecem comprovar a relevância dessa determinação judicial.

metodológicos, o candidato deve primeiramente comprovar ser “portador” de deficiência visual, motora ou auditiva, conforme o exposto no Manual da instituição pesquisada:

(...) justifique a realização de provas em situação especial, como prova em braille, Libras, acesso através de rampas, mobiliário específico, tempo adicional de prova, etc. pessoalmente ou através de representante, deverá comparecer ao *SRV* (no período estipulado pela instituição), apresentando documentação pertinente a fim de serem viabilizadas as condições especiais compatíveis com a deficiência apresentada e dentro das reais possibilidades da instituição. Para correção das provas dos portadores de deficiência auditiva, serão adotadas as seguintes medidas: indicação da deficiência do candidato nas provas discursivas; disponibilização de professores especializados e intérpretes nos dias de execução das provas discursivas e da Redação, a fim de viabilizar a compreensão por parte dos portadores de deficiência auditiva das instruções presentes nas mesmas; na correção das provas discursivas e de Redação será privilegiado o aspecto semântico em detrimento do aspecto estrutural da linguagem. Serão disponibilizados professores especializados para a correção das provas discursivas e de Redação dos portadores de deficiência auditiva, de forma a atender ao estabelecido na legislação. O não comparecimento do candidato dispensa a (instituição) do provimento de condições especiais e/ou da concessão de tempo adicional de prova e/ou da adoção das medidas para correção das provas dos deficientes auditivos (*MOV*, 2011, p. 9).

Todavia, as condições de acessibilidade metodológica transcorridas no acesso, durante o processo seletivo no concurso de Vestibular, não são asseguradas na permanência após a aprovação<sup>96</sup> desses estudantes na instituição, visto a inexistência de regulamentações voltadas à acessibilidade metodológica. Estudantes com deficiência matriculados na instituição dependem, fatalmente, da “boa vontade” e da “sensibilidade” alheia de professores, colegas, diretores de departamento, coordenadores de colegiado e funcionários administrativos, que se dispõem a fazer adaptações necessárias para a viabilização do desempenho na falta de acessibilidade institucional. Na medida em que a instituição não se compromete em manter, ou até mesmo ampliar os procedimentos metodológicos utilizados no Vestibular para assegurar a permanência, a formação universitária destes estudantes tende a ficar comprometida.

Verificou-se, no período de observação, que muitos professores parecem desconhecer a existência desses procedimentos, pois ao se deparar com a presença de estudantes com deficiência em suas turmas revelaram insegurança quanto à metodologia a ser adotada. Todavia, nas instalações do *NAIENE* consta-se que a acessibilidade metodológica tem sido utilizada com alguns estudantes deficientes visuais, usuários do núcleo, que buscam apoio pedagógico para fazer suas atividades acadêmicas com mais autonomia, conforme se verifica na Fig. 5, retratada por uma das entrevistadas.

---

<sup>96</sup> Como qualquer outro estudante que é aprovado no vestibular por notas, já que não existem ações afirmativas na instituição investigada voltada para a inclusão de estudantes com deficiência.

**FIGURA 5** – Imagens de metodologias diferenciadas disponíveis no *NAIENE*



Fonte: SANTOS, 2012

Por outro lado, durante as entrevistas, grande parte dos entrevistados revelou desconhecer a existência dessas metodologias, enquanto a maioria dos docentes da instituição ignora a presença daqueles que vivem a condição de deficiência, pois desenvolvem as aulas sem nenhuma adaptação metodológica. Entretanto, existem alguns docentes que, mesmo desconhecendo a existência de tais procedimentos, procuram fazer adaptações possíveis dentro da realidade de cada disciplina, sem o apoio institucional.

#### 6.1.3.4 Dimensão instrumental

Em relação à dimensão instrumental, verificou-se a existência de alguns recursos de “Tecnologias Assistivas”<sup>97</sup> na instituição, disponíveis no *NAIENE*, para atender as necessidades especiais de estudantes com deficiência visual cegos ou com baixa visão, estudantes com deficiência física e mobilidade reduzida nos membros superiores e/ou inferiores, bem como estudantes que apresentam deficiência auditiva. Contudo, constatou-se que a maior parte dos entrevistados afirma desconhecer a existência desses recursos e/ou serviços de acessibilidade.

Por outro lado, a distância física entre as diferentes faculdades pertencentes ao Campus de Salvador e as instalações do *NAIENE*, acaba por impedir o acesso de muitos estudantes aos recursos disponíveis neste núcleo. Também por não existir na instituição um

<sup>97</sup> É “toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizados com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência ou dificuldades. É considerada Tecnologia Assistiva, portanto desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade” (GALVÃO, 2009, p. 26).

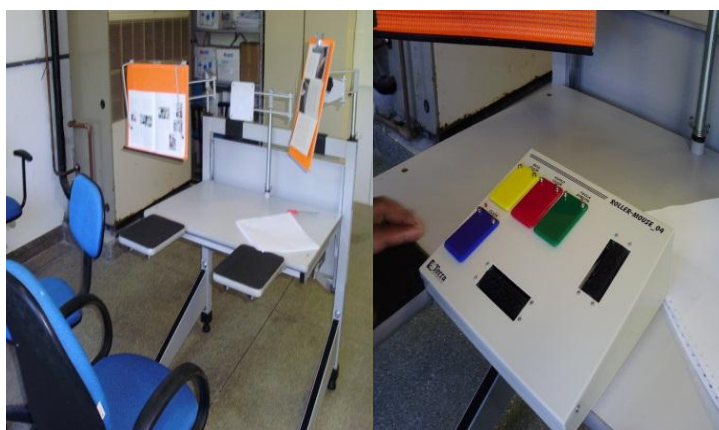
meio de transporte para facilitar a locomoção interna dos estudantes que vivem a condição de deficiência neste campus e que, muitas vezes, são obrigados a se deslocar de uma faculdade para outra, localizada em bairros distintos, sem nenhum apoio dispensado pela instituição para tais trajetos. O *NAIENE* cabe ressaltar, disponibiliza alguns recursos e/ou suportes, conforme verificado nas imagens retratadas nas Fig. 5, acima, e outras reunidas nas Figuras 6 e 7 que poderiam viabilizar a acessibilidade instrumental e favorecer a inclusão educacional de alguns dos entrevistados.

**FIGURA 6** – Imagens de Tecnologias Assistivas existentes no *NAIENE* para DV



Fonte: SANTOS, 2012

**FIGURA 7** - Imagens de Tecnologias Assistivas existentes no *NAIENE* para DF



Fonte: SANTOS, 2012

Porém, a maioria dos estudantes com deficiência matriculados na instituição não usufrui desses recursos, tanto pela dificuldade de transitar nos espaços da instituição para acessar as instalações do *NAIENE*, devido à falta de acessibilidade arquitetônica, quanto por desconhecer a existência deste núcleo e dos serviços e/ou recursos que podem facilitar sua



trajetória na universidade. A dimensão da acessibilidade instrumental, como convém esclarecer, visa compensar e/ou transformar limitações físicas e sensoriais por meio de instrumentos adaptados para reduzir e/ou superar as desigualdades no acesso aos diferentes bens culturais socialmente negados. Por este ângulo, a falta de acessibilidade da maioria das instituições do Brasil, ao desconsiderar insistentemente as normas do “desenho universal”<sup>98</sup> na organização e funcionamento de suas ações e, principalmente, de seus espaços, acabam por transformar, forçosamente, a condição de deficiência em impedimentos.

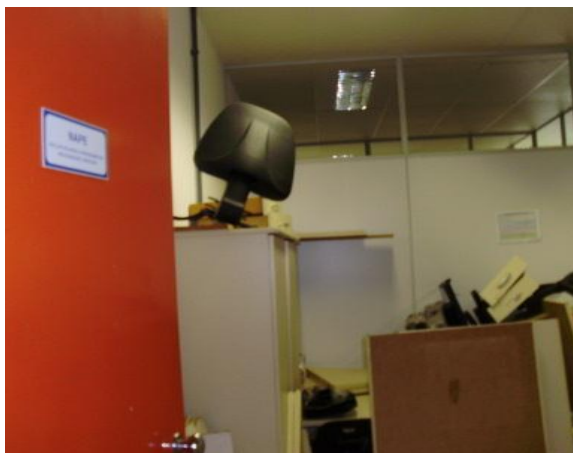
#### 7.1.3.5 Dimensão programática

Concernente à dimensão programática, relativa às políticas internas da instituição, não existe qualquer referência aos estudantes com deficiência tanto nos documentos disponíveis no site da instituição quanto no *Setor de Informação e Documentação*. Contudo, existem algumas ações isoladas de apoio a estes estudantes no processo do Vestibular, em função da exigência da legislação vigente, bem como da *Pró-Reitoria de Graduação*, responsável pela criação do *NAIENE*, associado ao trabalho individual de alguns docentes e discentes pesquisadores da área de Educação Especial que passaram a assumir compromissos de apoio em termos de assegurar a permanência dos referidos estudantes. Não se identificou a existência de uma política pública de ação institucionalizada favorável à efetivação de serviços de apoio aos estudantes em questão e, principalmente, que assegure a continuidade desses serviços no decorrer dos semestres até a conquista da conclusão do curso. A criação do *NAIENE* pode até ser considerado fruto de uma política de inclusão educacional, apoiada pelo edital INCLUIR, mas as suas instalações evidenciam certo descuido por parte da instituição ao subutilizá-lo como depósito, conforme imagens da Fig. 8, impedindo a livre circulação dos usuários, especialmente daqueles que apresentam mobilidade reduzida.

---

<sup>98</sup> Trata-se de uma “concepção de espaço, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade” (Decreto 5.296, de 02/12/2004).

**FIGURA 8** – Imagem da entrada de acesso ao *NAIENE*



Fonte: SANTOS, 2012

Na coleta de dados, vale o registro, ao concluir uma entrevista numa sala do primeiro andar, no mesmo prédio onde o *NAIENE* funciona, um dos estudantes com deficiência apontou: “[...] aquilo é um depósito de móveis velhos, de lixo, será que os gestores da universidade pensa que somos isso?”. Cenas dessa natureza podem frustrar, nestes acadêmicos, o desejo de estudar numa universidade em que falta a política interna de apoio institucionalizado à inclusão.

Para ilustrar o exposto, vale retomar à análise do Quadro 1 que revelou queda na aprovação de estudantes com deficiência no vestibular de 2011, em relação aos anos dos que finalizaram na década de 2000. Este quadro reflete possíveis resultados das políticas de inclusão educacional no Brasil, pois, ao final da década de 1990, alunos com deficiência começaram a chegar às escolas regulares do Ensino Fundamental em função das políticas públicas de Educação Inclusiva e favorecidos pela pressão, ainda tímida, dos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Em decorrência desse processo, alguns destes alunos concluíram os segmentos de Ensino Fundamental e Médio e passaram a “bater às portas” das universidades para prosseguir em seus estudos. Esse impacto externo, relativo à dimensão programática da acessibilidade no sistema educacional brasileiro, interferiu na ampliação do acesso de estudantes com deficiência na universidade investigada.

Verifica-se um crescimento acentuado na aprovação destes estudantes no vestibular de 2008, 2009 e 2010, período coincidente com a adoção de Ações Afirmativas e a publicação de Políticas Públicas de Educação Inclusiva, fomentadas pelo governo nas universidades federais. Apesar da relevância da criação do *NAIENE*, a universidade pesquisada parece

omissa, internamente, em relação à produção de políticas públicas para assegurar a permanência destes estudantes. Nesse contexto, cabe refletir as implicações da redução no acesso de estudantes com deficiência, justo num momento no qual esta instituição assume publicamente, em seus discursos e em algumas de suas práticas, uma posição de vanguarda na inclusão educacional de minorias socialmente excluídas da formação universitária.

#### 7.1.3.6 Dimensão atitudinal

No que se refere à dimensão atitudinal da acessibilidade, foco de análise dessa pesquisa, observa-se que, na instituição investigada, as manifestações do preconceito aparecem entrelaçadas aos processos de inclusão educacional, presentes nos diferentes contextos da formação, desde as suas instâncias burocráticas até as relações interpessoais de sala de aula. Nas situações apresentadas nas Figuras 9 e 10, estudantes com deficiência retrataram imagens de como percebem a invisibilidade resultante da ausência da dimensão atitudinal na universidade.

**FIGURA 9** – Imagens da invisibilidade na perspectiva de estudantes com deficiência



Fonte: SANTOS, 2012

**FIGURA 10** - Imagens da indiferença na perspectiva de estudantes com deficiência



Fonte: SANTOS, 2012

O sentimento de aprisionamento aparece em função de uma inclusão sombreada pela ausência da acessibilidade, em suas diferentes dimensões, que despontam no caminhar sem direção e na sede de uma formação não legitimada, mesmo sendo legalmente assegurada. Nesse sentido, é importante ressaltar que a invisibilidade de estudantes com deficiência na universidade não é privilégio da instituição investigada. Essa situação também se revelou em outros estudos realizados por pesquisadores de diferentes instituições universitárias do Brasil, denunciado por Castro (2010, p.10) como “um enorme descaso por parte de algumas universidades ao identificar alunos com deficiência”.

Parece que a invisibilidade das pessoas com deficiência é uma ação reproduzida pelas universidades, muito comum no Brasil, uma vez que a identificação de pessoas com deficiência sempre foi relegada para segundo plano. O IBGE, a título de exemplo, só começou a identificar a presença de pessoas com deficiência no Brasil na década de 1990. Em relação à identificação de pessoas com deficiência nas instituições educacionais, o Censo Escolar, realizado pelo MEC em todos os segmentos de ensino, vem tentando aprimorar as formas de levantamento de dados, pois as informações disponíveis parecem carecer de critérios de identificação mais elaborados, similar ao que ocorre nas universidades. Entretanto, as distorções ainda permanecem como ficou evidenciado nos capítulos anteriores. O cenário encontrado ao caracterizar a universidade investigada parece confirmar como processos internos e externos à instituição produzem condições desfavoráveis à inclusão de quem vive a condição de deficiência no contexto universitário. Do exposto, parece relevante aprofundar a análise na dimensão atitudinal da acessibilidade, descrevendo as trajetórias de estudantes que já atravessaram metade do seu percurso de formação na instituição investigada.

## 6.2 TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: TRANSITANDO ENTRE A TRAMA DO PRECONCEITO E A ROTA DA INCLUSÃO

*A vida me fez de vez em quando pertencer,  
como se fosse para me dar a medida do que eu perco não pertencendo.  
E então eu soube: pertencer é viver.  
Experimentei-o com a sede de quem está no deserto  
e bebe sôfrego os últimos goles de água de um cantil.  
E depois a sede volta e é no deserto mesmo que caminho!*

**Clarice Lispector**

As trajetórias de estudantes com deficiência na universidade parecem demarcadas pela contradição entre o sentimento de pertencimento - conquistado no acesso por meio da aprovação no vestibular, após inúmeras lutas empreendidas nos segmentos que antecedem a formação universitária - e o sentimento de frustração, diante da omissão em relação à acessibilidade em suas diferentes dimensões. Trata-se de uma indiferença velada, tanto nas relações sociais entre os colegas, professores e gestores com estudantes com deficiência, quanto na indiferença da universidade em relação ao atendimento das necessidades educacionais especiais, fundamental ao desempenho acadêmico de pessoas que vivem a condição de deficiência e que, quando negadas, pode acentuar ainda mais a falsa percepção, historicamente construída, de ser a condição de deficiência incompatível na universidade.

Durante a coleta de dados da pesquisa foi possível selecionar a trajetória de dez estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação presencial, no primeiro semestre de 2011, que já tinham realizado metade da formação na instituição investigada. A seleção desses sujeitos ocorreu a partir da aceitação do convite enviado, por meio de correio eletrônico, para participar da pesquisa. A instituição pesquisada, atendendo à solicitação, forneceu, conforme já esclarecido, lista com os dados de 153 estudantes do primeiro semestre de 2011, autodeclarados com “Necessidades Especiais”. Foram suprimidos 111 por não fazer uso de aparelho, em função dos motivos relatados no subcapítulo anterior.

De qualquer forma, inicialmente, o convite foi para todos os endereços eletrônicos constantes da lista e 18 estudantes retornaram, aceitando participar da pesquisa. Destes, seis foram suprimidos em função do critério de seleção não contemplar estudantes matriculados em turmas do primeiro semestre; um desistiu de participar, apesar de estar coerente com os critérios, por não desejar se expor pessoalmente na entrevista; e, por último, um estudante aceitou o convite, agendou horário e, no momento da entrevista, desistiu ao ler o “Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido”, em função de não se considerar uma pessoa com deficiência, apesar de a Carta Convite evidenciar, no objetivo da pesquisa, essa condição.

A dúvida em assumir a condição de deficiência parece evidenciada na atitude destes dois estudantes desistentes. A opção por não participar da pesquisa talvez se justifique pelo receio em se expor diante do contexto acadêmico. Por outro lado, o fato de apenas 18 estudantes, dentro de um universo de 153, responder ao e-mail aceitando participar parece confirmar a dificuldade destes em se expor. Essa situação remete à reflexão de Amaral (2004, p. 33), ao descrever seu percurso de formação enquanto pessoa com deficiência: “[...] caminhei muito aos tropeços. Sujeita a duas forças intensas que me impulsionavam para direções diferentes: “Exponha-se”/“Resgardo-se”. Vivía em conflito doloroso”. Esse depoimento levou a pensar sobre os sentidos do “exponha-se” e do “resgardo-se”, também apontado por Sekeel (2010), em relação às pessoas que vivem a condição de diferença no contexto social contemporâneo e, mais especificamente, no contexto acadêmico da formação universitária.

Ser exposto em ambiente hostil é uma violência, assim como expor-se sem estar disponível, pode levar à invasão da intimidade e humilhação, pelas quais a legislação, em países considerados democráticos, deve prever medidas para assegurar o direito à privacidade. Da mesma forma em que ser resguardado pode significar ter de se esconder em função de uma ameaça relacionada à violência, como ocorreu quando algumas pessoas discordaram do governo brasileiro durante a ditadura militar. Por outro lado, resguardar-se pode indicar também o desejo de autopreservação do outro, que deve ser respeitado. Os movimentos de expor-se e resguardar-se na luta pela conquista de uma *inclusão educacional mais plena*<sup>99</sup>, implicam, dentre outras coisas, na possibilidade da autoaceitação da deficiência como algo inerente ao humano.

Nessa pesquisa, compreende-se a necessidade de respeitar o resguardo daqueles receosos de se expor diante do outro. E, por outro lado, percebe-se também a dificuldade de “expor-se diante de si mesmo”, quando o preconceito e, conseqüentemente, a discriminação social negativa atingem quem vive a condição de diferença/deficiência na sociedade. Ao suprimir a participação na investigação dos estudantes autodeclarados com deficiência auditiva, sem fazer uso de aparelho, reduziu-se o universo dos possíveis entrevistados para 42. Destes, foi possível selecionar dez estudantes que aceitaram livremente o convite para

---

<sup>99</sup> A expressão *inclusão educacional plena* foi utilizado para se contrapor, nesse trabalho, ao seu inverso, ou seja, ao traduzido por Martins (1997, p. 20) como: “inclusão precária e instável, marginal”, para referir-se aos processos de inclusão mais comuns em sociedades regidas pelo modelo capitalista neoliberal, conforme abordado no segundo capítulo que trata da temática inclusão.

participar da pesquisa e, dentro das condições previstas para o estudo, constituíram a amostra, coerente com o número de entrevistados conjecturado no projeto inicial da tese. No entanto, não foi possível selecioná-los por área de conhecimento como aventado dado a pouca disponibilidade de participação dos sujeitos no estudo.

### 6.2.1 Perfil dos estudantes com deficiência

Os entrevistados nessa pesquisa foram dez estudantes universitários com condição de deficiência autodeclarada no formulário online anterior à matrícula, que permite o reconhecimento da permanência, ou não, deste público na instituição. A apresentação dos dados obtidos junto aos referidos estudantes foi feita com a identificação de cada um deles, por meio de uma sigla formada pelas duas primeiras letras correspondentes ao nome fictício atribuído a estes, seguidas de uma letra para identificar o gênero e outras duas para condição de deficiência, acompanhadas de um número correspondente à idade dos entrevistados. Tais definições foram estabelecidas devido à intenção de preservar a identidade dos entrevistados e, ao mesmo tempo, oferecer aos leitores referências acerca das características de quem ocupa o lugar de fala, na medida em que a sigla expressa as iniciais do nome fictício, o gênero, a condição de deficiência e idade do indivíduo, quando a narrativa aparece anunciada na análise e discussão de dados. Os entrevistados estão discriminados no Quadro a seguir, em que constam também informações da área de estudo/curso de graduação, do estado civil e da origem escolar, numa visualização mais ampla acerca da caracterização do perfil dos participantes dessa pesquisa.

**QUADRO 3-** Estudantes com deficiência entrevistados na universidade investigada

NOME	DEFICIÊNCIA	ÁREA/ CURSO	SEXO	IDADE	EST. CIVIL	ORIGEM ESCOLAR	IDENTIFICAÇÃO
Adélia	D. Física	I / Arquitetura	Fem.	34 anos	Solteira	Pública	ADDFDF34
Janaina	D. Auditiva	III / Administração	Fem.	26 anos	Solteira	Pública	JAFDA26
Elvis	D. Visual	III / BI Humanidade	Mas.	49 anos	Casado	Pública	ELMDV49
Leonardo	D. Múltipla	III / Humanidade	Mas.	27 anos	Solteiro	Privada	LEMDVF27
Tiago	D. Auditiva	III / Administração	Mas.	23 anos	Solteiro	Privada	TIMDA23
Samuel	D. Visual	I / Eng. Sanitária	Mas.	24 anos	Solteiro	Privada	SAMDV24
Vivian	D. Visual	III / Pedagogia	Fem.	38 anos	Solteira	Pública	VIFDV38
Jeremias	D. Visual	I / Física	Mas.	29 anos	Solteiro	Privada	JEMDV29
Juca	D. Física	III / C. Sociais	Mas.	30 anos	Solteiro	Pública	JUMDF30
André	D. Física	III/ BI Humanidade	Mas.	37 anos	Solteiro	Pública	ANMDF37

**Fonte:** Entrevistas realizadas com estudantes com deficiência de março a julho de 2011

De modo geral, conforme dados apresentados no Quadro 3, é possível visualizar a preponderância do gênero masculino no universo dos entrevistados, sendo três mulheres e sete homens, aspecto similar ao verificado<sup>100</sup> no Quadro 2. Este dado diverge dos resultados apontados na pesquisa da ANDIFES (2011) que evidenciou a predominância do gênero feminino no universo de estudantes das universidades federais do Brasil, fato capaz de fazer pensar a relação entre deficiência e gênero na formação de estudantes com deficiência. A faixa etária desses estudantes varia entre 23 a 49 anos, demonstrando provavelmente que o ingresso mais tardio desse público no Ensino Superior, deu-se em função das dificuldades enfrentadas nos processos de escolarização antes da entrada na universidade. Este dado também não corresponde à pesquisa da ANDIFES (2011), cuja análise indicou a supremacia de estudantes jovens nas universidades federais do Brasil.

Em relação à escolha do curso, verificamos algo similar ao constatado nos dados da permanência, com preponderância na escolha dos estudantes com deficiência por cursos de graduação da área III – Filosofia e Ciências Humanas, com sete entrevistados, seguida da área I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas, com três. O fator parece corroborar para pensar como a escolha do curso pode estar atrelada a sua menor concorrência no processo seletivo de vestibular, aspecto parecido ao constatado na pesquisa da ANDIFES (2011) que revelou hegemonia na escolha de estudantes com perfil socioeconômico desigual por cursos da área de Humanas.

Dentro do grupo dos dez<sup>101</sup> participantes, nove se declararam solteiros e um casado. É importante destacar as dificuldades impostas pelas condições objetivas do contexto social vigente, produzidas historicamente, que permanecem impeditivas na construção de relacionamentos afetivos em função da negação das diferenças, principalmente daquelas resultantes da condição de deficiência.

Outro dado relevante, revelado no Quadro 3, refere-se ao fato de todos os entrevistados terem estudado em escolas regulares, evidenciando que tanto o acesso quanto a permanência desse público na universidade se encontram diretamente relacionados às possibilidades de inclusão educacional propiciadas em segmentos anteriores ao Ensino Superior. Dentro do grupo dos dez entrevistados, seis são oriundos de escolas públicas, expressando o papel de destaque da escola pública regular na inclusão educacional. Esse dado evidencia também a relação entre deficiência e pobreza, pois, em geral, estudantes oriundos

---

<sup>100</sup> Quadro de identificação da permanência de estudantes com deficiência na universidade investigada, em que constam 17 do sexo feminino e 25 do masculino.

<sup>101</sup> Apesar das dez entrevistas terem sido realizadas e transcritas, na etapa de finalização da análise, optou-se por reduzir para seis a constituição dos sujeitos da pesquisa, em função de evitar riscos de saturação dos dados.



de escolas públicas são provenientes de famílias de classe C e D. Um indicativo deste fato/aspecto aparece ao verificar a presença de duas das entrevistadas, procedentes de escolas públicas, cadastradas na instituição na condição baixa renda, contando com o apoio econômico do “Projeto Permanecer”<sup>102</sup>. Os quatro estudantes oriundos de escolas privadas, equivalentes ao percentual relativo a 40% da amostra, são de famílias das classes B e C; todos possuem computador individual, com acesso doméstico ilimitado a internet; e, destes, três possuem automóvel próprio para se locomover de casa para a instituição.

Esses dados pode indicar a relação tênue entre deficiência e pobreza. Dentro do grupo de estudantes entrevistados, poucos apresentam condições econômicas favoráveis para minimizar lacunas referentes à ausência das diferentes dimensões da acessibilidade, muitas das quais implicam em investimentos de ordem financeira, que podem abrandar dificuldades e/ou impedimentos em relação à inclusão educacional na universidade.

Nesse sentido, vale destacar a relevância do acesso a computadores com internet e, principalmente, com programas e/ou recursos instalados para compensar determinadas limitações que dificultam o desempenho acadêmico daqueles que apresentam a condição de deficiência no contexto universitário, devido à falta de acessibilidade. Da mesma forma que a disponibilidade de acesso a um transporte privado pode facilitar a locomoção dos referidos estudantes, tendo em vista a distribuição geográfica e a estrutura arquitetônica da instituição investigada, bem como as péssimas condições do transporte público da cidade de Salvador (BA), podem dificultar as demandas de inclusão e acessibilidade daqueles que vivem a condição de deficiência no espaço urbano.

Na coleta de dados, considerou-se necessário acompanhar um estudante cadeirante da universidade até o ponto de ônibus, constatando-se em *locus* as dificuldades enfrentadas no trajeto que expõem o referido estudante, frequentemente, a riscos graves de acidentes: carros estacionados nas calçadas impedindo o acesso com a cadeira de roda; passeios públicos com piso em situação deplorável; ausência de sinalização nas ruas; falta de educação de motoristas e de pedestres. Ainda contabilizou-se o tempo de espera, após a chegada ao ponto de ônibus, para acessar um transporte público adaptado com elevador para transportar a cadeira de roda em, aproximadamente, duas horas. Esse tempo de espera entre idas e vindas, provavelmente repercute na queda do desempenho acadêmico do estudante, principalmente em função do cansaço e do desgaste físico e psicológico sofrido diariamente.

---

<sup>102</sup> Trata-se de um projeto institucional voltado exclusivamente para estudantes de baixa renda que assegura residência universitária para os estudantes não residentes em Salvador, auxílio alimentação, auxílio para aquisição de material didático, etc.

Mesmo diante da riqueza apresentada na coleta de dados das dez entrevistas realizadas com os estudantes selecionados, a prudente sugestão da Banca de Qualificação de Tese no sentido de reduzir o número de entrevistados a fim de evitar uma possível saturação dos dados, foi acatada, conforme anunciado anteriormente. Elegeram-se então seis trajetórias para proceder à análise, em consonância com as orientações apresentadas pela Banca que, sabiamente, também sugeriu a representação equitativa de estudantes com deficiência oriundos de escolas públicas e privadas.

Da mesma forma, considerou-se pertinente a possibilidade de ter uma representação equilibrada, tanto em relação ao gênero quanto ao tipo de deficiência. Portanto, na composição da referida amostra constam: a) em relação à origem escolar: três estudantes oriundos da rede pública e três da rede privada; b) referente ao gênero: duas pessoas do sexo feminino e quatro do sexo masculino; c) em torno do tipo de deficiência: dois com deficiência visual, dois com deficiência auditiva, um com deficiência física e um com deficiência múltipla, manifestada por limitações física e visual, identificada pela instituição no processo seletivo do vestibular como deficiência visual e, na matrícula, como deficiência física.

Os estudantes partícipes da amostra para o trabalho final de análise da tese aparecem identificados nos seis primeiros lugares do Quadro 3 com os respectivos codinomes: *Adélia, Janaina, Elvis, Leonardo, Tiago e Samuel*. Na sequência, optou-se por apresentar as trajetórias, antes da universidade e na formação universitária, apontando aspectos delineados nas seguintes categorias de análise: preconceito, inclusão educacional, deficiência e universidade, identificadas nos itens: condição de deficiência; processos de escolarização; marcas do preconceito na universidade; e percepções sobre inclusão educacional na universidade.

O levantamento de dados para elaboração das seis trajetórias, recolhidos nas entrevistas transcritas (Apêndice 8), referente aos fatores precedentes à formação acadêmica se justifica em função da relevância de aspectos psicossociais no contexto universitário. Resultantes tanto da relação do indivíduo com a condição de deficiência, geralmente manifestada antes da entrada na universidade, quanto dos processos de escolarização que possibilitaram, ou não, acessar a formação universitária. Na tentativa de compreender como as modalidades de deficiência identificadas pela instituição investigada se configuram no contexto desta formação, deteve-se o olhar investigativo nas percepções sobre a inclusão educacional e nas marcas do preconceito na universidade, salientando estes dois últimos fatores como alvos principais de estudo e análise da presente tese.

De modo geral, procurou-se estabelecer possíveis relações entre a realidade empírica, evidenciada nas narrativas de cada estudante individualmente, e as categorias teóricas abordadas no decorrer das seções anteriores. Por fim, vale ressaltar a pretensão de retomar posteriormente a análise de dados das entrevistas realizadas com os demais estudantes, bem como proceder à categorização dos questionários aplicados a alguns docentes, gestores e colegas de acadêmicos com deficiência para dar continuidade à pesquisa em estudos futuros.

### 6.2.2 Trajetórias de estudantes com deficiência *antes* da universidade

#### ➤ 6.2.2 – 1. Adélia: *sofri bullying na escola, mas procurei ser guerreira*

A estudante Adélia<sup>103</sup>, matriculada no penúltimo semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo, é solteira, tem 34 anos, mora na residência universitária, porque a sua casa fica no interior da Bahia, na cidade de Vitória da Conquista, a 512 km de Salvador. Após concluir o Ensino Médio, numa escola pública, fez curso profissionalizante de Técnica de Edificações, seguido de cursinho pré-vestibular, sendo depois aprovada neste concurso. Coursou durante cinco semestres a graduação em Matemática na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB<sup>104</sup>, até ser aprovada no vestibular da instituição investigada.

#### a) *Condição de deficiência*

Adélia apresenta a condição de deficiência física resultante de uma consequência da artrite reumatoide, manifestada na infância, quando ela estava com aproximadamente cinco anos, o que provocou sequelas em suas mãos e nos pés. A mãe buscou de imediato tratamento clínico e, na época, como ambas residiam na cidade de São Paulo, uma metrópole com maiores possibilidades de acesso a tratamentos dessa natureza, a estudante teve a oportunidade de ser tratada no Hospital das Clínicas, no Instituto das Crianças. Lá aprendeu, desde muito cedo, como relata:

---

<sup>103</sup> Adélia é identificada nas citações pela sigla ADFDF34 que caracterizam seu perfil: AD são as iniciais do codinome Adélia; F identifica que a estudante é do sexo feminino, DF indica que ela apresenta deficiência física e o número 34 revela a idade dela no período da entrevista.

<sup>104</sup> Essa universidade possui três *Campi* localizados nas cidades de Jequié, Itapetinga e Vitória da Conquista. Adélia estudou no campus de Vitória da Conquista antes de ser aprovada no vestibular da instituição investigada.

*(...) a filosofia de que você não é um coitado, você é uma pessoa capaz. Não se sinta coitado, sempre que você puder fazer não se limite a ficar esperando que as outras pessoas façam por você por dó. Foi com esse pensamento que eu procurei correr atrás das coisas da minha vida (ADFDF34).*

Esse aprendizado construído por Adélia confirma a posição de Adorno (1995) em relação à importância da formação realizada na primeira infância. Nessa fase a criança pode assimilar valores capazes de sedimentar suas escolhas diante do mundo com repercussão em todas as etapas da vida. Em relação à família, a estudante foi criada pela mãe com a ajuda do padrasto, sua grande referência paterna, pois o pai biológico era alcoólatra e faleceu quando Adélia estava com 11 anos. À época o pai já era separado da mãe. Por isso, não teve muita influência em sua vida. Ficou órfã de mãe recentemente e, no momento da entrevista, se emocionou ao lembrar-se do quanto a genitora contribuiu para que ela realizasse o grande sonho de estudar Arquitetura numa universidade pública.

*b) Processos de escolarização*

Adélia sempre estudou em escola regular pública. Fez o primeiro e o segundo graus em colégios da cidade de São Paulo (SP) e, posteriormente, mudou-se para uma cidade do interior da Bahia. Para a estudante, a condição de deficiência não afetou o desempenho escolar, apesar das dores e de ter se ausentado da escola algumas vezes em função de tratamentos clínicos mais demorados.

*Eu sempre fui boa aluna, nunca fui reprovada. Tive que parar dois anos porque tive que fazer cirurgia nos pés; eu tinha dificuldade pra andar, meus joelhos inchavam muito porque eu forçava, andava de forma errada, aí eu parei dois anos. Um ano para fazer a cirurgia num pé, e o outro ano pra fazer cirurgia no outro. Aí eu concluí o ensino médio com dois anos atrasados. Mas, dentro da sala de aula não, eu sempre fui boa aluna (ADFDF34).*

Apesar de todo o esforço para permanecer na escola, Adélia teve muita dificuldade em ser aprovada no vestibular devido à falta de base, tanto da escola Fundamental quanto do Ensino Médio. Esse aspecto remete à problemática da formação precária nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, especialmente nas destinadas à população de baixa renda, onde se tem a demanda de quem busca ascensão por meio dos processos de escolarização, independente da condição de deficiência.

Como consequência da precariedade do ensino, fica a ideia do *déficit* de capital cultural<sup>105</sup> em função da escola não atingir, sequer, os objetivos esperados numa formação que permita aos estudantes dar prosseguimento aos estudos na universidade. Para poder ingressar numa instituição universitária, principalmente pública, esses estudantes precisam recuperar o tempo perdido. Ou seja, tem de procurar formas de superar/compensar o déficit de uma formação precária, aspecto que faz pensar nas implicações desta formação, denominada por Adorno (2006) de pseudoformação.

Ao retomar sua trajetória escolar, antes da universidade, Adélia se lembra de alguns obstáculos enfrentados, dentre os quais destaca já ter sofrido *bullying* durante a infância.

*Eu já sofri bullying na escola, mas eles não deixavam me abater por estar sempre fazendo terapia de grupo, eu sempre procurei ser guerreira. (...). Eu sofri bullying na escola por conta de preconceito de ver a minha limitação, mas isso nunca foi coisa que me fizesse desistir do meu objetivo, sempre corri atrás mesmo. (...) Eu me afeto quando a pessoa não me vê como igual. Eu era chamada de robozinho, porque eu andava meio dura e tinha que usar botas ortopédicas (ADFDF34).*

Nessa narrativa a estudante revela postura *combativa* ao se deparar com a situação de sofrimento gerada pelo *bullying* no seu histórico. O desejo de justiça aparece na indignação de Adélia, naturalmente afetada ao não ser vista como uma pessoa (humana) igual às outras. Diante das situações de preconceito que a ameaçavam na infância, de imediato, ela reagia:

*Se falasse alguma coisa eu ia lá e batia. Já cheguei a ir até pra diretoria, aí diretoria conversava comigo dizendo: quando falar com você, não liga. Teve uma época em que eu cheguei a não ligar mesmo, mas geralmente eles faziam isso quando o professor saía de sala para fazer alguma coisa, aí eles ficavam me provocando, mexendo comigo. Aí eu fiquei quieta, a menina mim provocando, e eu quieta, quando ela via que eu não reagia, ela foi lá e puxou meu cabelo, na hora que puxou meu cabelo eu fui lá e bati. Eu reagia, tinha instinto instantâneo (ADFDF34).*

---

<sup>105</sup> Expressão utilizada pelo sociólogo Pierre Bourdieu, um dos principais expoentes da Escola Reprodutivista, “[...] como uma hipótese para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe” (BOURDIEU, 1998, p. 73). Trata-se de uma análise relevante no sentido de afirmar que a escola não contribui para superar o déficit cultural enfrentado pelos estudantes devido ao seu caráter adaptativo. Todavia considera-se nesse estudo a existência da contradição, ou seja, mesmo diante dessa forte pressão para a adaptação emergem também possibilidades para emancipação, conforme reflexões apontadas por Adorno (2006).

A reação da estudante diante das vivências de preconceito retratadas nessa narrativa, remete à crônica intitulada “É preciso também não perdoar”<sup>106</sup> escrita por Clarice Lispector, na qual diz:

Uma entrevistada do programa BBC, Inglaterra, na Hora das Mulheres, falou sobre suas experiências como prisioneira de guerra:  
 “Quando uma pessoa já experimentou muitos sofrimentos, sabe apreciar as fraquezas e as boas qualidades até mesmo dos próprios inimigos. Porque deve ser nosso inimigo completamente mau, ou a vítima completamente boa? Ambos são criaturas humanas, com o que há de bom e o que há de mau. E creio que se apelarmos para o lado bom das pessoas teremos êxito, na maioria dos casos”.  
 – Sei o que ela quis dizer, mas está errada. Há uma hora em que se deve esquecer a própria compreensão humana e tomar um partido, mesmo errado, pela vítima, e um partido, mesmo errado, contra o inimigo. E tornar-se primário a ponto de dividir as pessoas em boas e más. A hora da sobrevivência é aquela em que a crueldade de quem é vítima é permitida, a crueldade e a revolta. E não compreender os outros é o que é certo (LISPECTOR, 1999, p. 137-135).

O posicionamento de Adélia parece semelhante ao apontado por Clarice Lispector, que defende a necessidade de “tomar um partido”, pois situações de violência nas quais a vítima não reage podem se transformar em terreno fértil para instaurar ressentimentos<sup>107</sup> e favorecer, concomitantemente, o surgimento de um tipo de “personalidade autoritária”, descrita por Adorno (1965), em que a vítima passa a hospedar um novo algoz, sedento de vingança, em geral, direcionada aos mais frágeis, aparentemente incapazes de reagir como ocorrido na história de vida de Adélia. Tomar partido pela vítima, principalmente em contexto de violência, pode impedir e/ou dificultar o surgimento de personalidades autoritárias, predispostas ao preconceito e a discriminação social.

Portanto, o posicionamento de Adélia diante do preconceito e da discriminação social vivenciados na escola, notadamente na infância, demonstra a necessidade de tomada de partido necessária à própria sobrevivência dentro daquele contexto. As instituições formadoras devem criar uma cultura permanentemente contrária à manifestação do preconceito, da discriminação social e da violência, para evitar a geração de vítimas e algozes que podem se intercambiar, segundo as determinações sociais de cada contexto.

Cabe ressaltar que a estudante veio morar na cidade de Vitória da Conquista (BA) quando estava com 23 anos e, nessa conjuntura, começou a pensar em fazer o vestibular. Tinha, no entanto, consciência de que a formação, no Ensino Fundamental e Médio, era

<sup>106</sup> Publicada no livro intitulado *A descoberta do mundo*, de onde foram retiradas muitas das epígrafes que aparecem nessa tese.

<sup>107</sup> Em relação ao ressentimento, na obra *Genealogia da Moral: uma polêmica*, Nietzsche (1998, p. 73), afirma que “Todos os instintos que não se descarregam para fora voltam-se para dentro”.

insuficiente para a submissão ao processo seletivo. Como não tinha condições econômicas para pagar o pré-vestibular fez, inicialmente, o curso Técnico em Edificações numa instituição pública. E, quando concluiu, surgiu na cidade o Pré-vestibular Social, ministrado por estudantes da UESB. Resolveu matricular-se e fez dois anos de aulas. Lá percebeu nitidamente como a formação precária pode dificultar e/ou impedir a entrada de estudantes de baixa renda na universidade.

➤ 6.2.2 – 2. Janaína: *os professores sabiam que eu tinha problema*

A estudante Janaína<sup>108</sup>, matriculada no sétimo semestre do curso de Administração, tem 26 anos, é solteira e reside com os pais e um irmão na Boca do Rio, bairro afastado da instituição investigada, localizado na orla da cidade de Salvador. O pai, aposentado como carpinteiro, estava com 82 anos à época da entrevista e tinha estudado até a 4ª série do primeiro grau. A mãe, com 68 anos, era semianalfabeta e sempre “*trabalhou como dona de casa*”. A estudante, após concluir o Ensino Médio, fez três anos de cursinho pré-vestibular e cursou metade da formação de Técnico em Turismo no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET, atualmente conhecido como IFET.

a) *Condição de deficiência*

Janaína apresenta a condição de deficiência auditiva, diagnosticada na infância, quando tinha aproximadamente cinco anos. Trata-se de perda bilateral neural nos dois ouvidos, sendo no direito, perda severa – em torno de 99% – e no esquerdo de leve a moderada. Quando pequena falava muito alto, inclusive uma pessoa da família uma vez gritou em seu ouvido provocando uma forte reação de choro. A mãe buscou um médico e confirmou o quadro da deficiência auditiva, prescrevendo, de imediato, o uso de aparelho.

Portanto, desde os seis anos, Janaína passou a usar aparelho auditivo, inicialmente apenas no ouvido direito. Como o aparelho era caro, na época a família precisou cotizar o valor para comprá-lo. Atualmente, ela utiliza aparelho nos dois ouvidos, concedidos pelo

---

<sup>108</sup> Janaína é identificada nas citações pela sigla “JAFDA26” que caracterizam seu perfil: JA são as iniciais do seu codinome; F identifica que a estudante é do sexo feminino, DA indica que ela apresenta deficiência auditiva e o número 26 revela a idade dela no período da entrevista.

Centro Estadual de Prevenção e Reabilitação de Deficiência - CEPRED<sup>109</sup>, por determinação médica. O aparelho auditivo, aqui cabe salientar, é um recurso caro. Cada um custa em torno de quatro mil reais, o que dificulta a aquisição por uma família de baixa renda como a de Janaína. Na infância, ela não gostava de usar aparelho auditivo porque já usava óculos. Considerava “*horrível*” usar os dois recursos ao mesmo tempo, que delatavam a condição de deficiência, fazendo-a sentir-se diferente das demais crianças. Ficava receosa de sofrer alguma discriminação na rua onde morava.

#### b) *Processos de escolarização*

Janaína estudou até a 4ª série em colégio particular, numa escola regular de pequeno porte, localizada no bairro onde residia na periferia da cidade de Salvador (BA). A família, mesmo diante da dificuldade financeira, preferiu colocá-la em uma escola na qual fosse dada atenção maior para ela em termos do desenvolvimento de aprendizado.

Da 5ª série em diante, passou definitivamente a estudar em escolas regulares públicas e, nessas instituições, “*os professores sabiam que eu tinha problema, minha mãe tinha contado porque quando eu era pequena quem tratava disso era minha mãe, ela dizia que eu tinha problema, ela nunca deixou de fazer isso não*” (JAFDA26, 2011). Nessa declaração a estudante denomina a deficiência como um problema, anunciado pela mãe, para evitar possíveis situações de constrangimentos na escola. Conta Janaína:

*Minha história em relação à deficiência, ela não se tornou pior, eu digo que a base maior de que não ter tido nenhuma retração do problema foi por causa de minha família, minha mãe mesmo, porque teve algumas vezes que até existiam essas coisas de vizinhos me chamando de surda, minha mãe muitas vezes repreendeu, nunca deixou que ninguém me tratasse como coitadinha nem nada, também os valores que me passaram essas coisas foram muito importantes (JAFDA26).*

Verifica-se, na narrativa de Janaína, uma relação conflituosa com a deficiência, mediada pela figura materna ao considerar a situação de deficiência da filha como um problema e, para protegê-la, assumia, supostamente, a defesa preventiva no lugar dela. A atitude de superproteção pode provocar, é bom frisar, dentre outras coisas, a inibição do

---

<sup>109</sup> O Centro Estadual de Prevenção e Reabilitação de Deficiência (CEPRED) é uma unidade do Sistema Único de Saúde (SUS), inaugurado na cidade de Salvador em janeiro de 1999. “A assistência do CEPRED esta voltada para prevenção secundária e atendimento às pessoas com deficiência instalada, que apresentam necessidades de reabilitação intensiva, no nível ambulatorial, nas áreas: física e auditiva” (QUINTO et. al., 2011, p. 197).



desenvolvimento da autonomia daqueles que vivem a condição de diferença/deficiência e, paralelamente, evitar o desenvolvimento de estratégias necessárias ao enfrentamento do preconceito.

A estudante admitiu ter tido muita vergonha de usar o aparelho, mantendo sempre o cabelo solto na escola, por não suportar a denominação de surda. Na adolescência, quando estava na 7ª série do primeiro grau, lembra-se do grande medo de ser rejeitada pelos colegas, de ser apontada como anormal por parte destes. Isso a deprimiu e, conseqüentemente, comprometeu seus estudos. Porém, quando questionada se havia vivenciado alguma situação de preconceito na escola, neste período, contraditoriamente, afirmou:

*Se existe esse preconceito, nunca chegou pra mim e eu também nunca percebi, porque eu também sempre fui atenta a isso, até pra poder me policiar também. Claro que é chato você perceber que uma pessoa está com preconceito com você, já vai ficar um pouquinho atenta com aquela pessoa, eu tenho um pouquinho isso comigo também. Porque não existe motivo para você ter preconceito com uma coisa dessas hoje em dia, com o mundo que a gente vive (JAFDA26).*

Na declaração acima, Janaína parece oscilar ao afirmar nunca ter sofrido preconceito na escola e, ao mesmo tempo, declarar: “é chato você perceber que uma pessoa está com preconceito com você”. A dificuldade de expressar as marcas do preconceito pode evidenciar a tentativa de se afastar da dor insuportável de revisitar uma vivência talvez indizível. O fato de Janaína não conseguir acessar marcas do preconceito em seu contexto escolar, especialmente na fase depressiva, pode indicar a impossibilidade de enfrentamento diante da manifestação do preconceito de forma similar ao sofrimento identificado por Benjamin (1994, p.115) ao descrever como os combatentes de guerra retornavam emudecidos dos campos de batalha e, diante do horror testemunhado, decisivamente ficavam empobrecidos em “experiências comunicáveis”. Contudo, apesar de ambas as situações revelar atitude de silêncio perante a dor, no primeiro caso Janaína não consegue lembrar. Já no segundo, os soldados de guerra não tinham como esquecer.

A possibilidade de traduzir o indizível em Janaína começa a se transformar durante o Ensino Médio, quando a estudante passa a vislumbrar o sonho de estudar numa universidade pública. Portanto, ao concluir o segundo grau, embora tivesse intenção de fazer vestibular, percebeu que seu conhecimento era precário para concorrer a uma vaga da universidade pública. O cunhado, pessoa que a incentiva a dar continuidade aos estudos, assumiu o pagamento de um cursinho pré-vestibular durante três anos.

Neste tempo, ela tentou ser aprovada no vestibular da universidade investigada, pois pela condição financeira era impossível pensar em cursar uma faculdade privada. Depois de um ano e meio de cursinho, resolveu tentar o vestibular do CEFET e foi aprovada. Cursou por três semestres, paralelo ao pré-vestibular, o curso de Técnico em Turismo. No CEFET teve uma formação que marcou sua trajetória, ganhou maturidade, passou a administrar a vida acadêmica e a se reconhecer como uma pessoa com deficiência. Diz ela:

*No CEFET eu coloquei que era deficiente na ficha de matrícula, lá tem cotas para deficiente. No CEFET já tem isso, quando eu saí de lá tinha um cadeirante e uma surda que tinha um tradutor de Libras para ela, contratado pela escola. Era fantástico ele conversava com ela e traduzia para a gente e vice versa (...). Eu lembro que os colegas perguntavam e conversavam normalmente com ela, com a ajuda do tradutor. Quando o tradutor faltava, tinha vezes que eu tentava conversar com ela e conseguia. No meu caso os médicos nunca me incentivaram a fazer o curso de LIBRAS. A experiência no CEFET foi bem interessante. Lá até as notas eram mais rígidas, as avaliações eram mais rígidas, mas assim, eu lembro que as meninas com quem eu andava sabiam que eu tinha problema; eu não sei se falei isso porque é uma coisa muito pessoal. Eu nunca falo quando têm apresentações em sala porque, normalmente, os professores pedem para se apresentar, de onde veio, onde estudou, etc. Eu nunca falei isso porque acho que não vem ao caso falar; mas assim, as meninas sempre souberam e também nunca me trataram diferente (JAFDA26).*

A maturidade de Janaína parece surgir no CEFET, livre da tutela materna quando não precisa mais anunciar publicamente a condição de deficiência como um problema, esse conhecimento surge, naturalmente, no convívio com colegas. A estudante percebe isso porque entra em contato com outros estudantes que, como ela, manifestam algum tipo de deficiência no espaço de formação acadêmica. A inclusão educacional nessa instituição parece ter contribuído para o processo de identificação tanto de estudantes com deficiência quanto dos demais colegas, posto que as relações sociais revelaram-se favorecedoras de experiências formativas, no sentido apontado por Crochík (2011), para quem a experiência age como ‘antídoto ao preconceito’.

Entretanto, cabe salientar, as condições objetivas da instituição facilitaram esse processo, por contar com recursos e/ou serviços de acessibilidade disponíveis para estudantes com deficiência, partindo daí a necessidade de identificá-los na ficha de matrícula. Ao admitir que “a experiência no CEFET foi bem interessante”, Janaína confirma a relevância desta no enfrentamento do preconceito mantido em relação à própria inclusão, enquanto pessoa que vive a condição de deficiência no contexto educacional. A possibilidade de identificação com

uma colega surda permitiu a ela ressignificar a relação com a deficiência, sempre tida como “*um problema*”, conforme reforçava a mãe. E foi o desejo de fazer um curso universitário que fez Janaina deixar o CEFET ao ser aprovada no vestibular para o curso de graduação em Administração na instituição investigada.

➤ 6.2.2 – 3. Elvis: *em alguns momentos, eu me recolhia*

Elvis<sup>110</sup>, estudante de graduação do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidade<sup>111</sup> (Área III), tem 49 anos, é casado, pai de duas filhas, uma com 25 e outra com 30 anos e possui um neto de 3 anos. Reside com sua família no bairro da Fazenda Grande do Retiro, localizado na periferia da cidade de Salvador e faz uso de transporte coletivo diariamente para ir da sua residência para universidade e vice-versa. No período da entrevista, já tinha cursado mais da metade da graduação, mas não foi possível precisar em qual período estava matriculado devido à dinâmica curricular deste curso, cuja oferta de disciplinas não é hierarquizada por semestres.

a) *Condição de deficiência*

Elvis foi categorizado na instituição como deficiente visual com cegueira total. Perdeu a visão por completo quando estava com aproximadamente 34 anos, embora a perda visual tenha se manifestado progressivamente em toda a sua trajetória, desde o período da infância. Neste período, a dificuldade visual estava presente sob a forma de Retinose Pigmentar, mas o diagnóstico ficou mascarado pelo astigmatismo e pela miopia, consideradas patologias comuns da visão por acometer muitas pessoas, inclusive crianças, sem necessariamente implicar em deficiência visual.

---

<sup>110</sup> Elvis é identificado nas citações pela sigla ELMDV49 que caracterizam seu perfil: EL trata-se das iniciais do seu codinome; M identifica que o estudante é do sexo masculino, DV indica que ela apresenta deficiência visual e 49 revela a idade dele no período da entrevista.

<sup>111</sup> O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH) é um curso de graduação de duração plena de três anos em que o estudante faz um ano e meio de formação geral e depois pode escolher entre a continuidade dessa formação por mais um ano e meio ou então partir para enfatizar uma área mais específica como estudos do gênero, estudos do comportamento humano, estudos étnicos e africanos, estudos jurídicos, dentre outros. Após cursar os três anos que perfazem esta formação o estudante recebe o diploma de bacharel interdisciplinar em Humanidades e, se deseja, também pode seguir, após seleção interna, outro curso da instituição que tenha relação com a área de concentração estudada nos três últimos semestres do curso. Ademais, este curso tem recebido um número de estudantes em situação de inclusão superior aos demais, talvez pelo fato de apresentar uma maior oferta de vagas e, ao mesmo tempo, por ter uma duração inferior aos demais cursos oferecidos pela instituição investigada.

Quando estava no final do Ensino Médio, a perda visual do estudante se agravou com a manifestação da baixa visão, a ponto de impedir a sua aprovação no primeiro concurso de vestibular. Apesar de ter respondido bem as provas, não conseguiu transportar as respostas para a ficha de avaliação. Nessa época, tentou vestibular para os cursos de Psicologia e de Comunicação, pois pleiteava testar seus conhecimentos e seguir uma carreira profissional. Contudo, em função do agravamento da dificuldade visual, “*apagou esse sonho*”, ou melhor, “*deu uma esfriada nesse desejo*”, especialmente porque “*não existia as tecnologias de que hoje se dispõe para um estudante com deficiência poder enfrentar um curso superior*”.

Diante do ocorrido, passou a conviver mais com a deficiência e deu uma parada nos estudos. Nesse contexto, ocorreu a sua inserção no movimento social de pessoas com deficiência, como militante. É reconhecido, no movimento, pelas suas inúmeras ações voltadas à luta por inclusão e acessibilidade educacional, dentre as quais cabe destacar o seu trabalho como membro ativo da Comissão Civil de Acessibilidade de Salvador – COCAS. E, mais recentemente, como fundador e coordenador da Associação para Inclusão, Comunicação, Cultura e Arte - ARCCA, ONG onde atua profissionalmente na função de coordenador.

#### b) *Processos de escolarização*

Elvis sempre estudou em escolas regulares públicas, cursou o primário e o ginásial em um colégio localizado no bairro da Liberdade<sup>112</sup>, na periferia da cidade de Salvador (BA). Depois, cursou o segundo grau numa outra escola pública. Durante esses dois ciclos de formação, afirma ter feito a trajetória escolar em condições consideradas “normais”, dificultadas apenas pelo fato dele ser um estudante pobre porque, sob o aspecto da deficiência, não houve muitos problemas a ser enfrentados, exceto no último ano de escola, no segundo grau, quando a baixa visão, abruptamente impediu a continuidade dos estudos. Ao analisar a trajetória escolar antes da entrada na universidade, Elvis reconhece ter sofrido situações de preconceito nesse período. E assim relata:

*O que eu vivi que depois a gente percebe com a maturidade, que determinadas situações eram situações preconceituosas, que as vezes no ato a gente não tenha uma dimensão. Uma se referia a questão basicamente também da pobreza. Eu não tinha os melhores uniformes, às vezes eu não tinha a melhor pasta, eu não tinha o melhor caderno, eu trabalhei... Na*

<sup>112</sup> Bairro periférico que concentra a maior parte da população negra da cidade de Salvador.

*verdade, eu ainda menor de idade já trabalhava para ajudar no sustento da família e estudava. Então, isso terminava, pra alguns colegas, sendo motivo de alguma brincadeira jocosa. A outra, aí bem no finalzinho, eu tinha uma dificuldade na visão, que era às vezes atribuída pelo astigmatismo, miopia, coisa muito comum para a pessoa ter uma dificuldade e quando eu ia brincar na área ou ter aula de educação física ou no recreio, ou coisa parecida, me chamavam de ceguinho. Mas era um ou outro colega que fazia isso, aquela coisa de criança, de adolescente, então se eu tava jogando bola e não acertava muito chutar a bola em gol, ou perdia um lance que fosse assim óbvio, um ou outro me chamava de ceguinho. Só que esse ceguinho que eu era chamado eu não tinha noção, de que peso teria. É como muita gente chama o outro de orelhudo, que tem a orelha grande, ou cabeçudo ou gordo demais, ou coisa parecida; ficava nesse âmbito, pelo menos é o que eu lembro agora (ELMDV49).*

A narrativa acima remete aos escritos de Goffman (1998, p. 11), ao afirmar: “A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Nesse sentido, Elvis desde muito cedo “aprendeu” a conviver com o estigma da pobreza, porque foi enquadrado nesta categoria. Assim, quando era chamado de “ceguinho”, por desconhecer o verdadeiro sentido da não visão neste chamamento, considerava o termo comum. Como tantos outros vulgarmente atribuídos para desqualificar àqueles socialmente fora da norma. Todavia, lembra Goffman, o estigma, além de categorizar desvantagem social:

[...] será usado em referencia a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso (GOFFMAN, 1998, p. 13).

No contexto descrito por Elvis, a situação de pobreza atribuía um grau de normalidade à cegueira, até então invisível, mas quando a deficiência visual se torna evidente os estigmas passam a revelar tensões porque a linguagem de relações começa a traduzir a manifestação do preconceito, tanto em relação à pobreza quanto à deficiência. Daí o estudante percebe a discriminação resultante do preconceito e, diante de tais situações vivenciadas na escola, conta geralmente não ter reagido, pois:

*[...] de fato, até mesmo por não ter a dimensão do que estava acontecendo, em alguns momentos, eu me recolhia. Não que me recolhesse para não brincar, não participar das atividades, mas terminava, como a gente diz, engolindo a seco, não respondia. Se posso dizer que eu reagia, reagia com bons trabalhos, com boas notas; modéstia parte eu tocava meu curso, então não parava para me debruçar sobre isso, ‘e agora, o que é que eu faço? Eu vou me queixar na diretoria’, isso não (ELMDV49).*

A reação de Elvis se deu mais no enfretamento acadêmico, quando buscava revelar bom desempenho escolar e resistia ao desejo de se defender, de denunciar, ou mesmo de responder verbalmente e/ou fisicamente àqueles que o agrediam. Verifica-se, nessa reação de Elvis, outro aspecto apontado por Goffman (1998, p. 19) ao afirmar: “O indivíduo estigmatizado pode, também, tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividades consideradas, geralmente, como fechadas por motivos físicos e circunstanciais”. O destaque no domínio cognitivo permitiu a Elvis ter um processo de escolarização bem-sucedido.

Dessa forma, fez a trajetória escolar até concluir o Ensino Médio sem problemas, mas quando a deficiência visual se manifestou com intensidade, embotou a continuidade dos estudos. Entretanto, não se entregou ao luto, aprendeu a conviver com a deficiência de modo a transformá-la numa bandeira de luta. Elvis atribui ao movimento social a responsabilidade de resgatar nele a vontade de fazer um curso universitário, por levá-lo a conquistar uma “*nova visão de mundo*”.

Isso porque, ao se transformar em militante ativo na luta em defesa dos direitos sociais das pessoas com deficiência, teve a possibilidade de reacender o sonho adormecido de prosseguir nos estudos. Resolveu fazer vestibular novamente para ampliar conhecimentos e se instrumentalizar, pois o que mais lhe mobilizava era “*a ideia de crescer como pessoa, adquirir conhecimentos, metodologia mesmo, para me ajudar a desempenhar melhor aquilo que eu já desempenho fora da faculdade*” (ELMDV49). A escolha pela universidade investigada ocorreu em função de ele considerar que poderia, nessa instituição tradicional, conquistar os objetivos de crescer como pessoa, aprender, contribuir para a própria instituição ao trazer sua experiência de militância na defesa dos direitos das pessoas com deficiência e poder trabalhar melhor nos movimentos sociais nos quais já atua profissionalmente.

➤ 6.2.2 – 4. Leonardo: *lidando com limitações, isso aí é menos importante*

O estudante Leonardo<sup>113</sup>, matriculado também na graduação do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (Área III), tem 27 anos, é solteiro e reside com a irmã e uma

---

<sup>113</sup> Leonardo é identificado nas citações pela sigla LEMDM27 que caracterizam seu perfil: LE trata-se das iniciais do seu codinome; M identifica que o estudante é do sexo masculino, DM indica que ele apresenta deficiência múltipla e 27 revela a idade dele no período da entrevista.

prima no bairro do Itaigara<sup>114</sup>, na cidade de Salvador (BA). A irmã é estudante de Psicologia de uma universidade privada e apresenta também limitações visuais de origem genética, similares à dele. A prima faz cursinho pré-vestibular e ajuda na organização da casa. Os pais dele residem em Irecê, cidade do interior da Bahia, afastada 479 km da capital. Apesar da distância, a família vem constantemente a Salvador a fim de acompanhar a formação dos filhos e administrar as despesas da casa. O estudante faz uso de transporte privado, contratado pelos pais para levá-lo de casa para universidade e vice-versa.

Antes de ingressar no curso, Leonardo concluiu a graduação em Administração numa faculdade privada, a Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia – UESSBA, na cidade de Irecê. Chegou a trabalhar profissionalmente como administrador numa empresa familiar, porém, resolveu abandonar o trabalho e recomeçar a vida de estudante quando foi aprovado no vestibular da universidade investigada porque sempre sonhou estudar nesta instituição. Ademais, considera o curso escolhido promissor em termos de abrir possibilidades de estudos e, principalmente, viabilizar novas frentes de trabalho instigantes para uma atuação profissional mais generalista, condizente com o seu perfil.

#### *a) Condição de deficiência*

Leonardo tem deficiência múltipla<sup>115</sup>, apresenta baixa visão e uma paralisia na coluna o impede de movimentar as pernas. É usuário de cadeira de rodas e, ao mesmo tempo, necessita de recursos e/ou suportes ópticos para compensar a limitação visual. A deficiência múltipla, é importante sinalizar, não implica numa superposição de deficiências. No caso dele, apesar de a baixa visão ter origem distinta da deficiência física, quando estas se cruzam manifestam uma singularidade que requer condições de acessibilidade em dimensões diferenciadas, mas que se inter-relacionam continuamente. A articulação na oferta das dimensões da acessibilidade comunicacional e arquitetônica é de fundamental importância para favorecer o aprendizado a este estudante de forma conjunta. Consequentemente, a negação de uma destas dimensões poderá comprometer drasticamente seu processo de desenvolvimento.

---

<sup>114</sup> Bairro nobre de Salvador, habitado predominantemente por moradores de classe média A e B, fica um pouco afastado da instituição investigada.

<sup>115</sup> “O termo deficiência múltipla tem sido utilizado com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, de interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais especiais dessas pessoas (BRASIL, 2004, p. 11)”.

Inicialmente Leonardo teve a manifestação da deficiência física, após acidente automobilístico ocorrido em sua infância, quando estava com aproximadamente seis ou sete anos. Este acidente provocou a paralisia da coluna e levou à estagnação dos movimentos em dos membros inferiores. A manifestação da deficiência visual por meio da baixa visão—denominada por Leonardo de visão subnormal – tem origem genética e ocorreu posteriormente. Quando ele estava com 8 ou 9 anos apareceram os primeiros sinais, confundidos com sequelas do acidente, mas aos 15 ou 16 anos a perda visual se acentuou intensamente. Nesse último período houve uma degeneração mais significativa da visão, nos dois olhos, impedindo-o de fazer algumas atividades realizadas anteriormente sem dificuldade, dentre as quais, a leitura de textos em letras menores e a identificação dos escritos apresentados pelos professores nos quadros em sala de aula, sem precisar fazer o uso de recursos ópticos.

Conforme exposto na trajetória de Leonardo, tanto a condição de deficiência física quanto a visual foram adquiridas após a primeira infância, este aspecto permite tecer algumas comparações interessantes para compreender os significados atribuídos por ele ao que denomina “experiências”, em contraponto às nomeadas, também por ele, como “vivências”. Sobre isso explica:

*[...] como eu era muito criança não lembro muitas coisas. Mas, assim lembro-me das experiências comuns a qualquer pessoa, do contato com os alunos, do esforço em aprender a ler, do transitar pela escola, pátio, do brincar de futebol, do brincar de corre-corre, de ler realmente a tela, de ler o quadro que tinha antes que era natural. Após os acidentes algumas coisas mudam na sua vida, especialmente na escola: primeiro você não pode transitar em todos os lugares, seria porque tem escadas, seria porque tem uma vala, um buraco que impede de chegar a outros ambientes. Em relação à visão é algo mais incomodo porque ocorreu progressivamente, enquanto eu estava na sala de aula né. Você percebe que você não consegue mais ler o que antes você conseguia: seria uma prova, seria um quadro... E a diferença entre as duas vivências é essa: a paralisia de me impedia em andar em alguns ambientes, mas não me impedia no aprendizado como problema visual (LEMDM27).*

A narrativa leva a pensar a experiência como aquilo “comum a qualquer pessoa” por fazer parte, supostamente, da vida de todos os membros da comunidade humana, por englobar ações corriqueiras como andar, correr, brincar, ler, dentre outras, que em regra marca grande parte dos indivíduos na primeira infância. Em contrapartida, ele denomina de vivências seu oposto, ou seja, aquilo que impede a realização dessas ações tidas como comum a todos. O fato de Leonardo nomear as suas lembranças da primeira infância como “experiências” e, no



final, contrapô-las com suas “vivências”, relacionadas à deficiência, não nos pareceu como algo aleatório.

A contraposição entre os significados de experiência e vivência remete, mais uma vez, à reflexão de Benjamin (1989), ao pensar a experiência como conhecimento acumulado sem a intervenção da consciência e a vivência como evento vivido e assistido pela consciência. Nesse sentido, na dimensão da experiência Leonardo parece conseguir articular as suas conquistas singulares realizadas na primeira infância – como andar, brincar, ler etc. – com o referencial coletivo supostamente comum a todos. Em compensação, na dimensão da vivência surge a deficiência e, conseqüentemente, os impedimentos resultantes de um contexto social que insiste em negá-la, saturado por eventos e sensações desconfortáveis. Resta-lhe então reagir de forma automática aos estímulos presentes, apegado apenas a sua história pessoal e às exigências de uma existência precária resultante de um contexto de extrema invisibilidade social.

Apesar da deficiência – sensorial, física, intelectual e dos transtornos mentais – fazer parte da natureza humana, de forma transitória ou permanente, a sua manifestação tem sido contraditoriamente encarada como incomum, menosprezada socialmente em função do preconceito e, por conseguinte, da discriminação social que predis põem indivíduos aos processos de marginalização e/ou segregação. Por isso a distinção apresentada pelo estudante tem coerência com pressupostos utilizados por Benjamin ao diferenciar tais conceitos.

De fato as experiências citadas por Leonardo são de grande valor para a conquista do aprendizado e deleite infantil, supostamente comum a todos, exceto aos nascidos com deficiência e que, contraditoriamente, buscam compensar e/ou transformar as limitações na conquista de aprendizados alternativos que podem, ou não, se constituir em experiências. Ele acrescenta:

*No meu caso foi algo assim estranho porque esse problema genético que tem interferência na retina não foi algo descoberto rapidamente pelos profissionais da área, os oftalmologistas. Às vezes pensavam que era miopia, fiz inúmeros exames até anos depois, três ou quatro anos, constatar o que realmente era, que a sua visão está piorando. Algo que você via antes, uma prova que você lia e você passa a não consegue mais ler e quando você é criança às vezes você não consegue transmitir isso a um adulto isso aos coordenadores, aos professores, e você não está conseguindo enxergar uma prova que você está fazendo, né. Então, praticamente é isso, esse sentimento de frustração enquanto aluno que por alguns motivos impede de acertar algumas informações (LEMDM27).*

O sentimento de frustração aparece em função do não atendimento das demandas da escola pelo estudante. Não por conta de uma incompreensão cognitiva, mas em virtude da limitação sensorial e/ou física imposta pela ausência de recursos e/ou serviços de acessibilidade capazes talvez de reduzir e/ou evitar tal frustração, se estivessem disponíveis em seu processo de escolarização.

*b) Processos de escolarização*

A trajetória da educação formal de Leonardo, antes da entrada na universidade, ocorreu em escolas regulares, predominantemente na rede privada desde o segmento da Educação Infantil ao Ensino Médio. Antes da aparição da deficiência, durante a etapa da Educação Infantil, estudou em uma escola regular privada na cidade em que nasceu e viveu até o momento do acidente automobilístico que lhe deixou como seqüela a condição de deficiência física. Após o acidente, Leonardo e seus familiares se mudaram para Brasília (DF) em busca do tratamento de reabilitação, realizado no Hospital Sarah *Kubitschek*, durante um ano, *porque à época não havia unidade da Rede Sarah em Salvador (BA)*. Neste período, o estudante foi matriculado numa escola regular da rede pública e, pela formação recebida nessa instituição, assegurou:

*O ensino público em Brasília na época – não sei hoje em dia – na época era de excelente qualidade, então não senti dificuldade não e, também, por ser um ano de transição na vida, por você esta lidando com limitações, isso aí é que é menos importante, não senti dificuldades apesar de sempre haver aulas, não senti diferença nenhuma entre a escola de lá (de Irecê-BA) e as outras (LEMDM27).*

Como estava dedicado à reabilitação, nesse período o processo de escolarização parece ter ficado em segundo plano. Um dado interessante evidenciado na narrativa de Leonardo é a transição constante do uso do pronome na primeira e na segunda pessoa verbal, tanto nesta citação como nas que a precederam. Seu discurso parece desvelar uma tensão entre o desejo de se expor e a necessidade de recolher-se, apontada por Amaral (2004). Esta autora considera como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência, a tensão entre a opção de expor-se ou de resguardar-se diante do outro.

A expressão linguística de Leonardo expressa esta tensão na colocação alternada dos pronomes “eu” e “você”. Em alguns momentos ele se expõe para falar dos sentimentos em

relação às limitações resultantes da condição de deficiência, fazendo uso do pronome na primeira pessoa. Em outros, se recolhe ao colocar o interlocutor na primeira pessoa do discurso, utilizando o pronome “você” para manifestar indiretamente as percepções sobre a negação social da deficiência. Esta negação é evidenciada nas barreiras de acessibilidade presentes em contextos sociais – como o da escola – insensíveis à diversidade humana, especialmente aquela manifestada pela condição de deficiência.

No decorrer da trajetória de escolarização, Leonardo procurou se adaptar ao contexto de diferentes escolas. Ao concluir o tratamento de reabilitação no Hospital Sarah, em Brasília, ele e os familiares residiram em Salvador durante cinco anos. Desse período em diante retomou os estudos em escolas regulares da rede privada. Ao retornar, junto com a família, para Irecê (BA) ele continuou estudando em escolas privadas até concluir o Ensino Médio. Para o estudante as escolas o acolheram de forma positiva porque ele buscava se empenhar, ao máximo, para conquistar um bom desempenho e a família sempre prestou apoio incondicional, na medida em que nunca mediu esforços nem recursos econômicos para favorecer seu aprendizado e teve influência determinante para alimentar nele o desejo de estudar e fazer um curso universitário. Ele conta:

*[...] minha família gosta de estudar, meu pai gosta de ler, era algo que sempre foi cogitado para mim, é algo natural você terminar o ensino médio e cursar uma universidade, então desde o início eu não me via sem fazer um nível superior, uma graduação (LEMDM27).*

As condições objetivas garantiam previamente o acesso ao contexto universitário. Independentemente da condição de deficiência, nele já havia a certeza de que iria prosseguir seus estudos, diferente de estudantes oriundos de famílias de baixa renda que geralmente não vislumbram esse percurso. Portanto, fazer um curso universitário parece algo totalmente previsível para quem pode pagar por uma formação pautada no repertório de conhecimentos necessários à aprovação no concurso do vestibular e prosseguimento na vida acadêmica, independente da existência, ou não, da deficiência.

Ter situação socioeconômica favorável amplia significativamente as oportunidades daqueles com condições de arcar com os recursos e/ou suportes necessários para assegurar o acesso e a permanência na formação. Portanto, indivíduos detentores de capital socioeconômico apresentam melhores possibilidades para compensar e/ou transformar a limitação em superação, independentemente da instituição educacional, comumente insensível às necessidades educacionais especiais relacionadas à deficiência.

➤ 7.2.2 – 5. Tiago: *procurava sentar na frente, evitava conversar*

O estudante Tiago<sup>116</sup>, matriculado no sétimo semestre do curso de Administração (Área III), tem 23 anos, é filho de pais separados, solteiro, mora com a mãe e o padrasto no bairro da Graça, vizinho da instituição onde estuda. Por conta disso, não faz uso de transporte para chegar à universidade, em geral vai caminhando, apesar de já possuir automóvel próprio. Sua mãe é formada em Serviço Social, tem Mestrado nesta área e trabalha como docente em uma universidade privada na cidade de Salvador. Seu pai, apesar de não ter concluído o curso universitário de Jornalismo, escreve artigos, publicados em jornais e revistas de grande circulação. Trata-se de um profissional com muito prestígio nessa área.

O estudante cursou, cabe ressaltar, mais da metade da graduação em Economia numa universidade privada. Ao ser aprovado no vestibular de Administração na instituição investigada, pensou em fazer os dois cursos paralelamente, mas não suportou a pressão das cobranças e resolveu interromper o curso da instituição privada. Dessa forma conseguiu adiantar as disciplinas do curso de Administração e foi selecionado para fazer estágio remunerado no Ministério Público Federal. No período da coleta de dados da pesquisa, Tiago estudava no turno da manhã, trabalhava como estagiário à tarde e, eventualmente, cursava disciplinas noturnas para adiantar o curso.

a) Condição de deficiência

O estudante Tiago tem deficiência auditiva, provocada por uma perfuração no tímpano. Na primeira infância teve muitas crises de otite e de inflamação no ouvido, inclusive fez uma cirurgia para “colocar um tubo no ouvido (TIMDA23)” na tentativa de curar tais patologias. Na época foram problemas de amígdala e adenoide, mas no começo da adolescência o quadro se agravou e os familiares começaram a identificar sinais de perda auditiva. Em situações do cotidiano, as pessoas da convivência de Tiago passaram a notar a existência do déficit de audição. Logo, a família resolveu investigar.

---

<sup>116</sup> Tiago é identificado pela sigla TIMDA23 que caracterizam seu perfil: TI são as iniciais do seu codinome; M identifica que o estudante é do sexo masculino, DA indica que ele apresenta deficiência auditiva e o número 23 revela a idade dele no período da entrevista.

O *déficit* ficou comprovado por meio de exames quando o estudante estava com aproximadamente 19 anos e já cursava Administração na universidade investigada. O impacto da descoberta se deu inesperadamente quando o médico otorrino – que acompanhava seu tratamento desde a infância – recomendou o uso do aparelho auditivo. Ele relembra:

*De imediato, foi um pouco chocante tanto pra mim, quanto pra minha mãe porque, há um ano atrás, eu tinha ido lá, na mesma consulta, no mesmo otorrino e minha mãe até levantou a hipótese, que tinha tido o aumento, o caso de usar aparelho e o otorrino refutou essa ideia, disse que eu era jovem, tinha só 18 anos e era só acompanhar com frequência esse caso e só iria usar prótese quando tivesse com uns 30 anos, mas do jeito que estava não era necessário. No ano seguinte ele falou que houve uma evolução numa progressão geométrica, muito grande e recomendou, aí, deixa eu pensar.... Ele recomendou o uso do aparelho auditivo. Foi um pouco de susto pra gente na época, minha mãe e meu pai também não entenderam porque o médico era de nossa confiança que me acompanhava desde quatro, três anos, era um médico bastante requisitado, e vem falar isso pra gente (TIMDA23).*

A família não se conformou com o diagnóstico, recusou a recomendação de uso do aparelho e resolveu procurar outro profissional. Este solicitou novos exames clínicos e os resultados evidenciaram perda nos dois ouvidos, sendo no esquerdo a perda menor. Após a constatação o aparelho auditivo foi comprado pela família, inicialmente apenas para o ouvido direito, este corria o risco de fechar e tampar definitivamente a circulação de sons. Contudo, Tiago passou a usar o aparelho a contragosto, pois, “[...] *refutava essa ideia por que... acho que é um pouco por conta do complexo que a gente guarda; ninguém quer ser deficiente*” (TIMDA23).

No início só colocava o aparelho quando estava em casa e se algum amigo chegava, imediatamente guardava para evitar expor a sua condição de diferença/deficiência diante do outro. Justificava não fazer uso do aparelho quando saía na rua porque na primeira vez que tentou usá-lo, em ambiente aberto, sentiu muito incômodo com o barulho externo. Relembra:

*Acho que eu usei poucos dias o dia todo no começo. Depois eu guardei, deixei na gaveta, não via com bons olhos no começo, questão de cabeça mesmo que faltou trabalhar também, plantar essa ideia e aí não usava, não falava com ninguém, isso me deixava um pouco pra baixo, meio deprimido e tal, tinha um pouco desse complexo (TIMDA23).*

A resistência ao uso do aparelho era tanta, que Tiago confessou ter disfarçado muitas vezes a inexistência da perda auditiva, mas teve ocasiões nas quais foi impossível negá-la, a exemplo de quando o pai fez uma operação de ponte de safena e pediu que ele o

acompanhasse no hospital. Como estava sem o aparelho foi obrigado a ir buscá-lo em casa para assegurar a confiança do pai, porque “[...] *ele queria que eu estivesse usando, estava com medo de acordar de noite, me chamar e... eu fiquei assim... poxa, que saco isso*” (TIMDA23). A atitude do pai levou o estudante ao encontro com a diferença/deficiência que insistia em ocultar, provocando-lhe angústia inviável de postergar naquele contexto de fragilidade.

#### *b) Processos de escolarização*

Tiago sempre estudou em escolas regulares da rede privada e, da Educação Infantil ao Ensino Médio, não lembra ter vivenciado nenhuma situação pessoal relacionada à deficiência, exceto no Ensino Médio quando teve um colega cego na turma. Diante do ocorrido admite:

*[...] a gente não pode ter uma sociedade de deficientes e não deficientes sabe? Colégios pra deficientes, colégio pra não deficientes, acho que não existe isso. Você está numa cidade que tem gente de todo tipo, de todo jeito, ainda mais numa escola, num ambiente pedagógico, você tem que educar dessa forma, você tem que passar essa ideia. (...) mas não acho que botar um deficiente visual numa sala de “normais”, não acho que é um marketing institucional do colégio. Ah, o colégio está fazendo isso pra se mostrar moderninho, mas eu acho que é necessário, é algo que faz parte do aprendizado, você ter que lidar com isso, ter que inserir essas pessoas e acho que é interessante sim (TIMDA23).*

Apesar de perceber a importância de ter um colega com deficiência na turma para possibilitar ao grupo a conquista de aprendizados relativos à convivência com a diversidade humana, Tiago não se colocava na condição de pessoa com deficiência. Talvez porque, nessa conjuntura, a identificação com “essas pessoas” pudesse trazer a tona o medo de ser rejeitado, pois na trajetória de escolarização ficou latente, tanto a tentativa de afastamento do “problema da deficiência”, quanto o receio em lidar com a não aceitação do grupo, conforme narrou acerca do itinerário antes da entrada na universidade:

*Minha vida antes da faculdade não tem tanto esse problema da deficiência, mas posso contar do mesmo jeito. Sempre estudei em escola particular e a primeira memória que eu tenho de convívio social de escola, de creche foi na creche lá perto de onde eu morava em Jaguaribe, chamada Raízes, era algo mais livre (...). Depois eu saí desta creche, acho que fiquei lá até uns quatro anos e fui pra Girassol, que é uma escolinha particular também, que funciona perto do shopping Itaipara; fui pra lá em 1993, mais ou menos, entrei no jardim II, um ano antes da alfa. Não sei, mas eu acho que senti uma grande diferença nesse período aí porque eu não tinha muitos amigos lá quanto eu tinha na Raízes. Eu acho que os meninos também, não sei se por já terem um nível, acho que não me aceitavam muito, eu tinha poucos*

*amigos lá. Eu lembro que tinha colega que se achava mais forte, maior, não sei se eles eram mais altos na época, não sei se eu tinha um corpo franzino, estatura pequena, mas acho que eu tinha poucos amigos (TIMDA23).*

O desconforto provocado pela não aceitação por parte do grupo, descrita acima, levou a mãe e a professora de Tiago a um acordo pela repetência do ano na Educação Infantil com a migração de turma. Tal situação deixou marcas contraditórias na elaboração da sua autoimagem, como reporta:

*Apesar de ser repetente, sempre fui ótimo aluno. Na Girassol eu era o queridinho da professora, os colegas me achavam superinteligente, e acho que minha mãe tinha acompanhamento presente nas atividades da época da escola, qualquer pesquisa, meu pai também; acho que meus pais me incentivaram muito ter uma vida pouco mais cultural pra um menino da minha idade, meus pais falam muito em tema de jornal, televisão, temas que ocorriam, do dia a dia e sempre que eu tinha uma pergunta meu pai sabia explicar, meu pai é uma pessoa muito culta, sempre fui bom aluno na Girassol (TIMDA23).*

Ao relacionar o fato de “ser repetente” e, ao mesmo tempo, considerar-se “ótimo aluno” e também da imagem atribuída pelos colegas de “superinteligente”, bem como de “queridinho da professora”, verifica-se certa tensão. De um lado pela frustração da repetência e, por outro, pela necessidade de passar a imagem de superioridade diante da turma, seja em termos do desempenho escolar como o “superinteligente”, seja da afetividade como o “queridinho da professora”. Percebe-se então uma pressão por parte da família e da professora para a boa aceitação de Tiago nesta nova turma, de modo à ‘compensar’ o vivenciado antes. E, também, evitar expor enfrentamentos necessários ao combate diante da negação das diferenças, surgidas no contexto escolar.

No decorrer do processo de escolarização Tiago passa por períodos de transição, comuns a indivíduos em seu desenvolvimento humano. Contudo, a necessidade de “ser um bom aluno” sempre o perseguiu e a autocobrança se manteve na trajetória de formação impedindo, até mesmo, a insinuada percepção da condição de deficiência. Diz ele:

*[...] depois da Escola Girassol, fui para o colégio Portinari (...) e sempre fui bom aluno, mas passei de ser aquele “cdf”, mais esperto da sala, pro aluno bom, satisfatório, eu acho que por um pouco de descuido meu, acho que eu quis ser um pouco mais rebelde, pouco do contra, da adolescência, mas mesmo assim fiz um bom colégio, nunca fui pra recuperação, nunca perdi matéria, nada. Nessa época de colégio já começa a aparecer um pouco do problema da audição, na adolescência, mas nada que tivesse atrapalhado o*

*aprendizado nem nada, sempre procurava sentar na poltrona da frente pra prestar mais atenção porque eu tenho problema que sou muito distraído, sou distraído, sou uma pessoa distraída, então procurava sentar mais na frente, evitava conversar, não sou muito de conversar em sala de aula, isso não me atrapalhou muito no colégio (TIMDA23).*

A rigidez na exigência por ser “bom aluno” força Tiago a passar por cima de desejos e limitações inerentes ao ser humano, tanto no que diz respeito às mudanças vivenciadas na fase da adolescência, quanto em relação às dificuldades advindas da perda auditiva já presentes no final do processo de escolarização. Quando não são negadas, as limitações inerentes à deficiência auditiva são assumidas como culpa e mascaradas com a justificativa, reiterada três vezes, de que este “problema” resultava dele ser uma pessoa “distraída”. Talvez isso tenha explicação no medo de Tiago não ser aceito pelo grupo e torna-se alvo do preconceito e da violência, dirigidos em grande medida àqueles considerados mais frágeis.

O exposto remete ao apontado por Adorno (2006, p. 122) quando coloca: “a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e, ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não - felizes”. A ausência da experiência entre os considerados mais frágeis dificulta e/ou impede a identificação com estes. Consequentemente, favorece o surgimento da indiferença ante a diversidade humana, impondo também a falsa superioridade como forma de mascarar a manifestação das diferenças. A identificação de Tiago foi construída com pessoas pertencentes à norma instituída, onde diferenças visíveis em relação à cor, a classe social ou a condição de deficiência, dentre outras, não se manifestavam abertamente.

No contexto escolar, tal identificação só se legitimava com colegas que supostamente acompanhavam os processos de escolarização de forma homogênea. Quando isso não ocorria, quem apresentava alguma diferença era levado, quase sempre, a mudar de turma para se adaptar, como foi feito com ele durante a Educação Infantil, ainda na primeira infância. A instituição escolar parece não suportar a angústia provocada pela diversidade humana, principalmente quando não se enquadra nos padrões de ensino e aprendizagem socialmente instituídos.

Todavia, a oportunidade de conviver com um colega cego, em sala de aula, mesmo com o empenho raro desta escola em viabilizar as condições de acessibilidade, não foi suficiente para evitar a angústia nas relações interpessoais de modo a combater e/ou evitar a propagação das marcas do preconceito em relação à deficiência, pois, revela Thiago:



*[...] o pessoal ajudava, ele compreendia, mas eu acho que faltou um pouco de maturidade dos colegas por conta desse colega deficiente. Uma coisa é dizer que ele era meio chatinho, meio sabichão, que também não sei até que ponto a deficiência interfere nesse aspecto, porque era sabichão, mas posso pensar assim: “poxa, ele talvez seja frustrado por ter uma deficiência, por ter ficado sem a visão desde os quatro anos, mas queira ser reconhecido; todo mundo quer ser reconhecido socialmente. E o pessoal achava que lia muito livro, ficava inventando coisa, dizia que tinha lido tal coisa e não tinha lido e aí o pessoal começa a perturbar, acho que meio covardemente, porque muitas vezes ele não via que estava sendo perturbado, nunca via que estava sendo perturbado, não se dava conta que estava sendo perturbado. E eu acho que o incômodo que a gente teve que saber conviver é que muitas vezes ele usava uma máquina pra escrever as aulas e fazia zuadinha; porque ele tem que fazer a zuadinha pra ele saber que está funcionando, era necessário, era incômodo mas tinha que saber relevar, mas o colégio tentou se adaptar ao aluno, a gente recebia módulo com os assuntos, cada unidade tinha um módulo, e ele depois de um tempo recebia o módulo em braile, o colégio disponibilizava, disponibilizava também a prova, ele fazia em braile e depois pedia pra alguém que lia a resposta e nas aulas muitos professores paravam para ver se ele tinha se perdido, ou então coisas que fossem totalmente... aulas assim, representação gráfica, como é que você vai passar pra ele, então tinha que parar e falar pra ele o que é que estava ocorrendo na sala, o que é que estava falando, e eu acho que o colégio se adaptou, os professores se adaptaram a ele (TIMDA23).*

O medo de ser rejeitado pelo grupo foi construído socialmente por meio de vivências de hostilidade em relação a quem se encontra fora do padrão de normalidade instituído pela sociedade, similar ao testemunhado com o colega cego. Ao se considerar repetidamente como “uma pessoa distraída”, o estudante parece relutar em não transparecer limitações, inerentes ao humano, que poderiam evidenciar a diferença/deficiência.

A deficiência remete às limitações próprias das fragilidades humanas, tidas como incompatíveis para quem toma para si o papel de “bom aluno” na sociedade contemporânea. Tal papel requer, dentre outras coisas, atravessar todas as etapas da educação formal sem “problemas”, incluído o acesso imediato à universidade pública após a conclusão do Ensino Médio. Por esta razão, para Tiago e seus colegas a entrada na universidade era algo “*natural, lá no colégio é um ciclo, todo mundo quando sai do colégio entra na faculdade, acho que nenhum colega meu terminou o colégio e ficou só no colégio*” (TIMDA23).

Adentrar a universidade, portanto, é uma prerrogativa que os diferenciam dos estudantes de escolas públicas, oriundos de famílias de baixa renda, tradicionalmente marginalizados e/ou segregados do segmento de Ensino Superior. Assim, para jovens de perfil socioeconômico mais favorecido, caso de Tiago, é “natural” assumir as vagas mais concorridas e valorizadas na universidade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho de forma a assegurar a manutenção da estrutura social vigente.

Não se questiona a injustiça presente nesta estrutura porque tais questões, em geral, são soterradas na excelência da pseudoformação. Porém, podem vazar diante das possibilidades de autorreflexão, contraditoriamente surgidas por meio da experiência formativa. Experiência esta, supostamente possível de brotar no contexto universitário, devido às oportunidades de abertura para a convivência com a diversidade humana, tanto por meio das atividades de ensino, quanto pela pesquisa e/ou pela extensão, quando focadas numa proposta educacional emancipatória.

➤ 6.2.2 – 6. Samuel: *eu era um aluno disciplinado, não fazia prova final*

O estudante Samuel<sup>117</sup>, matriculado no sétimo semestre do curso de Engenharia Sanitária (Área I), é solteiro, tem 24 anos, mora com a mãe e uma irmã no bairro de Nazaré<sup>118</sup>. Sua mãe tem 62 anos e curso superior em Letras. Sua irmã, gêmea, é estudante de Arquitetura na mesma instituição onde ele estuda. Ele relatou, na entrevista, a valorização da mãe dada à universidade, sobretudo a pública. Era motivo de orgulho, para ela, ter feito curso superior, pois dentre todas as irmãs, sete ao todo, foi a única formada pela universidade pública.

Por isso, a mãe sempre incentivou os filhos a estudar para serem aprovados no vestibular de uma universidade pública. Samuel diz que o pai esteve constantemente presente em sua formação, acompanhando seus estudos. Ele concluiu o Ensino Médio, trabalha como funcionário administrativo numa instituição universitária e sempre incentivou os filhos a estudar nessa universidade por considerá-la tradicional.

Vale ressaltar que, após a conclusão do Ensino Médio, Samuel chegou a cursar, durante dois semestres, a graduação em Biotecnologia (Área II), na universidade investigada, mas resolveu fazer outro vestibular porque seu desejo era o curso de Engenharia Sanitária. Ele tem um apreço especial pelas disciplinas da área de Biologia, contudo optou por abrir mão dessa formação para correr atrás do seu sonho. Samuel não tem renda própria, por isso está em busca de estágio remunerado na área de Engenharia Sanitária.

---

<sup>117</sup> Samuel é identificado nas citações pela sigla SAMDV24 que caracterizam seu perfil: SA são as iniciais do seu codinome; M identifica que o estudante é do sexo masculino, DV indica que ele apresenta deficiência visual e o número 24 revela a idade dele no período da entrevista.

<sup>118</sup> Bairro localizado na região central de Salvador, habitado predominantemente por moradores de classe média. Fica razoavelmente próximo da universidade investigada, visto que o estudante afirma preferir retornar da universidade para a sua casa caminhando.

a) *Condição de deficiência*

Samuel tem visão subnormal, trata-se de uma deficiência visual congênita caracterizada pela dificuldade de enxergar a distância, com algumas implicações para a vida estudantil, dentre as quais:

*[...] eu preciso aproximar o papel para leitura, na sala de aula eu uso monóculo, que é um aparelho de ampliação, pra copiar o que tiver no quadro; cálculo é um pouco resumo, você começa e depois já coloca a resposta, não tenho tanta dificuldade com isso. E em casa, eu utilizo óculos de leitura, às vezes aqui na Universidade também e óculos escuro, quando é dia (SAMDV24).*

A visão subnormal se constitui numa limitação visual na qual o indivíduo consegue enxergar tipos impressos, quando ampliados com auxílios ópticos, conforme relatou Samuel. Ademais, o estudante ressaltou que tem autonomia para transitar sozinho na cidade, sem a necessidade de acompanhante. Esta conquista atribui à influência da mãe que “[...] desde quando eu era menor, ela nunca se preocupou tanto de me conduzir para os lugares, acho que ela queria que eu aprendesse mesmo (SAMDV24)”.

Ao abordar a percepção sobre quando e como ocorreu o aparecimento da deficiência em sua vida, o estudante afirma: “*Eu sempre tive isso, nunca me achei muito diferente, apesar de não me aceitar em algumas coisas ainda (SAMDV24)*”. O fato de Samuel se referir à deficiência como “isso”, sem nomeá-la, parece retratar a negação da própria deficiência. Nesse sentido, a deficiência/diferença precisa ser negada porque subverte a ordem da idealização socialmente arbitrada. Na opinião de Goffman:

*[...] num sentido importante há só um tipo de homem que não tem nada do que se envergonhar: um homem jovem, casado, pai de família, branco, urbano, do norte, heterossexual, cristão, de educação universitária, bem empregado, de bom aspecto, bom peso, boa altura e com sucesso recente nos esportes (GOFFMAN, 1998, p. 139).*

Qualquer desvio nessa ordem pode colocar em risco a manutenção da estrutura social vigente sustentada pela exploração deste modelo humano, imprescindível ao capital por estar predestinado a ser, antes de tudo, soberanamente produtivo. Em relação ao aspecto de ele não se considerar “muito diferente” e, ao mesmo tempo, externar dificuldade em “se aceitar em algumas coisas”, remete à reflexão acerca das dificuldades e/ou impossibilidades do indivíduo

experimental processos de diferenciação. Estes poderiam levá-lo a se identificar com a diversidade humana, em decorrência da idealização imposta pelas ações de socialização nas quais, aponta Crochík (2011, p. 69), “[...] não se percebe o que há de diferença naqueles que parecem ser iguais, o mesmo ocorre com aqueles que idealmente são tidos como diferentes, ou aqueles que são diferentes, nesses é difícil de perceber a igualdade”. Um contexto de formação hostil tende a repelir a manifestação da diversidade.

#### *b) Processos de escolarização*

Samuel sempre estudou em escolas regulares da rede privada e concluiu o Ensino Médio numa escola tradicional, católica, reconhecida como uma das melhores de grande porte da rede de ensino privado na cidade de Salvador (BA), devido ao seu alto índice de aprovação no vestibular, especialmente para a instituição investigada. No decorrer do relato acerca da escolarização, Samuel admitiu ter vivenciado situações de *bullying* na escola, “*por ser um aluno um pouco diferente, especial – fato de isolamento na sala de aula – e por eu necessitar utilizar o monóculo (SAMDV24)*”. A utilização de recursos ópticos como o monóculo, por exemplo, cabe destacar, é fundamental para estudantes com baixa visão conquistar autonomia nos estudos.

Na primeira etapa do Ensino Fundamental Samuel começou a fazer algumas conquistas com o apoio da família, a quem coube disponibilizar tais recursos, bem como da escola que lhe acolheu, sem estranhamentos, apoiando a utilização destes, inseridos naturalmente no contexto escolar. Entretanto, na segunda etapa do Ensino Fundamental, um fato marcou sua trajetória de escolarização, conforme registra:

*[...] minha mochila foi extraviada e eu tive que comprar novamente o monóculo que é caro, aí foi um momento difícil porque eu já estava no final da sexta série, mas como eu era um aluno disciplinado, não fazia prova final; ainda assim, eu consegui passar, mas foi um momento difícil. Eu lembro que eu fiquei com um certo receio até de ir para o colégio pensando que tinha sido algum colega que tinha feito aquilo de propósito; aí eu tive uma certa revolta na época (SAMDV24).*

Esse acontecimento deixou Samuel inseguro e trouxe prejuízos de diversas ordens, pois a mãe teve de comprar todos os livros novamente e adquirir outro monóculo, recurso caro e difícil de ser encontrado à venda. Segundo Samuel, só é vendido em São Paulo, no

Laramara<sup>119</sup>. Mas, além dos prejuízos financeiro e acadêmico, sofridos na época, este fato trouxe percepções novas e frustrações até então desconhecidas que passaram a povoar seus sentimentos e atitudes. Sobre isso, discorre:

*Teve esse momento marcante, meus colegas que alguns brincavam, outros apoiavam, como em qualquer ambiente, alguns brincavam devido a essa diferenciação, outros já apoiavam; acho que isso pode acontecer até com uma pessoa que é gordinha também passe por esse processo independente se tem uma deficiência tão vista. [...] Eu era também muito levado quando eu era pequeno, me envolvia muito com os colegas e brincava muito, nunca fui àquela pessoa que ficava no canto, antissocial e tal, mas eu posso dizer que depois dessa experiência eu fiquei mais desconfiado (SAMDV24).*

A desconfiança advinda disso levou-o a ter receio de ir à escola. Foi necessário passar alguns dias em casa, e com muito apoio da família para poder enfrentar o medo e, assim, retornar àquele contexto, percebido, desde então, de forma hostil. Após esse acontecimento, a postura em sala se modificou, inicialmente ficava “[...] *um pouco afastado dos meus colegas, olhando para todos os lados, querendo saber quem tinha feito aquilo (SAMDV24)*”. Mas, com o tempo, ele foi tentando absorver melhor a situação, sem jamais deixar de inspecionar a mochila – não importa onde estivesse – e passou a usar o monóculo preso no pescoço com um suporte, prevenindo-se do risco de perdê-lo novamente.

À exceção desse problema, Samuel admite que nas escolas particulares por onde passou, durante os ensinos Fundamental e Médio, sempre existiu preocupação por parte dos professores, gestores e funcionários em providenciar a adaptação de materiais para facilitar sua aprendizagem. Havia pedagogos sempre dispostos a supervisionar seu desempenho escolar e as provas eram todas ampliadas. Assim, o estudante não precisava ficar recorrendo aos professores, ao Serviço de Orientação Educacional - SOE ou mesmo à secretaria da escola para fazer qualquer solicitação, diferentemente do que ocorre na universidade. Os profissionais das escolas por onde passou, ficavam cientes das suas necessidades desde a matrícula e tinham todo cuidado de prover o material. Algumas escolas delegavam até uma pessoa para tomar tais providências. Ele nunca precisou se preocupar pessoalmente, em termos da disponibilização de recursos e/ou serviços de acessibilidade durante a escolarização, antes da entrada na universidade.

---

<sup>119</sup> Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. Trata-se de uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e sem vínculos políticos ou religiosos, fundada em 7 de setembro de 1991, pelo casal Victor e Mara Sialuly – pais de uma garota cega – e por um grupo de profissionais atuantes na área.

Quanto ao desejo de fazer um curso universitário, Samuel afirma se tratar de algo natural, pois todos do seu grupo de amizade, ao final do terceiro ano, fizeram essa opção espontaneamente. Logo, ele questiona por que não o faria: “[...] *eu não vi a deficiência como uma diferenciação, que eu deveria parar no Ensino Médio [...] meus colegas fizeram vestibular, cada um pra sua faculdade, eu vi isso como processo natural mesmo (SAMDV24)*”. Referente ao desejo de cursar a graduação em Engenharia Sanitária admite:

*[...] sempre tive esse senso crítico e um pouco de ingenuidade pra isso, na realidade de contribuir para o meio ambiente, não é essa a realidade. Eu entrei na Universidade querendo mudar o mundo, queria meio que contribuir de alguma forma pra o Estado, para o Brasil, essas coisas. Mas depois você vê que ainda existe muita resistência das empresas. Mas Engenharia, eu acho que porque eu gostava de Física, de Matemática, de Química, gosto muito de ler, mas a Engenharia acho por ter um certo prestígio, uma certa facilidade de emprego e conciliado com as matérias que eu gostava, acho que foi por isso (SAMDV24).*

A escolha de Samuel parece oscilar entre o desejo individual de contribuir para uma mudança social por meio da sua escolha profissional e as próprias condições objetivas relacionadas às reais possibilidades de empregabilidade e de prestígio, supostamente suscitadas pela profissão escolhida dentro de um contexto social pouco favorável à mudança.

#### 6.2.2. Trajetórias de estudantes com deficiência *na formação universitária*

##### ➤ 6.2.3 – 1. Adélia: *a única diferença que eu vejo aqui é social*

Adélia fez inicialmente vestibular na UESB, foi aprovada e cursou a graduação em Matemática durante cinco semestres, considera que a instituição deixou marcas positivas em sua trajetória, pois “[...] *lá eu nunca tive problema nenhum com os amigos de sala de aula, todos eles me tratavam de forma igual, foi muito legal essa experiência (ADDFD34)*”. O sentido de experiência anunciado pela estudante parece similar ao apontado por Crochík<sup>120</sup> como capaz de se contrapor ao preconceito, pois sua deficiência/diferença não foi impeditiva para o estabelecimento de relações interpessoais horizontalizadas. Entretanto, apesar de ter

---

<sup>120</sup> De acordo com Crochík (2011, p. 40) “a inclusão social vem se ampliando nos últimos tempos. Claro que o preconceito presente nas discriminações pessoais ou institucionais é contrário a ela. Verificamos que ele pode se manifestar de várias maneiras. Se a experiência é seu antídoto, é para as condições dessa que devemos nos voltar”.

encontrado na UESB contexto favorável de formação universitária, o sonho de fazer a graduação em arquitetura foi mais forte.

A estudante gostava de trabalhar com arte, era apaixonada por desenho, por isso quis fazer um curso Técnico em Edificações antes de se preparar para o vestibular. Na época, era o único curso relacionado com desenho e artes e, naquele período, chegou a pensar em ser professora de Educação Artística. Contudo, no decorrer dessa formação, descobriu a paixão pela Arquitetura. Por isso ela não se contentou em ficar na UESB, arriscando-se no vestibular para o curso de Arquitetura, mesmo não tendo muitas expectativas. E vibrou intensamente ao ser aprovada na instituição investigada, ante a possibilidade de “realizar meu sonho, meu grande desejo”.

A atitude de Adélia reporta ao exposto por Benjamin (1989) sobre a necessidade de se ter um sonho na vida, um desejo para coroar as nossas experiências. A estudante revelou, na entrevista, se sentir próxima de realizar o grande sonho, chegando a chorar ao se lembrar do quanto a mãe cultivou e contribuiu para a realização desse sonho. Por esta razão, ela pretende dedicar essa conquista à mãe. Entretanto, a trajetória de formação universitária na instituição investigada não foi fácil, como ela esclarece:

*A primeira coisa que eu tive um pouco de dificuldade foi com relação a ônibus porque eu tinha que conseguir primeiro meu passe livre, porque pra eu tá pagando passagem ia ficar muito pesado pra mim, pra minha mãe. Então, eu optei por vir da onde eu morava a pé e na hora de voltar eu já voltava de ônibus, porque eu passava o dia todo, já estava cansada e então, eu voltava de ônibus. Eu morava na residência universitária do Canela, eu saía do Canela até aqui (bairro da Federação) andando. Eu achava ruim aquela subida do Campo Santo, aquela subidona, mas em relação a caminhar, eu sempre caminhei bastante. E aí, eu vinha a pé e voltava de ônibus. Foi o período mais difícil porque eu chegava cansada aqui, mas eu fui levando (ADDFDF34).*

As determinações sociais objetivas levaram Adélia, uma pessoa com limitação física, a ultrapassar limites do cansaço e da dor para permanecer no curso. Apesar de ter declarado a condição de deficiência ao se inscrever no vestibular, ela afirmou não necessitar de qualquer adaptação porque consegue fazer todas as atividades acadêmicas em condições semelhantes aos demais colegas sem deficiência. Admite que sua maior barreira, na universidade, tem sido de ordem econômica. Por isso, após a matrícula, procurou a instituição para se cadastrar como estudante de baixa renda. E, comprovada a situação econômica, teve acesso à residência

universitária e o direito de receber auxílio alimentação para fazer as refeições no restaurante universitário, condições determinantes à sua permanência.

### 6.2.3 – 1. 1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade

As percepções sobre inclusão educacional na trajetória de formação universitária de Adélia, em geral, aparecem pelo viés das ações afirmativas de forma a evidenciar algumas contradições institucionais. A universidade investigada tem consolidada uma política de ações afirmativas para inclusão educacional de estudantes negros e de baixa renda desenvolvida pela *PROE*. Contudo, contraditoriamente, a *PROE* se encontra desvinculada da proposta de inclusão educacional para estudantes com deficiência, desenvolvida pelo *NAIENE*, vinculado à *Pró-Reitoria de Graduação*. A estudante, apesar de ter autodeclarado deficiência, sendo identificada pela instituição tanto no acesso como na permanência, admite:

*O único setor que eu tenho mais acesso mesmo é a Pró-Reitoria Estudantil (PROE). Tudo o que eu precisei são coisas que os alunos aqui geralmente precisam, auxílio material didático, fiz uma lista de quanto custa cada material para eles desembolsarem o valor e ajuda a óculos. Isso foi cedido, mas isso é cedido a qualquer estudante que seja cadastrado lá. Mas por conta da questão da deficiência não. Nunca foi me oferecido nenhum tipo de ajuda em função da deficiência (ADDFDF34).*

A declaração de Adélia remete à posição de Chauí (2003) de que a universidade, enquanto instituição social, expressa a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Verifica-se, no interior da universidade investigada, a presença de concepções e de práticas diferenciadas em relação à inclusão educacional, algumas convergentes e outras divergentes em relação ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência:

*Acho que em relação a professor é muito boa, são muito mais profissionais, são muito bons mesmo. Não existe má vontade em estar em sala de aula. Aqui não tem aula vaga. Agora em relação à infraestrutura, não sei se é porque é muito velha, eu acho que precisa dar uma repaginada não somente aqui na faculdade de Arquitetura, mas em faculdade que também passa por esse problema. Eu acho essas carteiras horríveis, a gente que trabalha com desenho, você tem que tá dividindo mesa com outras pessoas; estruturalmente é muito ruim. Não condiz com a qualidade dos professores, com as necessidades que possui; a infraestrutura das estaduais eu acho melhor. A biblioteca daqui não facilita o acesso ao acervo, se tem um cadeirante é muito complicado para eles (ADDFDF34).*



Na perspectiva da estudante, existe descompasso entre a qualidade acadêmica dos professores e a qualidade arquitetônica do espaço e dos mobiliários da instituição investigada. Por se tratar de um curso de Arquitetura, essa infraestrutura passa a se constituir também em elemento formativo, pois, diz Adélia:

*(...) essa faculdade, por ser uma faculdade de Arquitetura é mal elaborada, também pela década que ela foi projetada, não se pensava muito na acessibilidade, é compreensível. Existe um elevador que não funciona porque não cabe uma cadeira de rodas; eles falam que o elevador tem defeito, mas na verdade eles não deixam funcionar porque eles sabem que não cabe uma cadeira de rodas e, pra não ficar feio pra faculdade, eles não ligam o elevador. É tipo uma mancha da faculdade esse elevador daqui mexe com a vaidade dos professores (ADDFDF34).*

A ressalva apontada por Adélia de que a faculdade não oferece condições de acessibilidade porque, quando foi construída, não se pensava nessa questão reporta a tradição histórica dessa instituição, como de tantas outras universidades brasileiras, na exclusão social de pessoas com deficiência. Diga-se, tradição que carece muito de transgressão. Por outro lado, o fato de o elevador não funcionar indica uma displicência da instituição, uma negligência inaceitável por permitir o descumprimento das normas técnicas de acessibilidade exigidas pela legislação. E, o mais grave, pode reforçar na formação universitária de futuros arquitetos a possibilidade de legitimação do descumprimento dessas normas, considerando a própria condescendência de gestores e formadores diante dessa situação.

Nesse sentido, Crochík (2011, p.37) aponta: “[...] a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido; esse tipo de negligência é uma forma de preconceito expressado pela frieza das relações existentes”. A existência de barreiras de acessibilidade na formação universitária pode dificultar e/ou impedir o acesso e a permanência daqueles que vivem a condição de diferença/deficiência e transformar a inclusão educacional numa pseudoinclusão, na medida em que predispõe os supostamente incluídos ao preconceito e à discriminação social.

### 6.2.3 – 1. 2. Marcas do preconceito na universidade

Na narrativa de Adélia, inicialmente identifica-se marcas do preconceito na trajetória de formação universitária relacionadas à situação econômica de pobreza. Esta é

preponderante, na perspectiva da estudante, em relação à condição de deficiência, conforme seu relato:

*Aqui dentro da faculdade não tive dificuldade em nenhuma disciplina, fui bem recebida, a única diferença que eu vejo aqui é em relação a status, porque no curso de Arquitetura, geralmente, quem estuda aqui, são pessoas que tem condições. Então, a única diferença que eu vejo aqui é social, é certo distanciamento que até minhas amigas que moram no Subúrbio, e que também tem uma vida sofrida, também sentem; quem é rico não se mistura. Eles têm o grupo deles, eles percebem que você não tem condições pela roupa que você veste; porque eu ando simples, eles andam bem arrumados, então geralmente eles se misturam entre eles. Eles convivem com a gente, convivem, quando tem que fazer algum trabalho em grupo ou quando eles têm dificuldades e sabe que a gente tem mais conhecimento, eles vem procurar, perguntar. Agora com relação a minha situação como uma pessoa com deficiência, nunca tive nenhuma agressão, nenhum comentário, nada; sempre me trataram como tratam até minhas amigas, na mesma situação que eu (ADDFDF34).*

Adélia torna evidente, na narrativa acima, como a situação econômica interfere na vida acadêmica e, independentemente da condição de deficiência, pode gerar a marginalização e/ou segregação no contexto universitário. Ela percebe com nitidez o distanciamento entre ricos e pobres na sociedade, reproduzido no âmbito da universidade, onde a simples convivência é incapaz de romper com o *apartheid* social demarcado pelas determinações sociais que impedem e/ou dificultam a verdadeira formação.

Ao analisar o depoimento de Adélia enquanto pessoa com deficiência emerge, de forma subliminar, a omissão da formação, sobretudo no curso de Arquitetura, em relação à condição de deficiência na instituição investigada. Fisicamente, cabe ressaltar, a deficiência aparece, mas não se tece comentário para que não seja visibilizada, similar à situação do elevador da faculdade que não funciona, conforme Fig. 11.

**FIGURA 11** – Elevador da Faculdade de Arquitetura



Fonte: SANTOS, 2012

Assim como a própria estrutura arquitetônica da faculdade como um todo inadequada ao cumprimento das Normas Técnicas de Acessibilidade, aspectos comprovados nas imagens das Figuras 12, 13 e 14, retratadas pela estudante.

**FIGURA 12** – Escada da Faculdade de Arquitetura



Fonte: SANTOS, 2012

**FIGURA 13**– Pátio da Faculdade de Arquitetura



Fonte: SANTOS, 2012

**FIGURA 14**– Sala de aula da Faculdade de Arquitetura

Fonte: SANTOS, 2012

No tocante às relações sociais estabelecidas na instituição, Adélia considera ter sido sempre acolhida de forma positiva pelos professores e gestores da instituição. Quanto aos colegas, inicialmente, preferia fazer trabalhos individualmente pela dificuldade em se adaptar a “*essa relação de alunos de classe social diferente*”, em função da experiência na UESB. Lá, como conta, as diferenças não implicavam em distanciamento social porque quase todo “*o pessoal era do mesmo patamar econômico*” (ADFDF34, 2011). Contudo, no decorrer do curso de Arquitetura compreendeu, por conta da própria formação, a necessidade de enfrentar esse problema. Explica Adélia:

*(...) em Arquitetura não é legal você trabalhar sozinho, é sempre bom você trabalhar com outras opiniões, porque você está lidando com espaço onde outras pessoas vão utilizar; nem sempre o seu desejo tem que prevalecer. Foi ruim no início pra eu me adaptar, mas depois eu fui vendo que é importante mesmo o trabalho em grupo (ADFDF34).*

Dessa forma, a estudante rompeu receios, interagindo com colegas, arriscando-se a se expor diante do outro, revelar o potencial acadêmico e, também, a aprender com o potencial dos outros. Essa interação suscitou a percepção para questões relacionadas ao preconceito velado na atitude de superproteção de alguns colegas que, no desejo de “protegê-la”, tentavam suprimir a participação dela nos trabalhos acadêmicos. Ao se dar conta da situação, imediatamente, reagiu, como revela:

*Eu sou um pouco chata, eu não gosto quando tentam me excluir ou tentam me poupar porque eu me sinto igual a todo mundo. Eu posso ter dificuldade, mas dentro do meu limite eu posso ajudar. Eu sempre procurei ajudar,*

*nunca quis ficar “pongando” em ninguém. Eu tinha amiga que eu sentia que ela queria me proteger, mas eu falava que não era me protegendo que ela ia me ajudar, dentro do meu limite tem que deixar eu fazer as coisas porque eu tenho que aprender (ADDFDF34).*

A reação de Adélia, diante da superproteção, demonstra maturidade por ela não se omitir muito menos se submeter à vitimização socialmente imputada aos que vivem a condição de deficiência. O contexto de formação carece de enfrentamento para se estabelecer relações interpessoais mais horizontalizadas, aonde as diferenças/deficiências não sejam encaradas como impeditivas ao aprendizado. No decorrer da convivência com os colegas a estudante consegue firmar a posição no grupo e diz:

*A sala me tratava normal, como uma pessoa normal, e eu achava isso bom porque eu prefiro ser tratada como uma pessoa comum. Eu tenho limitações, mas não acho que isso seja algo que me torne privilegiada ou que eu aproveite disso pra ter vantagem, eu não gosto. Eu acho que eu tenho que batalhar, eu tenho que aprender, faz parte do processo acadêmico você passar pelas situações mesmo que não seja aquela que te agrada muito; dentro da faculdade você vai fazer coisas que te agrada e coisas que não te agrada muito (ADDFDF34).*

O reconhecimento das dificuldades como parte da trajetória da formação de todo estudante, independentemente da condição de diferença/deficiência, revela maturidade acadêmica. Porém, em relação aos estudantes com condição de deficiência, é preciso sinalizar a necessidade de assegurar a acessibilidade, em suas diferentes dimensões, necessária para minimizar limitações, congênitas ou adquiridas, pertinentes à natureza humana. A omissão das condições de acessibilidade não pode ser assumida como dificuldade individual do estudante, porque se trata de um direito social, garantido legalmente. Ao descumpri-la, a instituição universitária corre riscos de responder judicialmente por negligência. Quando indagada, no final da entrevista, se já havia, na universidade investigada, vivenciado alguma situação de preconceito e discriminação em função da condição de deficiência, Adélia nega, mas adverte:

*Se acontecesse na faculdade isso eu ia correr atrás de justiça, não ia partir para agressão, mas ia entrar com processo. Eu não sou de deixar barato, porque os mesmos direitos que a pessoa tem, eu também tenho. Eu não estou roubando nada de ninguém, eu passei por um processo seletivo como eles, porque eu vou ser tratada diferente? (ADDFDF34).*

Nessa narrativa a estudante indica como provável acionar mecanismos legais de enfrentamento do preconceito para defender direitos na luta por justiça social. Diferentemente de quando era criança em que reagia de imediato, em geral, fisicamente, rebatendo da mesma forma a agressão sofrida. Contudo, quando a entrevista foi concluída e o gravador desligado, Adélia teve um lapso de lembrança e pediu a retomada da gravação, revelando:

*Tem um fato interessante que gostaria de registrar. Eu quero te contar: Quando eu entrei na residência já era incluída automaticamente a bolsa alimentação. A primeira vez que eu entrei no restaurante universitário chegou um rapaz, estudante, eu não sei nem de que curso ele era. Ele perguntou se eu era caloura e de que curso eu era e eu respondi que era de arquitetura. Você vai conseguir desenhar com esse problema nas mãos. Eu respondi: Você quer que eu faça o que? Que eu vá pedir esmola é? Porque a pessoa que tem deficiência não pode trabalhar em escritório, porque tem que ser um trabalho medíocre, porque não pode ser um curso de arquitetura? (ADDFDF34).*

A declaração, após a entrevista, é expressa em forma de catarse e retrata uma situação marcante na trajetória da estudante, ocorrida no início da sua vida acadêmica na instituição investigada. A atitude instantânea de enfrentamento verbal de Adélia, diante da vivência de preconceito e discriminação social ratifica sua percepção aguçada em relação à negação social da condição de deficiência e, sobretudo, expressa a ignorância em relação ao papel da tecnologia na promoção da acessibilidade. Nesse aspecto, vale destacar a relevância do uso da tecnologia para o enfrentamento e a superação dessa questão, tendo em vista que tais “desenhos” podem ser feitos por programas específicos de computador, inclusive a maior parte dos profissionais de arquitetura utilizam desta ferramenta, independentemente da condição de deficiência.

Todavia, naquele momento, Adélia não usou tal argumento como possível estratégia de enfrentamento ao preconceito. Diante da negação social da deficiência a estudante naturalmente se sentiu ofendida e talvez por isso tenha deixado de evidenciar que comentários dessa natureza resultam da ignorância generalizada na instituição em relação ao uso da tecnologia para favorecer o desenvolvimento do potencial educativo de todas as pessoas, inclusive das que vivem a condição de deficiência. A ausência de (in)formação em relação a tais questões tende a se consolidar no decorrer da formação universitária, manifestada pela falta de acessibilidade, tanto em termos arquitetônicos quanto atitudinais.

As determinações sociais não permitem que os indivíduos, na instituição investigada, promovam a autorreflexão em relação às contradições existentes na tradição de exclusão da

deficiência nos espaços socialmente construídos e avalizados pelas faculdades de arquitetura, em aquiescência com as práticas sociais vivenciadas nesse contexto, mesmo diante de todo avanço científico e tecnológico produzido pela própria universidade. Uma formação universitária que se contraponha à exclusão social da condição de deficiência/diferença, sobretudo no curso de arquitetura, pode implicar numa revolução nos espaços socialmente construídos por favorecer a conquista do direito a acessibilidade para todos os indivíduos.

➤ 6.2.3 – 2. Janaína: *colegas cotistas me ensinaram muito*

No período dessa entrevista Janaína estava matriculada no sétimo semestre do curso de Administração. Conta que foi aprovada no vestibular da instituição investigada após inúmeras tentativas, por isso ficou emocionada ao receber a notícia. Já tinha até pensado em desistir em função da forte concorrência no processo seletivo, porém a determinação falou mais alto.

No início do curso, enfrentou dificuldades para acompanhar algumas disciplinas cujos conteúdos demandavam uma base anterior que deveria ter sido apreendida em etapas de escolarização anteriores à universidade. Essa situação deixou Janaína muito insegura, fazendo-a pensar em desistir por ter sido reprovada em uma das disciplinas, juntamente com outros colegas que “*apesar de não apresentarem a condição de deficiência também enfrentaram dificuldades no aprendizado*” (JAFDA26).

Porém, ao lembrar-se do sacrifício dela e dos familiares para conquistar a aprovação no vestibular, a determinação retornava, porque “*(...) tem colegas que entraram e não tem sentimento de pertença, quando eu fiz vestibular para administração vi que era isso que eu queria. Já eu tenho esse sentimento de pertença. Meu lugar era mesmo uma universidade pública*” (JAFDA26). Diante da certeza de ter encontrado seu lugar na universidade investigada, a estudante prosseguiu sua trajetória.

6.2.3. – 2. 1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade

De modo geral Janaína tem grande admiração pela universidade investigada, por ser pública e apresentar uma amplitude de oportunidades para a participação dos estudantes em diversas atividades, independentemente da formação dada em sala de aula. Ela conta:

*Eu vejo que a universidade pública que ela te dá mais condições de você ir pra sociedade com a cabeça diferente, e a particular não dá esse direcionamento. Eu tenho um monte de colegas que fazem faculdade particular e então eu vejo que é só aquele negócio seco mesmo, e a pública não, ela te dá uma amplitude maior de coisas (JAFDA26).*

No contexto dessa universidade, ela teve oportunidade de conhecer muitas pessoas de outros cursos, dado o envolvimento em projetos de extensão e de pesquisa, que contribuíram para ampliar sua visão. Considera este aspecto fundamental para o desenvolvimento da maturidade acadêmica à medida que:

*[...] são várias visões que você tem de colegas com outras cabeças, outros pensamentos, isso é legal; você vai aprendendo isso, você vai observando e, também, adquire amigos. (...) Hoje eu tenho um grupo consistente de amizades consolidadas aqui mesmo, mas o que me marcou mesmo foi à questão da mobilidade que te dá um aprendizado melhor das coisas quando você entra na universidade, especialmente, com o passar do tempo. Eu comecei a ter essa maturidade do quarto semestre para cá quando comecei a participar desses projetos e o meu curso começou a dar um melhor direcionamento e, também, quando eu entrei em contato com colegas cotistas que me ensinaram muito (JAFDA26).*

Janaína destaca a importância da ambiência acadêmica na formação universitária, em termos da possibilidade de participação em projetos de extensão e de pesquisa que ampliaram sua formação. Essa participação, é importante salientar, para além do aprendizado, promove aproximação entre estudantes de diferentes cursos de modo a alargar as possibilidades de relações interpessoais plurais, provavelmente mais propícias ao processo de identificação de estudantes que apresentam a condição de deficiência.

Essa situação ocorreu com Janaína, por meio da sua participação nos projetos quando teve contato mais direto com estudantes cotistas<sup>121</sup>. A convivência ajudou a perceber que as barreiras enfrentadas pelos cotistas, em geral, eram similares às suas, especialmente, em torno das questões de desempenho acadêmico, pois ela chegou a imaginar, anteriormente, a interligação entre estas dificuldades com apenas a condição de deficiência.

Nesse contexto de formação, propiciado pela participação em projeto de extensão, teve oportunidade de reconhecer que as dificuldades de aprendizagem fazem parte do percurso de outros estudantes, em especial dos cotistas, resultante do *déficit* na formação provocado pelas

---

<sup>121</sup> Trata-se de estudantes que se beneficiam das políticas afirmativas implementadas na instituição por ter se autodeclarado de baixa renda, negros ou índios no ato de inscrição do concurso de vestibular, sendo selecionado pelo sistema de cotas. Esses estudantes são considerados de inclusão dentro do contexto universitário.



determinações sociais, independentemente da condição de deficiência. Tal descoberta ajudou na valorização da autoestima. Ciente da situação perdeu o medo de recorrer à ajuda de colegas e de professores, pois conseguiu perceber:

*Na universidade tem matérias que uns têm mais facilidades, outros têm menos, hoje quando eu estou com dificuldade eu recorro aos colegas e/ou aos professores e pergunto; mas antes, logo quando eu entrei, eu achei que poderia ser por causa do meu problema. Eu cheguei até a perguntar isso ao médico, por que achava que existia essa possibilidade de eu ter dificuldade de aprendizado por causa de meu problema. Depois que fiz amizade com meus colegas cotistas, percebi que o problema é de base mesmo, por que a base é o fundamento de tudo, a base escolar é o fundamento de tudo, então infelizmente nossa formação foi diferente dos colegas que sempre estudaram em colégios bons e por isso tem facilidade em todas as matérias. Então hoje eu sei o porquê de minha dificuldade e parei de ficar preocupada com relação a isso, pois realmente, no início, eu só pensava que era por causa de meu problema (JAFDA26).*

A formação acadêmica levou a estudante a refletir sobre si mesma. A experiência com os colegas cotistas possibilitou o reconhecimento e a percepção das contradições decorrentes dos processos de marginalização e/ou segregação que eclodem em contextos marcados pela exclusão social. Esse aspecto confirma que uma instituição com ações afirmativas de inclusão de outras categorias instituídas, pode apresentar melhores condições de inclusão educacional para acolher estudantes com deficiência em função da possibilidade da identificação manifestada entre os diferentes segmentos de estudantes considerados também “incluídos”.

Em relação ao exposto, tanto Aisconw (2009) como Crochík (2006; 2008; 2011b) apontaram para esse fato, ao evidenciar que nas instituições cujo processo de inclusão educacional é diversificado, geralmente há maiores possibilidade de sucesso escolar para os estudantes considerados em situação de inclusão. Esse sucesso acadêmico resulta provavelmente do fato destes estudantes se perceberem enquanto vítimas das condições sociais objetivas que determinam, antecipadamente, quem pode, ou não, ter acesso a uma boa formação. Ao tomar consciência dessa situação, esses estudantes conseguem encontrar mecanismos de enfrentamento de modo a redirecionar as barreiras socialmente dirigidas a eles para a responsabilidade das instituições educacionais, historicamente coniventes com a exclusão:

*Eu acho assim existe a questão das rampas, nem todas as faculdades têm elevador, aqui em Educação (local em que realizamos a entrevista) não tem nada. Pra um cadeirante seria difícil ele ter acesso aqui. Levando em*

*consideração o surdo mudo, teria que ter um tradutor de LIBRAS. Eu acho que o deficiente tem determinada limitação, mas a falta de acessibilidade acaba retirando dele a oportunidade de avançar. A universidade seria mais inclusiva se ela oferecesse essas coisas, a falta dessas coisas tira a oportunidade do estudante. A minha deficiência não é tão notável, mas tem casos que se esses recursos não forem oferecidos os estudantes acabam desistindo mesmo (JAFDA26).*

No contexto universitário, os estudantes considerados de inclusão são reconhecidos e, dialeticamente, se reconhecem face às próprias condições de desigualdade no acesso, permanência e conclusão, caracterizados pelas inúmeras barreiras que limitam às possibilidades de sucesso acadêmico, mesmo diante das políticas de inclusão educacional e das ações afirmativas instituídas legalmente no Brasil. Para Janaína a universidade investigada ainda deixa muito a desejar em relação à inclusão educacional, pois, mesmo ela sendo identificada com deficiência auditiva no processo seletivo, nunca foi procurada pela instituição para receber qualquer tipo de apoio. Ela gostaria muito de ter sido ajudada pela instituição; de ter contado com algum apoio psicológico, inclusive esse apoio talvez pudesse evitar a reprovação em uma das disciplinas do primeiro semestre. Quando questionada sobre a posição em relação à inclusão educacional, admite:

*Eu sou favorável à inclusão educacional sim, mas acho que o tratamento deve ser igual para todo mundo, você não deve tratar diferente, mas deve dar uma atenção maior, mas não deve se mudar os procedimentos, a universidade deve dá um suporte. Se o CEFET pode porque a universidade não pode. Eu não vejo surdo mudo aqui, não vejo intérprete de LIBRAS nos lugares por onde eu já circulei, não vejo surdo, nem cadeirante. Eu percebo que existe mais a inclusão de deficiente auditivo que usa aparelho. Eu acho que a universidade só deve estar recebendo pessoas como eu que consegue se adaptar. Por que aqui não tem nenhum suporte, eu não vejo ninguém debatendo nada em relação à inclusão de pessoas com deficiência. A universidade tem chance de incluir mais, porém falta a iniciativa dos gestores, de professores e de colegas para ajudar. Esse processo depende dos valores de cada pessoa, se a pessoa tem uma visão de preconceito é complicado. Se a pessoa está com preconceito é melhor se afastar (JAFDA26).*

A estudante revela-se favorável à inclusão, mas assume ter precisado se adaptar para permanecer na universidade, porque as condições reais da instituição só permitem a inclusão educacional de estudantes com deficiência que conseguem adaptar-se ao instituído. Essa declaração remete à reflexão feita por Adorno (2006, p. 143) acerca da educação para

emancipação: “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e [...] seria igualmente irresponsável se ficasse nisto”.

### 6.2.3. – 2. 2. Marcas do preconceito na universidade

Janaína percebeu, no início da trajetória, marcas do preconceito até mesmo por parte de pessoas do próprio convívio (familiares, amigos etc.), cujas expectativas eram de que ela fosse desistir do curso por não suportar as exigências da universidade investigada. Visto que as aulas eram ministradas em diferentes faculdades, em horários diversos, distribuídos aleatoriamente nos três turnos. Em função dos deslocamentos, a estudante tinha pouco tempo para estudar, mas não se deixou levar por previsões externas. Alimentada pela determinação em não abandonar a chance de ter sido aprovada no vestibular, lutava para vencer os obstáculos.

Ela considera todo início de curso complicado, principalmente para quem vive a condição de deficiência na universidade. Por esta razão, fez questão de, na inscrição do vestibular, se autodeclarar com deficiência auditiva. Imaginava que essa identificação no acesso, implicaria na oferta de apoio acadêmico. Entretanto, o apoio não veio. Em sua opinião, a identificação serviu apenas para fazer a separação entre os estudantes ditos “normais”, daqueles com alguma deficiência, no momento de aplicação das provas do vestibular. Todos os estudantes autodeclarados com deficiência ficam juntos numa mesma escola no processo seletivo, mas, ao ser aprovados, são ignorados pela instituição. Diz ela:

*Depois que eu entrei aqui não vi nada disponível para a gente; não vejo um departamento psicológico. Quando cheguei à aula inaugural percebi que não tem nada concreto para dar suporte. Pergunta para o vestibular, mas depois não existe mais nada, nem sequer um acompanhamento, já que pergunta no vestibular teria que ter alguma coisa (JAFDA26).*

Essa narrativa aparece como desabafo, diante da decepção de não receber o apoio no momento necessário. Quando questionada sobre o tipo de suporte esperado da universidade investigada, a estudante respondeu:

*Ao menos um psicólogo para conversar com a gente e ver se alguma coisa pode ser intermediada com o professor, por que os professores podem achar que a dificuldade pode ser um problema só seu, por causa da deficiência. Seria interessante ter um psicólogo ou um fonoaudiólogo para dá um direcionamento, já que a instituição sabe que tem deficientes, ela tem que*

*encaminhar. Também não é só aqui em Administração que existe deficiente. Até o Setor de Saúde deveria ter alguma forma de atendimento para esses alunos (JAFDA26).*

A falta de apoio da instituição, no início do curso quando a estudante foi reprovada em uma disciplina, levou-a inclusive a questionar: “*Será que eu vou conseguir aprender? Será que eu vou chegar ao final desse curso? Será que eu realmente mereço estar nessa universidade?*” (JAFDA26). A marca do preconceito aparece à medida que a estudante percebe dificuldades e, sem apoio, passa a duvidar do potencial cognitivo, devido a ter sido reprovada no início do curso.

A insegurança a leva de volta aos receios vivenciados na infância e a aprovação no vestibular não se mostra suficiente para legitimar a conquista de fazer parte daquela universidade. Ela passa a atribuir as suas dificuldades de aprendizagem nas disciplinas do curso à condição de deficiência/diferença. Ameaçada pelo medo do suposto fracasso, a estudante buscou apoio médico fora da universidade. Precisava da legitimidade da Medicina para tirar dúvidas, diante da lacuna deixada pela falta de suporte da instituição. O médico negou ser a deficiência responsável pela fragilidade no aprendizado e sugeriu que prosseguisse no curso. Seguindo a orientação clínica, Janaína resolveu permanecer no curso de forma mais determinada.

Para compensar as dificuldades de aprendizagem procurava se sentar sempre nas primeiras filas, em frente à lousa, sem deixar de usar aparelho auditivo em sala de aula. Também dobrou o tempo dedicado ao estudo em casa, ou seja, tentou se adaptar como pôde. Até porque, na universidade, as dificuldades de desempenho acadêmico são atribuídas exclusivamente aos discentes, vistos de forma homogeneizada, decorrentes das limitações impostas ao trabalho docente. Mesmo nos casos de estudantes supostamente com necessidade de suporte e/ou recurso de acessibilidade em função de deficiência visivelmente exposta, verifica-se negligência institucional, capaz de deixar marcas de preconceito. Não era o caso de Janaína. Contudo, ao se deparar com as dificuldades acadêmicas inerentes à formação universitária, ela passou a duvidar do potencial cognitivo. Vivências dessa natureza podem levar estudantes com deficiência a desistirem do curso. E ela opina:

*A universidade precisa de iniciativa dos gestores, da comunidade acadêmica, dos professores. Eles devem ser abertos. Se tiver alguém que não me aceite eu não quero mais estudar. É chato quando a pessoa que tem um problema [...] Hoje não, mas algumas vezes me sentia para baixo, algumas vezes eu não me aceitei (JAFDA26).*

A negação social da deficiência, conforme aponta Silva (2008), se reflete na invisibilidade institucionalizada nos diferentes contextos de formação. Trata-se de um mecanismo de defesa possível para evitar o sofrimento resultante da indiferença instituída no âmbito acadêmico, no caso de estudante, em relação à condição de deficiência/diferença. A possibilidade de acesso à informação poderia minimizar e/ou impedir esse sofrimento, porém, observa Janaína:

*Eu não vejo nada aqui na universidade tratando dessa questão da deficiência. Em meu curso eu não vejo nada com relação a isso. Só pegando estatística para saber sobre a deficiência auditiva na universidade. A dificuldade aqui é que as coisas também são escondidas, você acaba não sabendo das coisas que acontecem aqui mesmo, talvez em outras faculdades essas informações estejam disponíveis, mas não são divulgadas para todos (JAFDA26).*

A reflexão apresentada pela estudante procede porque na própria instituição existe, ao menos, um grupo de pesquisa voltado à temática da inclusão educacional de pessoas com deficiência, com trabalhos publicados, eventos científicos, dentre outras atividades relevantes. Provavelmente se no site da instituição ou no mural da faculdade fosse divulgada a realização de tais atividades, a estudante poderia, assim como outros em condição de deficiência, acessar essas informações.

A falta de articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, associadas à falta de circulação das informações pertinentes à inclusão educacional de estudantes com deficiência, favorece a marginalização e/ou a segregação dos referidos estudantes no espaço acadêmico. Além de desconhecer o grupo de pesquisa, cabe sinalizar, Janaína desconhece, também, a existência do curso de graduação em Letras LIBRAS, embora tenha curiosidade em aprender, bem como o trabalho do *NAIENE*, com chance de transformar seu olhar em relação à deficiência. Mas, por outros caminhos, a estudante acredita ter conseguido se modificar. Sobre isso, relata:

*Minha mudança de visão ocorreu, mas foi bem depois quando consegui circular mais na universidade. Inicialmente eu estava muito pessimista e minha visão mudou: a minha deficiência não atrapalhou, eu procurei usar outro aparelho auditivo, você só tem que ficar mais atenta, por isso abdiquei de trabalhar durante o curso, para só pensar na faculdade. A universidade interferiu para que eu mudasse porque eu descobri que a deficiência não interferia no meu estudo, era coisa da minha cabeça. Vai da questão da faixa etária, o sofrimento que toca a pessoa que foi afetada quando criança pode retornar se a gente não estiver preparada. Eu achei que a deficiência*

*iria atrapalhar e não atrapalhou por que eu passei conhecer colegas de outros cursos, vi que não era só comigo que isso ocorria, então eles me deram força (JAFDA26).*

Janaina chegou a questionar seu potencial cognitivo em função da própria ignorância em relação às possibilidades de desempenho educacional das pessoas com deficiência, atitude resultante da formação precária, identificada por Adorno (1995) como pseudoformação, fortalecedora da discriminação social. Uma verdadeira formação jamais compactua com a injustiça social disseminada pela discriminação negativa, predispondo indivíduos e/ou grupos sociais aos processos de marginalização e/ou a segregação, produzidos pelo preconceito. Na educação formal, especialmente no segmento de ensino superior, o preconceito em relação ao potencial educativo de estudantes com deficiência impede e/ou dificulta o acesso, a permanência e, sobretudo, a conclusão do curso. Todavia, apesar das dificuldades enfrentadas na formação, esta estudante admite:

*Eu consegui vencer uma coisa que não era difícil de vencer também é uma felicidade para mim também, às vezes eu sinto em mim a necessidade de estudar, vencer dificuldades; eu fui além e a força de vontade de vencer é esse o sentimento que tenho; eu estou em um momento bom da minha vida e hoje já estou terminando; se eu fosse normal seria diferente; eu tenho uma limitação e tenho força que vou continuar, hoje eu penso que não vai me empatar. Se eu fosse pessimista eu teria desistido. Eu fico muito feliz, porque se eu fosse uma pessoa normal não sentiria assim, mas eu sei que eu tenho uma limitação e mesmo assim eu tenho conseguido (JAFDA26).*

Janaina afirma, na narrativa acima, que a universidade trouxe mudanças importantes em sua visão de mundo e transformou sua visão em relação a si mesma. Ela percebe ter, inclusive, conquistado a maturidade intelectual e equilíbrio emocional nesse percurso. A estudante parece ter encontrado mecanismos de enfrentamento nas relações sociais estabelecidas com colegas cotistas ao perceber, como realidade, a relação entre o seu suposto fracasso acadêmico e as determinações sociais. Por meio da autorreflexão, ela conseguiu vislumbrar: “[...] hoje eu vejo que realmente existe uma deficiência mesmo na educação, eu acho que é por isso que nós, estudantes de colégios públicos, muitas vezes não conseguimos levar nossos estudos adiante (JAFDA26)”. Essa percepção fortaleceu a autoestima de Janaina e a tornou ciente da responsabilidade de sua verdadeira formação:

*Eu me sinto na obrigação de fazer algo, estou mais feliz e me sinto na obrigação, quando eu vejo as crianças e as famílias aonde a escola não dá o aparato para as pessoas com deficiência. Tem que ter professores mais*

*preparados, então me sinto na obrigação de fazer alguma coisa e, assim, eu não me arrependo de ter entrado tarde na universidade, tenho colegas sem muita maturidade. Como estou numa universidade pública eu me sinto na obrigação de fazer alguma coisa (JAFDA26).*

A autorreflexão e a experiência na formação universitária fizeram Janaina ressignificar sua trajetória, inicialmente predisposta ao fracasso e/ou a evasão, de modo a redirecioná-la no compromisso de ajudar os outros a não reproduzir marcas do preconceito. As expectativas da estudante, ao se graduar em Administração são de inserção no mercado de trabalho e prosseguimento dos estudos em cursos de especialização e/ou mestrado para continuar a formação.

### 6.2.3 – 3. Elvis: *percebo uma espécie de discriminação a partir do silêncio*

A entrada na universidade investigada propiciou muita satisfação ao estudante Elvis por conta da sua curiosidade em conhecer por dentro aquela instituição “*tradicional, tão falada e valorizada socialmente*”. Na inscrição do vestibular, ele se identificou como pessoa com deficiência visual e, no processo seletivo, contou com apoio de recursos de acessibilidade. Entretanto, no momento da matrícula, ficou decepcionado ao perceber a inexistência de dados que o identificassem como pessoa com deficiência visual. Por conta dessa falha, teve de se reapresentar a instituição. Os funcionários do setor de matrícula, como relatou Elvis, não tinham a menor noção em relação ao atendimento das suas necessidades especiais. Ao analisar o ocorrido, afirma que já tinha consciência das dificuldades a serem enfrentadas na universidade por conta da deficiência.

Por ser militante do movimento social de pessoas com deficiência, já imaginava os problemas com os quais iria se deparar. Porém acreditava poder contribuir com a instituição e com ele mesmo, no sentido de informar sobre suas necessidades e sugerir maneiras para facilitar a permanência durante a graduação. Devido à falta de formação em relação aos procedimentos básicos de inclusão educacional, o estudante resolveu tomar a iniciativa de se expor, numa pequena explanação em cada início de semestre, no início da primeira aula de cada disciplina. Assim sendo, pedia aos docentes três ou quatro minutos para fazer o pronunciamento, no qual falava:

*Eu me apresento ao professor, me apresento à turma e eu passo algumas dicas de como vai ser aquela convivência comigo durante o semestre. Ou seja, é uma informalidade, mas se hoje eu tenho 05 disciplinas e já falei pra*

*05 turmas, com 40 alunos em média. Eu acho que é um ganho interessante porque eu já falei disso, nesse semestre, pra 200 alunos e cinco professores. Então muitos deles são completamente alheios à questão da inclusão, eles não sabem o que é inclusão, eles têm noção do ponto de vista teórico, do ponto de vista do que a imprensa fala, mas no traquejo, sala de aula, 99% ignora. E eu percebo que muitos deles, às vezes, até dizem assim: “seria bom que eu tivesse em algum momento para saber lidar com esses estudantes”, mas esse é um problema que a instituição precisa resolver. Eu não sei como a instituição trata os professores, a maioria deles são completamente ocupados, mas eu percebo também que a maioria dos professores são muito receptivos e, muitas vezes, não faz mais por conta das suas próprias condições de trabalho (ELMDV49).*

A atitude individual de Elvis em romper o silêncio relacionado à sua invisibilidade na instituição, que ainda permanece indiferente à sua presença, apesar de ele já ter cursado mais de metade da formação, evidencia lacunas da universidade em relação à inclusão educacional de estudantes com deficiência.

#### 6.2.3 – 3.1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade

A primeira lacuna percebida por Elvis se refere ao descompasso entre o discurso acadêmico da universidade e as práticas sociais sobre inclusão educacional. Ele ficou decepcionado ao perceber que, embora a maioria das pessoas, funcionários e/ou estudantes na universidade investigada, reconheça a importância do acolhimento à diversidade (negro, indígena, pessoas em vulnerabilidade social, pessoas com deficiência), isso se dá preponderantemente em termos teóricos, com produção vasta de estudos e pesquisas sobre a temática nas diferentes faculdades do Campus de Salvador. Entretanto, algumas situações vivenciadas por ele revelam incoerência entre os discursos e as práticas sociais institucionalizadas ao negar e/ou tornar invisíveis as possibilidades de legitimação da inclusão educacional para as pessoas com condição de deficiência nesta instituição. Ele observa:

*[...] esta universidade não sentou para atacar essa situação de frente, ou seja, desde a questão da dificuldade da falta de acessibilidade ao ambiente construído, que é nítida, até ao atendimento mesmo a esse estudante (...). Geralmente as providências tomadas são incipientes, elas na verdade não são contínuas (...). Confesso que as pessoas, elas se mostram solícitas para resolver as situações, mas no fundo no fundo, é como se essas providências evaporassem ou essas medidas evaporassem (ELMDV49).*



A falta de planejamento da universidade para atender às diferentes dimensões da acessibilidade, capazes de compensar e/ou minimizarem as necessidades especiais de quem vive a condição de deficiência no âmbito acadêmico, é visível. De acordo com Elvis, existem ações isoladas para atender providências mais imediatas, extintas posteriormente sem que tenham sido institucionalizadas oficialmente, conforme ilustra:

*[...] no primeiro semestre eu avisei da dificuldade, esperei praticamente um semestre para as coisas se ajustarem porque era tudo muito novo, eu entrei num curso novo, num instituto novo e com essa situação de poucos estudantes com deficiência. Aí passamos um semestre; no segundo semestre eu esperava que algumas dessas providências tivessem sido tomadas. A maioria não surgiu e, por exemplo, eu combinei na época com a coordenação das minhas necessidades, apresentei e, na prática, seria o seguinte: assim que eu pegasse as disciplinas a coordenação do curso ia passar um comunicado para aqueles professores com os quais eu iria ter aula, dizendo que tinha um aluno cego e que, por exemplo, os textos que o professor fosse usar deveriam ser encaminhados para um setor da instituição, no caso seria o NAIENE, pra digitalização, porque a maior parte do meu material deve ser digitalizado e foi feito nesse semestre essa comunicação. No semestre seguinte nenhuma comunicação foi feita, ou seja, a medida que vai mudando o semestre, essas surpresas ruins voltam. Então, cada semestre é como se eu entrasse numa nova universidade, em um novo curso, então eu lamento muito por isso (ELMDV49).*

A mediação feita pelo estudante é muito positiva para favorecer a inclusão educacional e, ao mesmo tempo, promover o enfrentamento do preconceito na universidade. Contudo, a inexistência e/ou a falta de continuidade de ações voltadas a atender às necessidades especiais de estudantes com deficiência acabam por desgastar a credibilidade da instituição e frustrar os sonhos daqueles que acreditam poder conquistar uma formação mais consistente na universidade, pois, diz ele:

*[...] essa universidade não faz um acompanhamento de maneira sistematizada do aluno que tem; então isso já dificulta. E outra dificuldade é que a gente termina, pela dinâmica dos cursos, às vezes, queimando essas etapas. Ou seja, às vezes o professor vai trabalhar um tema com uma apostila, com um texto, e esse texto não ficou pronto em tempo hábil; só que aí, a aula está correndo, então corre o risco de eu participar precariamente de uma discussão, da apreensão do assunto da discussão em sala de aula pra depois ter acesso a esse material. Isso traz um prejuízo fantástico porque até então, ou nesse meio tempo, a professora já aplicou uma avaliação; então, é uma perda para nós e as pessoas que estão de fora não percebem (ELMDV49).*

Os prejuízos provocados pela falta de acessibilidade no âmbito acadêmico limitam e/ou impedem o desenvolvimento de estudantes com deficiência porque, em geral, implicam

na queima de etapas necessárias ao aprendizado e, conseqüentemente, tornam precária a formação. Apesar de a instituição já ter adotado Ações Afirmativas para estudantes negros, índios e de baixa renda e de ter iniciado, de forma incipiente, atendimento aos estudantes com “necessidades especiais” em função do impacto das políticas de Educação Inclusiva no Ensino Superior, a universidade investigada apresenta indícios de ainda não ter despertado, institucionalmente, o olhar para esse público. Isso pode ser medido pela incapacidade do setor responsável para desenvolver esse atendimento, o NAIENE, em dar conta da demanda, como alerta o estudante:

*[...] quando eu entrei não fui procurado pelo NAIENE, lá eles também não sabiam que eu existia; que esse aluno já estava na universidade (...). Existem pessoas, alguns setores que não sabem que a instituição abriga este setor; se sabe pouco desse setor. Então os funcionários pouco sabem; os estudantes e os professores muito menos, ou seja, como eu falei, a universidade não se comunica e aí o aluno termina sendo vítima disso. Eu lamento muito, porque não só por ser direito amparado pela legislação, mas porque tem pouca efetividade; eu considero realmente o NAIENE um núcleo de pouca operância, tanto do ponto de vista operacional, tanto por falta de pessoal. Eu não consigo ver um núcleo desse funcionando com um funcionário e alguns bolsistas e tal, pois bolsistas e estagiários são colaboradores transitórios e às vezes você não consegue criar a cultura do atendimento (ELMDV49).*

Elvis, nesse relato, chama a atenção para a invisibilidade do setor que atende os estudantes com deficiência dentro da própria instituição e confirma as limitações para realização desse atendimento, considerando tanto as condições objetivas de funcionamento do núcleo quanto a falta de recursos materiais e humanos. Tais faltas, segundo o estudante, dificultam e/ou impedem a constituição de uma cultura de atenção institucionalizada, dada a pouca disponibilidade de serviços referentes à acessibilidade que deveriam ser oferecidas, especialmente se considerada a dimensão populacional dessa instituição em termos de estudantes, funcionários e docentes. Todos, supostamente suscetíveis a apresentar, a qualquer momento da vida, limitações de origem congênita e/ou adquirida em função de acidentes, doenças ou pelo próprio envelhecimento que, naturalmente, implica em limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais pertinentes à natureza humana.

Nesse sentido Diniz (2007, 2010) considera a deficiência uma questão de Direitos Humanos, por atingir toda a população. E as instituições que abrigam maior contingente de pessoas, como é o caso da investigada, não podem se furtar do dever de oferecer condições de acessibilidade nas diferentes dimensões instituídas pelo desenho universal. A garantia da ampla acessibilidade visa melhorar a qualidade de vida de todos, invariavelmente sujeitos a

enfrentar situações de limitação – permanente ou provisória – em função das fragilidades relativas à natureza humana. Diante da realidade delineada em relação à inclusão educacional ao longo de mais da metade da sua formação universitária, o estudante aponta:

*(...) eu queria deixar um legado para a própria universidade para as outras pessoas que vão, mais cedo ou mais tarde, entrar aqui, para que... poxa... esses obstáculos pelos quais eu passo hoje, eu queria deixar menos...queria deixar minha contribuição. Mas, a instituição nao me permitiu. Uma das evidências foi um documento que eu encaminhei para a instituição no primeiro momento que eu entrei, inclusive circulou, as pessoas acharam fantástico, mas as providências foram as mínimas possíveis (ELMDV49).*

Elvis demonstra, ao dizer isso, o desejo de contribuir para melhorar os processos de inclusão educacional da universidade investigada por meio da própria experiência formativa, porém se sente frustrado porque a instituição prossegue sem escutá-lo. Ele foi o único estudante com deficiência, dentre todos entrevistados, a ter a iniciativa de fazer uma manifestação pública documentada (ANEXO F), visando cobrar condições de inclusão e acessibilidade na instituição investigada. Nesse documento, elenca algumas proposições de base no sentido de direcionar as ações de atendimento ao público de pessoas com deficiência presente na universidade.

A universidade parece ignorar os direitos reivindicados por Elvis, enquanto realiza reformas e/ou novas construções arquitetônicas, mudanças curriculares, aquisições de equipamentos, dentre outras ações. Sempre à revelia da legislação que determina às instituições de Ensino Superior assegurar a acessibilidade como critério para o reconhecimento e o credenciamento de manutenção de seus cursos, conforme o exposto do Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

Nesse ínterim, cabe ressaltar, Elvis chegou a sofrer acidente em prédio construído recentemente em função da falta de acessibilidade arquitetônica, o que poderia ter sido evitado caso o Setor de Planejamento o tivesse “escutado” antes de executar a obra. Essa indiferença das instituições universitárias em relação à inclusão educacional fere um dos princípios básicos da Declaração Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) onde se determina: “nada sobre nós, sem nós”.

### 6.2.3 – 3.2 Marcas do preconceito na universidade

As marcas do preconceito aparecem na trajetória da formação universitária de Elvis por meio de práticas sociais instituídas e/ou de atitudes que, sutil e/ou explicitamente, insistem na negação e/ou invisibilidade das necessidades educacionais especiais relativas à condição de deficiência. O estudante denunciou situações de preconceito vivenciadas desde o início de sua trajetória na universidade, como relata a seguir:

*[...] nos primeiros dias quando você vem procurar saber onde vão ser suas aulas, quem vão ser seus professores; então eu cheguei pra uma funcionária da universidade do instituto em que estudo e disse: “olha, eu sou estudante de Humanidades e gostaria de saber as matérias tais e tais, onde as aulas serão dadas”, a pessoa chegou pra mim e disse: “olha, nós colocamos ali no mural, todas as informações estão no mural”. Quase que eu não entro na sala pra ser atendido por essa pessoa, tive muita dificuldade por não enxergar. Quer dizer, como eu sou um pouco otimista, eu quero dizer que foi só uma questão de despreparo. Então eu disse novamente: “olha, mas eu não tenho condições de ler mural; mural não é uma forma de comunicação pra mim, eu sou uma pessoa cega”, embora eu estivesse com bengala. Aí, foi que a ficha caiu, aí a pessoa procurou me dar uma informação verbal (ELMDV49).*

A falta de informação em relação aos procedimentos básicos no atendimento ao público de pessoas com deficiência na universidade é um problema grave que, quase sempre, predispõe a uma situação de desconforto e gera marcas de preconceito. Essa carência de (in)formação parece generalizada em relação à inclusão educacional de estudantes com deficiência e, em sala de aula, pode provocar constrangimentos de grande magnitude, como narra o estudante:

*O professor disse: “olha, vamos fazer um trabalho, formem suas equipes”, e eu naturalmente tenho uma dificuldade de convocar uma equipe, porque para convocar as pessoas, os colegas, eu preciso identificar quem são. Eu tenho lá 20,30 colegas, mas eu não sei quem está ao meu redor e, muitas vezes, fica até um pouco patético eu bater no ombro da pessoa e dizer “Quem é você? Quer participar da minha equipe”. Aí, quase sempre acontece o inverso, essas equipes são formadas com adesão automática e eu não sou convocado por essas equipes. Aí sobram alguns colegas que, por vários motivos, não montaram equipe, especialmente por que chegam atrasados e aí eu componho uma equipe junto com eles, já como se fosse uma peneirada por que os outros colegas que chegaram cedo, junto comigo, já compuseram suas equipes. Eu imagino que muitos desses casos, e aí já não vale pra um colega que seja amigo, companheiro que pode me escolher, combinar comigo, mas, no geral isso acontece. Eu penso que não sou escolhido, do primeiro momento por que, assim, os colegas pensam que*

*talvez não vão saber lidar comigo, essa é uma coisa; a outra coisa é que eles imaginam que eu não iria render. Porque eu acho que a idéia que as pessoas devem ter é essa, que a gente não rende. E com a experiência que eu tenho no trabalho de equipe, na verdade muitas vezes eu percebo que tenho um rendimento melhor, mas eu ainda tenho dificuldade de me fazer, de convencer essas pessoas. E aí passa por uma coisa que é um pouco amarga, que eu vivenciei semestre passado, que é o seguinte: eu opinei na equipe para realização do trabalho, na metodologia, não fui ouvido e nós tiramos uma nota baixa. Só que essa nota baixa e essa avaliação eu só faço depois que o professor corrigiu, porque eu não consegui convencer, em tempo, a equipe de que poderíamos fazer um trabalho melhor, mais apurado, etc. Então, isso é uma situação que é desconfortável pra mim (ELMDV49).*

Nesse relato verifica-se a indiferença, por parte do professor, diante da necessidade especial do estudante com deficiência. Faltou mediação no momento da formação dos grupos e essa lacuna conduziu Elvis à segregação no processo de escolha posto não ter sido escolhido pelos colegas presentes em sala. O estudante foi inserido, posteriormente, em um grupo formado aleatoriamente, sem possibilidade de escolha e essa situação provocou sua marginalização no grupo, pois ele foi impedido de expressar seu potencial ao ser ignorado pelos colegas.

As marcas do preconceito aparecem na atitude do professor e dos colegas, tanto daqueles que implicitamente rejeitaram a presença de Elvis, quanto dos que foram obrigados a aceitá-lo e deixá-lo à margem do processo de elaboração do trabalho. Nesse contexto, a marginalização leva ao preconceito e, conseqüentemente, à discriminação social num ciclo sucessivo. Ciente dessa trama, Elvis busca alternativas para minimizar o sofrimento e resolve se expor, mais uma vez, na tentativa de formar seu próprio grupo, Ele conta:

*Agora eu já percebi numa outra disciplina o professor passou um trabalho de pesquisa de campo onde os grupos foram se formando espontaneamente. Eu fiz como se fosse... eu digo: 'eu vou ser cobaia de mim mesmo. Eu vou chegar e vou dizer as pessoas, gente eu me coloco a disposição pra gente formar uma equipe', na hora ninguém se candidatou. Passado uns quinze dias o professor lembrou e eu disse novamente: 'eu me coloco a disposição, coloco meu nome, oh, quem quiser discutir uma idéia pra gente formar uma equipe me procure' e ninguém me procurou. Hoje (dia em que foi realizada a entrevista) eu vou fazer esse trabalho individual, que pode também ser feito individualmente, mas eu até deixei passar assim sem forçar a barra só pra que eu pudesse me convencer de fato que não era uma impressão minha. Aí, o que é que acontece? Esse trabalho que está em vigência, essa atividade eu vou fazer só; eu não tenho nenhum problema de fazer sozinho, o único problema que eu reconheço é que a gente termina perdendo a oportunidade de fazer um trabalho em equipe (ELMDV49).*

Pela narrativa, observa-se como o preconceito dos colegas conduz Elvis, reiteradamente, aos processos de segregação e marginalização na formação universitária. Isso implica em discriminação social velada procedente de uma pseudoinclusão, pois o referido estudante se encontra matriculado na instituição por méritos próprios. Foi aprovado no vestibular, mas em sala de aula percebe a segregação vendo-se obrigado a estudar à margem do grupo por conta da negação social e/ou invisibilidade da condição de deficiência presente no contexto universitário. Em relação às atitudes dos colegas, Elvis reconhece que a questão do estudante no curso superior, para além da questão da deficiência, “*é de muito estranhamento, é de muito individualismo, ou seja, já é inerente à vida universitária o individualismo* (ELMDV49)”. Contudo, afirma ter construído algumas redes de amizade na universidade, além de manter relação cordial com alguns colegas de curso. Diz Elvis:

*[...] tem alguns colegas que me acompanham, que me ajudam na medida do possível no acompanhamento de algumas aulas, mas eu não tenho de maneira específica assim alguém que me acompanhe, a minha presença em sala de aula é sozinha* (ELMDV49).

Ao tempo em que revela a presença de colegas que o acompanham e o ajudam nas aulas espontaneamente, Elvis vivencia a solidão, talvez pelo fato de, na instituição investigada, haver casos<sup>122</sup> de estudantes com deficiência acompanhados por colegas, sob a tutoria de docente, em troca de bolsa paga pelo Projeto Permanecer. Ainda assim, possibilidade de ter o apoio solidário de colegas é muito importante porque, segundo o estudante, “[...] *na verdade, essa convivência é uma troca fantástica, ganha um lado, ganha outro* (ELMDV49)”, porém reconhece a importância de uma ação institucional mais sistematizada:

*[...] o que percebo é que a universidade se comunica muito mal. Os departamentos, os setores, os institutos não se conhecem porque tem uma muralha invisível pra não conhecer, pra cuidar apenas do seu território e nada mais e, também, a falta de priorizar essas questões. Então, por exemplo, eu tenho um atendimento prioritário no restaurante, mas esse atendimento é por conta do improviso de um colega que me leva até o caixa pra pagar o almoço, um colega que faz o almoço pra mim, que serve o almoço feito, ou algum funcionário que, por uma questão de solidariedade mesmo, me ajuda. Mas do ponto de vista de uma coisa mais sistematizada não existe* (ELMDV49).

---

<sup>122</sup> Identificamos dois casos: da estudante cega que concluiu a graduação de Psicologia no segundo semestre de 2010 e da estudante com deficiência visual e motora que estava matriculada no curso de Ciências Sociais no período da coleta de dados dessa pesquisa.

A ausência de ações institucionalizadas favorece a invisibilidade dos estudantes com deficiência na universidade. A presença desse estudante, ignorada diante da invisibilidade institucional, revela fissuras da tradição incompatível com os discursos de inclusão produzidos e difundidos pela universidade. As contradições ratificam a tradição constituída socialmente por uma formação destinada às elites. Para acolher estudantes que vivem a condição de diferença/deficiência, faz-se necessária uma transgressão dessa tradição. Professores, funcionários, estudantes e gestores precisam “transgredir” com a “moral” excludente da universidade, estabelecida historicamente de forma “imoral”. Cabe ressaltar: o uso do termo transgressão foi inspirado no pensamento de Nilton Bonder (1998, p. 19), ao afirmar: “transgredir é transcender, e nossa história não teria mártires no campo político, científico, religioso, cultural e artístico, caso fosse possível transcender sem colocar em risco a sobrevivência da espécie”.

Dessa forma, instituições abertas para promover a inclusão educacional digna, fatalmente terão de transgredir com a tradição elitista. E, provavelmente, alguns dos precursores dessa nova ordem inclusiva sejam considerados mártires, heróis ou “deuses”, em conformidade com as metáforas religiosas e/ou mitológicas, considerando a concepção de Bonder (1998, p. 19) de que “[...] o traidor, por sua vez, é um transgressor. Ele propõe outra lei e outra realidade” diante da tradição, revelada, por si, insustentável. O estudante Elvis, ao identificar a discriminação velada nos espaços coletivos da universidade, reconhece, conforme verbaliza, a insustentabilidade das relações sociais marcadas pela manifestação do preconceito, presente na frieza humana que busca se desviar de tudo “aquilo que não é espelho”<sup>123</sup>:

*[...] percebo muitas vezes uma espécie de discriminação que é a partir do silêncio. Eu vou caminhando numa determinada direção; percebo que tem muitas pessoas caminhando e elas se afastam. Ou seja, desviam, digamos... de 10 pessoas, eu sei que umas 5, 6, ou 7 fazem isso. Aí, depois, às vezes até aparece uma pessoa que vem no sentido contrário para me ajudar (ELMDV49).*

A discriminação pelo silêncio percebida por Elvis retrata frieza nas relações existentes traduzida na indiferença diante daqueles socialmente considerados mais frágeis. Essa frieza, segundo Crochík (2011), resulta de diferenças negadas que não se suporta enxergar no outro, por fazer lembrar quanto essas diferenças estão também presentes em cada um. Portanto, ao enxergar a condição de cegueira de Elvis, deparamo-nos com a própria cegueira. Isso remete

<sup>123</sup> Fragmento de Sampa, canção de autoria do compositor baiano Caetano Veloso.

ao que descreve Saramago<sup>124</sup> (1995, p.310), ao explicitar seus motivos: “Por que foi que cegamos, não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, queres que te diga o que penso, diz, penso que não cegamos, penso que estamos cegos, cegos que vêem, cegos que, vendo, não veem”.

E assim, “cegados”, se tenta desviar, numa fuga impensada, diante de nós mesmos. E a aproximação de quem vem do sentido contrário, anunciada por Elvis, pode representar a possibilidade de (re)encontro com a lucidez e o afeto por meio da experiência e da autorreflexão, raras em função das condições sociais objetivas que insistem sempre em “cegar” a todos.

➤ 6.2.3 – 4. Leonardo: *o maior amigo do deficiente aqui é a tecnologia*

A entrada na universidade investigada, apesar de toda previsibilidade assegurada na formação, exigiu perseverança e determinação por parte de Leonardo no sentido de enfrentar desafios presentes em uma instituição que não reconhece a existência da sua condição de deficiência. Ele prestou, cabe salientar, vestibular algumas vezes para entrar na referida instituição e autodeclarou ser pessoa com deficiência no processo seletivo. Contudo, ficava sempre em dúvida sobre o tipo de deficiência que deveria assinalar, pela falta da opção de deficiência múltipla. Terminou por marcar deficiência visual em função de esta disponibilizar suportes e serviços para o atendimento educacional especializado, sendo atendido na maioria das vezes. Entretanto, teve ocasiões em que precisou brigar para ter a solicitação acolhida. Ele recorda:

*Isto porque na minha solicitação eu especifiquei que eu precisava de uma prova ampliada e de um leitor. A prova ampliada porque eles têm gráficos e desenhos que eu preciso acompanhar. Já a leitura é essencial a presença de alguém, porque o meu problema de visão é mais concentrado no centro ocular, então para a leitura sequenciada eles atrapalham muito, então eu solicitei tanto a presença do leitor quanto a prova ampliada. No dia da prova eles me deram apenas a prova ampliada não querendo oferecer o leitor, mas depois de muitas brigas eles conseguiram o leitor (LEMMDM27).*

O fato de Leonardo apresentar deficiência múltipla, por si só, o impedia de fazer a solicitação prévia das necessidades até porque o formulário de identificação, preenchido no

---

<sup>124</sup> José Saramago, escritor português, publicou em 1995 o romance “Ensaio sobre a cegueira”, que se tornou uma obra famosa, traduzida em vários idiomas e, em 2008, o cineasta brasileiro Fernando Meireles transformou este romance em filme.



período da inscrição do vestibular, desconsiderava o seu caso. Além disso, não permitia assinalar mais de uma opção, tanto em relação à identificação do tipo de deficiência, quanto no relativo à necessidade educacional especial, que determina os recursos de acessibilidade a ser providenciados pela instituição. Tal racionalidade na identificação parece estar a serviço da manutenção da ordem vigente, representada numa forma de inviabilizar o acesso de estudantes que, supostamente, exigem maiores investimentos em recursos e serviços de acessibilidade, tanto no momento do exame, quanto na permanência. O estudante conseguiu quebrar o protocolo, no momento do exame, porque teve possibilidades de fazer os enfrentamentos necessários em relação ao preconceito acerca da inclusão educacional, mas provavelmente muitos outros com deficiência podem ter ficado à margem durante o processo seletivo.

Portanto, a oferta de recursos e/ou serviços de acessibilidade para estudantes com deficiência, na universidade investigada, é determinada previamente por expectativas institucionais em relação às necessidades educacionais especiais de cada tipo de deficiência, independentemente da descrição apresentada pelo indivíduo nesta condição. Tais expectativas parecem também atreladas ao preconceito em relação à deficiência, principalmente quando se trata de deficiência múltipla e intelectual. Isso por serem geralmente consideradas incompatíveis de convivência no contexto universitário, em função da própria racionalidade administrativa das instituições, empenhadas sempre em tornar invisíveis diferenças/deficiências supostamente mais frágeis.

Tal racionalidade se materializa na burocratização do sistema quando a universidade legitima a identificação das necessidades educacionais especiais de forma restrita, conforme verificado na pesquisa. Na instituição investigada, estudantes com deficiência visual são categorizados de forma binária: estudantes cegos utilizam prova em braille ou requerem a presença de um leitor; estudantes com baixa visão utilizam a prova ampliada. Dessa forma, a burocracia impede o sistema de atender ambas as solicitações porque, tanto no formulário de inscrição do vestibular quanto na ficha antecedente à matrícula, não é permitido ao estudante assinalar mais de uma opção para a efetivação do atendimento educacional especializado, mesmo sendo este para um mesmo tipo de deficiência.

Logo, convém imaginar: e se o referido estudante solicitasse outro recurso em função da condição de deficiência física, que também apresenta? O que justificaria a omissão do tipo de deficiência múltipla nos formulários de identificação? Teria a ver com o preconceito resultante da descrença indiscriminada no potencial educativo de estudantes com deficiência múltipla? Ou seria por motivo de ordem econômica para poupar recursos de acessibilidade

por considerar este público incompatível ao contexto de formação universitária? Ou seria simplesmente uma questão resultante da ignorância institucional em relação às questões dessa natureza? Cabe às instituições universitárias refletir sobre os critérios utilizados na identificação de estudantes com deficiência, pois estes podem, contraditoriamente, restringir as possibilidades de inclusão educacional destes indivíduos.

#### 6.2.3 – 4. 1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade

Após ter conquistado acesso à universidade por meio da aprovação no vestibular, de forma similar aos demais concorrentes, Leonardo considera que conseguiu se “*adaptar*” bem à instituição investigada, principalmente pelos recursos de tecnologias assistivas, favoráveis à sua aprendizagem. Tais recursos não foram, vale ressaltar, disponibilizados pela instituição. Muito provavelmente o processo de adaptação teria sido diferente se os seus familiares não tivessem condições econômicas para custeá-lo. As instituições de ensino superior devem atentar para a relevância das diferentes dimensões da acessibilidade, porque a ausência destas reduz em grande medida as possibilidades de autonomia acadêmica de quem não consegue compensar determinadas limitações de ordem física, sensorial e/ou intelectual por não usufruir desse benefício. O estudante acentua:

*Hoje em dia o maior amigo de um deficiente físico na inserção na faculdade é a tecnologia. Isso por que podemos por um lado gravar aulas, levar para casa e ouvir, então nem tudo eu preciso escrever seja escaneando textos colocando em computador para ler para mim. Acessando informações via internet, via computador, os livros digitais. Então algo se hoje possibilita a inserção de um deficiente físico na faculdade é a tecnologia, sendo usada a seu dispor e permitindo esse contato com o conhecimento que antes era permitido apenas por livros, por exemplo, para o deficiente visual que necessitava de alguém estar lendo para ele. Então, isso ai não é algo muito agradável por que o deficiente visual tem que sempre depender da boa vontade de alguém para ler (LEMDM27).*

Por outro lado, é importante destacar, os recursos de tecnologia assistiva, por si só, não substituem as interações e relações interpessoais fundamentais para formação do indivíduo e que devem ser fomentadas na cultura universitária. Tais recursos funcionam como suportes e/ou estímulos externos ao aprendizado, portanto, enfatiza Crochík, (2011, p.1): “[...] a

relação entre professores e alunos deve ser direta e a mais individualizada possível para se obter não só conhecimento com a própria crítica a esse conhecimento”<sup>125</sup>.

A propósito, Leonardo parece compreender a importância dessa relação na aquisição do conhecimento, da crítica produzida pelos debates e afirma valorizar por demais a ambiência acadêmica efervescente que pulsa no contexto dessa instituição. Conta ele:

*[...] eu gosto muito da universidade; não é a toa que estou fazendo a segunda graduação, quatro anos mais três anos, esse ano são sete anos de presença universitária, na universidade. Nesse percurso algumas coisas me chamam a atenção: primeiro a questão do conhecimento, gosto muito de compartilhar o conhecimento, dessa troca de informação; segundo o debate, sou alguém que gosto muito do debate da discussão isso é muito saudável para mim, o ambiente universitário me permitiu isso, esse conhecimento; e o terceiro fato é a questão da profissionalização mesmo. Isso é importante na vida de qualquer pessoa, não seria diferente na minha; então a universidade passa a ser além de um lugar de debate, um lugar de conhecimento, é um lugar de profissionalização e por outro lado também a socialização que é indispensável na vida de qualquer ser humano. Aqui eu tenho contato com pessoas com professores, com alunos com colegas de uma forma ou de outra fazem parte da sua vida (LEMDM27).*

Verifica-se nessa narrativa a visão de universidade como espaço de formação permanente, favorável à democratização de oportunidades de acesso ao conhecimento, ao debate acadêmico e à profissionalização necessária à realização de todas as pessoas, portanto, supostamente propício à inclusão educacional. A despeito dessa questão Resende (2010) chama atenção para a relevância da universidade como espaço de constituição da resistência, justamente pela capacidade de oportunizar experiências formativas indo além das atividades em sala de aula. O estudante parece ter conseguido vislumbrar esse tipo de experiência, como explica:

*[...] se há algo marcante aqui, mais do que na sala de aula é isso que ocorre fora da sala de aula entre os colegas, no qual se discute, se debate política, cultura e educação e às vezes eu aprendo mais fora de aula participando desses movimentos, participando de palestras debatendo o ser humano, os problemas humanos do que às vezes na sala de aula, uma aula teórica. Isso é marcante na universidade (LEMDM27).*

Contudo, apesar de a instituição investigada fomentar uma formação com marcas positivas na trajetória de Leonardo, a falta de acessibilidade presente em grande parte de seus

<sup>125</sup> Em entrevista concedida em setembro de 2011, publicada pela Revista Educação, disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/143/artigo234546-1.asp>

espaços, vai à contramão desse discurso. Apesar de a instituição registrar a presença de estudantes com deficiência, as ações de apoio à inclusão educacional não parecem transparentes para quem vive esta condição. Sobre isso, Leonardo pontua:

*Na verdade existe na matrícula um espaço para se revelar se existe alguma deficiência. Depois onde foi parar as informações se chegou ou não chegou aos gestores, eu não sei, creio que não. Não sei se fazem por questões estatísticas ou se para fazer um levantamento (LEMDM27).*

O sentimento de quem autodeclara deficiência e não recebe nenhum retorno da instituição é de descrédito com relação ao papel da gestão direcionada à inclusão educacional. Esta impressão se cristaliza em ação, na medida em que estudantes com deficiência, como neste caso, são obrigados a trancar e/ou desistir de disciplinas em função da localização de salas de aula em prédios sem a menor condição de acesso para pessoas usuárias de cadeira de rodas e/ou com deficiência visual transitar com autonomia, pois, reforça o aluno:

*[...] essa instituição possui vários campus e existe um percurso longo de um campus a outro e essa distância é não fácil de percorrer para uma pessoa que tem limitação; lhe impede de poder pegar matérias em determinada sala e pegar em outra sala mesmo que seja no mesmo campus, mas em salas diferentes. Aqui, por exemplo, estamos em Geociências, se eu quisesse pegar outra disciplina em outro campus ou até nesse eu não podia. Isso é um dificultador muito grande. Apesar de ter oferecido para mim um leque de matérias todo semestre, sete ou oito matérias, eu me restrinjo a montar minha grade não a partir do que acho interessante, mas a partir do que é mais fácil para mim, tem matérias que gostaria de pegar e que eu não posso pegar por que fica em um prédio; e, segundo, existem prédios ainda que não têm acesso por elevador, tem que ir por escada; por exemplo, matéria na Faculdade de Comunicação, por exemplo, eu queria pegar matéria de áudio visual, eu queria pegar matérias ligadas a cinema e não pude pegar por que as matérias lecionadas lá são matérias que para eu ter acesso tem que subir escada (LEMDM27).*

A negligência da universidade em relação às questões da acessibilidade arquitetônica impede estudantes com deficiência de fazer escolhas acadêmicas na formação. Logo, estes são cerceados da oportunidade de decidir o rumo dos estudos e, muitas vezes, atrasam percursos por conta da impossibilidade em acessar determinados espaços. Diante de situações dessa natureza os estudantes com deficiência se veem obrigados, frequentemente, a recorrer aos gestores, como reporta Leonardo:

*Eu me matriculei em duas matérias, não sabia onde seriam o campus, não vinha especificado na grade das matérias; ocorreu que no dia que eu perdi a aula eu descobri que uma matéria ficava em um campus e outra matéria ficava em outro; procurei o gestor informei sobre o problema que eu tinha interesse em mudar uma das matérias para uma matéria que ficava no mesmo prédio. Legalmente já havia passado o prazo de transferência. Mas houve uma quebra, neste caso que é um caso próprio da questão de gestão eu procurei o gestor (LEMDM27).*

A quebra de protocolo por parte da gestão, nesse caso, ao contrário do que Leonardo imaginava, procede legalmente porque o estudante poderia entrar com processo judicial contra a instituição por não oferecer condições de acesso para sua formação. Afinal de contas, a legislação vigente assegura a ele o direito de estudar. Todavia, grande parte dos estudantes com deficiência evita se expor diante da gestão no contexto universitário, apesar de já ter conquistado amparo legal para pressionar determinadas mudanças. Sobre a questão, fala:

*[...] eu sei que poderia chegar para o diretor, para o reitor e me comunicar, mas creio que até essa informação chegar aos professores haveria um corte na comunicação creio que não chegaria a tempo não chegaria da maneira que eu precisaria, então sempre que eu preciso de algum atendimento especial eu vou direto aos professores. Aviso aos professores que vou fazer prova tal dia, explico as limitações que eu possuo, dou as possíveis soluções para o problema, indico a de minha preferência e resolvo com os professores (LEMDM27).*

O descrédito na gestão da universidade reflete também a descrença em relação aos políticos, gestores da sociedade, cuja atitude inspira práticas sociais de indiferença às necessidades educacionais daqueles que vivem a condição de diferença/deficiência. O estudante tem consciência, cabe salientar, dos seus direitos, mas reconhece as contradições existentes entre o determinado pela legislação e o efetivado nas práticas sociais, pois, a seu ver:

*[...] existe a lei que reserva 5% de vagas aos deficientes físicos, no que diz respeito ao trabalho e nessas mesmas empresas existe um grande déficit de mão de obra por parte dos deficientes físicos que não são especializados, então os trabalhos são oferecidos hoje em dia aos deficientes físicos e se restringe em grande parte àqueles trabalhos mais braçais que não requerem um pouco mais de conhecimento, enquanto que funções que requer um conhecimento maior, não tem sido preenchidas por falta desse preparo. Por outro lado existe a necessidade da universidade intervir para que as pessoas*

*com problemas físicos, com alguma deficiência, para também preparar mão de obra. Preparar e profissionalizar que leve a um emprego, a um trabalho e que daí também leva a um ato de independência maior (LEMDM27).*

Leonardo considera a importância do papel da universidade para instaurar mudanças necessárias às práticas sociais, por isso seu desejo de pertencimento nesse espaço vai além da escolha pessoal e familiar. Ele percebe a relevância da universidade ao pensar nas perspectivas de vida da maioria das pessoas com deficiência no Brasil, considerando o seguinte:

*Existem deficientes físicos que não trabalham, que estão sem trabalhar; já restringe parte do contato social deles; se nós excluimos o acesso à educação ele vai levar uma limitação muito grande a este deficiente. Então, se por um lado o ambiente universitário tem uma função social de incluir a sociedade, incluir a um grupo de pessoas, de incluir o contato com outros seres humanos, isso já é um grande ganho, mas não para aí. Então, a universidade tem esse papel. Se fôssemos parar por aí já teríamos realizado um grande ganho. O maior legado que a universidade pode dar ao deficiente é permitir a sua independência, a sua autonomia. Por que assim vai ter recursos financeiros para arcar com as necessidades deles; por ventura comprar o que deseja morar sozinho e grande parte dos deficientes físicos não podem por que não são independentes financeiramente (LEMDM27).*

Questiona-se, então, como a inclusão educacional, no contexto universitário, pode contribuir para propiciar aos estudantes com deficiência a conquista do “legado” da “independência” e da “autonomia”? A presença destes estudantes pode até pressionar a universidade a instaurar uma cultura favorável ao desenvolvimento da “autonomia” e, conseqüentemente, da “independência”. Isso se dará com a disponibilidade de recursos e/ou serviços de acessibilidade que prepare todos – gestores, docentes, discentes e funcionários administrativos – ao exercício institucionalizado destes aprendizados. Do contrário, esta inclusão ficará limitada à iniciativa individual dos que podem se antecipar e, previamente, providenciar os próprios recursos e/ou suportes para evitar e/ou reduzir os riscos da marginalizado e/ou da segregação na formação. O estudante revela:

*Então, por exemplo, chego à sala de aula o professor escreve o assunto no quadro e, por exemplo, no ponto um, no ponto dois, no ponto três, eu não sei o que está escrito porque nem sempre é descrito; o problema é se eu não chegar com antecipação e solicitar uma prova ampliada, uma prova no pendrive para eu ir lendo através do computador; toda vez que for aplicada uma prova vai vir uma prova comum aplicada a todos os alunos (LEMDM27).*

O problema é que quando a instituição se isenta de providenciar os recursos e/ou serviços necessários à inclusão educacional e, na contramão da corrente, alguns estudantes obtêm sucesso acadêmico por contar com recursos próprios para compensar e/ou transformar suas limitações, estes geralmente aparecem como exemplos raros de superação. Leonardo acredita que o potencial de inclusão da universidade não se efetiva, pois não existe, na instituição investigada, um órgão de apoio educacional responsável pela mediação das relações entre estudantes com deficiência, gestores e docentes no atendimento de suas demandas. Ele opina:

*[...] há necessidade de um órgão que faça um link entre o aluno e a sala de aula. No meu caso eu chego grito, falo minhas reais necessidades eu não sei os outros colegas, como eles reagem. É de suma importância um órgão que possa chegar entrar em contato com os deficientes físicos, saber quais as suas reais limitações chegar a sala de aula junto a professores, aos diretores. E dizer olha, temos determinados alunos com limitações e poder provê-los de ferramentas para o estudo (LEMDM27).*

Fica evidente na narrativa o desconhecimento por parte do estudante da existência do *NAIENE*, o mesmo ocorrendo com muitos dos professores, apesar de o colegiado do curso estar localizado no mesmo prédio onde este núcleo é sediado. Ademais, no período da entrevista, o estudante cursava uma disciplina no mesmo local. Desse modo verifica-se a invisibilidade em relação às pessoas com deficiência na universidade como extensiva aos lugares e aos profissionais que atuam em defesa da inclusão educacional, na contramão do instituído.

#### 6.2.3 – 4. 2. Marcas do preconceito na universidade

O preconceito em relação à inclusão educacional de pessoas com deficiência se manifesta primeiramente na falta de (in)formação dos profissionais em atuação na universidade para reconhecer e, principalmente, saber lidar com as necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, Leonardo assegura:

*[...] por incrível que pareça, o maior empecilho hoje, a um deficiente físico em galgar bons resultados na universidade é, poderia dizer que são os recursos humanos, são as pessoas. Primeiro, por falta de conhecimento, não conhece quem tem deficiência física ou não, por que algumas deficiências não são perceptíveis a olho nu, (...) então um professor que chega à sala de cinquenta alunos e quando acabou a aula e sai ele não conhece ali qual o problema de cada um, se um tem diabetes e precisa de um cuidado melhor, se um tem problema divisão e precisa de algum auxílio (LEMDM27).*

Esse fato se agrava quando docentes e funcionários de instituições universitárias são submetidos a condições de trabalho precárias, sobretudo em termos de excesso de carga horária e salários incompatíveis. Assim, fica difícil a predisposição para inclusão por parte de quem também se percebe excluído em seus direitos enquanto trabalhador. Como acompanhar “o problema de cada um” ao se deparar com condições objetivas impeditivas do reconhecimento da subjetividade do indivíduo?

Todavia, se existe uma Política Pública de Inclusão Educacional para pessoas com deficiência no Brasil, que responsabiliza as instituições a atender as necessidades educacionais especiais desse público é também inconcebível determinadas atitudes de indiferença institucional em relação ao atendimento educacional desse segmento, tipo esta relatada pelo entrevistado:

*Eu tenho um amigo cego que estuda aqui, já me preveniu. Ele disse que o professor escreveu todos os textos no quadro, e disse os “textos que estão marcados é que vão cair na prova”, ou seja, ele ia fazer a prova e não sabia quais eram esses textos que estavam no quadro, no primeiro ano e no primeiro momento dele na faculdade; ele ainda não tinha relacionamentos ou até por timidez que o impedia de chegar para um colega e perguntar; só sei que ele me comentou depois que ia fazer a prova e não sabia quais eram os textos que iam cair nas provas que estavam marcados visualmente. Assim como toda vez que o professor escreve no quadro sem descrever eu não vou saber... (LEMDM27).*

O fato de um professor ignorar em sua classe a presença de um estudante cego ou supostamente com sinais de não vidência, transitando em sala de aula, é tão grave quanto o fato de uma instituição educacional não orientá-lo acerca dos procedimentos mínimos necessários para evitar constrangimentos dessa natureza. A conjunção destes fatos denuncia, em si, a frieza nas relações existentes no contexto da universidade e culmina na produção social do preconceito. Talvez isso justifique o comportamento de Leonardo em buscar sempre se prevenir, ou seja, de antecipar-se no enfrentamento diante da realidade eminente de negação social da diferença/deficiência presente no contexto de sala de aula. E ele explica como faz isso:

*[...] primeiro, como eu ando em cadeira de rodas é muito fácil para mim a locomoção. Eu dou um empurrão chego mais perto, eu circulo na sala; segundo: eu espero primeiro o professor ir narrando a aula para eu saber se está escrito; terceiro: sento ao lado de um colega, eu pergunto o que está escrito; e quarto: eu pergunto ao professor o que está escrito no quadro.*



*Entretanto, nunca parte do professor, daquele que esta lecionando, a iniciativa enquanto está passando para o quadro (LEMDM27).*

A reação do referido estudante em descrever cada etapa de enfrentamento vivenciada no contexto de sala de aula, revela a batalha travada por ele para não ficar marginalizado e/ou segregado do processo de ensino/ aprendizagem. A possibilidade de ter uma cadeira de rodas elétrica lhe permite maior mobilidade e ele não se amedronta em se expor diante da turma e do professor para conquistar o aprendizado na formação universitária. Em geral, tal postura não é comum para quem precisou, ao longo da trajetória de escolarização, recolher-se em função da negação social da deficiência reproduzida nos diferentes espaços de formação. Leonardo relembra:

*[...] eu peguei uma matéria certa vez lá em Direito a matéria estava relacionada para o prédio que ficava embaixo, e lá não tinha acesso pela escada, era um auditório. E aí, ou muda essa sala de lugar ou vamos ver o que a gente vai fazer. Isso para alguns talvez com personalidade mais introspectiva, ia ocorrer um pouco de intimidação. Eu não me sinto intimidado: chego, vejo, procuro uma possível solução e repasso, ou você dá aula em outro lugar ou não haverá aula e os meus colegas me apoiam. Pode até haver nos bastidores alguém que discorde, mas na minha frente não comentam nada não (LEMDM27).*

Situações como as descritas por Leonardo evidenciam a necessidade de enfrentamentos cada vez mais sofisticados na luta por equiparação de direitos que assegurem a inclusão educacional na universidade. Mesmo para quem consegue, como ele, se safar das demandas do contexto de sala de aula, sobretudo por contar com condição econômica mais favorável, a predisposição ao preconceito aparece tanto na forma da indiferença retratada pela invisibilidade institucional, quanto pelo apreço exagerado presente nas atitudes de superproteção. A respeito disso, comenta:

*A superproteção às vezes ocorre também por falta de conhecimento, se não há o conhecimento não se sabe da real necessidade da pessoa. Então vem até ela um atendimento não necessário para aquele problema, por exemplo, às vezes as pessoas perguntam. “quer que eu empurre?” então é uma forma talvez de auxílio que é natural das pessoas, cordiais querem ajudar, de uma forma ou de outra. Às vezes aceito, às vezes não (LEMDM27).*

Leonardo usa cadeira de rodas elétrica. É prudente não empurrá-la, bem como se apoiar sobre ela por conta do mecanismo de funcionamento, diferente da cadeira manual, que

por qualquer descuido pode provocar acidente. Provavelmente o estudante, quando aceita ajuda, o faz para não ser indelicado mesmo diante dos riscos. A ignorância em relação às necessidades educacionais especiais de quem vive a condição de deficiência leva a cometer determinados deslizes. Sobre estes, fala:

*Sempre que existe, eu procuro não reparar, por exemplo, quando alguém olha para mim a primeira coisa que ela vê é a deficiência na coluna, então, logo o que chama a atenção é a paralisia. Apesar de me atrapalhar em algumas questões, na universidade não é o maior empecilho na minha vida e sim a visão. Como as pessoas olham e vê logo a paralisia não reparam que eu tenho problema visual e quando eu conheço alguém normalmente eu olho nos olhos, apesar de não enxergar, de não enxergar perfeitamente, então as pessoas acham 'ele não tem deficiência visual' (LEMMDM27).*

Em um contexto no qual a aceitação de um tipo de deficiência causa estranhamentos, a deficiência múltipla parece inconcebível, tanto para a instituição que resiste em reconhecê-la quanto para as pessoas, habituadas a não admitir a ocorrência. No caso de Leonardo, há um fato curioso. Apesar de não enxergar “perfeitamente”, ele busca olhar nos olhos das pessoas, talvez como mecanismo de defesa para evitar a marginalização e/ou a segregação e ser aceito socialmente, aspecto que, em regra, leva as pessoas ao seu redor a considera-lo exemplo de superação. Leonardo declara:

*[...] sempre alguém comenta. “como você é bom aluno, você tem conseguido superar suas limitações”; então é algo que a gente ouve de tempo em tempo. Seja por professores, por colegas porque vê que existe um esforço da parte do aluno em mim ou de outros em participar desse campo acadêmico (LEMMDM27).*

A superação frequentemente pode levar o indivíduo a ser visto como mito, ou seja, como alguém que se encontra além da natureza humana por sublimar apenas suas conquistas e desconsiderar as limitações. Noutro extremo, entretanto, a negação da deficiência coloca o indivíduo aquém do humano por menosprezar as limitações e desconsiderar possíveis conquistas. Ambas as atitudes remetem ao preconceito e, conseqüentemente, à discriminação social porque, invariavelmente, empurram indivíduos e/ou grupos sociais com deficiência aos processos de marginalização e/ou segregação presentes na formação, principalmente na universidade, local onde, supõe-se, se dá a constituição da referência formativa para os demais segmentos de ensino.

➤ 6.2.3. – 5. Tiago: *acho que devia ter um acompanhamento mais de perto*

Antes de ingressar na graduação de Administração, na universidade investigada, Tiago iniciou o curso de Economia numa instituição privada da cidade de Salvador (BA). Entretanto, seu sonho era formar-se em Oceanografia na universidade objeto deste estudo. Ele chegou a prestar vestibular antes de concluir o Ensino Médio, sendo aprovado na primeira etapa da seleção. Porém, foi aconselhado pelo médico otorrino a desistir do curso por conta do pré-requisito de mergulho exigido.

Isso o deixou desestimulado na segunda etapa da seleção porque, se fosse aprovado, não teria como cursar: “[...] *depois dessa notícia... fiz essa prova assim... de qualquer jeito e fiquei meio sem saber o que eu ia fazer (TIMDA23)*”. No ano seguinte, com o apoio da família, tornou a prestar o vestibular para Oceanografia e foi aprovado na primeira etapa, mas não na final. O desejo abortado terminou por mudar o rumo de suas escolhas. O estudante rememora:

*Depois do colégio, no terceiro ano, passei pelo ENEM na Católica em Economia (...). Porque na Católica eu tinha bolsa, minha mãe é professora e, não sei, eu via como oportunidade que eu tinha, como um investimento que eu tinha na minha vida profissional, na minha vida acadêmica e valia a pena. Mas, eu nunca pensei em fazer particular, nunca entrou na minha cabeça. Com 19 anos ter que dá a meu pai e minha mãe mais despesas, mensalidade de faculdade pra pagar, não sei; já tinham pagado, durante 18 anos, a escola particular, nunca entrou na minha cabeça isso. Eu poderia até fazer, mas ia pesar na minha consciência, tinha que arranjar uma atividade remunerada de compensação (TIMDA23).*

A história do estudante demonstra como fatores econômicos sugerem os lugares a ser ocupados pelos indivíduos na sociedade, desde seus processos de educação formal. O estudante considerava injusto pagar um curso universitário, pois os familiares já tinham desembolsado muito pela escolarização antes da entrada na universidade. Dessa forma, restringiu a formação acadêmica a um investimento econômico, dentro das expectativas em relação ao ensino superior, direcionada unicamente ao favorecimento do capital.

No Brasil, a adesão a este modelo tem empobrecido a formação universitária, conforme apontou a análise de dados da pesquisa da ANDIFES (2011) ao retratar o perfil de estudantes das universidades federais. Estes são limitados a participar das atividades curriculares direcionadas a profissionalização. Ao mesmo tempo, desconsideram atividades extracurriculares, capazes de favorecer o enriquecimento desta formação ao abrir oportunidades de interação com outras realidades. Supostamente possíveis de desenvolver a

consciência coletiva aberta ao convívio com a diversidade humana. O exposto pode até estar relacionado ao fato de as universidades públicas ainda serem predominantemente ocupadas por quem consegue pagar pelo ensino privado, nos processos de escolarização anteriores ao Ensino Superior. Resende *et al.* asseveram:

A decisão de prestar um vestibular competitivo em uma universidade federal, ainda que beneficiados por uma política de reserva de vagas, não é algo natural: configura-se de um fato incomum, como um percurso antagônico, visto que a trajetória realizada não resulta em formação que os habilite a competir pelas vagas existentes com aqueles que cursaram escolas particulares, em sua maioria direcionada à preparação para o vestibular (RESENDE *et al.*, 2012, p. 132).

Quando estudantes oriundos de escolas privadas não conseguem assumir “seus” pretensos espaços nas universidades públicas, sentem-se em débito porque partem da prerrogativa de estar naturalmente predestinados a tais postos, pois, “[...] *todo mundo tem de fazer uma faculdade e se formar e ter um emprego. Nunca perguntei assim de não fazer faculdade, também nunca tive um futuro, um trabalho garantido que independesse de uma formação acadêmica* (TIMDA23)”. Este “*todo mundo*” parece ignorar o cenário onde vive e estuda grande parte dos jovens brasileiros, sequer considerando a possibilidade de adentrar numa universidade pública. Em contrapartida, a formação na universidade privada pode ser vista como uma desvantagem social para estudantes de escolas privadas, relutantes, muitas vezes, em permanecer no Ensino Superior Privado, diante de diferentes argumentos, como aponta o entrevistado:

*Economia (na universidade privada) era um curso que não estava me estimulando muito: professor desestimulado, até questão social mesmo, ia pra sala via duas pessoas na sala, três pessoas na sala, pessoal tudo gente boa, mas não tinha... era uma turma assim heterogênea sabe, tinha pai de família trinta e poucos anos, quarenta anos, um rapaz do interior que morava na residência; acabou pesando tudo por eu optar pelo curso de administração* (TIMDA23).

Para conquistar uma vaga no curso de Administração, na universidade pública, Tiago optou pelo pré-vestibular intensivo e, paralelo ao curso de Economia, submeteu-se novamente à seleção. No processo seletivo, não se identificou como pessoa com deficiência e fez a prova em condições iguais aos demais candidatos porque, na época, não cogitava expor a condição de deficiência. Ao adentrar na universidade, durante o primeiro semestre, se identificou de imediato com a turma, em função dos colegas e da própria instituição apresentar contexto com características similares ao tido como relevante para a sua formação. Explica:

*[...] era algo que eu não tinha lá (em Economia), que eu não tinha desde o colégio na verdade. Porque no colégio eu tinha a galera, e só fui voltar a ter aqui em 2008 e acho que isso foi bem marcante mesmo: começo da faculdade, o pessoal bem empolgado, tendo festa, estudando, se preocupava com as primeiras matérias, os professores, novidade de faculdade; isso foi marcante (TIMDA23).*

Assim como outros colegas tentou fazer, ao mesmo tempo, os dois cursos de graduação, mas ao final do segundo semestre não suportou a pressão, principalmente ao se perceber em condição de inferioridade no contexto da universidade pública. Ele conta:

*[...] eu parei um pouco de viver a faculdade nos outros semestres por conta de levar a outra faculdade em paralelo, eu pegava menos matérias que meus colegas. E o pessoal achava que eu estava sumido aqui da faculdade; eu pegava uma ou duas matérias apenas, enquanto que muitos colegas faziam empresa Junior, ficava aqui de tarde, acabava tendo uma ligação mais forte com a faculdade, vínculo mais forte com seus colegas, professor, alunos de outros semestres mais velhos, funcionários, e aí eu senti que eu fiquei... até esse vínculo com os colegas, eu acho que perdi um pouco no semestre seguinte (TIMDA23).*

Em meio ao desgaste provocado pela própria imposição em fazer dois cursos de graduação ao mesmo tempo, bem como pelo fato de se sentir inferior em relação aos colegas, decidiu-se por trancar o curso de Economia para se dedicar exclusivamente ao de Administração. Após a escolha, o estudante tentou compensar o “tempo perdido” para acelerar o curso, mas se deparou com percalços que evidenciam marcas do preconceito na universidade e revelam outras percepções em relação à inclusão educacional no contexto universitário.

### 6.2.3. – 5.1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade

A universidade investigada é percebida como espaço de inclusão e, ao mesmo tempo, de exclusão na trajetória de Tiago. Quando inicia o curso de Administração se sente plenamente incluído pelos colegas, pelos professores, enfim pela instituição como um todo. Todavia, no percurso de formação começa a ter novas percepções, pois não consegue corresponder ao perfil desejado pela cultura universitária da instituição pública federal. Ademais, exatamente nessa conjuntura a perda auditiva se manifesta de forma mais veemente,

de modo a deixar o estudante confuso em relação à sua identificação enquanto pessoa com deficiência, ou não, no momento da matrícula. Eis o relato:

*Eu confesso que quando fui fazer a matrícula no site, eu não sabia se declarava ou não a deficiência. Eu fiquei assim: “Meu Deus do céu, o que eu respondo? Se eu sou, se eu não sou”? Foi uma fase assim que eu estava assim... eu fiquei “Meu Deus do Céu, o que será que vai mudar se eu falar que sou? Será que sou mesmo? Em que critério eu me encaixo? A partir de quando é deficiente, a partir de quando não é deficiente?”. Eu fiquei na dúvida no que ia mudar se eu colocasse sim, se eu ia ter algum material didático, uma apostila, o que e que a faculdade ia dispor para mim, entendeu? Fiquei olhando para a tela do computador e não sabia o que é o que eu faria, se eu era ou não era. Resolvi botar. Fiquei pensando: “Será se eu botando isso, todo mundo vai ficar sabendo agora? Vai ter uma distinção, alguma coisa assim na faculdade”. Meu comprovante aparecia: aluno tal, deficiente tal. Aí resolvi botar, mas fiquei nessa dúvida sem saber o que é que ia mudar na faculdade quanto a isso. E acabei não tendo nada de diferente (TIMDA23).*

A solicitação para esta identificação, a título de esclarecimento, só ocorreu nos semestres subsequentes porque na matrícula dos primeiros semestres ele não se lembra de ter havido tal abordagem em relação à necessidade de declaração da condição de deficiência. Ao declarar – ainda com muito receio – deficiência auditiva, Tiago supunha que a universidade pudesse oferecer melhores condições da acessibilidade. Afinal, por conta disso, mesmo perante o medo da discriminação negativa, resolveu expor a condição de deficiência na esperança de ver a necessidade educacional especial atendida no contexto universitário.

A autodeclaração, que custou para ser assumida, não mudou em nada o tratamento na instituição. Tiago afirma nunca ter sido procurado por qualquer setor para saber se ele precisava ou não de algo. A única correspondência recebida, em função da identificação como pessoa com deficiência, foi o convite para participar desta pesquisa, ora apresentada.

Por outro lado, Tiago também assume nunca haver buscado a instituição para cobrar providências em relação às suas necessidades educacionais especiais, talvez até por receio de expor-se novamente. Todavia, considera de extrema relevância a universidade entrar em contato com os estudantes autodeclarados como pessoas com deficiência, sobretudo aqueles que demandam mudanças mais estruturais para permanecer no curso. Ele tece as seguintes considerações:

*[...] se eu fosse cadeirante, por exemplo, no meu caso não é algo assim tão vital, usando aparelho eu tenho capacidade de acompanhar a maioria das aulas, mas eu acho que muitos casos, não só o meu, mas de outros alunos, acho que uma Universidade pública esta aberta, eu acho que devia ter um*

*acompanhamento mais de perto. Acho que a faculdade não sabe quem é quem, não sabe quais as necessidades dos alunos, acho que devia ter um acompanhamento, algo mais próximo do colegiado. Se o professor sabe que tem um aluno na sala que tem tal necessidade, acho que pode adaptar, mas fica por conta de cada professor (TIMDA23).*

Percebe-se nessa narrativa a denúncia de limitação da universidade apenas ao levantamento de dados para identificação da presença de estudantes com deficiência. Porém, não houve o retorno necessário para a permanência deste público, quase sempre em condição vulnerável na formação acadêmica, devido à indiferença institucional em relação à garantia das condições de acessibilidade. Ele explica:

*Muitas aulas eu meio que perdi assunto, conteúdo por não ter conseguido escutar, não ter conseguido compreender, mas eu até achava antes que por mais que eu me esforçasse à acústica da sala não fosse favorável. Hoje acho que não me queixo, entendeu? Por estar usando aparelho, mas antes de usar sentia bastante dificuldade (...). Teve essa situação mesmo que te descrevi, da professora perguntar o que você tira dessa aula, eu falei algo que não tinha nada haver, mas se fosse a matéria Estrutura e Função de Governo, eu ter falado algo associado a Governo, Estado, mas ela não falou nada disso, não foi exposto isso; aconteceu... Eu tentava compensar estudando pra avaliação ou com alguma outra forma de material (TIMDA23).*

Verifica-se que a indiferença em relação às condições de acessibilidade pode gerar situações de constrangimento, tanto para o estudante com deficiência quanto para os docentes. Em contrapartida, Tiago relatou experiências positivas de professores da universidade que contribuíram para o aprendizado ao desenvolver estratégias marcadas pela acessibilidade metodológica. Sobre isso, comenta:

*Estou pegando uma matéria, inclusive, que o professor recomenda um livro e é até mais fácil se guiar, se você faltar, se você não tiver alguém que te ajude na aula, você pode se guiar, pegar o livro e se guiar pelo livro, também é uma forma de compensar isso, mas não sei de que forma a faculdade poderia contribuir pra isso. Até já pensei, se caso o professor usasse microfone, alguma coisa assim, poderia ter a resistência de alguns alunos ou do próprio professor de usar microfone (TIMDA23).*

Ao apontar a prática desse professor como favorável à conquista da sua autonomia no curso de uma das disciplinas, Tiago também pensa em outras possibilidades específicas para a inclusão de estudantes com deficiência auditiva. Entretanto, contesta de pronto ao imaginar possíveis resistências advindas de colegas e professores em função de a universidade não

possuir a cultura favorável ao acolhimento das diferenças, principalmente das diferenças relacionadas à condição de deficiência. E lamenta:

*[...] acho que é ineficiente pelo que tenho visto, eu sou a favor, mas eu acho que a faculdade talvez não tenha a capacidade de agir (...) nessa inserção, mas eu não vejo outros exemplos, pelo menos aqui em administração, na faculdade não vejo colega que seja cadeirante, que seja surdo, cego, não vejo exemplo desse tipo aqui, até pra julgar se procede de forma eficiente ou não, mas a tirar da pouca atenção de ter dado ao meu caso, eu ter me declarado nunca ter sido procurado, sinceramente eu não sei se seria... Sou a favor da inserção, mas não sei se a faculdade esta preparada, de ter todo um grupo de profissionais que possa amparar esses alunos que necessita de atenção especial de certa forma. Não sei se um deficiente visual aqui teria prova em braille em toda disciplina que ele cursasse, não sei (TIMDA23).*

Nessa declaração, Tiago levanta dúvidas relacionadas às possibilidades de inclusão de estudantes com deficiência na universidade. Principalmente, ao ressaltar algumas necessidades que requer, em sua opinião, mudanças mais significativas. Tais mudanças exigem muitos investimentos, tanto em termos arquitetônicos quanto em termos pedagógicos, pois, segundo ele:

*[...] acho que a estrutura física pra quem tem necessidade especial,... Acho que seria satisfatório ter elevador, banheiro adaptado, não sei se esta adequada pra, por exemplo, o cadeirante, algo do tipo. Eu acho que tem aquele docente que sabe esse aluno é tal, tal, está bem, está mal de nota, tudo bem que a gente não esta mais em colégio, mas um profissional que saiba o perfil do aluno, que acompanhe, acho que aqui não tem; se eu estou indo bem, se eu estou indo mal nas notas, nos estudos, nas matérias, ninguém aqui sabe, ninguém também procura saber se é por conta da deficiência, ou não. Eu acho que docente mais preparado, uma diretoria mais preocupada com cunho mais pedagógico que aqui, talvez, que acho que aqui muitos diretores são muito técnicos, são profissionais respeitados e aí, vira diretor, tem grande conhecimento, dá aula, tem mestrado, tem doutorado, mas não tem habilidade, não tem a pedagogia, o jeito de lidar com o aluno, com o jovem. Às vezes fui pedir pra quebrar requisito pra cursar uma matéria que estava a frente da minha, foi uma birra, foi uma dificuldade incrível, falar com secretário que não estava, ai falar o por quê que eu estou fazendo isso, o que eu quero, por que eu estou fazendo, e não tem isso, sabe? Falta à proximidade, falta à noção se tem esses alunos que tem essa necessidade especial. Não há essa atenção especial aos alunos. Acho que é isso que falta, um corpo docente preparado, servidores para poder lidar com esses alunos (TIMDA23).*

As dúvidas de Tiago em relação à inclusão educacional na universidade não refletem apenas as percepções individuais enquanto estudante com deficiência oriundo de escola



privada, mas a forma contraditória da sociedade e, conseqüentemente, da universidade em lidar com as diferenças, ora acolhendo-as em seus discursos humanistas, ora excluindo-as em suas práticas sociais impregnadas pelo preconceito favorecedor da manutenção da ordem vigente. Como integrante da classe social que mantém esta ordem, Tiago conhece de perto a indiferença direcionada aqueles escolhidos como alvos do preconceito por serem considerados socialmente como “fora da ordem”.

### 6.2.3. – 5.2. Marcas do preconceito na universidade

As marcas do preconceito na universidade se apresentam para Tiago sob a forma de adoecimento, seja por reconhecer as limitações para acompanhar as disciplinas do curso devido à sobrecarga de estar fazendo, inicialmente, outra graduação numa universidade privada, seja pelo fato de ter recebido prescrições médicas para uso de aparelho auditivo, decorrente da condição de deficiência que passou a se manifestar de forma mais veemente nesse contexto. O somatório das duas vivências provoca no estudante uma angústia incontida, de acordo com ele, difícil de exprimir:

*Não sei, acho que foi uma depressão mesmo; tinha dias que não acontecia nada na minha vida, no meu dia, mas me deixava pra baixo, triste, estava meio que infeliz. E esse problema de audição que já tinha algum tempo, não era novo, mas isso que já tinha foi aumentando. Eu estava muito triste e falei pra minha mãe que queria conversar com um terapeuta, um psicólogo porque eu estava triste. (...) não conseguia viver com cobrança, nessa época tinha faculdade, estava fazendo as duas, pensei em largar as duas. Ao mesmo tempo em que pensei em largar as duas, não tinha nada em mente pra fazer, não queria fazer nada, não queria ser pressionado, estava muito incomodado; professor passava trabalho e eu ficava agoniado, achava que era o mais difícil do mundo, me sentia incapaz e eu que tentei concurso público na época, eu fiquei: “Meu Deus do céu será se eu passar eu sou capaz de exercer? Eu tenho habilidades? Esse problema de audição será que vai atrapalhar, vai impedir de fazer alguma coisa?” Eu estava meio mal de cabeça nessa época e resolvi procurar um psicólogo (TIMDA23).*

As dúvidas em relação ao futuro profissional e a ameaça de fracassar academicamente levam Tiago a buscar ajuda terapêutica. O medo de ficar “fora da ordem” em razão da manifestação da condição de deficiência, de não poder mais assumir um lugar de destaque na sociedade, enfim a frustração de não ter as mesmas expectativas de sucesso previamente almejadas provocou instabilidade emocional e deixou o estudante desnordeado:

*[...] acho que foi um período meu que eu fiquei enfraquecido emocionalmente, isso já era constante, qualquer situação diária que me deixasse visível, ficasse explícito, me deixava triste, qualquer coisa que alguém me perguntasse e eu não tivesse escutado, tivesse que repetir, perguntasse de novo o que foi, me deixava triste, mas era algo que eu estava relevando, meio que não sabendo lidar, se eu não estava querendo usar aparelho, eu tenho que passar por isso. Mas nesse período não sei, acho que estava meio triste mesmo, enfraquecido emocionalmente e acabou vindo a tona essa questão da deficiência que me deixava pra baixo já, mas acho foi um momento turbulento que eu passei, mas não que tenha sido a causa; acho que esse meu enfraquecimento emocional meio que trouxe a tona isso de vez e eu comecei a pensar mais nisso (TIMDA23).*

A angústia provocada pelo medo era tanta que Tiago, no início do tratamento terapêutico, não conseguia sequer nomear seus sentimentos na presença do psicólogo e tentava disfarçar a fonte da angústia. Ele rememora:

*[...] como eu tinha medo de falar isso na época, meu complexo era tanto que eu ia pro psicólogo, primeira consulta eu não falei isso, apesar de ser algo que eu devia falar de imediato, eu só fui falar na segunda consulta, mesmo assim criando bastante coragem e aí, ele começou a falar, trabalhar várias coisas que estavam me chateando na época de relacionamento e faculdade, questão também do problema de audição, e ele incentivava a usar o aparelho (TIMDA23).*

Na narrativa percebe-se a necessidade de Tiago em postergar a fala sobre o “problema de audição” e da dificuldade em usar o aparelho auditivo que, para ele, representa o estigma dos “portadores da deficiência auditiva”. O estudante se sente tão amedrontado, a ponto de não conseguir nomear a origem dos receios e gasta energia psíquica para afastar a fragilidade comum ao humano. O medo em assumir a condição de deficiência ocorre também em sala de aula. Tiago ficava apavorado diante da possibilidade de evidenciar alguma limitação relacionada à deficiência auditiva no contexto da universidade. Ele resume:

*[...] eu me lembro de uma matéria que eu estava cursando no começo de 2009, eu não estava usando aparelho, foi antes de usar o aparelho auditivo. Eu estava cursando a matéria optativa, não, matéria de currículo mesmo, estava sem aparelho, sete horas da manhã na faculdade, com fome, saí da aula para beber água, estava naquela fase um período sem tesão para fazer faculdade e chegando na metade, no final da aula o professor falou assim: “agora quero que vocês digam o que é que vocês puderam abstrair dessa aula”. Aí, cada uma falou o seu, “eu aprendi isso e aquilo”, “achei interessante isso e aquilo”, eu disse: “meu Deus o que é que eu vou falar?” Não prestei atenção a nada! Não fiz muita questão de... sabe? Prestar atenção nem escutei o que o colega falou, por conta do problema, da deficiência. Comecei a pensar acho que vou falar disso e tal. Também tive a ideia de repetir o que as pessoas falavam, muita gente falava “ah, também*

*achei que nem ele; concordo com ele”. Foi passando de um em um quando chegou a minha vez... fiquei nervoso, às vezes fico um pouco tenso de falar, então bate o nervosismo às vezes, nessa época também bateu, aí comecei a falar e o assunto era relacionado ao governo. Aí, a professora falou assim: “tá, mas o que foi dito na aula disse tudo o que você falou?”. Eu fiquei assim, sem dar a resposta, os colegas balançando a cabeça e a professora passou a vez (TIMDA23).*

Ao refletir acerca do acontecido, Tiago lamentou por não ter dado a devida importância ao conteúdo abordado na aula, pelo seu descontrole diante do grupo. Enfim, admitiu que sua preocupação naquele momento era a de não se expor:

*Oh meu Deus do Céu, eu podia ter falado uma besteira ou outra, mas em essência, era pra eu pensar: meu Deus eu não tirei quase nada dessa aula, não prestei atenção e nem fiz questão, não ouvi mesmo nada dessa aula. E nessa disciplina, no terceiro semestre na época por eu ter sido dispensado de muitas disciplinas, eu podia pegar matéria do quinto semestre. Eu não conhecia ninguém que estava na sala; tinha esse fator também, eu ia pra sala e não conversava com ninguém, não sabia quem era ninguém, não tinha muita amizade (TIMDA23).*

Outro fato importante, revelado pela narrativa de Tiago se refere a ele não conhecer nenhum colega dessa turma. Isso potencializava ainda mais o sentimento de insegurança perante o grupo. E lembra:

*[...] o pessoal olhava assim: quem é esse cara, o que é que ele está falando essa besteira danada, o cara está viajando na aula, a professora pergunta uma coisa, eu me senti assim. Meu Deus do céu o que é que estou fazendo aqui? O que as pessoas estão pensando que tipo de maluco elas acham que eu sou? (TIMDA23).*

Ao se manter afastado do grupo, o estudante se sente vulnerável naquele contexto. Não consegue enxergar cumplicidade nos colegas ao supor ser imaginado como “maluco” pela turma. Parte da “generalização indevida” é apontada por Amaral (1995) na qual o preconceito remete a suposições de que um determinado tipo de deficiência, por exemplo, a auditiva, pode levar o indivíduo a ser reconhecido não apenas pela perda auditiva, mas por outras limitações, como a “loucura”, tão estigmatizada pela sociedade. O desequilíbrio emocional faz Tiago esculpir a autoimagem convergente com a reação dos colegas e da professora:

*O pessoal ficou em silêncio, olhando sem entender, a professora também, eu lembro que depois, como eu pegava duas disciplinas com a mesma professora, ela comentava. Um dia na cantina ela falou comigo: “eu tenho a impressão, que você anda meio disperso, meio aéreo e tal”. Ela gostava muito de mim, sabe? eu tive vontade de dizer a ela: “Ô professora... Eu tenho problema de audição, eu sou disperso mesmo, tal e tal”. Pensei em falar na hora, mas eu disse: “professora eu não acostumo a acordar de manhã, quando eu acordo cedo fico meio disperso”. Podia ter falado, acho que ela seria compreensiva, acabei não falando, sei lá, complexo, não assumi (TIMDA23).*

Nessa conjuntura, o silêncio parece se apresentar como mecanismo de defesa para neutralizar a manifestação do preconceito e, dessa forma, evitar os enfrentamentos necessários ao seu combate, principalmente no espaço da formação. Quanto menos se fala e quanto mais se esconde, contraditoriamente se amplia o medo em relação ao que se apresenta como inominável. O preconceito em relação à deficiência era, para Tiago, visto desta maneira. O medo de falar era tamanho, fazendo-o optar pelo disfarce da deficiência e ele a disfarça, mesmo diante de alguém que supostamente se revela capaz de acolhê-la. Ele preferiu continuar com o prognóstico banal de pessoa “dispersa”, como se acostumou a fazer nas etapas de escolarização antes da entrada na universidade.

No decorrer do tratamento terapêutico Tiago foi refletindo sobre si mesmo e, paralelo a isso, começou a melhorar o desempenho acadêmico porque, ao trancar o curso na instituição privada, tinha mais tempo para estudar. Ao poucos foi retomando os estudos, adquirindo autoconfiança e passou a encarar com mais tranquilidade a possibilidade de fazer uso do aparelho auditivo. Tiago diz como aconteceu:

*Aí, teve um dia que eu decidi: peguei na minha gaveta esse estojo e falei: “eu acho que eu vou usar”, foi em julho de 2009, eu meio que peguei o aparelho na época, botei no ouvido e nada de funcionar, fui na loja, troquei a pilha, troquei filtro, ajustei e comecei a usar; não falei com ninguém, não contei a ninguém. (...) Eu lembro que foi aqui na faculdade, a primeira vez que eu vinha usando já tinha terminado o semestre, já estava em prova final eu acho, e aí comecei a usar meio que com medo, com receio de ser notado, fui usando de lá pra cá, acho que tem ajudado em algumas coisas, faculdade mesmo, tem ajudado bastante em aula (TIMDA23).*

Tiago admite que o uso do aparelho auditivo favoreceu seu processo de aprendizagem na universidade por compensar a limitação auditiva, fator de desvantagem no contexto da formação. Ao ser confrontado no final da entrevista sobre o fato de ele se considerar uma pessoa dispersa, reconhece:

*Quando eu não usava o aparelho ficava difícil me concentrar quando você não tem clareza no que ouve. Tem que ter concentração, você não entende o que você está falando. Hoje estou com aparelho que melhora bastante. Se eu estiver cansado, tiver preocupado com muita coisa, pensando em outra coisa ou achando desinteressante o que o professor está falando, ocorre também de ficar disperso, mas... foi um pouco da dispersão, mas foi um pouco da deficiência (TIMDA23).*

Tiago assume a culpa e, perante a professora, prefere justificar dizendo tratar-se de uma dispersão pessoal, ao invés de revelar a dispersão da instituição diante de sua necessidade educacional especial. Porém, não é uma decisão fácil, pois há nele uma tensão entre o desejo de se revelar como pessoa com deficiência auditiva e o medo de se expor, de não ser aceito socialmente no contexto universitário. Esta tensão retrata a irremediável angústia provocada pelo preconceito resultante da negação social da diferença/deficiência. O estudante considerou a participação nessa pesquisa uma forma de superação. Ele jamais imaginou “falar dessas coisas” para uma pessoa desconhecida, por isso se sentia aliviado de contribuir para um trabalho que talvez possa ajudar outros colegas, vítimas desse mesmo drama, a enfrentar seus medos.

➤ 6.2.3 – 6. Samuel: *na universidade é diferente, leva tempo para se adaptar*

Após a conclusão do Ensino Médio, Samuel chegou a cursar, durante dois semestres, o curso de Biotecnologia (Área II), na universidade investigada. Contudo, resolveu fazer outro vestibular porque seu desejo era o de estudar Engenharia Sanitária. O estudante autodeclarou deficiência visual antes de fazer o vestibular para este curso e solicitou, no ato da inscrição, uso de prova ampliada e a autorização para utilização de óculos específicos à leitura. Ele considera que, do ponto de vista das condições de acesso, o processo seletivo foi tranquilo, pois a instituição atendeu às solicitações apresentadas.

Entretanto, após a aprovação, a situação se modificou e a permanência na universidade tem sido muito difícil, pois suas necessidades especiais são ignoradas. Samuel admite já ter se acostumado ao tratamento recebido nas escolas, antes da entrada na universidade. Nestas instituições, não precisava se preocupar em providenciar nada, em termos de recursos e/ou serviços de acessibilidade para assegurar o aprendizado. O estudante ficou chocado ao se deparar com a realidade da universidade investigada, constatando além da falta e/ou

inobservância em relação às questões de acessibilidade, problemas de carência de recursos de ordem básica. Ele denuncia:

*[...] você vê que num país que a necessidade ainda é de educação, que a tecnologia, a ciência só se desenvolve com uma boa educação, você vê material de higiene faltando na universidade, foi uma coisa que me chocou. Vindo de um colégio particular que tinha de tudo, de repente encontrar aquela universidade que você tem uma imagem dos professores no Ensino Médio, você tem que fazer universidade federal e começam a falar das qualidades, mas ninguém fala das faltas, por que não falar também das deficiências pra melhorar, vai ficar escondendo isso? Aquela universidade idealizada, e eu imaginava essa universidade, com minha ingenuidade e minha imaturidade eu imaginava uma infraestrutura de primeiro mundo, com laboratórios, mas não era isso (SAMDV24).*

A visão de Samuel a respeito da universidade se modificou após o acesso, na condição de estudante. Anteriormente, seu sonho era o de estudar numa universidade pública por considerar local de excelência, mas, ao conquistar este lugar à custa de muito esforço, se deu conta de problemas graves e antes, para ele, invisíveis, tais como:

*[...] a falta de investimento, a falta de compromisso de algumas pessoas, esse tipo de coisa. Então, aqui eu encontrei uma certa: 'vá sozinho', não encontrei mais aquele apoio que tinha no Ensino Médio, no Ensino Fundamental, aqui era cada um por si, se vire, se você for falar com o professor sobre determinada coisa ele, até como uma forma disciplinar, ele fala que você deve fazer aquilo sozinho, sem buscar certa facilidade dele próprio (SAMDV24).*

Na universidade, a falta de apoio favoreceu a condução de Samuel ao isolamento. Suas dificuldades pareciam intransponíveis diante da indisponibilidade dos recursos e/ou serviços de acessibilidade, necessários para compensar a limitação resultante da indiferença em relação à condição de deficiência. E, principalmente, da pressão constante a uma adaptação imposta em ambiente hostil, assim revelada:

*[...] as matérias eram puxadas, as provas eram difíceis, e é outra coisa, é outra cobrança, o tipo de necessidade na universidade é diferente, então leva um tempo pra você se adaptar. Como eu tinha me isolado de meus colegas, por essa falta de envolvimento, intimidade, foi um pouco natural, eu fui para o meu lado, meus outros colegas foram pra outro, tinha poucos amigos; passei por um momento de revolta pras pessoas porque eu não tinha aquele apoio, aquela atenção em volta de mim que eu tinha no Ensino Médio, devido a isso eu criei certa aversão pra tudo isso (SAMDV24).*

Ao refletir sobre esse contexto vivenciado no início de sua trajetória acadêmica na universidade, Samuel também reconhece:

*[...] olhando pra trás eu vejo que minha atitude, naquele momento, não podia ser diferente porque eu tive muita atenção de meus pais, de meus colegas durante o período de Ensino Médio, Ensino Fundamental, então, sabe quando você se joga de um paraquedas? Eu acho que você quer pegar em alguma coisa, quer ter algum apoio, alguma atenção, quando você vê que não tem nada dessas coisas, não sei... Eu criei um tipo de revolta para isso tudo. Minha mãe, como ela me deu muita atenção, até exageradamente, eu senti, foi uma barra pesada pra mim na universidade (SAMDV24).*

Essa “barra pesada” sentida por Samuel mostra duas problemáticas merecedoras de atenção para se refletir acerca das dificuldades relacionadas à inclusão educacional na universidade. A primeira antecede a entrada na instituição e refere-se à superproteção exagerada da família em relação aos filhos com condição de deficiência/diferença, de modo a torná-los inseguros e/ou impotentes para enfrentar situações adversas. A segunda diz respeito à frieza nas relações dentro da própria instituição ante a fragilidade destas pessoas, comumente não visibilizadas nesse âmbito da formação. O estudante diz:

*Eu não obtinha notas à altura do que eu me dedicava, até final de semana sacrificando, e eu via meus colegas falando que tinham saído final de semana e eles tinham notas boas. Aí foi mais um momento de revolta de mim mesmo, comigo mesmo, por que eu não tinha o mesmo resultado, o mesmo desempenho de meus colegas? Será que era falta de vocação, de inteligência, será que é minha deficiência? Essas questões passaram a circular assim em minha mente. Foi o momento que eu vi mesmo que eu precisava de uma ajuda, de um psicólogo, senão eu teria até abandonado o curso, eu tinha me isolado mesmo, eu tinha criado um sentimento antissocial, não queria mais me envolver com nenhum de meus colegas (SAMDV24).*

Devido a esse isolamento e às dúvidas, Samuel buscou na psicoterapia força para superar as dificuldades e ajuda para tentar se adaptar, neste contexto adverso de formação, por não ser mais viável o apoio da família no ambiente acadêmico direcionado ao público adulto.

### 6.2.3 – 6. 1. Percepções sobre a inclusão educacional na universidade

O fato de a universidade disponibilizar Serviço Médico com atendimento de algumas especialidades, dentre as quais a psicoterapia, foi para Samuel elemento favorável à sua

permanência e inclusão. Entretanto, a psicoterapia ao ajudá-lo, trouxe também a necessidade de ele reviver o passado ao emergir sofrimento similar que achava ter superado. Ele rememora:

*[...] eu vi que eu estava daquela forma fechado, antissocial, ou seja, aquilo que eu passara na sexta série eu estava passando novamente por outras questões. Eu vi na psicoterapia a última chance de me readaptar porque eu percebi que não estava adaptado a essa situação (SAMDV24).*

A narrativa de Samuel remete à reflexão de Adorno (2006, p. 29) acerca de que: “O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo”. A busca por inclusão educacional na universidade através da luta pela permanência faz Samuel entrar em contato com duas realidades apontadas por Adorno. A primeira refere-se à “culpa e a violência” provocada pela indiferença institucional ao não disponibilizar recursos e/ou serviços de acessibilidade. O estudante sente-se culpado ao não acompanhar os colegas e, aliado a isso, percebe-se violado em seus direitos pela impossibilidade de acessar tais recursos.

A segunda trás à tona o passado demarcado pela cicatriz do medo – resgata o roubo da mochila com materiais/recursos de acessibilidade – da inclusão escolar. Consequentemente, este estudante passa a temer não ser aceito novamente. As situações expõem a cicatriz da falta de respeito diante das limitações humanas advindas da condição de deficiência socialmente negadas. Ao analisar como tem sido a trajetória acadêmica na universidade, Samuel reflete:

*[...] eu reconheço que eu fui um pouco fraco, poderia ter buscado envolvimento maior, não sei. Minhas notas não eram as notas que eu esperava devido a minha dedicação; os professores parecem que também não eram preparados porque quando eu falava que o piloto estava muito claro, às vezes não tinha piloto. Aí, agora eu compro meu próprio piloto pra quando acontecer esse problema eu mesmo já entrego o piloto. Mas naquela época, quando eu via um professor não ter um piloto – que é uma coisa tão barata – pra me ajudar, eu via aquilo como uma afronta, um desrespeito a mim mesmo, foi como eu interpretei na época, independente do que eu penso hoje. Me vi isolado, eu próprio me isolei, eu sei que eu criei essas barreiras (SAMDV24).*

Constata-se o deslocamento de Samuel da posição de vítima que parecia imobilizá-lo nesta trajetória, para a de um possível enfrentamento, providenciando – previamente –



recursos de acessibilidade simples, facilitadores do aprendizado. Por outro lado, o estudante busca encontrar a origem do sentimento de persistente na formação acadêmica. Ele analisa:

*Talvez se anteriormente eu não tivesse tanto apoio, tanto amor exagerado, eu viesse com mais força, mais personalidade, mais maturidade pra universidade. Devido a isso eu fiquei desestimulado mesmo até para o curso de Engenharia, eu via meus colegas com toda aquela frieza, dedicação, aquela seriedade e eu passando por minhas revoltas, minhas tempestades internas, aquela situação conturbada; eu que tinha tanta atenção antes, se ver sem nada disso... (SAMDV24).*

A formação universitária, por estar dirigida ao indivíduo adulto não permite a tutoria familiar, pois requer, permanentemente, o exercício da autonomia nem sempre conquistada pelos estudantes com deficiência, especialmente os vindos de famílias economicamente favorecidas, onde há, quase sempre, a superproteção dos filhos. Samuel, no decorrer da trajetória, passa a compreender a importância da autonomia no processo de formação universitária. Observa:

*Quando eu vejo um professor não me indicar um material necessário, fala “você tem que estudar isso”, ele instiga você a buscar por si próprio o material certo, o autor melhor que fale com muito detalhe sobre aquele assunto, não resolver o cálculo final pra você, você que tem que fazer isso, que como engenheiro você vai atuar sozinho ou em grupo, mas no momento quando eu entrei na universidade eu via isso como obstáculo, como uma coisa fria demais, essa falta de contato, essa falta de seguir ao lado da pessoa, que eu tivera, mas hoje eu vejo diferente, vejo como algo que deixa mais forte, até porque a vida é assim, eu não vou ter sempre uma pessoa do meu lado. Então hoje eu vejo de forma diferente, como algo positivo (SAMDV24).*

Essa compreensão passa pela aceitação das determinações impostas pela cultura universitária, quando o estudante deve assumir o compromisso de favorecer sua formação da melhor forma possível. Samuel conta como isso se deu:

*No início não, no início eu vivia minhas próprias revoltas internas e não falava com nenhum professor. Depois é que eu vi com a experiência que como eu poderia ser visto se eu não me comunicava, se eu não falava, eu tinha que me expressar, falar o que eu necessitava, mas isso só veio com o tempo. Aí, eu comecei a falar do piloto que estava muito claro, que anteriormente quando o piloto era muito claro, simplesmente, eu ficava sem acompanhar, ficava em silêncio; não reagia de forma alguma porque eu achava que eu tinha que superar aquilo, não superar, mas agir da mesma form. Hoje eu vejo como uma coisa bem estranha, mas na época eu pensava assim, eu tinha que ficar calado, e tentar ver com aquele piloto, era assim que eu pensava, mesmo sendo clarinho, eu via assim. E depois, com minha*

*maturidade, minha segurança maior eu vi que eu era uma pessoa ali, que eu era estudante também, eu tinha que buscar meus direitos (SAMDV24).*

Entretanto, a não adoção de medidas atitudinais de acessibilidade pode inviabilizar a inclusão educacional no contexto universitário. Até porque, a conquista da autonomia acadêmica não implica na negligência de recursos e/ou serviços para indivíduos que dependem de tal ajuda para acessar o conhecimento. O estudante reflete:

*[...] realmente falta determinadas coisas, os materiais às vezes faltam, os professores não tem capacitação porque às vezes você vai falar com o professor e ele não tem pedagogia de tratar disso. Eu tive uma professora de Cálculo que ela me entregava às anotações, aí durante a aula eu não precisava copiar, pois em casa eu copiava todo o material e depois eu devolvia, mas ela foi à única de todos os professores. E era uma dificuldade que eu tinha de copiar e ao mesmo tempo prestar atenção na aula, e hoje eu já levo isso com mais facilidade, copio só as questões e o que for de leitura eu pego um livro ou tiro a xerox, mas na época por falta de maturidade mesmo, criei esse certo complexo e fiquei revoltado; queria até sair da Engenharia, achava que não era aquilo que eu deveria fazer (SAMDV24).*

Ao citar a postura da professora de Cálculo, Samuel demonstra a importância da mediação do docente na conquista do aprendizado de estudantes com deficiência. A atitude de alteridade da professora marcou positivamente a trajetória do estudante fazendo-o lembrar de outra medida a ser, pelo seu gosto, tomada pela universidade:

*Há uma coisa que eu deixei de falar, a plataforma onde os professores ficavam era um diferencial que, pra outras pessoas, parece que não é nada, mas pra quem tem deficiência é muito importante porque se eu sento um pouco mais atrás pra usar o monóculo, até por conforto porque muito na frente você fica em certa evidência, às vezes eu gosto de sentar duas carteiras atrás, mas quando eu vou utilizar o monóculo as pessoas ficam na frente, eu não consigo ver nada. Ou seja, com a plataforma o quadro fica mais elevado e o professor também, então eu podia sentar em qualquer lugar no terceiro ano, não tinha esse problema, mas aqui na universidade eu fui obrigado a sentar na frente por causa disso, uma simples plataforma que a universidade poderia ter com tranquilidade. Isso me incomodava porque eu não queria sentar na frente por minha certa timidez, pra não ficar tão em evidência, mas tinha que sentar. Ficava no impasse comigo mesmo, me obrigando, você tem que sentar na frente, você tem que se aceitar (SAMDV24).*

De modo geral, o estudante apontou alguns fatores contributivos à permanência na universidade:

*[...] o serviço de Psicoterapia, eu acho até que deveria ser mais estendido, porque as vagas são muito disputadas (...) eu acho que a universidade tem que ter mais um apoio psicológico porque pra muitos estudantes é uma transição traumática, como foi pra mim; principalmente para um aluno que tem deficiência, se não tem um apoio familiar, se não tem uma maturidade necessária pra enfrentar a universidade ele realmente pode desistir, como eu quase fiz. O tempo também ajuda, eu acho que o tempo cura as pessoas, mas isso é meio abstrato. A oportunidade de estágio, você saber que existe a oportunidade de você ser remunerado para aquilo que você está estudando no laboratório, acho que isso motiva a pessoa, principalmente eu. Eu tenho que mexer com as mãos no que eu estou fazendo, eu não consigo apenas ficar no cálculo, no cálculo abstrato, mas quando eu mexo é diferente, isso foi um fator motivante, a prática no laboratório. A importância que a Engenharia Ambiental tem hoje pra sociedade, na mídia que nem sempre é verdadeira, porque a dificuldade é outra, muitas empresas ainda são resistentes, mas essa é outra questão, a importância que a Engenharia tem, acho que me manteve. Minha família, que sempre falou “continue”, nunca ficou falando diferente. Eu sou uma pessoa espiritual, eu acho isso importante, quando você tem aonde se apegar espiritualmente. Quando todas as esperanças acabam essa é que permanece porque a espiritualidade, sempre estará com você (SAMDV24).*

Em contrapartida, elencou fatores impeditivos do processo de inclusão, tais como: a falta de investimento de infraestrutura, seja em recursos e/ou serviços de acessibilidade, seja em recursos básicos para o funcionamento da instituição; a não renovação dos acervos da biblioteca; e, principalmente, a insensibilidade presente nas atitudes de determinados professores. Samuel coloca:

*[...] às vezes o professor é incapaz de tratar com um estudante diferenciado, um estudante com deficiência, alguns tem certa sensibilidade, outros parecem máquinas, de tão frios que são e, quando você fala, te trata como se você quisesse facilitar muito as coisas, achando que você quer as coisas de forma fácil e, pode até ser verdade, no início eu queria as coisas fáceis, mas depois eu percebi que tinha que ir tocando o curso da mesma forma que meus colegas tocam. Outra coisa que desestimula é o material, o acervo, aqui (...) tem livros que foram escritos durante segunda guerra mundial, eu já peguei livro de 1968, em estado deplorável, isso me desestimulava muito. Quando você precisa estudar, não tem como tirar Xerox, tem que ter aquele livro, não tem nem como consulta o livro na biblioteca, parece um sistema que impede você mesmo de estudar, mesmo sendo aluno da universidade. É uma coisa que me chocava muito por que eu que tenho rinite, quando o material tem muita poeira, eu precisava aproximar muito por conta da deficiência, isso era complicado, estudava e adoecia. Depois eu fui superando e buscando alternativas para romper com algumas barreiras (SAMDV24).*

O depoimento revela alguns dos problemas graves existentes nas instituições universitárias que obstam a formação de qualquer estudante, a despeito da condição de

deficiência. A adaptação forçada, ou seja, ter que se adaptar para estudar por meio de adoecimento é cruel, bem como é difícil suportar a frieza humana neste contexto de formação. Diante desse quadro, estudantes com deficiência carecem de apoio e o estudante abordado se surpreendeu ao descobrir, na instituição investigada, a existência de uma instância destinada a atender o público de estudantes com deficiência. Sobre isso, fala:

*[...] eu tive aula no pavilhão de aula III, que é onde o NAIENE fica, e por acaso eu vi um aluno que era cego entrar nessa sala, aí eu tive aquela curiosidade. Tive a informação, conversei com a professora responsável, mas sabe ainda é? Muito simbólico, eles tem material, mas é muito local, eles deveriam espalhar isso pra toda universidade. Fica lá em “outro bairro”, aqui na Politécnica não tem nenhum tipo de contato com o NAIENE, deveriam ter núcleos descentralizados em todos os campi, em toda a instituição, deveria existir em todas as faculdades. E o material que eles dispõem serve pra determinadas pessoas, mas falta pra outros tipos de pessoas (SAMDV24).*

Samuel atribui relevância ao papel possível de ser desempenhado pelo Núcleo, apesar de não utilizá-lo, pois na época não era disponibilizado recursos e/ou serviços para atender às suas necessidades especiais, como discorre: *“[...]material em braille eu não necessito; nem de ledor; programas de computador eu também não tenho essa necessidade. O que eles dispõem de recurso eu não necessito, mas outras pessoas sim” (SAMDV24).*

As possibilidades da universidade investigada se transformar numa instituição inclusiva requer investimento, porquanto *“[...] ainda falta bastante coisa, as rampas para as pessoas que são cadeirantes, muitas delas são danificadas, tem elevadores que não funcionam e as pessoas que precisam ir pra outros andares, que são cadeirantes, não têm acesso” (SAMDV24).* Todavia, mesmo diante de todas as faltas, Samuel considera que estudantes com deficiência devem estudar na universidade e defende a posição em relação à inclusão educacional:

*Sou totalmente favorável porque se você cria universidades especiais, você cria diferenciação e aumenta até preconceito, porque lá você vai ter um tratamento diferenciado inevitavelmente; e aqui na universidade essa insensibilidade que eu falo é um tratamento igual, equânime para todos, você não vai se sentir menosprezado nem supervalorizado, você vai ser tratado como aluno, apenas uma estatística a mais dentre tantos outros estudantes. Então, eu vejo essa experiência positivamente de aluno com deficiência na universidade, mas, entretanto, tive que passar por um momento de adaptação que foi grande; durante esse processo eu me atrasei um pouco nas matérias, já poderia estar me formando praticamente, ou já estar em processo de conclusão, fazendo a monografia, mas devido a esses percalços ainda estou no sétimo semestre. Então, foi um preço talvez alto, o*

*tempo, a adaptação que foi árdua, foi complicada, e vejo, ao mesmo tempo, uma experiência negativa porque eu sei que nem todos vão conseguir, vão até desistir acredito, em função dessa adaptação inicial, dessa falta de apoio e da falta de investimento em material, em professores mais capacitados no tratamento dessas pessoas; não é tratar eles de forma diferenciada com provas mais fáceis, nada disso, mas uma sensibilidade com esses alunos (SAMDV24).*

Ao admitir posição favorável à inclusão educacional, identifica-se na narrativa de Samuel a tensão oscilante entre a percepção positiva da educação inclusiva na universidade – justificada por possível tratamento igualitário na formação, capaz de afastar as marcas do preconceito – e, ao mesmo tempo, uma percepção negativa – evidenciada pelo preço alto da adaptação inicial árdua, exigida na formação – geralmente marcada pelo preconceito. Ele considera:

*Acho que investimento maior em todos os sentidos pra infraestrutura, pra material, pra professores qualificados, e quem sabe a partir disso investir mais em alunos com deficiência. Se isso acontecer de forma homogênea, ao mesmo tempo, simultaneamente, ótimo, investir em todos igualmente. Mas, a realidade no Brasil nem sempre é essa, investe primeiro no que é prioritário, depois nas questões da minoria; primeiro na grande massa, depois você investe na minoria. Isso tudo que eu sonhei de estrutura, apoio, acervo atuais, livres e disponíveis. Então, eu acho que é imprescindível investimento. O aluno ver a si mesmo respeitado, apoiado em todos esses aspectos. E o apoio para as pessoas que às vezes precisam do ledor, uma pessoa que conduza ele até a sala, uma rampa de boa qualidade para o cadeirante, elevadores funcionando, uma coisa tão básica, professores que usem o Datashow de forma adequada pra quem tem deficiência, que tenham esse conhecimento também sobre o data show, plataformas para as pessoas verem melhor, conforto térmico, ar condicionado nas salas, porque o calor incomoda todo mundo. Acho que isso é imprescindível, esse apoio no início da universidade pra adaptação rápida e eficiente desses alunos (SAMDV24).*

O preço da inclusão educacional, segundo o estudante, passa, necessariamente, por uma adaptação imposta a todos, independentemente da deficiência. Entretanto, a presença de estudantes nessa condição expõe a cicatriz da frieza nas relações estabelecidas na formação, caracterizada pela homogeneização no ensino; negligência no investimento de recursos básicos à formação universitária; dentre outras problemáticas que predis põem indivíduos e/ou grupos sociais a marginalização e/ou segregação por meio de invisíveis mecanismos de seletividade.

### 6.2.3 – 6. 2. Marcas do preconceito na universidade

As marcas do preconceito na universidade encontram-se, invariavelmente, relacionadas aos processos de marginalização e/ou segregação que dificultam e/ou impedem a formação de quem não consegue se adaptar totalmente aos mecanismos invisíveis de seletividade. Tradicionalmente instituídos, tais mecanismos desconsideram e/ou menosprezam a diversidade humana. Geralmente levam os considerados socialmente diferentes e/ou mais frágeis, a inúmeras formas de sofrimentos, dentre as quais, a não aceitação de si mesmo, supostamente, por conta do medo da rejeição alheia. Samuel admite:

*[...] eu ainda tenho certo complexo de olhar, sabe quando eu vou usar o monóculo na sala de aula, fico pensando se tem alguém olhando, será que tem alguém reparando e, principalmente, na época de juventude que o cara que tem uma menina que gosta dele e aquela vaidade, ainda passo por isso, ou seja, aceitar-se. Já tiveram épocas que eu fui mais seguro de mim mesmo, não tinha nenhum tipo de complexo, mas até hoje eu estou fazendo a psicoterapia; eu estou vencendo essas barreirinhas, essas inseguranças, essas incertezas, esse aceitar a mim mesmo, da forma que sou, de não pensar que eu não tenho tanta inteligência quanto todos os meus colegas, porque até isso eu estava passando (SAMDV24).*

Percebe-se como o uso do monóculo faz o estudante se sentir inferior em relação aos demais colegas por desnudar a condição de deficiência. Isso o leva a duvidar da própria inteligência ao estabelecer uma generalização indevida. Para Samuel seu tipo de deficiência – baixa visão – poderia acarretar características de outras deficiências, como a intelectual/mental, relacionada ao desenvolvimento do intelecto. Essa atitude resulta da negação social da deficiência, atrelada ao sentimento de inferioridade de quem vive essa condição. Pode gerar vergonha e/ou desconfiança em função do medo de ser rejeitado publicamente, como ele relata:

*Achava até, quando via alguém rir perto de mim, achava que era porque eu estava usando o monóculo, quando na verdade era uma piada que o outro estava contando ao colega. Mas quando a pessoa cria um certo complexo é isso, o mundo não é aquilo que os outros enxergam, a gente vê por um ângulo diferente (SAMDV24).*

Questionado sobre os fatores desencadeantes desse sentimento de não aceitação, medo, vergonha e/ou de desconfiança, Samuel disse, de pronto, não se tratar da existência do preconceito no contexto universitário. E reforçou:

*Eu acho que preconceito foi algo que já superamos, eu pelo menos nunca senti preconceito com relação a minha deficiência, mas insensibilidade, algumas vezes eu acho que isso eu já senti. Claro, eu vejo na insensibilidade vantagens e desvantagens, a vantagem é que você se sente acolhido, você se sente amparado; a desvantagem é de você se fortalecer, você crescer com todos os outros sem se achar diferente, aí você cria essa força de vontade de querer ter o mesmo desempenho ou até maior do que seus colegas. Preconceito eu nunca senti, nem discriminação, só mesmo essa certa insensibilidade que talvez seja natural, não é incomum essa insensibilidade. No colégio não tem aquele senso de tanta competição, de tanta concorrência, essa concorrência existe mais na universidade. No colégio não, eu não sentia essa insensibilidade que eu senti aqui (SAMDV24).*

A negação do preconceito pode indicar mecanismo de defesa para evitar o sofrimento denotado pela palavra quando não se suporta a dor e/ou medo possíveis de identificá-lo como vítima e/ou algoz. Em relação à narrativa de Samuel cabe questionar até que ponto é possível naturalizar a insensibilidade perante a fragilidade humana? Como se sentir acolhido e amparado diante dos insensíveis? Em que medida a insensibilidade diante da fragilidade alheia não favorece a marginalização e/ou segregação de quem sofre? Será que a insensibilidade – esta frieza – percebida por Samuel não corresponde a um tipo de preconceito? Sobre tais questões, Crochík reflete:

Quanto à inclusão, poderíamos dizer que o primeiro tipo de preconceito – a compensação do desejo de exclusão – seria uma inclusão sombreada pela exclusão; o segundo tipo – a hostilidade – pregaria a exclusão, para fortalecer a exclusão dos próprios desejos e temores do preconceituoso; e o terceiro tipo – a frieza – implicaria a pior forma de exclusão, pois se negaria presença ao que está presente (CROCHÍK, 2011, p. 72).

A posição de Samuel, ao negar o preconceito, parece confirmar a manifestação do terceiro tipo de preconceito apontado na citação de Crochík. Comunga-se com a reflexão deste autor ao sinalizar a frieza como a manifestação do pior tipo de preconceito por geralmente deixar marcas profundas, sofríveis de perceber. Segundo o próprio Samuel:

*[...] eu via meus colegas como pessoas excessivamente competitivas, frias, insensíveis, e hoje eu já vejo como alunos que buscam excelência; cada um quer ser o melhor mesmo, cada um quer ser o mais visto pelos professores, quer trabalhar na melhor iniciação, no melhor laboratório, é algo humano, não é algo comigo mesmo. Eu via todos aqueles problemas porque eu tinha uma deficiência, eu era o diferente, mas não era o pensamento certo. Hoje eu vejo como algo de cada um mesmo, cada um quer buscar o melhor mesmo aqui na universidade, é natural. (...) Até uma insensibilidade quando*

*eu sinto, eu vejo como uma oportunidade de adaptação, de fortalecimento, o professor que seja um pouco rude, um pouco grosso, eu já penso de forma diferente, ele talvez queira me incitar a ser mais sério, ou que não me abale tanto emocionalmente com a agressividade dele. Às vezes ele próprio pode estar passando por uma situação, que não tem nada que diz respeito comigo mesmo, eu já vejo como algo diferente, como algo da sociedade, como algo de convívio entre as pessoas, mesmo (SAMDV24).*

A adaptação na universidade leva Samuel a duvidar das próprias percepções, até negá-las por resultar da visão enquanto pessoa com deficiência. Nesse contexto, ele passa a considerar essa insensibilidade como “*uma oportunidade de adaptação, de fortalecimento*”, como “*algo diferente, algo da sociedade*”. Percebe-se certa tensão quando o estudante tenta naturalizar a insensibilidade/indiferença percebida nos colegas e nos professores e, ao mesmo tempo, considerá-la como “*algo diferente*”. Talvez porque a experiência de quem vive a condição de diferença/deficiência, por mais forte que sejam os mecanismos de adaptação e as marcas do preconceito, expressam sempre o desejo interno da alteridade: “[...] *não tenho me visto mais como um aluno diferente, apenas como aluno com a característica um pouco diferente, mas que outros podem ter de outras formas, até que a gente não ver, mas internamente a gente sente (SAMDV24)*”.

O desejo de alteridade evidenciado por Samuel extrapola a busca de possíveis aliados na luta em defesa da inclusão educacional no contexto universitário:

*[...] eu vejo essa sua pesquisa como um avanço porque era algo que poucas pessoas tinham tanto interesse e hoje já é algo mais comum, que a mídia divulga, as pessoas comentam mais a respeito dessa inserção, o número de estudantes com deficiência é maior hoje, a minha perspectiva é otimista quanto à universidade. E profissionalmente, eu não posso falar tanto porque não estou no mercado de trabalho, mas acredito que com uma boa formação na universidade desenvolvendo minha personalidade, meus conhecimentos técnico-científicos vai ser uma adaptação natural, como aconteceu na universidade que não seja tão traumática (SAMDV24).*

As expectativas em relação às possibilidades dessa pesquisa ser porta-voz para denunciar as dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência no contexto universitário e, ao mesmo tempo, anunciar pistas para reflexão e possíveis ações direcionadas a uma inclusão educacional condizente com as reais necessidades educacionais dos entrevistados, ficou latente durante a coleta de dados com todos os entrevistados. Esse aspecto remete ao compromisso ético de retornar à instituição investigada e aos indivíduos interessados, os resultados da pesquisa empreendida na presente tese.



## 7 PALAVRAS FINAIS

*Entender é só uma questão de ser veloz,  
vira-se de repente para surpreender,  
o hide-behind, é uma vertiginosa reviravolta sobre si mesmo  
e nessa vertigem se encontra o conhecimento.  
O mundo empírico, ao contrário, é a costumeira  
sucessão de imagens na tela, engano ótico como o cinema, em que a velocidade dos  
fotogramas nos convence da continuidade e da permanência.  
Existe um terceiro ritmo que triunfa sobre os dois e é o da meditação,  
o andamento absorto e suspenso no ar da manhã,  
o silêncio em que se custodiava o segredo arrancado  
no fulminante moto intuitivo.*

**Ítalo Calvino**

Ao iniciar as palavras finais que arrematam a tessitura desta tese faz-se necessário ressaltar como o sentido de suspensão e, ao mesmo tempo, de concretude acompanharam seu percurso. A suspensão surgiu da *vertiginosa reviravolta* do encontro com o conhecimento, sobretudo, com o aprofundamento da Teoria Crítica da Sociedade e a concretude veio do contato com o mundo empírico retratado, tanto na subjetividade quanto na objetividade que move indivíduos com deficiência na formação universitária, para além da *continuidade da permanência*.

Conjugar estes dois movimentos exigiu exercício permanente da autorreflexão, suscitado por Adorno e, metaforicamente, reconhecido por Calvino na epígrafe citada ao afirmar que *existe um terceiro ritmo que triunfa sobre os dois e é o da meditação*. Desta, culminou o aprendizado de estar atenta à concretude do problema de pesquisa e, simultaneamente, distraída para deixar fluir, na autorreflexão/meditação, os sentidos da implicação com a temática em questão, ou seja, questionar: porque o desejo de pensar sobre preconceito, deficiência e inclusão educacional na universidade?

Tal questionamento esteve presente em todos os momentos da pesquisa e, ao finalizar o estudo, retomar a problemática<sup>126</sup> mobilizadora é compromisso assumido previamente na investigação. Dessa maneira faz-se necessário elucidar em que medida a pergunta propulsora do estudo pôde ser respondida e os objetivos atendidos.

---

<sup>126</sup> Como se tem constituído as trajetórias de estudantes com deficiência ‘incluídos’ na universidade e em que medida tais trajetórias apresentam marcas de preconceito, traduzidas por atitudes de discriminação, sob a forma de segregação e/ou marginalização no contexto universitário?

Uma vez que o projeto de tese partiu do pressuposto de que estudantes com deficiência incluídos na universidade são vitimados pelo preconceito, a resposta da questão norteadora pareceu evidenciada nas narrativas que retrataram atitudes de discriminação, resultante do preconceito, no âmbito da formação universitária. Esta discriminação se manifestou nas atitudes de colegas, professores, funcionários e gestores que, consciente ou inconscientemente, dificultaram e/ou impediram práticas sociais de acolhimento à diversidade humana, sobretudo a representada pelas pessoas com deficiência.

A rejeição das políticas de ações afirmativas, nesse contexto, já evidencia o medo das instituições universitárias em transgredir a tradição na formação das elites e, sobretudo, desnuda o preconceito em relação à inclusão educacional, aspecto que exige enfrentamentos. Dentre os quais, cabe destacar, a ampliação da abordagem de temas relacionados à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, considerando o número crescente de publicações desta temática relacionado à Educação Básica. O desconhecimento de tais questões pela comunidade universitária, retratado nesta pesquisa, determina a crença de que estudantes com deficiência/diferenças podem “superar” sozinhos as barreiras impostas pela formação, isentando a responsabilidade das IES na disponibilização dos suportes necessários à inclusão, conforme determina a legislação vigente.

Os objetivos delineados na tese foram perseguidos no decorrer da investigação. O objetivo geral ficou perceptível na análise das seis trajetórias, elaborada à luz da Teoria Crítica da Sociedade, ao identificar marcas do preconceito nas narrativas dos entrevistados, tanto sob a forma de segregação quanto de marginalização, especialmente no contexto da sala de aula, conforme se buscou desvelar no capítulo anterior. Na pesquisa empírica observou-se que a percepção do preconceito, inicialmente, parece invisível aos entrevistados, porém no desenrolar das narrativas suas marcas emergem em meio às descrições dos processos de marginalização e/ou segregação presentes no âmbito acadêmico. Todavia, o enfrentamento do preconceito também aparece demarcado nestas trajetórias, na medida em que a permanência no curso exige desses estudantes, constantemente, a busca de alternativas para driblar as inúmeras barreiras de acessibilidade em suas diferentes dimensões, sobretudo a atitudinal.

No que tange aos objetivos específicos, na caracterização da universidade investigada percebeu-se como processos internos e externos à instituição produzem condições desfavoráveis à inclusão educacional. A fragilidade de dados em relação à identificação do acesso e da permanência de estudantes com deficiência é um dos problemas mais graves, merecedor de atenção, especialmente por parte dos gestores. Fato constatado no momento da coleta de dados da pesquisa, quando se verificou a impossibilidade de identificar a presença

de estudantes com deficiência matriculados na universidade, no período anterior a 2008, apesar das inúmeras políticas públicas de inclusão educacional existentes no Brasil no final da década de 1990.

Ademais, constatou-se a existência de estudantes com deficiência não identificados pela instituição, assim como o inverso porque, tanto no processo seletivo quanto na matrícula, a identificação mostra-se limitada por reduzir a declaração da deficiência somente a três modalidades - deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência física - como se elas não pudessem coocorrer. Desse modo, estudantes com deficiência múltipla, deficiência intelectual, surdocegueira e transtornos globais do desenvolvimento são impedidos de se identificar, contrariando objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que garantem o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos/estudantes inclusos nestas modalidades, bem como nas institucionalmente identificadas.

É importante enfatizar que a destinação de recursos nas instituições públicas, provenientes das Políticas Públicas de Educação Inclusiva e de Ações Afirmativas, depende da identificação comprovada da presença desse público nas respectivas instituições. Portanto, cabe às instituições sociais, dentre as quais se situam as universidades, aperfeiçoar critérios de identificação das pessoas com deficiência, como estratégia para visibilizá-las e, assim, poder exigir a garantia dos direitos já conquistados por essa população na legislação vigente.

As IES devem assumir o compromisso de estabelecer critérios fidedignos de comprovação estatística para assegurar destinação orçamentária de recursos direcionados ao cumprimento das Políticas de Educação Inclusiva no Ensino Superior. Porém, tal preocupação parece ainda não devidamente assimilada pela cultura acadêmica das universidades. Quando uma instituição não apresenta critérios consistentes de identificação deste público há, quase sempre, possibilidades de sonegação de recursos e/ou serviços voltados à acessibilidade e à inclusão educacional. Inclusive tal omissão pode até ser justificada, falsamente, como consequência do desconhecimento.

Tanto que, com relação às questões de acessibilidade, observaram-se inúmeros problemas que contrariam as orientações técnicas para a organização de espaços de convivência coletiva, em termos da garantia do princípio da equiparação de oportunidades às pessoas com deficiência, conforme determina a Norma Brasileira, NBR 9059. As IES precisam, urgentemente, atentar para a relevância das diferentes dimensões da acessibilidade porque a ausência destas reduz, em grande medida, as possibilidades de autonomia acadêmica de quem não consegue compensar determinadas limitações de ordem física, sensorial e/ou

intelectual por não usufruir desse benefício. É compromisso dos governos prover recursos específicos para as instituições públicas cumprir seu papel na garantia das condições de acessibilidade, bem como exigir das instituições privadas o mesmo procedimento.

Todavia, cabe ressaltar que, apesar da aridez da maioria das IES em relação ao apoio às necessidades especiais de pessoas com deficiência, na instituição investigada foram registradas iniciativas que visam à inclusão educacional por meio de algumas ações pontuais desenvolvidas por docentes, pesquisadores e estudantes, especialmente daqueles vinculados ao grupo de pesquisa que investiga a temática, principais responsáveis pelos serviços de apoio disponíveis no *NAIENE*, tendo em vista a ausência de funcionários efetivos neste órgão. Os membros deste grupo também desenvolvem pesquisas e promovem eventos acadêmicos voltados à disseminação de temáticas relacionada à inclusão educacional de pessoas com deficiência. Contudo, tais ações ainda carecem de ser visibilizadas pela instituição como um todo, principalmente pelos próprios estudantes com deficiência incluídos nesse contexto.

No que diz respeito às percepções sobre a inclusão educacional, a posição dos entrevistados é unânime: todos são favoráveis à proposta de Educação Inclusiva no Ensino Superior. Entretanto, duvidam da efetividade desta proposta ao contrastar os princípios legais dos documentos que sustentam as políticas inclusivistas e as ações afirmativas com as práticas sociais vivenciadas por eles no cotidiano da formação universitária. Tais práticas, segundo os entrevistados, podem até inviabilizar a inclusão educacional na universidade, notadamente para quem vive a condição de diferença/deficiência.

Nas narrativas dos seis entrevistados identificam-se alguns aspectos comuns que merecem ser destacados: todos valorizam a tradição da instituição investigada e se empenharam muito para conquistar um lugar nesta universidade, pois só foram aprovados no vestibular após tentativas em outras faculdades, sendo que destes cinco chegaram a iniciar curso superior em uma universidade e/ou faculdade distinta da investigada; os seis são oriundos de escolas regulares, evidenciando a relevância da inclusão educacional nos segmentos que antecedem o Ensino Superior; e o acesso nessa formação universitária, representou uma grande vitória porque colocou estes estudantes em condições de igualdade, em relação aos demais colegas, principalmente ao considerar as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência na sociedade. Tais barreiras resultam de situações de desigualdade na formação, geradas pela segregação e/ou a marginalização presentes nos processos de escolarização, conforme descrito ao abordar a trajetória dos entrevistados antes da entrada na universidade.

Neste ínterim vale ressaltar que, apesar das críticas recebidas, a escola pública tem favorecido mais o acesso de estudantes com deficiência a universidade. Porém, a permanência tem sido árdua tanto para os oriundos de escolas públicas, quanto de escolas privadas. Mesmo diante da inserção exitosa vencendo a concorrência no vestibular, o potencial acadêmico destes estudantes muitas vezes é desacreditado no contexto da formação universitária. A investigação revelou como a permanência, contraditoriamente, põe em crise a autoconfiança fortalecida no acesso, pois a falta de acessibilidade, em suas diferentes dimensões, transforma autoconfiança em frustração, favorecendo a produção do preconceito, da discriminação, do medo e, conseqüentemente, da exclusão socioeducacional.

Cabe sinalizar que essas frustrações resultam, quase sempre, de expectativas alimentadas socialmente em relação à universidade como espaço democrático de excelência, onde se pressupõe que os problemas vivenciados na escolarização estão superados, tendo em vista as possibilidades de produção e circulação do conhecimento peculiar à instituição universitária. Entretanto, ao se deparar com a indiferença em relação às necessidades especiais de indivíduos e/ou grupos sociais que apresentam condição de diferença/deficiência, a competitividade e as exigências presentes nessa formação, grande parte dos entrevistados passou a duvidar de suas próprias potencialidades. Inclusive muitos pensaram em recuar perante determinados momentos vivenciados no percurso, devido às dificuldades aparentemente intransponíveis.

A resistência emergiu com o exercício da autorreflexão, na medida em que puderam pensar sobre a formação e, principalmente, pensar sobre si mesmos, alimentados pelo apoio de familiares, amigos, colegas, professores e/ou profissionais que, direta ou indiretamente, os ajudaram a não desistir do sonho e a sustentar a angústia provocada pela invisibilidade, de modo a transformá-la em denúncia da frieza que invade, irrefletidamente, as relações na sociedade e, conseqüentemente, na universidade que também a reproduz.

Na análise das seis trajetórias verificaram-se também alguns aspectos distintivos no perfil de estudantes com deficiência oriundos de escolas públicas em relação aos de escolas privadas. Os três primeiros entrevistados, apresentados nesse trabalho, são oriundos de escolas públicas, fazem parte da população de baixa renda, dois residem com seus familiares em bairros periféricos da cidade de Salvador (BA) e uma mora na Residência Universitária. Todos três utilizam transporte público para ter acesso à instituição. Frise-se ainda que dois destes estudantes são negros, aspecto que evidencia como as relações de desigualdades são acentuadas quando a condição de deficiência aparece entrecruzada com a pobreza e o racismo.

A inclusão de estudantes com deficiência, negros e/ou de baixa renda na universidade vem ocorrendo à custa de muitas lutas por políticas de inclusão e de ações afirmativas, pois os processos de marginalização e de segregação reiteradamente entravam as trajetórias de indivíduos que expõem diferenças negadas socialmente. A deficiência atinge todas as classes sociais, mas as consequências às impactam diferentemente, daí a relação estreita entre pobreza e deficiência. Na direção oposta, estudantes com deficiência provenientes de famílias socioeconomicamente abastadas, oriundos normalmente de escolas privadas, têm maiores chances de compensar limitações por arcar previamente com recursos e serviços de acessibilidade necessários à inclusão.

A pesquisa evidencia que os três últimos entrevistados, estudantes com deficiência provenientes de escolas privadas, fazem parte da população de perfil socioeconômico mais favorecido, residem com familiares em bairros nobres da capital baiana, sendo que um destes assume atividade profissional como estagiário numa repartição pública federal e possui automóvel próprio, apesar de não precisar usá-lo na universidade porque reside próximo da instituição. Já os outros dois são mantidos pelos pais, sendo que um faz uso de transporte privado, contratado pelos familiares, para transitar de casa para universidade e o outro prefere ir caminhando.

Destaque-se ainda que os três são brancos e possuem recursos próprios de tecnologia assistiva para compensar limitações, principalmente as resultantes da falta de acessibilidade instrumental e metodológica que impedem e/ou dificultam a formação e, muitas vezes, predispõe ao preconceito. Um dado interessante merecedor de realce na narrativa destes estudantes: todos três consideram fato previsível em suas vidas fazer um curso universitário. Por contar, antecipadamente, com tais recursos e ter - em seus familiares, amigos, vizinhos, colegas de escola, entre outros - a referência de que a formação universitária é 'algo natural' em seu meio de convivência, estes estudantes tendem a acessar a escolarização já pautada no repertório de conhecimentos necessários à aprovação no vestibular e prosseguimento de estudos na vida acadêmica, aspectos que independem da deficiência.

Portanto, ter uma situação socioeconômica favorável parece ampliar significativamente as oportunidades dos que possuem recursos econômicos para assegurar o acesso e a permanência na formação desde a primeira infância. Sendo assim, estudantes oriundos de famílias que detêm capital socioeconômico apresentam melhores possibilidades para compensar e/ou transformar limitação em superação, independentemente da instituição educacional que, geralmente, se apresenta insensível às necessidades educacionais especiais relacionadas à deficiência. Adentrar a universidade é uma prerrogativa que os diferenciam dos

estudantes de escolas públicas, oriundos de famílias de baixa renda, que tradicionalmente são marginalizados e/ou segregados do segmento de Ensino Superior. Em contrapartida, jovens oriundos de famílias socioeconomicamente favorecidas, são levados a internalizar o oposto ao longo de suas trajetórias, ou seja, a certeza de quem detém capital apresenta maiores possibilidades de ascensão, principalmente na perspectiva da educação formal.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa foi a similaridade entre as formas de tratamento dada aos estudantes com deficiência no contexto universitário com a descrição feita por Amaral (1995) acerca das atitudes sociais, em geral, relacionadas às pessoas com deficiência na sociedade. Quando não são de menosprezo pelas limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais, consideradas quase sempre aquém da natureza humana, são atitudes de apreço exagerado resultante da mistificação e/ou divinização utilizadas para justificar as possibilidades de superação de tais limites, julgados além da natureza humana.

A força de vontade das pessoas com deficiência, normalmente passa a ser vista como uma atribuição divina presente na figura do herói. Enquanto que a fragilidade daqueles marcados pela limitação física, sensorial e/ou intelectual é tida como uma atribuição sub-humana encarnada na figura do ‘coitadinho’. Aos considerados ‘fortes’ as expectativas socialmente construídas é de superação, mesmo correndo riscos de sacrifícios capazes de impor afastamentos do convívio humano para que o indivíduo possa se dedicar. Em contrapartida, aos ‘coitadinhos’ resta o afastamento do convívio humano para evitar sofrimentos, como o de reconhecer a própria fragilidade. Na mesma direção, aos super-heróis fica a condição de mito, sempre destinado a não conviver entre os homens para assegurar a imortalidade. Cultua-se e valorizam-se os mitos presentes nas divindades e/ou nos super-heróis, mas não se pode conviver com eles no cotidiano. Quando essa experiência ocorre, as divindades e/ou os super-heróis perdem a condição de mito e se transformam em simples mortais, ou seja, passam a assumir a natureza humana.

A reflexão proposta neste estudo procurou lidar com a tensão de pensar a deficiência na perspectiva da superação dos limites e, paralelamente, refletir sobre a dimensão da fragilidade e da vulnerabilidade humana, negadas quase sempre em função da mistificação das possibilidades de transformação do homem, sem levar em consideração as condições sociais objetivas. A superação de limitações diante de situações de fragilidade e/ou de vulnerabilidade, como ocorre com indivíduos que vivem a condição de deficiência, é uma prerrogativa humana. Esta pode levar indivíduos e/ou grupos sociais a transgredir situações adversas na luta para se manter vivo enquanto espécie, independentemente da condição de diferença/deficiência. Dessa forma, quando as conquistas dos estudantes com deficiência,

incluídos na universidade, são atribuídas a questões de ordem superior e/ou metafísica – como se a superação e/ou compensação de limites físicos, sensoriais e/ou intelectuais não implicasse no esforço humano do próprio indivíduo – corre-se riscos de reforçar a desumanização da deficiência no contexto acadêmico. Por conseguinte, na medida em que estes estudantes assumem, impensadamente, a identidade forjada de “super-herói” e/ou de “divindade”, contribuem para mascarar, no âmbito acadêmico, a negação social da deficiência.

O cruzamento de dados do formulário de caracterização da universidade com as narrativas produzidas nas entrevistas indicaram que, para além das condições de desigualdades que aproximam os entrevistados, existem algumas características que os aproximam bastante, tais como: a determinação, a persistência e a formulação de um desejo, de um sonho, capaz de acionar rastros da experiência que os motivaram a estudar e enfrentar as barreiras demarcadas em cada percurso, como sugere reflexões apontadas por Benjamin (1986; 1992; 1994).

É comum à trajetória dos estudantes entrevistados a luta pela conquista da autonomia e o compromisso em apresentar um retorno para o segmento social de pessoas com deficiência, por meio da articulação de seus estudos de graduação, pois todos seis objetivam desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, referente à temática da deficiência e pretendem, posteriormente, atuar profissionalmente de modo a integrar princípios da inclusão e da acessibilidade em suas áreas de trabalho.

Verifica-se nessa postura a necessidade da autoadvocacia das pessoas com deficiência na sociedade, onde a luta por inclusão educacional se transforma em ofício profissional. Os obstáculos enfrentados na formação de quem vive a condição de deficiência gera, quase sempre, cumplicidade com a causa, visto a ínfima minoria de pessoas com deficiência no Brasil, como em outras partes do mundo, que conseguem acessar bens culturais e serviços públicos, com igualdade de condições e de oportunidades equiparadas a de seus pares sem deficiência.

Diante das trajetórias analisadas, é possível inferir que na instituição investigada estudantes com deficiência são vitimados pelo preconceito, demarcado na discriminação social produzida pelos processos de marginalização e segregação, aos quais estes indivíduos são, constantemente, submetidos no contexto da formação. A ausência da acessibilidade em suas diferentes dimensões revela uma indiferença institucional, pulverizada nas atitudes de parte dos docentes, colegas, gestores e funcionários, incompatíveis ao nascedouro de uma cultura acadêmica inclusiva. Contraditoriamente, localizam-se nessas trajetórias, também, possibilidades para o surgimento de uma cultura acadêmica inclusiva, provocada, em grande



medida, pelo enfrentamento de barreiras que obstam a formação e pela permanente resistência à submissão ao “inferno”, presente no contexto universitário. Inferno no sentido, vale frisar, descrito metaforicamente por Calvino ao relatar, no livro *Cidades Invisíveis*, as possibilidades de sermos, ou não, determinados pelo contexto em que vivemos:

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno no qual vivemos e torna-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagens contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço (CALVINO, 1990, p. 150).

As trajetórias narradas por Adélia, Janaína, Elvis, Leonardo, Tiago e Samuel expressam que, na universidade, esse “inferno” é traduzido pelos efeitos da invisibilidade da condição de diferença/deficiência aceita de modo indiferente pela maioria das pessoas que habitam o contexto da formação universitária. Adaptação parece ser a palavra de ordem para os estudantes com deficiência permanecerem na universidade. Neste aspecto, é importante salientar que a adaptação é necessária à formação, mas não deve levar o indivíduo a sacrifícios e/ou sofrimentos desnecessários. Quando o sacrifício não contrapõe indivíduo e comunidade não há sacrifício, porém o oposto implica em crueldade. É evidente que a formação requer algumas renúncias, se não se tem disciplina, não se pensa. Porém, o sacrifício é regressivo se não trás autonomia ao indivíduo, sobretudo no contexto de formação universitária.

Os indivíduos protagonistas das seis trajetórias analisadas parecem ter compreendido a necessidade de adaptação e, ao mesmo tempo, de resistência ao “inferno”, descrito metaforicamente por Calvino, retratado no sacrifício regressivo vivenciado por alguns dos entrevistados na forma de adoecimento psíquico. Apesar das inúmeras dificuldades que obstam a inclusão educacional, Adélia, Janaína, Elvis, Leonardo, Tiago e Samuel arriscaram permanecer e, por meio da “atenção e de aprendizagens contínuas”, abriram espaços no processo de formação.

Na análise das seis trajetórias, verifica-se que houve enfrentamentos do preconceito, representado pela invisibilidade institucionalizada diante da presença de estudantes com deficiência. Esse enfrentamento tem provocado algumas mudanças na cultura acadêmica, devido à interação entre estudantes universitários que vivem a condição de diferença – em função da cor, da etnia, da situação econômica e/ou condição de deficiência –, resultante de Ações Afirmativas e Políticas de Educação Inclusiva no Ensino Superior e, ao se

reconhecerem, estes estudantes despertam para luta por se “preservar”, ao assumir enfrentamentos em suas trajetórias de formação na universidade.

Tal preservação implica em manter latente, no indivíduo e na sociedade, a meta fundamental da educação, segundo Adorno (2006, p. 119): “que Auschwitz não se repita”. Um fato recente, datado no início de 2013, deixou toda comunidade universitária do Brasil em estado de luto. O incêndio da boate Kiss, na cidade universitária de Santa Maria (RS) retratou cenas similares às vivenciadas pelos judeus em Auschwitz: inúmeros corpos amontoados no chão após serem vitimados pelo descompromisso humano com os seus semelhantes. Na Alemanha muitos foram envenenados nas câmaras de gás, tanto em Auschwitz quanto nos demais campos de concentração nazistas, diante da frieza das pessoas responsáveis pelo ocorrido. No Brasil, o fato se repete: inúmeros estudantes universitários assassinados pela omissão da sociedade, no contexto de uma cidade marcada culturalmente pela presença da universidade, mas indiferente aos aspectos fundamentais à preservação da vida. Ambas as situações evidenciam que a “ausência de compromisso das pessoas seria o responsável pelo que aconteceu” (ADORNO, 2006, p. 124).

Na realização do estudo, pode-se perceber a necessidade de ampliar reflexões e, conseqüentemente, a produção de conhecimentos sobre preconceito e a inclusão educacional de estudantes com deficiência no Ensino Superior, com vistas à identificação das possibilidades e limites verificados no acesso e na permanência destes estudantes no contexto universitário brasileiro. Isso provavelmente ampliará o acesso aos dados existentes no Brasil sobre quantos são os estudantes com deficiência que entram nas universidades, permanecem e, sobretudo, conseguem concluir o curso universitário. Com essa investigação espera-se fomentar a autorreflexão sufocada pela sociedade administrada, de modo a desestabilizar certezas em relação aos processos de educação formal, sobretudo em termos de questionar a formação universitária permissiva ao preconceito e à injustiça social, conseqüentemente contrária à inclusão educacional. Todavia, vale também registrar que o trabalho aqui apresentado, mais do que o cumprimento de uma formalidade acadêmica, revela mais uma etapa da formação profissional e intelectual da investigadora responsável pela produção desta tese. E como tal, ele traz consigo as marcas da sua imaturidade, mas também revela alguns pontos em que ela pôde amadurecer não só como pesquisadora, mas como ser humano.

Para finalizar, a metáfora da epigrafe carece ser retomada. Quando Calvino (2007, p. 230) afirma que *entender é só uma questão de ser veloz, virar-se de repente para surpreender, o hide-behind*. Na lenda dos lenhadores do Wisconsin e do Minnesota registrada por Borges no Livro *Seres Imaginários*, o *hide-behind* aparece, como descreve Calvino:

Existe um animal que se chama *hide-behind* e que está sempre às nossas costas, segue-nos por toda a parte, na floresta, quando procuramos lenha, nós nos viramos, mas, por mais rápidos que sejamos, o *hide-behind* é ainda mais rápido e já se deslocou atrás de nós; jamais ficaremos sabendo como ele é, porém está sempre ali. Borges não cita suas fontes e pode ser que essa lenda tenha sido inventada por ele; mas isso não diminuiria em nada a força da hipótese que eu chamaria de genética, categorial (CALVINO, 2007, p. 228).

A metáfora do *hide-behind* manifesta um sentimento pessoal ao final desse trabalho: a certeza de que por mais rigor e aprofundamento empreendido na elaboração da tese, provavelmente algo ficará de fora. A produção do conhecimento científico nos põe, inevitavelmente, diante do eterno *hide-behind e, por mais rápidos que sejamos* este sempre se deslocará para nos surpreender. Daí a necessidade proeminente de ampliar a realização de outros estudos e pesquisas, respaldados na autorreflexão apontada por Adorno (1972; 1973; 1985; 2006), de modo a trilhar caminhos emancipatórios, contrários à rigidez que impede a experiência entre indivíduos por favorecer o preconceito, sobretudo na formação universitária. Esta, por princípio, deve sempre fomentar a luta por direitos humanos, justiça social, inclusão socioeducacional e, sobretudo, indignação incondicional diante da barbárie para que Auschwitz, Carandiru, Candelária, Realengo e Santa Maria não se repitam.

## REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NBR 9050: Acessibilidade a Edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro, 2004.

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Teoria de la pseudocultura*. In: \_\_\_\_\_. *Filosofía y superstición*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 141-174 (Trabalho original publicado em 1959). 1972.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix; 1973.

ADORNO, Theodor W. *Introducción a el problema*. In: \_\_\_\_\_. FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVISON, D.J. e SANFORD, R. N. , *La Personalidad Autoritaria*. Buenos Aires, Editorial Proyección, 1965. p. 27- 50.

ADORNO, Theodor W. *Tipos y Síndromes*. In: \_\_\_\_\_. FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVISON, D.J. e SANFORD, R. N. , *La Personalidad Autoritaria*. Buenos Aires, Editorial Proyección, 1965. p. 695-729.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985.

\_\_\_\_\_. *Sobre sujeito e objeto*. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Mínima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2008.

AINSCOW, Mel. *Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?* In: FÁVERO, Osmar; WINDYZ, Ferreira; IREALAND, Timothy; BARREIROS, Débora. *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ALCOBA, Susie de Araujo Campos. *Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.alcoba.com.br/final/sumario.html>>. Acesso em: 19 set.2010.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Sobre crocodilo e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação*. In: AQUINO, Julio Grupo (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998 (p. 11-30)

\_\_\_\_\_. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

\_\_\_\_\_. *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ANDRADE, José Marcos de Bastos; MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima. *A questão do acesso e permanência de alunos com necessidades educativas especiais na Universidade Estadual de Maringá*. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2, 1999, Londrina, PR. *Resumos...* Londrina: EDUEL, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em <<http://www.andifes.org.br/>> Acesso em: 21 nov. 2011.

BANDINI, Carmen S. Motta; ROCHA, Fabiana dos Santos; FREITAS, Fernanda Lins; ALMEIDA, Maria Amélia; SÁ, Antônio Lino Rodrigues de. *O acesso e permanência do aluno especial na Universidade: um estudo a nível nacional*. In: MARQUEZINE, M. C.;

ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: UEL, 2001. p. 631 – 641.

BAHIA, Melissa Santos. *Acessibilidade e Desenho Universal*. In: BAHIA, Melissa Santos. *Responsabilidade Social e Diversidade nas organizações: contratando pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006. p. 58-71.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. *Orientações básicas para a implantação e o desenvolvimento de serviços de Educação Especial*. Salvador: Gerência de Educação Especial, 1995.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre Nada*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

BENJAMIN, W. *A origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. *Rua de mão única. Obras Escolhidas*. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. *O narrador: Reflexões sobre a obra de Nikolai Lesskov*. In: *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992. p. 28-57.

BENJAMIN, W. *Sobre alguns temas em Baudelaire*. In: \_\_\_\_\_. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-149.

\_\_\_\_\_. *Experiência e Pobreza*. In: \_\_\_\_\_. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha; LOPES, Jackeline Silva. *Tempestades e (Pré) Conceitos: as representações de estudantes de graduação sobre extensão universitária*. Revista Conexão UEPG, v. 7, 0. 144-151, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3703>>. Acesso em 12 de set. 2012.

BONDER, Nilton. *A alma imortal: traição e tradição através dos tempos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

BORGES, Jorge Luis, 1899-19686. *Obras completas de Jorge Luis Borges*. São Paulo: Globo, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, de 6 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais para a educação superior no país, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera a Lei no. 5.540 de 28 de novembro de 1968; a Lei no. 8.958, de 20 de dezembro de 1994; a Lei no. 9.504, de 30 de setembro de 1997; a Lei no. 9.532, de 10 de dezembro de 1997; a Lei no. 9.870, de 23 de novembro de 1999; o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Lei no. 10.480, de 2 de julho de 2002; a Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Anteprojeto de lei da educação superior. *Exposição de Motivos*. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Aviso Circular nº 277, 1996. Brasília: MEC/GM. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 outubro de 1988. Brasília: SF, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 12 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [www.destinacaocrianca.org.br/.../arq\\_266\\_Decreto\\_6949\\_de\\_09.pdf](http://www.destinacaocrianca.org.br/.../arq_266_Decreto_6949_de_09.pdf). Acesso em: 22 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. Lança o Viver sem Limite - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/viversem limite/plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>>. Acesso em: 20 set.2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de dezembro de 2004.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)  
- acesso em 03 set. 2012

\_\_\_\_\_. Edital nº 04/2008. Programa INCLUIR - Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: MEC/SEESP, [20-]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303>. Acesso em: 22 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Evolução da Educação Especial no Brasil. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 13 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MJ/CORDE, 1989. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.098, 19 de dezembro de 2000. Sobre a acessibilidade. Brasília: PR, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 16 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Portaria Federal nº 3.284/2003. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: [http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal\\_lista.asp?campo=1015](http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_lista.asp?campo=1015) Acesso em: 10 set. 2010.

\_\_\_\_\_. *O Sistema de educação superior*. Brasília: INEP, [20-]. Disponível em: [http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao\\_superior.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/educacao_superior.stm). Acesso em: 20 set. 2010.

Brito Cruz, Carlos Henrique (2012). Parada no crescimento do Ensino Superior. Artigo divulgado no Portal da Andifes em 27 de fev. 2012. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6271:a-parada-no-crescimento-do-ensino-superior&catid=50&Itemid=100017](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6271:a-parada-no-crescimento-do-ensino-superior&catid=50&Itemid=100017)

BUENO, José Geraldo Silveira. *Práticas institucionais e exclusão da pessoa deficiente*. In: *Conselho Regional de Psicólogos*. Educação Especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997. P. 37-54.

BUENO, José Geraldo Silveira. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: MEC/Seesp, 2002. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/22531527/Jose-Geraldo-Silveira-Bueno-A-educacao-especial-nas-universidades-brasileiras>.

\_\_\_\_\_. *As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?* In: BUENO, José Geraldo S.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi;

SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análises*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

\_\_\_\_\_. *Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação*. Revista Brasileira de Educação Especial: Universidade Estadual Paulista. Marília, v. 17, p. 143-169, 2011.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANGUILHEN, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1978.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *A universidade pública sob nova perspectiva*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Conferência de Abertura da 26ª reunião anual da ANPED. Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

CARVALHO, José Oscar Fontanini. *Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à Educação a Distância no Ensino Superior*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

CARVALHO, José Oscar Fontanini; ARANHA, Maria Cristina L. F. M; MORAES, Mônica Cristina M. *Apoiando os deficientes visuais no ensino superior: o projeto de acessibilidade aos alunos da PUC Campinas*. In: Seminário ATIID - Acessibilidade, Tecnologia da Informação e Inclusão Digital, 1., 2001b, São Paulo, SP. *Anais...* São Paulo: USP, 2001. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2001/artigos/apoiando-puc.doc>>. Acesso em: 12 jun. 2010

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. *Alunos com deficiência nas universidades brasileiras*. In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (IV CBEE). 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Editora Cubo, 2010.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/9/TDE-2011-05-17T090306Z-3703/Publico/3611.pdf](http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/9/TDE-2011-05-17T090306Z-3703/Publico/3611.pdf)>. Acesso em 20 fev. 2012.

CASTEL, Robert. *As armadilhas da exclusão*. In: BOGUS, L.; YASBEK, M.C.; BELFIORE-WANDERLEY M.(Orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.

CYRULNIK, Boris. *De corpo e alma*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CROCHÍK, José Leon. *O conceito de representação social: a questão do indivíduo e a negação do outro*. In: Revista Psicologia USP, São Paulo, 5(1/2), 1994, p. 173-195, 1994.



Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34497>> Acesso em: 19 set. 2009.

CROCHÍK, José Leon. *La pseudoformación y la consciência ilusionada*. *Revista Educación y Pedagogía*, n. 26 e 27, v. VII. Colombia: Universidade de Antioquia/ Facultad Educación, 2000. Disponível em < <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/11244>> Acesso 11 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. *Apontamentos sobre Educação Inclusiva*. In: SANTOS, G. A.; SILVA, D. J. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 279-291

CROCHÍK, José Leon. *Atitudes a respeito da Educação Inclusiva*. *Revista Movimento*, Niterói, n. 7, p.19-37, 2003.

\_\_\_\_\_. *Preconceito e Formação*. In: \_\_\_\_\_. *Valores, Preconceitos e Práticas Educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-47.

\_\_\_\_\_. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Preconceito e atitude em relação à Educação Inclusiva*. *Psicologia argumento*. Paraná, v. 24, n. 46, p. 55-70, 2006b. Disponível em: < <http://132.248.9.1:8991/hevila/Psicologiaargumento/2006/vol24/no46/6.pdf>> Acesso em 23 de fev. de 2010.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas Teóricas acerca do preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

\_\_\_\_\_. *Adorno pensa a educação: educação para a resistência contra a barbárie*. *Revista Educação: Biblioteca do Professor*, São Paulo, 2009. p. 16 -25.

\_\_\_\_\_. *Atitudes de professores em relação à educação inclusiva*. *Psicologia, ciência e profissão*. v. 29, n.1, p. 40-59, 2009. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000100005 & lng=pt&nrm=is](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100005&lng=pt&nrm=is)> Acesso em: 17 set. 2009.

\_\_\_\_\_. *Preconceito e Inclusão*. *Revista WebMosaica*, Porto Alegre. v.3 n.1, janeiro-julho de 2011a. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/webmosaica](http://www.seer.ufrgs.br/webmosaica)> Acesso em: 17 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *Preconceito e Educação Inclusiva*. Brasília: SHD/PR, 2011b.

CROCHÍK, José Leon *et al.* *Análise de um Formulário de Avaliação de Inclusão Escolar*. In:

CROCHÍK, José Leon (org.). *Preconceito e Educação Inclusiva*. Brasília: SHD/PR, 2011. p. 169-192. CROCHÍK, José Leon *et al.* *Atitudes de professores em relação à educação inclusiva*. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2009, vol.29, n.1, pp. 40-59. ISSN 1414-9893.

Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v29n1/v29n1a05.pdf>>. Acesso em: 26 set 2011.

CROCHÍK, José Leon; FERRARI, M. A. L. D.; Hryniewicz, R. R.; BARROS, O. N.; NASCIMENTO, R. B. Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. *Psicologia Argumento*, p. 55-70, 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=450&dd99=view>>. Acesso em: 20 out. 2011.

DELPIZZO, Graziela Naspolini; GHISI, Marcilene Aparecida Alberton; SILVA, Solange Cristina da. A tecnologia promovendo a inclusão de pessoas cegas no ensino superior a distancia. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 12., 2005, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: ABED, 2005.

DIAS FERRARI, M. A. L. D; SEKKEL. M. C. *Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio*. Revista Psicol. Cienc. prof. vol. 27, n. 4. Brasília, dez. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000400006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000400006&script=sci_arttext) .

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson (Orgs). *Deficiência e discriminação*. Brasília: Letraslivres; EdUnB, 2010.

EDLE CARVALHO, Rosita. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Meidação, 2004.

FALCÃO, Felipe Duclos Carisio *et al.* *Educação Inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção*. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar/PPGEE, 2005. p.352.

FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes *et al.* *O direito de ir, vir e estudar: acessibilidade dos portadores de deficiência na Universidade Estadual do Ceará*. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 1.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 1., 2003, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2003. p. 296.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. Histórico do GT Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991-2001). Reunião anual da ANPED, 25., Caxambu, 2002. *Anais...*Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes>> Acesso: 25 fev 2011.

FERREIRA, Windzy. *Entendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola*. In: AINSCOW, Mel. *Tornar a Educação Inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?* In: FÁVERO, Osmar; WINDYZ, Ferreira; IREALAND, Timothy; BARREIROS, Débora. *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-53.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Porto Alegre/RS: L&PM, 2010.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GALVÃO FILHO, T. A. *A tecnologia Assistiva: de que se trata?* In: MACADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. *Conexões: educação, comunicação*. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

GATTI, Bernadete. *A construção metodológica da pesquisa em Educação*. Evento do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador: UNEB, 2008.

GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto: com um epílogo do subcomandante Marco sobre as crianças zabatistas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. ( p. 20)

\_\_\_\_\_. *Política educacional e direito a educação na América Latina: um balanço*. In: GENTILI, Pablo. *Desencanto e Utopia: a educação no labirinto dos novos tempos*. Petrópolis: Vozes, 2008. (p. 27-73)

GOERGEN, Pedro. *Educação Superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação*. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 859-917, jul.-set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/13.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2010.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GREGÓRIO, Francisco Filho. *Guardados no Coração*. Rio de Janeiro: Amais Livraria e Editora, 1998.

GUIMARÃES, Jorge Almeida (2012). O ensino superior no país esta crescendo. Artigo divulgado no Portal da Andifes em 28 de fev, 2012. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6284:o-ensino-superior-no-pais-esta-crescendo&catid=50&Itemid=100017](http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6284:o-ensino-superior-no-pais-esta-crescendo&catid=50&Itemid=100017)>

HAZARD, D.; GALVÃO FILHO, T.A.; RESENDE, L. A. L. *Inclusão Digital e social de pessoas com deficiência: testes de referencia para monitores de telecentros*. Brasília: UNESCO, 2007. 73p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/00I6/00I600/I60012POR.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2009.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, Theodor W. *Preconceito*. In: *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cutrix, 1973a. p. 172 -183

\_\_\_\_\_. *Sociologia e investigação social empírica*. In: \_\_\_\_\_. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cutrix, 1973b. p. 172 -183.

\_\_\_\_\_. *Dialética do Esclarecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

HOUAISS, Antônio. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2000. *Dados estatísticos*. Disponível em:< <http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 21 fev. 2010.

\_\_\_\_\_- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010: *Resultados preliminares da amostra apresentado em Notas Técnicas, Resultados Preliminares da Amostra*. IBGE, 2011. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 19 fev.2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.. *Censo Escolar do Ensino Superior*, 2009. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09\\_05.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news09_05.htm)> Acesso em: 21 fev. 2010.

\_\_\_\_\_- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico – Censo Escolar 2010 (Versão Preliminar)*. Disponível em<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16179](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179)> Acesso em: 21 mar. 2011.

JANNUZZI, G. R. de. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da Exclusão. In: \_\_\_\_\_. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 53-66.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhaes. *Políticas Sociais, políticas de Inclusão?* In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhaes (Org.). *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima; DUARTE, Edison; SILVA, Juliana Leal da. *A formação e os procedimentos de ensino utilizados pelos professores do curso de educação física mediante a inclusão de alunos com deficiência física*. *Lecturas: Educación física y deportes*. Buenos Aires, ano 10, n. 71, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd71/defic.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

LOPES, Henrique Luiz. *O sistema de cotas no direito brasileiro - parte I*. Clipping, 31 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia\\_clipping\\_cabif.html](http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_cabif.html)>. Acesso em: 13 jul. 2010.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. 4. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p. 11 - 28

MACHIN, Ramón López. *¿Preparamos a los docentes para educar la diversidad?* República de Cuba: Ministério de Educación, 1995.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. In: Reunião anual da ANPEd, 28., 2005,

Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf>>. Acesso em: 11 dez. 2006.

MANZINE, José Eduardo. Análise do uso de entrevistas em dissertações e teses em educação especial. In: BAPTISTA, C. Roberto; MEYRELLES, Denise. *Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: o que? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Maria Inês Corrêa. *UFBA na Memória: 1946-2006*. 2006. Salvador: EDUFBA. 2010.455 p.

MARTINS, G. de A. *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

MATOS, Olgária C. Feres. T. W. *Adorno: notas biográficas*. Revista Educação: Biblioteca do Professor - Adorno pensa a Educação. São Paulo, n. 10, p. 06 - 15, fev. 2009.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia (Orgs). *Deficiência e igualdade*. Brasília: Letraslivres; EdUnB, 2010.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. *Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo*. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CNPQ, 2008.

MEINERZ, Andréia. *Concepções de experiência em Walter Benjamin*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: \_\_\_\_\_. *Inclusão, práticas pedagógicas e Trajetórias de Pesquisas*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 120-131.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Lacerda Patrícia. *De perto, ninguém é anormal: a construção discursiva de identidades, em narrativas de trajetórias escolares longas, de 'pessoas com deficiência'*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006. Orientador: Ralph Ings Bannell.

MUÑOZ, V. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Consejo de Derechos Humanos, Organizações das Nações Unidas, 2007. p.1-27.

MOREIRA, Laura Ceretta. *O aluno com necessidades especiais e a universidade: uma reflexão urgente e necessária*. In: *Reunião Anual da ANPED, 21.*, 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED.1998.

\_\_\_\_\_. *A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade: um desafio a ser enfrentado*. *Cadernos Educação Especial*, Santa Maria, n. 14, p. 23-29, 1999.

MOREIRA, Laura Ceretta *et al.* *Analizando o ingresso, o acesso e a permanência do aluno com necessidades educativas especiais na UFPR: uma forma de discutir as práticas educativas na universidade*. Curitiba: UFPR, 1999. Relatório de pesquisa.

MOREIRA, Laura Ceretta; CINTRA, Erica Piovam de Ulhôa; SANTOS, Paula Moreira. *As licenciaturas e o aluno com necessidades especiais: reflexões e proposições*. Curitiba: UFPR, 2000. Relatório de pesquisa.

MOREIRA, Laura Ceretta; GARCIA, Aniângela. *O respeito à diversidade e o aluno com necessidades especiais na universidade*. Curitiba: UFPR, 2001. Relatório de pesquisa.

MOREIRA, Laura Ceretta. *A Universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições*. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003, v. 1, p. 81-93.

\_\_\_\_\_. *Universidade e alunos com necessidades especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. *In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão*. In: *Revista Educação Especial*. Universidade Federal de Santa Maria, n 25. Santa Maria, 2005. p. 37 – 48.

MOREIRA, Laura Ceretta *et al.* *Concepções de deficiência/diferença de professores da UFPR com alunos com necessidades educacionais especiais e as implicações no processo de ensino e aprendizagem*. Curitiba: UFPR, 2006. Relatório de Pesquisa.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rios de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCENTE, Antenor. *Dicionário de Sinônimos*. São Paulo: Copyright, 2011.

NASCIMENTO, Antônio Dias. *Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade*. In: LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). *Educação e Contemporaneidade: desafios à pesquisa e a pós-graduação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 47-78.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ONOFRE, Eduardo Gomes, ESTRELA, Karla Alexandra Dantas Freitas. A Universidade Estadual da Paraíba e a inclusão do aluno com deficiência visual. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar/PPGEE, 2005.

PATTO, Maria Helena de S. *Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual*. In: BUENO, José Geraldo S.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análises*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2008. (p. 25- 42)

PEDROSSINAN, Dulce Regina dos Santos; CROCHÍK, José Leon *et al.* *Um estudo do preconceito e de atitudes em relação à educação inclusiva*. In: *Intermeio: Revista do programa de Pós-graduação em Educação*, Campina Grande, v. 14, n.21 0. 148-164, jul.-dez./2008.

PIAGET, Jean Seis estudos de psicologia – 23<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1998.

PEREIRA, Giselia Antunes; COSTA, Nilza M. V. Nunes. *O estudo de caso: alternativa ou panacéia?* In: BIANCHETTI, Lucídio; MAKSENAS, Paulo (orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciências e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2008.

PACHECO, J. EGGERTSDÓTTIR, R. e MARINÓSSON, G.L. *Caminhos para a inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PICARD, Georges. *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PUCCI, Bruno. *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 1994.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A (Orgs.). *O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no ensino superior: In: *O negro na universidade*. Programa “A cor da Bahia” – UFBA. Coleção Novos toques. Salvador, n. 5, 2002, p. 13-55.

QUEIROZ, H. *Inclusão de alunos com limitações na Universidade de Fortaleza*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Ciências Humanas, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE.

QUINTO, Normélia; VILAVERDE, Perla Mendoza; SILVA, Luzia Poliana Anjos. *A reabilitação da pessoa com deficiência no Sistema Único de Saúde: a construção de um Centro de reabilitação na Bahia*. In: LIMA, Isabel Maria Sampaio; PINTO, Isabela Cardoso de Matos; Pereira, Silvia de Oliveira (Orgs). *Políticas Públicas e pessoa com deficiência: direitos humanos, família e saúde*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 179-2011.

RELATÓRIO mundial sobre a deficiência. World Health Organization, The World Bank. Título original: World report on disability, 2011. Trad. tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo : SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: <http://blog.planalto.gov.br/governo-lanca-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/>.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo *et. al.* A dialética da inclusão/exclusão na experiência do programa UGGInclui. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abril. 2012.

RESENDE, Maria do Rosário Silva. *Professor universitário: formação cultural, emancipação e autonomia*. In: RESENDE, Anita C. Azevedo; CHAVES, Juliana de Castro. *Psicologia Social: Crítica socialmente orientada*. Goiania: PUC, 2010. p. 141-164.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. *A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise do seu acesso e permanência*. In: DIAS, F. et al., Orgs. *Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões Contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009. (p. 27-37)

RODRÍGUEZ, Lady Meléndez. *El panorama latino-americano de las prácticas inclusivas*. In: RODRÍGUEZ, Lady Meléndez et al (Orgs.). *Sujeto, Educación Especial e Integración*. Volumen VII, Universidad Nacional Autónoma de México: Ciudad do México, 2012 (p.67-91)

RODRÍGUEZ, Rafael Bel. *Pedagogía de la diversidad: más allá de los tipos y niveles de integración*. In: RODRÍGUEZ Rafael Bel; MARTÍNEZ, Ileana Musibay (Orgs.). *Pedagogia da diversidad*. Havana: Casa Editora Abril, 2001. p.59-67.

ROMANELLI, Geraldo. *O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas populares*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995.

ROMERO, Júlio. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

RIBAS, João. *Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁ, Nída Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a Cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: uma reforma democrática e emancipatória para universidade* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



SANTOS, Cristiane da Silva; CARMO, Apolônio Abadio. *Universidade e deficiência*. In: Congresso Iberoamericano de Educação Especial, 3., 1998, Foz do Iguaçu, PR. *Anais...* Foz do Iguaçu: 1998. v. 3, p. 303-306.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. *A dialética da exclusão/inclusão na História da Educação de alunos com deficiência*. *Revista da FAEEBA*, Salvador: v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002.

\_\_\_\_\_. SILVA, Luciene Maria; Baltazar Tânia SILVEIRA. *Preconceito e Inclusão no Ensino Superior: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade*. In: XX EPENN: *Educação, Culturas e Diversidade*, 2011, Manaus-AM. Caderno de Comunicações do 20º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Manaus - AM: Editora Valer, 2011. v. III. p. 01-293.

SECADI. Site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – MEC. 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16527:crece-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-em-sala-comum&catid=205&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16527:crece-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-em-sala-comum&catid=205&Itemid=86)>. Acesso em: 14 fev. 2012.

SILVA, Shirley. *Educação Especial – Entre a técnica pedagógica e a política educacional*. In: VIZIM, Marli (org.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. p.179-191.

SILVA, Luciene Maria. *O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência*. In: \_\_\_\_\_. *Revista brasileira de educação*, v. 11, p. 33-53, 2006.

\_\_\_\_\_. *Diferenças Negadas*. Salvador: EDUNEB, 2008.

SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos. *Preconceito e Educação Inclusiva: (Re)tratando a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental*. Disponível em: GT 15 – Educação Especial – da 34ª Reunião Anual da ANPED (2011), disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-1197%20res.pdf>> Acesso em: nov.2011

SAWAIA, B. *Introdução: exclusão ou inclusão perversa*. In: \_\_\_\_\_. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p.7-13.

\_\_\_\_\_. *O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão*. In: \_\_\_\_\_. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 97-118.

SILVA, Otto Marques. *A epopéia ignorada: a pessoa com deficiência na história do mundo ontem e hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986.

SIQUEIRA, Benigna Alves. *Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula*. In: BUENO, José Geraldo Silveira e MENDES, Geovana Mendonça Lunardi (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP : Junqueira &Marin ; Brasília, DF : CNPQ, 2008

- SEKKEL, M. C. Uma questão para Educação Inclusiva: expor-se ou resguarda-se? Revista Psicol. Cienc. prof. vol. 30, n. 2. Brasília, 2010. Disponível em:<  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000200006&script=sci_arttext)
- SZYMANKI, Heloisa (Org.). *A entrevista na educação: uma prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- SPOSITO, Marília P. (org.). *O trabalhador estudante: um perfil do curso superior noturno*. São Paulo: Loyola, 1989.
- STAINBACK, W.; STAINBACK. S. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- TOUTAIN, Lúcia Maria Brandão; SILVA Rubens Ribeiro Gonçalves da. *Universidade Federal da Bahia: do século XIX ao século XXI*. v. 1. Salvador: EDUFBA, 2010. 620 p.
- \_\_\_\_\_; VARELA, Marilene Abreu. *Reitores da UFBA: de Edgar Santos a Naomar de Almeida Filho*. v.1. Salvador: EDUFBA, 2011. 414 p.
- UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. 1990.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, Roberto. *Normose: a patologia da normalidade*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZAGO, Nadir. *Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/agosto, 2006.

# ANEXOS



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNEB**

**PARECER CONSUBSTANCIADO  
(RESOLUÇÃO 196/96, VII. 13b)**

PROCESSO NÚMERO	603110020054
-----------------	--------------

TÍTULO DO PROJETO	PRECONCEITO E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE
PESQUISADOR RESPONSÁVEL	JACIETE BARBOSA DOS SANTOS

**OBJETIVO GERAL:**

Identificar e analisar a luz das trajetórias de inclusão de estudantes com deficiência na universidade, experiências de preconceito, sob a forma de discriminação, marginalização ou segregação no âmbito acadêmico

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Conhecer as condições de chegada e inserção na vida acadêmica de estudantes com deficiência, bem como as experiências que marcaram e constituíram estes tempos e espaços percorridos em suas vidas; Identificar e analisar a percepção de estudantes com deficiência acerca do preconceito, bem como, as suas estratégias de enfrentamento no contexto acadêmico que viabilizam sua permanência na universidade; Conhecer as condições de acessibilidade para estudantes com deficiência na instituição investigada e identificar a percepção de colegas, docentes e gestores em relação à inclusão de estudantes com deficiência na universidade.

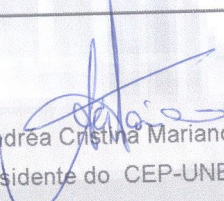
**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa terá como meios de coleta de dados a observação do espaço e dos comportamentos dos sujeitos pesquisados; a entrevista dos alunos portadores de deficiência para construção das narrativas auto-biográficas e a aplicação de questionários, a fim de verificar a existência de preconceitos na inclusão destes alunos na universidade.

**PARECER FINAL**

Após a análise do projeto e observando o que dispõe a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde do Brasil, de outubro de 1996, declaramos que o projeto **PRECONCEITO E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE** encontra-se **APROVADO** para a execução

Salvador, 28 de abril de 2011

  
 Andréa Cristina Mariano  
 Presidente do CEP-UNEB

**ANEXO B – Carta de Apresentação da Orientadora**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB**  
**Departamento de Educação – Campus I**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade**

**Salvador, 09 de fevereiro de 2011.**

Vossa Magnificência  
Reitor (a) da Universidade

A doutoranda JACIETE BARBOSA DOS SANTOS do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) está iniciando a pesquisa *Preconceito e Inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência* que visa analisar trajetórias de estudantes com deficiência incluídos no contexto universitário. Visto que os avanços na área de educação ocorrem por meio de estudos e pesquisas como esta, a participação desta instituição é de fundamental importância, motivo pelo qual solicitamos o apoio necessário para o desenvolvimento das atividades de coleta de dados nesta Instituição. É importante informar que a pesquisadora já prestou exame de qualificação do projeto de pesquisa desde dezembro de 2010, mediante uma banca conceituada quanto à reflexão da temática, o que a credencia para iniciar a investigação. Contando com a vossa compreensão e estímulo à pesquisa, agradecemos antecipadamente.

Prof. Dra. Luciene Silva  
Orientadora da Pesquisa



**Protocolo de Entrada de Documento Nº 5037987**

**Interessado(s)**

**Unidade** -----  
**Interessado(s)** JACIETE BARBOSA DOS SANTOS

**Dados do Documento**

**Entrada** 14/02/2011  
**Assunto** Outros  
**Descrição** Solicita autorização para realizar na UCSAL a pesquisa intitulada: Inclusão no Ensino Superior: trajetórias de estudantes com deficiência  
**Tipo Documento** Requerimento  
**Nº Original do Documento** 0  
**Unidade do Protocolo** Protocolo Geral

**Anexo(s)**

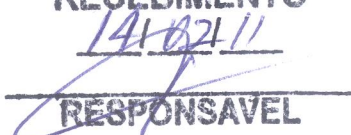
Outro

Salvador, 14 de Fevereiro de 2011

  
Assinatura do funcionário

Para viabilizar o início da pesquisa solicitamos a assinatura no Termo de Consentimento, (em anexo). Segue também uma cópia do projeto de pesquisa (em anexo), para sua apreciação e na oportunidade, já coloco-me a disposição para possíveis esclarecimentos (pessoalmente, por telefone – 3247-3490 e 9124-1562 - ou online: [jbsantos@uneb.br](mailto:jbsantos@uneb.br)).

Cabe salientar que a primeira etapa da pesquisa consiste num levantamento de dados sobre a matrícula de estudantes com deficiência na instituição. Posteriormente, mediante vossa autorização, pretendemos entrevistá-lo, entrevistar estudantes com deficiência matriculados acima do IV semestre, colegas dos referidos estudantes, docentes, coordenador(a) de colegiado e

**PROTOCOLO GERAL**  
**RECEBIMENTO**  
14/02/11  
  
**RESPONSÁVEL**

## ANEXO D – Formulário de Atualização de Dados Cadastrais (parte 1)

FORMULÁRIO DE ATUALIZAÇÃO DE DADOS CADASTRAIS  
(antecede a matrícula online de estudantes a cada semestre)

**Cadastro de Alunos**

**Cadastro Necessidade Especial do Aluno**

Aluno: 209100686-Lucas Neri de Barros  
Ingresso: 2009-1

Opção  
 Deficiência  
 Atendimento (Usado para o ENADE)

Física: Sem deficiência física  
 Visual: Sem deficiência  
 Auditiva: Prova em braile  
 Auxílio para leitura / escrita - leitor  
 Prova ampliada

Atualizar  
Fechar

Smart Card: Data Envio Smart Card: 00/00/0000 | Semio de Taxas

Pai: Dosiel Neri de Barros Mãe: Ednaide Neri de Barros

Curso: 387140 | 20091 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades  
Período Ingresso: 2009-1 Forma Ingresso: Vestibular

Observação  
 Endereço:  
 Residencial  
 Comercial  
 Neces. Especiais  
 Envio Setps

**Cadastro de Alunos**

**Cadastro Necessidade Especial do Aluno**

Aluno: 209100686-Lucas Neri de Barros  
Ingresso: 2009-1

Opção  
 Deficiência  
 Atendimento (Usado para o ENADE)

Física: Sem deficiência física  
 Visual: Sem deficiência  
 Auditiva: Sem deficiência auditiva  
 Sem deficiência auditiva  
 Usa aparelho auditivo  
 Não usa aparelho, apesar da defic. auditiva

Atualizar  
Fechar

Smart Card: Data Envio Smart Card: 00/00/0000 | Semio de Taxas

Pai: Dosiel Neri de Barros Mãe: Ednaide Neri de Barros

Curso: 387140 | 20091 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades  
Período Ingresso: 2009-1 Forma Ingresso: Vestibular

Observação  
 Endereço:  
 Residencial  
 Comercial  
 Neces. Especiais  
 Envio Setps

ANEXO D – Formulário de Atualização de Dados Cadastrais (parte 2)

(antecede a matrícula online de estudantes a cada semestre)

**Cadastro de Alunos**

**Cadastro Necessidade Especial do Aluno**

Aluno: 209100686-Lucas Neri de Barros

Ingresso: 2009-1

Opção

Deficiência

Atendimento (Usado para o ENADE)

Física: Sem deficiência física

Visual: Sem deficiência

Auditiva: Prova em braile

Auxílio para leitura / escrita - ledor

Prova ampliada

Atualizar

Fechar

Smart Card: | Data Envio Smart Card: | 00/00/0000 | Isento de Taxas |

Pai: Josiel Neri de Barros Mãe: Ednaide Neri de Barros

Curso: 387140 | 20091 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

Período Ingresso: 2009-1 Forma Ingresso: Vestibular

Observação

Endereço:  Residencial  Comercial

Neces. Especiais

Envio Setps

**Cadastro de Alunos**

**Cadastro Necessidade Especial do Aluno**

Aluno: 209100686-Lucas Neri de Barros

Ingresso: 2009-1

Opção

Deficiência

Atendimento (Usado para o ENADE)

Física: Sem deficiência física

Visual: Sem deficiência

Auditiva: Sem deficiência auditiva

Sem deficiência auditiva

Usa aparelho auditivo

Não usa aparelho, apesar da defíc. auditiva

Atualizar

Fechar

Smart Card: | Data Envio Smart Card: | 00/00/0000 | Isento de Taxas |

Pai: Josiel Neri de Barros Mãe: Ednaide Neri de Barros

Curso: 387140 | 20091 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

Período Ingresso: 2009-1 Forma Ingresso: Vestibular

Observação

Endereço:  Residencial  Comercial

Neces. Especiais

Envio Setps



**Colegiado**  
**Cadastro de Alunos**

Matrícula: \_\_\_\_\_

**Cadastro Necessidade Especial do Aluno**

Aluno: 209100686-Lucas Neri de Barros

Ingresso: 2009-1

Opção:  Deficiência  Atendimento (Usado para o ENADE)

Física:

Visual:

Auditiva:

Smart Card: \_\_\_\_\_ Data Envio Smart Card: 00/00/0000 Isento de Taxas \_\_\_\_\_ Observação \_\_\_\_\_

Pai: Josiel Neri de Barros Mãe: Ednaide Neri de Barros

Curso: 387140 20091 Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

Período Ingresso: 2009-1 Forma Ingresso: Vestibular

Endereço:  Residencial  Comercial

#### Necessidades Especiais

Com o objetivo de implementar a política de acessibilidade à educação superior para pessoas com necessidades especiais estamos construindo um cadastro e, para tanto, você deverá responder no campo adequado, conforme sua condição real.

Deficiência Auditiva

Deficiência Visual

Deficiência Física

Dúvidas e/ou sugestões: [matriculaweb@ufba.br](mailto:matriculaweb@ufba.br)

## ANEXO E – Documento elaborado por estudante com deficiência

Salvador, 05 de abril de 2010.

A Coordenação do B.I. em Humanidades

Prezado Senhor.

Na qualidade de discente cego, matriculado nessa *instituição*, na turma de 2010.1, cursando Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e, levando em conta o inegável esforço do governo brasileiro em promover ações de inclusão social e educacional combinado com a demonstração da universidade em propiciar um ensino público de qualidade, trago ao seu conhecimento o que segue:

Visando colaborar com a permanência e a terminalidade em meus estudos no ambiente acadêmico dessa Universidade e, amparado por farta legislação pertinente, encaminho a esse Instituto, de forma colaborativa, informações que devem nortear e facilitar o atendimento das minhas especificidades acadêmicas, a seguir relacionadas.

1. Dar conhecimento do presente caso ao corpo docente, discente e administrativo da Universidade afim de que tais esferas não se surpreendam com a presença de alunos com deficiência e adotem posturas de sociabilização e apoio humano, baseado nos princípios da boa convivência com a diversidade.
2. Promover ações de sensibilização como palestras, oficinas e treinamento sobre como lidar com pessoas com deficiência.
3. Adotar o princípio da redundância na comunicação, canalizando por via verbal ou via e-mail, avisos e demais informações afixadas em murais, por exemplo.
4. Avisar ao quadro de professores da necessidade de atender a iniciativas que viabilizem e atendam as necessidades de um aluno com deficiência visual, tais como:
  - a- Fornecer ao requerente, com a devida antecedência e em suporte magnético (CD, DVD ou via e-mail), planos das disciplinas, livros digitalizados, textos, apostilas e demais materiais didáticos.
  - b- Criar rotina para aplicação de atividades avaliativas fazendo uso da figura de um leitor ou leitora (pessoa que lê textos em voz alta para pessoas cegas), para, em ambiente reservado, aplicar os exames, ou proceder a avaliação através do computador.

Acreditando serem a acessibilidade, a inclusão social e a valorização da diversidade, metas inarredáveis dessa unidade de ensino, subscrevo-me colocando-me à disposição desse projeto pedagógico para consolidação e implementação de tais iniciativas.

Atenciosamente

Elvis

# APÊNDICES

## **APÊNDICE 1** - Protocolo de pesquisa

### **INCLUSÃO E PRECONCEITO: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

#### **1. PROBLEMA DA PESQUISA**

Como se tem constituído as trajetórias de estudantes com deficiência ‘incluídos’ na universidade e em que medida tais trajetórias apresentam marcas de preconceito, traduzidas por atitudes de discriminação, sob a forma de segregação e/ou marginalização no contexto universitário?

#### **2. OBJETIVOS**

##### **2.1 Objetivo Geral**

- Analisar as trajetórias de estudantes com deficiência ‘incluídos’ na universidade, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, identificando possíveis marcas de preconceito, traduzidas por atitudes de discriminação, sob a forma de segregação e/ou marginalização no contexto universitário.

##### **2.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar a instituição universitária em termos das possibilidades e limites em relação à inclusão educacional de pessoas com deficiência no âmbito acadêmico, evidenciando as condições de acesso e permanência no que tange à acessibilidade nas dimensões arquitetônica, instrumental, comunicacional, programática, metodológica e, principalmente, atitudinal.
- Identificar, na trajetória de estudantes com deficiência ‘incluídos’ na universidade, percepções sobre o preconceito e possíveis estratégias de enfrentamento no contexto da formação acadêmica.
- Investigar, na trajetória de estudantes com deficiência ‘incluídos’ na universidade, percepções sobre a inclusão educacional no contexto universitário

evidenciadas principalmente nas relações estabelecidas com colegas, docentes, gestores e/ou funcionários que compõem a instituição.

### 3 HIPÓTESE

As trajetórias de estudantes com deficiência ‘incluídos’ na universidade podem apresentar marcas de preconceito evidenciadas por atitudes de discriminação, sob a forma de segregação e/ou marginalização no âmbito acadêmico, determinando a inclusão educacional precária e instável, por não favorecer práticas sociais de acolhimento à diversidade humana.

### 4. QUESTÕES NORTEADORAS PARA A PESQUISA

#### 1. Por que o estudo de caso está sendo realizado?

Porque considero se que estudar a inclusão de estudantes com deficiência na universidade pode contribuir com a autorreflexão para fomentar o enfrentamento do problema do preconceito no contexto da formação acadêmica. Acredito também que as condições de acessibilidade da universidade interferem na inclusão de estudantes com condição de deficiência no âmbito da formação acadêmica e o estudo investiga essa questão. Ademais, considero que a presença de estudantes com deficiência incluídos na universidade influencia na posição acadêmicos colegas de estudantes com deficiência, docentes e gestores em relação à inclusão educacional no contexto da formação universitária, por isso o estudo se detém a esta questão.

#### 2. Quais as evidências estão sendo procuradas

Pretendo buscar evidências das marcas do preconceito envolvendo atitudes hostis traduzidas pela discriminação, sob a forma de marginalização e/ou segregação no âmbito acadêmico, reveladas possivelmente nas trajetórias estudantes com deficiência incluídos na universidade.

#### 3. Quais variações podem ser antecipadas?

O preconceito existe na sociedade em função das condições precárias de vida, bem como das predisposições psíquicas dos indivíduos privados de uma formação que se contraponha a tais tendências. A universidade como instituição social formada por indivíduos predispostos psiquicamente, vivendo numa condição social cada vez mais precária, provavelmente (re) produzirá preconceitos.

4. O que constituiria uma prova contrária ou corroborativa para qualquer proposição dada?

Não encontrar marcas de preconceito nas trajetórias de estudantes com deficiência incluídos na universidade, considerando que esses sujeitos historicamente sofreram e ainda sofrem preconceitos na sociedade.

### **Passos dados antes da pesquisa**

- Testar e validar os procedimentos de coleta de dados em outra universidade, distinta das selecionadas;
- Firmar contatos com a universidade selecionada para apresentação do projeto e solicitação de autorização para realização da investigação;
- Assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Reitora da Instituição investigada;
- Aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia;
- Identificação dos sujeitos da pesquisa;
- Envio de correspondências e visita aos diferentes setores da instituição para localização de estudantes com deficiência matriculados no primeiro semestre de 2011;
- Envio de carta convite para os pretensos sujeitos da pesquisa.

### **Passos dados ao iniciar a pesquisa**

- Ao iniciar a fase de coleta de dados da pesquisa deve-se procurar, sempre que possível, fazer a utilização de várias fontes de evidências (triangulação), a fim de criar um banco de dados (com notas, documentos, tabelas, narrativas etc.) para assim poder fazer a manutenção de encadeamento de evidências.
- Visitar a universidade para assinatura de carta de aceite com os gestores, preenchimento do formulário de caracterização da instituição e levantamento dos sujeitos a serem investigados na pesquisa.
- Firmar contatos com os sujeitos da pesquisa para apresentar projeto e agendar horário, conforme suas disponibilidades, visando à realização de entrevistas e aplicação de questionário.
- As entrevistas devem ser gravadas e transcritas mediante a assinatura de termo de consentimento dos sujeitos investigados.
- Aplicação de questionário com os demais sujeitos da pesquisa
- Preenchimento do Formulário de Caracterização da Universidade, mediante observação direta na instituição, depoimentos de funcionários do NAPE e da PROAE e pesquisa documental no site da instituição e em demais documentos fornecidos pelo Setor de Informação que tratem da temática da Inclusão de Estudantes com deficiência na Universidade.

### **Passos para análise de dados recolhidos na pesquisa**

- Ao iniciar a fase de análise de dados é importante possuir uma estratégia geral para analisar os dados, à qual deve estar baseada em proposições teóricas, explanações concorrentes ou estrutura descritiva.
- Traçar o perfil da universidade investigada a partir do formulário de caracterização da instituição e dos dados referentes ao questionário aplicado com os gestores.
- Transcrever e categorizar as entrevistas de estudantes com deficiência.



- Tabular dados dos questionários aplicados com colegas de estudantes com deficiência, docentes universitários e gestores das instituições investigadas.
- Fazer a triangulação dos dados colhidos nas entrevistas, nos questionários, na observação, na análise documental e no Formulário de Caracterização da instituição.
- Estabelecer relações entre os dados recolhidos com diferentes sujeitos, categorizar os dados e analisá-los à luz do referencial teórico da investigação.
- Produção escrita da análise de dados da tese.

### CRONOGRAMA DE PESQUISA

PERÍODO/ANO	2009	2010	2011	2012	2013
<b>ATIVIDADES</b>					
Estudo das disciplinas do curso e fundamentação teórica/metodológica do Projeto de Tese	X				
Revisão de Literatura	X				
Qualificação do Projeto de Tese			X		
Aprovação do Projeto no Comitê de Ética			X		
Testagem dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa		X			
Coleta de dados, transcrição das entrevistas e análise parcial dos dados da pesquisa.			X		
Qualificação da Tese				X	
Finalização da análise de dados				X	
Conclusão da redação da Tese				X	X

## APÊNDICE 2 - Convite para participação na entrevista

### Prezado (a) estudante

Eu sou Jaciete Barbosa dos Santos e estou cursando o Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Meu projeto de tese de doutorado intitula-se “**Preconceito e Inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade**”. Cabe salientar que os critérios para participação na pesquisa é que você esteja matriculado na universidade em algum curso de graduação e já tenha concluído metade da formação nesta instituição. Convido-lhe a participar deste estudo, pois esta pesquisa poderá contribuir para ampliar reflexões acerca da inclusão de estudantes com deficiência na Universidade. Vale informar que tive acesso ao seu endereço eletrônico por meio de seu cadastro de matrícula, concedido pela instituição mediante autorização da gestora, após a aprovação desta presente pesquisa no Comitê de Ética.

Sua participação nessa pesquisa deve ser voluntária e consistirá em você nos conceder uma entrevista (individual, feita pela pesquisadora) com duração aproximada de 60 minutos, em data, local e horário dentro de sua disponibilidade. Cabe esclarecer, antecipadamente, que se alguma pergunta da entrevista lhe causar qualquer desconforto, você poderá deixar de respondê-la sem nenhum problema. Ao participar desta pesquisa assumo o compromisso de que você não será identificado (a), permanecendo em anonimato qualquer informação que identifique os sujeitos da pesquisa, conforme conta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que você receberá antes da entrevista.

Os resultados desta investigação serão devolvidos para a instituição onde você estuda, no sentido de contribuir para melhorar as Políticas de Inclusão e Acessibilidade nessa instituição. Esses resultados também serão publicados de forma anônima em revistas especializadas, de tal forma que você, nem nenhum outro participante sejam identificados. Você poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da sua participação na pesquisa. Tais esclarecimentos podem ser obtidos com a pesquisadora Jaciete Barbosa dos Santos por meio dos e-mails: [jaciete@bol.com.br](mailto:jaciete@bol.com.br) ou [jbsantos@uneb.br](mailto:jbsantos@uneb.br) e telefone (071) 3247-3490 ou do celular (071) 9124-1562. Desde já agradeço sua atenção e aguardo sua confirmação para participar dessa pesquisa.

Cordialmente,

Doutoranda Jaciete Barbosa dos Santos

Nº da matrícula: 080917006D

### APÊNDICE 3 – Formulário para Caracterização da Universidade

1. Ano de fundação da Universidade:
2. Número de cursos de graduação presencial oferecidos por áreas:
3. Número de estudantes de graduação matriculados na instituição:
4. A Universidade desenvolve ações afirmativas voltadas para estudantes considerados de inclusão? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo assinale abaixo as categorias de estudantes contemplados pelas Ações Afirmativas desta instituição:

Negro	( ) Sim ( ) Não
Índio	( ) Sim ( ) Não
Baixa renda:	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência física - amputação, paralisia, má formação, etc.	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência sensorial - visual, surdez e/ou surdocegueira	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência intelectual (mental):	( ) Sim ( ) Não
Com múltipla deficiência:	( ) Sim ( ) Não
Com autismo	( ) Sim ( ) Não
Com liberdade assistida	( ) Sim ( ) Não
Com distúrbios de comportamento	( ) Sim ( ) Não
Outros	( ) Sim ( ) Não
Qual (is): _____	

- 5 A universidade possui estudantes considerados de inclusão? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo assinale abaixo as categorias de estudantes de inclusão matriculados atualmente na instituição:

Negro	( ) Sim ( ) Não
Índio	( ) Sim ( ) Não
Baixa renda:	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência física - amputação, paralisia, má formação, etc.	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência sensorial - visual, surdez e/ou surdocegueira	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência intelectual (mental):	( ) Sim ( ) Não
Com múltipla deficiência:	( ) Sim ( ) Não
Com autismo	( ) Sim ( ) Não
Com liberdade assistida	( ) Sim ( ) Não

Com distúrbios de comportamento	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Outros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Qual (is): _____	

6. Existem Políticas de Ação Afirmativa para garantir o acesso e a permanência de estudantes de Inclusão  sim  não

Em caso afirmativo assinale abaixo as categorias de estudantes de inclusão que já contam com Políticas de Ação Afirmativa nessa instituição:

Negro	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Índio	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Baixa renda:	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Com deficiência física - amputação, paralisia, má formação, etc.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Com deficiência sensorial - visual, surdez e/ou surdocegueira	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Com deficiência intelectual (mental):	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Com múltipla deficiência:	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Com autismo	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Com liberdade assistida	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Com distúrbios de comportamento	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Outros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Qual (is): _____	

7. Para os estudantes considerados de inclusão, qual tem sido a ênfase maior da universidade em termos de Ações Afirmativas:

- No acesso desses estudantes no espaço acadêmico  
 Na permanência desses estudantes no espaço acadêmico  
 Na socialização desses estudantes no espaço acadêmico  
 No aprendizado desses estudantes no espaço acadêmico  
 Em todas as alternativas anteriores (concomitantemente)

8. Número de estudantes com deficiência matriculados na instituição por área e se possível, por curso:

ÁREAS/CURSOS	Número de estudantes com deficiência
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	

IV – Letras e Artes	
TOTAL	

9. A instituição tem registro de quando iniciou a matrícula de estudante com deficiência na universidade?

Em caso afirmativo:

Em que curso/área? Esse estudante concluiu o curso? Quando?

10. A instituição oferece algum serviço de apoio aos estudantes com deficiência?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo qual (is)?

ÁREAS/CURSOS	Serviço de apoio aos estudantes com deficiência
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

11. Na universidade existe algum Documento ou Política que voltado para estudantes considerados de inclusão? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo qual (is)?

12. Na universidade existe algum Documento ou Política que voltado exclusivamente para inclusão de estudantes com deficiência?

( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo qual (is)?

13. A universidade desenvolve trabalho (s) de pesquisa direcionado (s) à inclusão de estudantes com deficiência? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo

ÁREAS/CURSOS	TRABALHO (S) DE PESQUISA
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

13. A universidade desenvolve trabalho (s) de extensão direcionado (s) à inclusão de estudantes com deficiência? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo

ÁREAS/CURSOS	TRABALHO (S) DE EXTENSÃO
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

14. A universidade desenvolve algum programa de formação docente voltado para inclusão de estudantes com deficiência? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo:

ÁREAS/CURSOS	FORMAÇÃO DOCENTE
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

15. A universidade desenvolve algum programa de ensino voltado para inclusão de estudantes com deficiência? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo:

ÁREAS/CURSOS	PROGRAMA DE ENSINO
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

16. A universidade tem rampas e /ou elevadores para as pessoas que têm dificuldades de locomoção? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo:

ÁREAS/CURSOS	RAMPAS E /OU ELEVADORES
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

17. Os banheiros têm adaptação necessária para os cadeirantes? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo:

ÁREAS/CURSOS	BANHEIROS ADAPTADOS
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

18. Há carteiras nas salas de aula para alunos não destros? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo:

ÁREA/CURSOS	CARTEIRAS PARA ALUNOS NÃO DESTROS
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

19. Há carteiras nas salas de aula para alunos obesos? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo:

ÁREAS/CURSOS	CARTEIRAS PARA ALUNOS OBESOS
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

20. A universidade tem interprete de LIBRAS disponível para auxiliar os estudantes surdos? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo:

ÁREAS/CURSOS	Interprete de LIBRAS
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

21 Na universidade existem computadores com programas instalados acessíveis para estudantes cegos ou com baixa visão? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo:

ÁREAS/CURSOS	COMPUTADORES ADAPTADOS
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

22 Na biblioteca da universidade existem acervos em Braille para estudantes cegos?

( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo:

ÁREAS/CURSOS	ACERVOS EM BRAILLE
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	
II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

23 Na biblioteca da universidade existem acervos digitalizados disponíveis para leitura de estudantes cegos? ( ) Não ( ) Sim

Em caso afirmativo:

ÁREAS/CURSOS	ACERVOS DIGITALIZADOS
I – Matemática, Ciências Físicas e Tecnológicas	



II - Ciências Biológicas e profissões de saúde	
III – Filosofia e Ciências Humanas	
IV – Letras e Artes	

24 Registro das diferentes dimensões da acessibilidade observadas durante a pesquisa:

Dimensões da Acessibilidade	Área I – Mat. Ciên. Fís. e Tecnológicas	Área II – Ciên. Biol. e pf. de Saúde	Área III – Fil. e Ciên. Humanas	Área IV – Letras e Artes
Arquitetônica				
Comunicacional				
Metodológica				
Instrumental				
Programática				
Atitudinal				

25 Há salas de apoio na Universidade para estudantes de inclusão?

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo assinale abaixo as categorias de estudantes de inclusão que possuem sala de apoio:

Negro	( ) Sim ( ) Não
Índio	( ) Sim ( ) Não
Baixa renda:	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência física - amputação, paralisia, má formação, etc.	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência sensorial - visual, surdez e/ou surdocegueira	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência intelectual (mental):	( ) Sim ( ) Não
Com múltipla deficiência:	( ) Sim ( ) Não
Com autismo	( ) Sim ( ) Não
Com liberdade assistida	( ) Sim ( ) Não
Com distúrbios de comportamento	( ) Sim ( ) Não
Outros	( ) Sim ( ) Não
Qual (is): _____	

26 A universidade permite uma avaliação diferenciada em função das dificuldades dos estudantes de inclusão? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo assinale abaixo as categorias de estudantes de inclusão tem acesso a uma avaliação diferenciada em função das suas dificuldades:

Negro	( ) Sim ( ) Não
Índio	( ) Sim ( ) Não
Baixa renda:	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência física - amputação, paralisia, má formação, etc.	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência sensorial - visual, surdez e/ou surdocegueira	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência intelectual (mental):	( ) Sim ( ) Não
Com múltipla deficiência:	( ) Sim ( ) Não
Com autismo	( ) Sim ( ) Não
Com liberdade assistida	( ) Sim ( ) Não
Com distúrbios de comportamento	( ) Sim ( ) Não
Outros	( ) Sim ( ) Não
Qual (is): _____	

27 A universidade se empenha para minimizar as possíveis formas de discriminação sofridas pelos estudantes de inclusão? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo assinale abaixo as categorias de estudantes que contam com ações voltadas ao combate da discriminação da universidade

Negro	( ) Sim ( ) Não
Índio	( ) Sim ( ) Não
Baixa renda:	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência física - amputação, paralisia, má formação, etc.	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência sensorial - visual, surdez e/ou surdocegueira	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência intelectual (mental):	( ) Sim ( ) Não
Com múltipla deficiência:	( ) Sim ( ) Não
Com autismo	( ) Sim ( ) Não
Com liberdade assistida	( ) Sim ( ) Não
Com distúrbios de comportamento	( ) Sim ( ) Não
Outros	( ) Sim ( ) Não
Qual (is): _____	

28 Os estudantes incluídos são estimulados a participar de todas as atividades da universidade, ainda que de forma diferenciada? ( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo assinale abaixo as categorias de estudantes que participam de atividades da universidade, ainda que de forma diferenciada:

Negro	( ) Sim ( ) Não
Índio	( ) Sim ( ) Não
Baixa renda:	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência física - amputação, paralisia, má formação, etc.	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência sensorial - visual, surdez e/ou surdocegueira	( ) Sim ( ) Não
Com deficiência intelectual (mental):	( ) Sim ( ) Não
Com múltipla deficiência:	( ) Sim ( ) Não
Com autismo	( ) Sim ( ) Não
Com liberdade assistida	( ) Sim ( ) Não
Com distúrbios de comportamento	( ) Sim ( ) Não
Outros	( ) Sim ( ) Não
Qual (is): _____	

29 A universidade apresenta alguma adaptação no processo seletivo (vestibular, Enem, Enade, etc.) para atender ao público de estudantes com deficiência?

( ) sim ( ) não

30 A matrícula de estudantes com deficiência é identificada pela instituição?

( ) sim ( ) não ( ) desconheço

Em caso afirmativo, após a matrícula é feito algum encaminhamento aos docentes e funcionários em relação à presença de estudantes com deficiência na universidade?

## APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista narrativa

### Questões iniciais

- Para traçar o perfil do (a) entrevistado (a)
  1. Idade
  2. Formação
  3. Estado Civil
  4. Desenvolve alguma atividade profissional? Em caso afirmativo qual e onde?
  5. Qual é a sua condição de deficiência?
  6. Como e quando adquiriu?
  7. Tem filhos (as)? Em caso afirmativo quantos e qual a idade dos filhos?
  8. Onde e com quem reside?
  9. Tem acesso doméstico a internet?
  10. Onde e quando fez a sua formação anterior à entrada na universidade? Detalhes: Como era a escola: especial, regular, pública, privada?

### Questões disparadoras:

- Para provocar narrativas:
  - 1 Como foi sua trajetória escolar *antes de sua entrada na universidade* e o que mais te marcou nessa trajetória?
  - 2 Como tem sido sua trajetória educacional *após a sua entrada na universidade* e que tem marcado esta trajetória?

### Questões provocadoras:

- Para serem acrescentadas caso os (as) entrevistados (as) não às abordem nas questões disparadoras:
  1. O que levou você a desejar fazer um curso universitário?
  2. Como se deu sua entrada na universidade?
  3. Como foi sua inserção na vida acadêmica?
  4. Que (is) fatores facilitaram sua permanência na universidade?
  5. Que (is) fatores dificultaram sua permanência na universidade?
  6. De que forma prefere fazer seus trabalhos acadêmicos? Sozinho ou com os colegas? Por quê?

7. Onde prefere ficar quando esta em sala de aula? Na frente, no fundo ou no meio da sala de aula? Junto ou separado de seus colegas? Por quê?
8. Seus professores acompanham suas atividades e o estimulam a participar das aulas de modo semelhante aos demais estudantes de sua turma? Por quê?
9. Os gestores da universidade onde você estuda demonstram atenção em relação à inclusão de estudantes com deficiência? Como se relaciona com esses gestores?
10. Você enfrenta dificuldades de acessibilidade na universidade? Em caso afirmativo, qual (is) são as dificuldades enfrentadas?
11. Já recebeu repreensões e/ou elogios por parte de colegas, professores ou gestores? Em caso afirmativo como reagiu?
12. Já se sentiu discriminado (a) por parte de colegas, professores ou gestores na universidade onde estuda? Em caso afirmativo como reagiu?
13. Já se sentiu excluído (a) de alguma atividade na universidade em função de sua condição de deficiência? Em caso afirmativo como reagiu?
14. Já foi impedido (a) de fazer alguma atividade na universidade em função da sua condição de deficiência? Em caso afirmativo como reagiu?
15. Já foi intimidado (a) por colegas, professores ou gestores na universidade? Em caso afirmativo como reagiu?
16. Já se sentiu prestigiado (a) ou protegido (a) em função em função da sua condição de deficiência na universidade? Em caso afirmativo como reagiu?
17. Já percebeu alguma manifestação de preconceito em relação à inclusão de estudantes com deficiência na universidade? Em caso afirmativo como?
18. Qual é a sua posição em relação à inclusão de estudantes com deficiência na universidade?
19. Quais são suas expectativas ao concluir seu curso universitário?
20. Em sua opinião o que seria necessário na universidade onde estuda para que ela se tornasse mais inclusiva?

**OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!**

## APÊNDICE 5 – IMAGENS DA UNIVERSIDADE: RETRATANDO A DIALÉTICA DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO

**Figura 1** – Imagem do banheiro adaptado da universidade no pavilhão de aulas IV



Fonte: SANTOS (2012)

**Figura 2** – Imagem do banheiro adaptado da universidade no pavilhão de aula IV



Fonte: SANTOS (2012)

**Figura 3** – Condições higiênicas do banheiro adaptado da universidade no pavilhão de aulas IV



Fonte: SANTOS (2012)

**Figura 4** – Condições higiênicas do banheiro adaptado da universidade no pavilhão de aulas IV



Fonte: SANTOS (2012)

**Figura 5** – Escada de prédio da universidade n pavilhão de aula III



**Fonte:** SANTOS (2012)

**Figura 6** – Corrimão da escada do prédio da universidade no pavilhão de aulas IV



**Fonte:** SANTOS (2012)



**Figura7** – Pista tátil do prédio da universidade no pavilhão de aula IV



Fonte: SANTOS, 2012.

**Figura 8** – Estacionamento da universidade na Faculdade Politécnica



Fonte: SANTOS (2012)

**Figura 9** – Primeira sala do *Núcleo de Atendimento a Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais (NAIENE)*



**Fonte:** SANTOS (2012)

**Figura 10** – Segunda sala do *Núcleo de Atendimento a Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais (NAIENE)*



**Fonte:** SANTOS (2012)

**Figura 11** – Sala de aula da universidade na Faculdade de Arquitetura.





**Fonte:** SANTOS (2012)

**Figura 12** – Sala de aula da universidade na Faculdade de Administração



**Fonte:** SANTOS (2012)

**APÊNDICE 6 - Solicitação de autorização a instituição para participação na pesquisa**

	<b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB</b> <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E</b> <b>CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc</b> Coordenação Elizeu Clementino Souza Portaria nº 3055/2008, D.O. 03/12/2008	
---	---	---

DE: Jaciete Barbosa dos Santos	DATA: 01/03/2011
PARA: Reitora Universidade	
ASSUNTO: Solicitação	

Vossa Magnificência

Reitor (a) da Universidade

Gostaria de contar com sua autorização para realizar a pesquisa – *Preconceito e Inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência* - nesta Instituição, tendo em vista que é uma das mais antigas do Estado da Bahia. Cabe salientar que primeira etapa da pesquisa consiste num levantamento de dados sobre a matrícula de estudantes com deficiência na instituição. Posteriormente, mediante vossa autorização. Objetivamos entrevistar estudantes com deficiência que já tenham concluído metade de sua formação na instituição e proceder a caracterização da universidade.

Para viabilizar a realização da pesquisa solicito vossa *assinatura da Folha de Rosto* (em anexo) referente ao nosso Projeto de Pesquisa. Na oportunidade coloco-me a disposição para possíveis esclarecimentos (pessoalmente, por telefone – 3247-3490 e 9124-1562 - ou de forma online: jbsantos@uneb.br).

Por fim, gostaria de assinalar que assumo o compromisso ético de manter sigilo absoluto em relação à identificação dos sujeitos envolvidos na investigação, asseguro devolver os resultados do estudo para instituição e, também, coloco-me a disposição para maiores esclarecimentos - antes, durante e após - a realização da pesquisa.

Cordialmente,

Jaciete Barbosa dos Santos

Doutoranda em Educação do PPGEdC

Nº da matrícula: 080917006D

## APÊNDICE 7 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisadora Responsável: Jaciete Barbosa dos Santos

Prezado (a) Senhor (a)

Eu sou Jaciete Barbosa dos Santos e estou cursando o Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Meu projeto de tese de doutorado intitula-se “**Preconceito e Inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade**” e encontra-se sob a orientação da Profa. Dra. Luciene Maria da Silva. O projeto tem como objetivo analisar as trajetórias de estudantes com deficiência no contexto universitário. Os participantes da minha pesquisa são estudantes universitários com deficiência.

Convido o (a) senhor (a) a participar deste estudo, pois esta pesquisa poderá contribuir para fortalecer as potencialidades e minimizar os entraves relativos à inclusão de estudantes com deficiência na Universidade, o que conseqüentemente, pode contribuir para se repensar a melhoria no acesso e na permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Sua participação é voluntária e consistirá em conceder uma entrevista gravada, mediante sua autorização, após assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se alguma pergunta da entrevista lhe causar desconforto, o (a) senhor (a) poderá deixar de responder a pergunta que causar incômodo. Ao participar desta pesquisa, o (a) senhor (a) não será identificado (a), permanecendo em anonimato e poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer nenhum prejuízo.

Esta pesquisa também não trará gastos financeiros para o (a) senhor (a), nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por participação. Além disso, sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e, caso não deseje participar da mesma, sua vontade será respeitada.

Os resultados desta pesquisa serão publicados de forma anônima em revistas especializadas, de tal forma que o (a) senhor (a), nem nenhum outro participante serão identificados. O (A) senhor (a) pode solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da participação na pesquisa. Tais esclarecimentos podem ser obtidos com Jaciete Barbosa dos Santos por meio do e-mail: jbsantos@uneb.br ou do telefone (071) 3247-3490 ou do celular (071) 9124-1562.

Desde já agradeço sua atenção!

Salvador – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

Jaciete Barbosa dos Santos

---

Participante

Pesquisadora Responsável

Entrevistado (a)

## APÊNDICE 8 – Transcrição das entrevistas

### Entrevista com Adélia (ADFDF34)

#### PARTE I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO (A)

**Curso:** Arquitetura e Urbanismo

**Semestre:** Nono semestre

**01. SEXO:** Feminino

**02. IDADE:** 34 anos

**03. ESTADO CIVIL :** solteira

**04. ESCOLARIDADE DO PAI:** Fundamental incompleto

**05. PROFISSÃO / OCUPAÇÃO DO PAI:** Na realidade, meu pai, ele faleceu eu tinha 11 anos; eu tive pouco convívio com meu pai, ele era alcoólatra, ele sempre trabalhava, então a gente não teve muita vivência, foram poucas as vezes que eu pude sentar e conversar e conhecer. Este é meu pai. Só tenho lembrança dele assim, que ele levantava cedo para trabalhar e chegava bêbado, tinha muito ciúme da minha mãe; minha mãe acabou separando dele. Quando ele faleceu, eles não viviam mais juntos; ai minha mãe foi viver com o meu padrasto. Meu padrasto é uma pessoa maravilhosa, foi um pai pra mim; a figura de pai que eu tenho, é o meu padrasto.

**06. ESCOLARIDADE DA MÃE:** Ela tinha o nível médio

**07. PROFISSÃO / OCUPAÇÃO DA MÃE:** Minha mãe faleceu tem dois anos, pra mim foi muito difícil porque minha mãe sempre me deu muita força, sempre me ajudou muito; ela vibrou tanto quando eu passei aqui, ela sabia do meu sonho, do meu desejo e, infelizmente, estou aqui perto de concluir e eu sei que ela não vai estar perto. Isso pra mim é o que magoa, mas... *(nesse momento a entrevistada teve uma crise de choro e eu aguardei ela se recompor para continuarmos a entrevista, fiquei emocionada, mas procurei agir com tranqüilidade para facilitar que ela retomasse a entrevista com tranqüilidade).* Se eu estou aqui é em homenagem a ela. Quando eu entrei na UESB que ela decidiu voltar a estudar, mas ela passou a vida toda só tinha até a terceira série. Aí, quando eu entrei na UESB ela começou a estudar, ela passou no concurso público, ela era estatutária, trabalhava na prefeitura e ela fez até o segundo ano, ela concluiu o ensino médio. Ela falava que a educação ninguém tira de você.

**08. ESCOLARIDADE DO CÔNJUGE** (se for casada/o):

**09. PROFISSÃO / OCUPAÇÃO DO CÔNJUGE** (idem):

**10. TEM FILHOS?** Não

**11. TEM ACESSO DOMÉSTICO À INTERNET?** Não

**12. ONDE MORA E COM QUEM?**

Resido em Vitória da Conquista com meu irmão, mas moro aqui em Salvador, na Residência Universitária. Eu tenho que pegar ônibus, fica na Ladeira da Barra. Antes era na Residência do Canela, só que como eles fecharam pra reforma e talvez não vá continuar. Sendo que nós estamos numa pousada que a Universidade alugou. Eu tenho uma irmã que é casada e mora em Caculé e tenho dois irmãos, um que só fez até a oitava série, não quis estudar, que é o mais velho e tenho um irmão mais novo que faz o curso de História.

**13. Desenvolve alguma atividade profissional?**

Consegui a bolsa de residência depois que ingressei na faculdade para me manter. Antes de ingressar na faculdade eu trabalhei um tempo, mas não na área que eu sou formada. Sou formada em Técnico em Edificações, mas eu não cheguei a trabalhar nessa área, eu trabalhava com desenho, mas não na área da Construção Civil. Eu sempre quis fazer Arquitetura e Urbanismo, eu cheguei a entrar, fiz cinco semestres de matemática. Vim pra Salvador com o objetivo mesmo de fazer a faculdade. Eu já estou nono semestre, semestre que vem eu já concluo, já apresento meu trabalho final de graduação e já estou apta para trabalhar.

**14. Qual é a sua condição de deficiência? Como e quando adquiriu?**

Minha deficiência é uma deficiência física. Eu tenho desde os cinco anos de idade e foi uma seqüela da Artrite Reumatóide que me proporcionou agressões físicas nas mãos e nos pés, foram os locais que mais me agrediram. Mas, desde quando eu faço tratamento, eu procuro fazer de tudo, lá mesmo no hospital onde eu tratava em São Paulo, porque eu sou paulista, eu me tratava no Hospital das Clínicas, no Instituto das Crianças, e lá eles sempre procuraram trabalhar a gente com a filosofia de que você não é um coitado, você é uma pessoa capaz, não se sinta coitado, sempre que você puder fazer algo, procure fazer, não se limite a ficar esperando que as outras pessoas façam por você por dó. Então, foi com esse pensamento que eu procurei correr atrás das coisas da minha vida. Desde os cinco anos que eu faço tratamento. Eu fui morar em Vitória da Conquista com vinte e três anos, tem doze anos que eu estou aqui na Bahia.

## PARTE II – QUESTÕES DISPARADORAS (PARA PROVOCAR NARRATIVAS)

➤ **Como foi sua trajetória escolar *antes de sua entrada* na universidade e o que mais te marcou nesta trajetória?**

Sempre estudei em escola regular pública. Fiz o primeiro grau e segundo grau em São Paulo. Eu já sofri *bullying* por conta de preconceito de ver a minha limitação, mas isso nunca foi coisa que me fizesse desistir do meu objetivo, sempre corri atrás mesmo. E se a pessoa encarava, eu não me deixava abater. E também não afetou o meu desempenho na escola, eu sempre fui boa aluna, nunca fui reprovada. Tive que parar dois anos porque tive que fazer cirurgia nos pés; eu tinha dificuldade pra andar, meus joelhos inchavam muito porque eu forçava, andava de forma errada, aí eu parei dois anos. Um ano para fazer a cirurgia num pé, e o outro ano pra fazer cirurgia no outro, aí eu conclui o ensino médio com dois anos atrasados. Eu ficava revoltada porque se for avaliar academicamente na época, a minha capacidade com relação aos meus amigos era a mesma, eu tinha dificuldade assim porque tive que faltar muitas aulas por que na época, foi a época que meu reumatismo era bem atacado mesmo, as vezes sentia dores e eu ficava chateada da forma como eles não me viam como igual. Eu me afeto muito quando a pessoa na me ver como igual Eu era chamada de robozinho, porque eu andava meio dura. No início, logo nas primeiras fases que eu tinha que usar bota ortopédica e o pessoal tirava onda, se falasse alguma coisa eu ia lá e bati. Já cheguei a ir pra diretoria até, aí a diretora conversava comigo: “quando falar com você, não liga”. Teve uma época que eu cheguei a não ligar mesmo. Geralmente, eles faziam isso quando o professor saia da sala de aula para alguma coisa, aí eles ficavam me provocando, mexendo comigo. Aí eu fiquei quieta, a menina me provocando e eu quieta, quando ela via que eu não reagia, ela foi lá e puxou meu cabelo, na hora que puxou meu cabelo e eu fui lá e bati. Eu reagia, tinha um instinto de reação instantâneo. Hoje eu sou bem mais ponderada, claro que não passo por isso. Se acontecesse na faculdade eu ia correr atrás de justiça, não ia partir para agressão, mas que eu iria entrar ate com processo, eu iria atrás dos meus direitos. Eu não sou de deixar barato, porque os mesmo direitos que a pessoa tem, eu também tenho. Eu não estou roubando nada de ninguém, eu passei por um processo seletivo como eles, porque eu vou ser tratada diferente...

**Retornado a sua trajetória escolar, antes da entrada na universidade, como era seu desempenho em sala de aula?**



Sempre fui boa aluna. Eu sempre gostei de trabalhar com desenho, sempre gostei de desenhar, de arte e quando eu fiz técnico em Edificações foi uma experiência muito boa, eu gostei da área da construção civil. Na época eu queria fazer um curso mais voltado as Artes, pra ser professora de Educação Artística, mas na cidade só tinha ligado a desenho, Edificações, e por entrado nesse curso eu acabei me interessando por Arquitetura.

➤ **Como tem sido sua trajetória educacional após a sua entrada na universidade e que mais tem marcado nesta trajetória?**

Não precisei de nenhuma adaptação, porque assim, a gente declara, mas eles perguntam na própria ficha se você precisa ou não, como eu não tenho dificuldade de locomoção, dificuldade de visão, de nada, então eu fiz a prova juntamente com as pessoas. Aqui na *instituição*, a primeira coisa que eu tive um pouco de dificuldade foi com relação a ônibus porque eu tinha que conseguir primeiro meu passe livre, porque pra eu esta pagando passagem ia ficar muito pesado pra mim, pra minha mãe e eu ainda não tinha conseguido a Residência Universitária. Então, eu optei por vir de onde eu morava a pé e na hora de voltar eu já voltava de ônibus, porque eu passava o dia todo, já estava cansada e então eu voltava de ônibus. Eu morava no Canela, saia do Canela até aqui. Eu achava ruim aquela subida do Campo Santo, aquela subidona, mas em relação a caminhar, eu sempre caminhei bastante. E aí, eu vinha a pé e voltava de ônibus. Foi o período mais difícil porque eu chegava cansada aqui, mas eu fui levando. Não tive dificuldade em nenhuma disciplina, aqui dentro da faculdade, fui recebida bem, a única diferença que eu vejo aqui é em relação a status, porque o curso de Arquitetura é de pessoas que geralmente, que estudam aqui, são pessoas que tem condições. Então, a única diferença que eu vejo aqui é social, é um certo distanciamento, que até minhas amigas que moram no Subúrbio e que também tem uma vida sofrida, também sentem. Quem é rico não mistura. Ah, eles tem o grupo deles, eles percebem que você não tem condições pela roupa que você veste. Porque eu ando simples, eles andam bem arrumados, então geralmente eles se misturam entre eles. Eles convivem com a gente, convivem, quando tem que fazer algum trabalho em grupo ou quando eles têm dificuldades e sabe que a gente tem mais conhecimento, eles vem procurar, perguntar. Agora com relação a minha situação como uma pessoa deficiente, nunca tive nenhuma agressão, nenhum comentário, nada; sempre me trataram como tratam até minhas amigas, na mesma situação que eu; agora, com relação ao meu problema de saúde não.

➤ **Em sua memória ficou registrada alguma situação de constrangimento vivida durante essa trajetória? em caso afirmativo como você reagiu diante do ocorrido?**

Não, nunca. Até os professores sempre foram bastante humanos comigo. Só no período mesmo que minha mãe faleceu que eu tive uma professora, que não era da Universidade e ela me perseguiu no período que minha mãe faleceu. Porque quando minha mãe faleceu eu fiquei uns quinze dias no interior pra poder resolver um bocado de problemas dela, que ficou pendência, quem morava com ela era eu, nas férias e meu irmão que faz História. Ele também estava muito abalado, então eu tinha que ajudar e eu acabei ficando lá por mais tempo. E essa professora não gostou muito e quis me reprovar. Quando eu liguei pra ela e disse que ia entrar com recursos aí, ela voltou atrás e me aprovou como se eu tivesse passado numa final, mas me aprovou. Eu não quis entrar com recurso porque eu também estava muito abalada, muito chateada porque eu vi que ela foi desumana, não soube avaliar. Mas foi só essa professora. Já teve outros professores que foram super solidários, me procuraram e se ofereceram para ajudar, caso eu precisasse de alguma coisa. Eu tenho certeza que se eu entrasse com recurso e falasse com um professor desses, eles iriam, na hora, me defender... Eu que não quis. Em relação à dificuldade, impedimento não houve nenhum. Eu acho essa faculdade, por ser uma faculdade de Arquitetura mal elaborada, também pela década que ela foi projetada, não se pensava muito na acessibilidade, é compreensível. Mas, existe um elevador para cadeirante que não funciona porque não cabe uma cadeira de rodas, eles falam que o elevador tem defeito, mas na verdade eles não deixam funcionar porque eles sabem que não cabe uma cadeira de rodas, pra não ficar feio pra faculdade, eles não ligam o elevador. É tipo uma mancha da faculdade esse elevador daqui; mexe com a vaidade dos professores.

**PARTE III – QUESTÕES PROVOCADORAS - PARA SEREM APRESENTADAS CASO OS (AS) ENTREVISTADOS (AS) NÃO ABORDEM TAIS TEMÁTICAS NAS QUESTÕES DISPARADORAS.**

**Como se deu sua entrada na universidade?**

Como eu não tinha condições, eu fiz o cursinho com estudantes da UESB que resolveram montar um cursinho e fazia com um preço bem acessível pra gente. No primeiro vestibular que eu fiz, antes de entrar no cursinho, é que eu fui perceber quanto eu não sabia dessas disciplinas de Química, Física, Biologia, aí eu resolvi entrar num cursinho. Eu fiz um ano, fiquei pra segunda chamada, mas não cheguei a ser chamada. Aí, fiz dois anos de cursinho foi quando eu entrei na UESB. Lá eu nunca tive problema nenhum com os amigos de sala de

aula, todos eles me tratavam de forma igual, foi muito legal a experiência, em relação aos amigos nunca tive nenhum problema. Aqui eu não tinha tempo pra estudar, pra fazer cursinho, eu tentei foi na raça; como eu já estava fazendo faculdade, se eu passar passei, se eu não passar, eu já estou estudando. Mas deu certo o que eu fiz e passei.

**E o processo seletivo? Você se autodeclarou com deficiência?**

Sim, me declarei nas duas. Não precisei de nenhuma adaptação, porque assim, a gente declara, mas eles perguntam na própria ficha se você precisa ou não, como eu não tenho dificuldade de locomoção, não dificuldade de visão, de nada, então eu fiz a prova juntamente com as pessoas.

**Nessa trajetória você teve oportunidade de participar de algum projeto de pesquisa, extensão, monitoria, estágio extracurricular ou militância acadêmica?**

O projeto que eu estou trabalhando já é um projeto de pesquisa extensão. Eu estou achando bastante interessante porque dentro da faculdade a gente estuda Arquitetura e Urbanismo, mas a parte de Urbanismo é muito pouca, poucas disciplinas. E esse projeto que eu estou trabalhando eu estou conseguindo sentir mesmo o que é trabalhar com o urbano, eu to gostando por isso, porque eu to tendo a experiência que em sala de aula eu não tive. Porque uma coisa é você projetar uma casa para uma família, outra coisa é tentar elaborar um projeto onde vai afetar uma cidade. Então, você não pode chegar e inserir uma coisa dentro de uma cidade sabendo que aquilo vai ser ruim e as vezes, pra uma boa parcela da população, então você tem que ter muito cuidado, tem que haver a pesquisa primeiro, tem que haver aquele cuidado. Eu acho interessante, eu estou gostando muito dessa experiência.

**Como é que se deu a sua inserção nesse projeto?**

Esse projeto que eu estou é um projeto da Universidade do projeto Permanecer, que é uma ajuda de custo que você vai tá trabalhando em pesquisa dentro de alguma instituição pra poder se manter academicamente; uma bolsa. Aqui na faculdade de Arquitetura são poucas as pessoas que estão cadastradas na Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil, como eu sou residente sou automaticamente cadastrada nesta Pró-Reitoria. Aí, por eu já estar cadastrada, eu disse: “eu vou preencher uma vaga”. Procurei a pessoa responsável que é doutora e coordenadora do projeto, da parte de Urbanismo, passei por uma entrevista, fiz uma

redação e depois eu soube, recebi a ligação dizendo que eu tinha sido convocada. Eu fui aprovada pela seleção. Começou tem dois meses.

**Além desse projeto, você chegou a participar de outras atividades dessa natureza?**

Eu estagiei em alguns escritórios, estagiei também, por esse projeto permanecer, na Reitoria, num projeto de planejamento da faculdade onde nós fazíamos diagnostico de acessibilidade. No final, por conta do REUNI, foi modificado o projeto; nós fizemos avaliações dos espaços e propomos melhorias em alguns espaços coletivos como banheiro, acesso, entrada de algumas unidades, nós não chegamos concluir todos porque a Universidade é muito grande e fazer cadastro e avaliação é um processo demorado. O período do projeto não deu tempo pra gente concluir, então nós fizemos algumas unidades acadêmicas aqui. Esse projeto é de extensão e o que eu estou agora é de Pesquisa.

**Em sua opinião a participação nesses projetos tem contribuído para sua formação na universidade?**

Muito. Eu gostaria de ter desenvolvido mais porque como eu estou fazendo trabalho final de graduação, um trabalho que é reabilitar o máximo possível o deficiente a vida social, eu queria realmente ter trabalhando um pouquinho mais em cima disso, mas infelizmente, houve essa desvirtuação... O nome e o tema continuou o mesmo, mas só o trabalho da gente foi modificado.

**Como prefere fazer seus trabalhos em sala de aula?**

No início eu não gostava de fazer trabalho em grupo, por um pouco de dificuldade de me adaptar a essa relação de alunos de classe social diferente. Porque quando eu sair de Matemática o pessoal era do mesmo patamar que eu, senti uma certa dificuldade porque eles queriam coisas absurdas e eu como técnico sabia que não tinha necessidade, tinha esses embates. Mas depois eu fui vendo que pra Arquitetura não é legal você trabalhar sozinho, é sempre bom você trabalhar com outras opiniões, porque você esta lidando com espaço onde outras pessoas vão estar utilizando; nem sempre o seu desejo tem que prevalecer. Foi ruim no inicio pra eu me adaptar, mas depois eu fui vendo que é importante mesmo o trabalho em grupo.

**E nesses trabalhos em grupo como é que você se sentiu?**

Eu sou um pouco chata, eu não gosto quando tentam me excluir ou tentam me poupar porque eu me sinto igual a todo mundo. Não importa..., Eu posso ter dificuldade, mas dentro do meu limite eu posso ajudar. Eu sempre procurei ajudar, nunca quis ficar pondo em ninguém. Eu tinha amiga que eu sentia que ela queria me proteger, mas eu falava que não era me protegendo que ela ia me ajudar, dentro do meu limite tem que deixar eu fazer as coisas porque eu tenho que aprender.

**Como se relaciona com seus colegas na universidade?**

Como eu não tinha relação aberta com todos, geralmente quando eu fazia meus grupos de trabalho era sempre com as pessoas que eu tinha mais afinidade, eu sentia que era só mesmo do grupo. A sala me tratava normal, como uma pessoa normal, e eu achava isso bom porque eu prefiro ser tratada como uma pessoa comum. Eu tenho limitações, mas não acho que isso seja algo que me torne privilegiada ou que eu aproveite disso pra ter vantagem, eu não gosto. Eu acho que eu tenho que batalhar, eu tenho que aprender, faz parte do processo acadêmico você passar pelas situações mesmo que não seja aquela que te agrada muito. Dentro da faculdade você vai fazer coisas que te agrada e coisas que não te agrada muito, na vida é assim. Eu acho que Academicamente, não tive problemas. Inclusive, recebi até elogios, por parte de alguns amigos dos que eu tenho mais contato que tem até uma certa admiração por eu ter superado as barreiras que eu possuo pra poder estar graduando. Estou aqui concluindo meu curso na grade curricular normal, eu não estou atrasando o curso, academicamente consegui desenvolver bem. Por parte dos amigos aqui eu sempre vejo sinais de elogio, de admiração pela minha superação. Agora, preconceito não. Eu acho o pessoal aqui bastante amadurecido nesse ponto, mesmo porque quem trabalha com Arquitetura tem que pensar nesse lado, vai trabalhar com idoso, vai trabalhar com obeso, então se a pessoa tiver preconceito dentro da academia ele vai estar sendo contraditório até mesmo com sua vida futura profissional. Mexe um pouquinho com o perfil do estudante.

**Como se relaciona com os professores na universidade?**

Acho que em relação a professor é muito boa, são muito mais profissionais, são muito bons mesmo. Não existe má vontade em estar em sala de aula. Aqui não tem aula vaga.

**Como se relaciona com os gestores da universidade?**

É ótima, eu acho a direção da faculdade, comigo, nunca tive nenhum empecilho. A coordenadora do colegiado é super-humana, super gente fina.

### **Já se sentiu constrangida na universidade em função da condição de deficiência?**

Aqui na faculdade de Arquitetura, como as pessoas tem um poder aquisitivo melhor, muitas vezes a gente vê que os professores não tem muita noção de que há diferenças. Eu tive professores mesmo, de aula de informática, a professora passou um assunto e logo no início não tinha computador, eu tive que nesse... Nesse primeiro estágio que eu fiz que eu comecei a juntar dinheiro e comprei um computador. Então, eu não treinava, ela passava o assunto, eu anotava tudo e treinava dentro da sala de aula, e ela: “você não esta desenvolvendo bem o seu trabalho”, eu disse: “é, mais eu não tenho computador pra treinar.”. Aí ela disse que eu ia ser reprovada desse jeito.

### **Como você reagiu?**

Eu falei que tinha o direito de assistir a aula, se eu estou tendo dificuldade é porque vocês não dão acesso a um computador; eu estou dentro da faculdade, eu tenho direito a um computador. Eu fui à direção e ela veio correndo atrás de mim querendo conversar. Ai, ela ofereceu que eu pudesse vir nos dias que não tivesse aula pra treinar. Mas, foi porque ela viu que eu ia tomar atitude. Mas não foi com relação ao meu problema de deficiência, já foi um problema financeiro; mas eu fiz a disciplina e passei e com boa nota, independente não ter computador, achei falta de compreensão dela de não perceber essa diferença.

### **Que fatores facilitam/ram sua permanência na universidade?**

Um fator que eu acho que me facilitou foi eu ter feito o curso técnico, porque o curso técnico me deu muita base pra muita coisa que eu tive que refazer aqui e eu tive bastante facilidade. Eu via colegas que tinham dificuldades para aprender, como eu já tinha uma base eu fazia com mais tranquilidade.

### **Que fatores dificultam/ram sua permanência na universidade?**

Fator que eu acho complicado é a parte estrutural. A maioria dos meus amigos tem suas casas, tem seus pais para fazer as coisa, chega em casa já tem sua comidinha pronta, e eu não. Eu tenho o restaurante universitário, mas nem sempre a comida é boa; as vezes, eu tenho que chegar em casa e fazer alguma coisa pra comer, já é um tempo que eu estou perdendo. A

minha roupa eu que tenho que lavar, eu tenho que passar, eu tenho que arrumar, eu tenho atividades extras. Minhas atividades extras pela situação que eu vivo é que as vezes me atrapalha um pouco, me tira um pouco da vantagem. Mas eu não vejo isso tão ruim porque isso só me fez superar os obstáculos e correr atrás. Agora, a infraestrutura da instituição, não sei se é porque é muito velha, eu acho que precisa dar uma repaginada não somente aqui na faculdade de Arquitetura, mas em varias faculdades. Eu acho essas carteiras horríveis, a gente que trabalha com desenho, você tem que esta dividindo mesa com outras pessoas; estruturalmente é muito ruim. Não condiz com a qualidade dos professores com as necessidades que possui; a infraestrutura das estaduais eu acho melhor. A biblioteca daqui não facilita o acesso ao acervo, se tem um cadeirante é muito complicado para eles.

**Qual é a sua posição em relação à inclusão de estudantes com deficiência na universidade? Favorável?**

Eu acho que é importante que as pessoas com deficiência tenham acesso mais... O que falta é um pouco de coragem, mesmo porque ela vem de espaços, no ensino fundamental e médio, que não são realmente adequados pra eles. É claro que eles vão ter durante todo esse processo uma certa dificuldade, não pode desanimar, não pode ver como um empecilho final; esta difícil, eu vou lutar. Eu tinha um amigo que morava na casa que era cadeirante, a casa não tinha adaptação pra ele, ele lutou; ele ia todo dia pra reitoria de ações afirmativas e ficava lá. Ele não conseguia a vaga porque a casa não era adaptada, ele dizia: “eu quero entrar, eu preciso entrar, eu estou no perfil das pessoas que precisam, então por que eu não vou entrar?”... Você não pode se abalar com os obstáculos que a vida vai estar propondo. Assim como na vida acadêmica existem obstáculos, na vida depois que você se formar ou não se formar, você também vai se deparar com esses obstáculos. Se você não tiver força de vontade para encarar, você não vai fazer nada na sua vida. O mais importante é a pessoa ter força de vontade, correr atrás independente de ser um obstáculo aqui dentro da faculdade ou fora, e olha que fora da faculdade os obstáculos são bem maiores.

**Você já foi procurada por algum setor da faculdade em função da sua condição de deficiência?**

Nunca. O único setor que eu tenho mais acesso mesmo é a Pro Reitoria de Ações Afirmativas. Tudo o que eu precisei são coisas que os alunos aqui geralmente precisam, auxilio material didático, fiz uma lista de quanto custa cada material para eles desembolsarem o valor e ajuda

a óculos. Isso foi cedido, mas isso é cedido a qualquer estudante que seja cadastrado lá. Mas por conta da questão da deficiência não. Nunca foi me oferecido nenhum tipo de proposta de trabalho, de estágio.

**Quais são expectativas ao concluir seu curso universitário?**

Conseguir me inserir no trabalho. Porque você tem a graduação, mas você não tem a experiência como profissional; ainda existe aquele medo, aquela lacuna que a experiência profissional, o dia a dia que realmente vai te tornar o profissional. O meu medo é de não me inserir facilmente, força de vontade para trabalhar eu tenho, agora existe muito aquele QI, aquele empurrãozinho para você começar.

**OBS.: Após a conclusão da entrevista, a entrevistada disse que gostaria de acrescentar algo e pediu que ligasse o gravador novamente:**

Tem um fato interessante para você registrar. Eu quero te contar: Quando eu entrei na residência já era incluída automaticamente a bolsa alimentação. A primeira vez que eu entrei no restaurante universitário chegou um rapaz, estudante, eu não sei nem de que curso ele era. Ele perguntou se eu era caloura e de que curso eu era e eu respondi que era de arquitetura. Você vai conseguir desenhar com esse problema nas mãos. Eu respondi: Você quer o que eu faça o que? Que eu vá pedir esmola é? Porque a pessoa que tem deficiência não pode trabalhar em escritório, porque tem que ser um trabalho medíocre, porque não pode ser um curso de arquitetura?



## Entrevista com Janaína (JAFDA26)

### PARTE I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

**Curso:** Administração

**Semestre:** Passei *pro* sétimo semestre agora.

**01. Sexo:** Feminino

**02. Idade:** 26 anos

**03. Estado civil:** solteira

**04. Escolaridade do cônjuge:**

**05. Profissão / ocupação do cônjuge:**

**06. Escolaridade do pai:** tem 82 anos e cursou até a quarta série do primeiro grau.

**07. Profissão / ocupação do pai:** meu pai era carpinteiro e está aposentado.

**08. Escolaridade da mãe:** Minha mãe tem 68 anos, hoje ela pode ser considerada como semianalfabeta, porque ela, na verdade, até um tempo era analfabeta, mas aí começou a participar de programas que tem para educação de adulto, aí ela aprendeu a ler, aprendeu a assinar o nome dela.

**09. Profissão / ocupação da mãe:** minha mãe sempre foi dona do lar, nunca teve emprego fora de casa.

**10. Tem filhos?** Não

**11. Tem acesso doméstico à internet?** Sim

**12. Mora onde e com quem?**

Eu moro no bairro da Boca do Rio, aqui em Salvador. Resido com meus pais e mais um irmão, somos os únicos que não nos casamos ainda, pois os outros já se casaram. Aí, atualmente mora eu, minha mãe, mais um irmão que é também mais novo.

**13. Desenvolve alguma atividade profissional?**

No momento não, mas já trabalhei antes de iniciar a faculdade e início do curso.

**14. Qual é a sua condição de deficiência?**

Deficiência auditiva. A minha é perda bilateral, sensorio neural nos dois ouvidos, só que no ouvido direito é severo e no ouvido esquerdo é de leve a moderada. Aí, eu tenho perda de quase oitenta por cento aqui nessa, quase noventa por cento eu acho que já está chegando a quase cem por cento, porque eu fiz o exame e deu lá noventa e nove por cento, mas ainda vou levar para o médico, ele ainda vai explicar, eu ainda não posso confirmar. Mas assim, na minha adolescência já estava em oitenta por cento de perda, teve um *amentozinho* de perda

de 2009 pra cá, aí justamente esse exame que o médico pediu pra fazer, pra poder medir qual foi o tanto que perdeu. E no ouvido de cá, ficou um bom tempo estacionado, chegou nos meus quinze anos, meus dezesseis, na adolescência mesmo começou a estacionar.

### **Quando adquiriu essa condição de deficiência?**

Meus pais descobriram quando eu tinha seis anos de idade, na verdade foi com uns cinco anos e pouco e eu comecei a usar aparelho mesmo quando eu tinha seis anos. Aí minha mãe descobriu que eu falava muito alto e teve um rapaz que uma vez gritou em meu ouvido e eu chorei. Alguma coisa assim, eu tive uma reação bem forte. Aí eles começaram a perceber que eu falava alto também, aí me levaram em um otorrino, foi onde eu fiz a audiometria e detectou mesmo que eu tinha uma perda auditiva. E aí a partir de seis anos já comecei a usar aparelho. Só que eu usava só no direito, aí saída da fase adolescência, o médico achou que poderia usar no outro. Acabei não levando muito a sério, quando foi ano passado a perda aumentou. É que eu convivia bem, não sentia aquela necessidade, mas eu também não tinha maturidade de perceber ainda minha necessidade. Aí, quando foi ano passado o médico falou que se eu usasse outro aparelho poderia me ajudar, melhoraria até na faculdade. Eu percebi algumas dificuldades aqui quando entrei pra faculdade, aquela coisa de sentar no fundo, a voz baixa do professor e por aí, ai, às vezes, eu conseguia acompanhar, às vezes não, eu me perdi muito no entendimento das coisas, mas aí eu disse: - Não doutor, se for pra me ajudar, eu prefiro usar. Aí foi que eu comprei o outro, esse aqui eu comprei. O outro eu tinha ganhado, na verdade eu sempre usei aquele, a partir de 2005 eu tive a chance de ir pro CEPRED e eles dão o aparelho auditivo lá, aí eu consegui esse aparelho. Eu pedi pra fazer o teste com esse menorzinho, eu consegui. Aí foi no mês de maio do ano passado que eu tentei até conseguir outro lá, porque eles são muito caros, o aparelho, esse que eu uso hoje esta custando em torno de quatro mil reais... Eu acabei me cansando de usar o outro aparelho, porque ele doía muito aqui. Quando eu era criança eu usava óculos e aparelho aí era horrível. Por isso, como eu tive essa oportunidade eu pedi pra fazer porque já existiam lá, eles estavam doando desse tipo de aparelho, ai então o CEPRED já não estava dando, ano passado já não estava mais dando esse aparelho. Até uma fonoaudióloga me deu até um banho de água fria, disse que eu não podia usar de jeito nenhum, me causou certo mal estar o jeito dela enquanto profissional, dela eu não gostei. Aí, eu fui para o meu médico, conversei, ele disse que não, que daria pra eu usar tranquilamente; fui pra outro fonoaudiólogo também, que era o fonoaudiólogo da empresa que eu comprei o aparelho, disse que eu daria pra usar. E a própria otorrino do CEPRED não tinha

me dito nada que não poderia usar esse aparelho. Aí, ela veio com isso, mas eu... Acaba que eu estou usando ele tranquilamente e realmente ele está me ajudando mais mesmo, me ajudou em tudo, tá melhor agora meu desenvolvimento. Eu sempre fui atenta, cresci com isso, não é dificuldade pra mim mais me adaptar ao uso de aparelho, mas realmente eu senti que foi melhor pra mim, do ano passado pra cá, já vai fazer dois anos já; então, realmente surgiu um efeito bom pra mim. Desde seis anos de idade que eu venho nessa coisa de usar aparelho, sempre indo pro otorrino de seis em seis meses, antes eu fazia acompanhamento de seis em seis meses, aí quando chegou na adolescência, que começou a estacionar mais, foi que eu passei a ir de ano em ano. Aí, a partir de certa idade eu mesmo já comecei a cuidar de mim, comecei a ficar adulta, mas minha família sempre por perto, sempre sabendo das coisas, mas sempre foi assim, minha família sempre esteve comigo, acho que por isso eu sempre digo que assim, minha história talvez seja um pouquinho... Se outras pessoas tivessem essa mesma sorte de ter uma família assim apoiando, desde o início tratando, porque eu não perdi fala nem nada porque assim que descobriu o médico encaminhou logo, aí eu fui para o fonoaudiólogo e psicólogo, era até aqui em cima na época. Aí, eu vinha com minha mãe, aí tinha as sessões, eu lembro que eu vinha, até hoje eu me lembro disso, eu vinha fazer o tratamento, aí por conta disso eu acabei não perdendo a fala e também minha família sempre me apoiou pra eu estudar, nunca deixou que eu saísse dos estudos, então isso me ajudou também.

## **PARTE II – QUESTÕES DISPARADORAS (PARA PROVOCAR NARRATIVAS)**

### ➤ **Como foi sua trajetória escolar *antes de sua entrada na universidade* e o que mais te marcou nesta trajetória?**

Na primeira etapa do Ensino Fundamental foi no colégio particular e depois sempre em escolas públicas. Eu estudei da primeira a quarta série foi no colégio particular, era numa escola lá do bairro, depois eu fui pra o Rômulo que é uma escola pública, lá no Imbui, minha mãe tentou até na época uma vaga no Thales, que foi justamente na época que o Thales surgiu, era escola modelo. Eu quis logo essa coisa de ter uma educação melhor, mas ela não conseguiu; aí, eu fui pro Rômulo, foi nesse colégio que eu fiquei da quinta ao terceiro ano. Eu tive até lá na escola um dia desses, aí eu falando à diretora que eu fui aluna de lá, ela disse que um “bom filho a casa torna”, eu disse: - É verdade.

Teve uma época, nessas escolas, que eu cheguei a dizer à minha família que eu não queria mais usar aquele tipo de aparelho ou então queria tirar os óculos, um dos dois, mas hoje eu já

sei que o aparelho já... Aí, a partir de um momento eu passei a me aceitar mais, acho que na época que eu tinha um pouco de vergonha era a adolescência, que era na época do colégio e aí, talvez por conta da idade mesmo, coisa de idade mesmo, mas hoje em dia eu não tenho mais vergonha nenhuma. Então os olhares quando eu era criança eu tinha vergonha só ia de cabelo solto... A partir do momento que eu ia crescendo eu ficava com vergonha. Eu mudei para o pequeno. Se fosse para usar o outro eu também teria uma rejeição. Tem o incomodo e a vergonha. Hoje eu paro e olho pra trás e vejo, consigo entender, porque hoje a gente **vê** as meninas, adolescentes do jeito que esta hoje e a minha foi bem diferente, graças a Deus, mas assim, existia aquela coisa de namoradinho, essas coisas, talvez por isso existia a vergonha de se apaixonar por uma pessoa assim. E o carinha não te aceitar, por isso existia um pouquinho disso em mim, de um namorado não aceitar por causa disso. Eu sentia um pouquinho disso, e também, às vezes. Teve uma época da escola que senti isso, mas foi com relação a amizade , eu me decepcionei com amizade, mas não foi nada por esse caminho não. Mas, eu acho que a série que mais tive problema, porque teve uma série que eu fiquei mais retraída, acho que foi a sétima série, que era a série que eu era bem envergonhada, foi nessa serie, então acho que foi por conta disso, às vezes as minhas colegas não me aceitarem como eu era, por conta disso às vezes o carinha da escola não te aceitar. Porque adolescente tem muito disso, hoje a gente com maturidade não tenho mais isso, graças a Deus, mas o que existia era isso. E também às vezes a pessoa não entender você, não entender, achar que você é anormal. Porque acho que quanto mais vergonha, se a pessoa tem um problema aí que a família tem que abraçar mesmo pra poder dar carinho e tudo. Então, acho que a vergonha que podia ter era por isso, de não me aceitarem mesmo como eu era e deixassem de escanteio, me isolar, mas assim, nunca aconteceu não. Se aconteceu... de algumas vezes... de o colega, eu não lembro... Na escola eu nunca presenciei nada assim de chacota, o que já teve foi o vizinho ficar perturbando, ficar me chamando disso, mas na escola eu nunca presenciei não, na escola nunca teve, na Universidade também piorou ainda, nunca teve.

### **Como é que foi seu processo educacional nessas escolas?**

No Rômulo as pessoas com quem eu convivia sempre sabiam do meu problema porque o aparelho ficava visível, agora assim, ninguém nunca me rechaçou nem nada quanto a isso. Teve isso por parte de vizinhos, pessoas assim de ignorância mesmo, mas as pessoas que convivem comigo, até na faculdade mesmo ninguém... Podem falar assim por curiosidade, mas ninguém nunca chegou assim pra me ofender nem nada. Se existe esse preconceito,

nunca chegaram pra mim e eu também nunca percebi, porque eu também sempre fui atenta a isso, até pra poder me policiar também. Claro que é chato você perceber que uma pessoa está com preconceito com você, já vai ficar um pouquinho atento com aquela pessoa, eu tenho um pouquinho disso comigo também. Porque não existe motivo para você ter preconceito com uma coisa dessas hoje em dia, com o mundo que a gente vive, mas graças a Deus no meu convívio eu nunca tive. Na escola, só teve isso, eu tive essa dificuldade porque eram alunos mais velhos que eu, aí não consegui me adaptar, não sei se é por conta disso, do meu problema. Aí, como eu já tinha esse problema, minha mãe foi na escola, conversou com a diretora, ela pegou falou com a professora que como eu já tinha esse problema se não era melhor eu ficar na turma que tivesse pessoas de minha idade pra facilitar também meu aprendizado, mas não por conta disso. Os professores sabiam que eu tinha problema, minha mãe tinha contado... Porque quando eu era pequena quem tratava disso era minha mãe, dizia que eu tinha problema, ela nunca deixou de fazer isso não. Quando já estava com problema, sempre ia trocar o aparelho, minha família sempre se juntava pra comprar outro, mas eu nunca fiquei sem usar aparelho, acho que por isso que eu não tive muita dificuldade, porque se eu não tivesse realmente usado aparelho, aí sim eu não escutaria direito. Agora assim, já teve casos de em casa meu pai falar comigo e eu não ouvir, às vezes as pessoas conversam comigo aqui na faculdade e isso acontece, pois, pode acontecer é isso, que aconteceu também na escola era isso, às vezes a pessoa fala comigo e não escuto... Porque assim, como minha perda é bilateral, se você tiver aqui do meu lado e, mesmo com aparelho, a depender da voz não dá pra eu ouvir, então isso depende muito do timbre de voz, até a médica já falou isso comigo. E as vezes a pessoa pode não saber, e aí se a pessoa não souber que eu não tenho esse problema vai ficar achando que eu...pode ficar achando que eu não sou surda, pode ficar achando que é má vontade minha, mas não é. Às vezes, o que mais acontece é isso, mas eu também levo na esportiva. De frente não, mas se tiver atrás, eu ouço... De lado não. Agora, tem um determinado lugar aqui, se eu tiver sem aparelho, eu não ouço nada, se eu tiver com aparelho eu posso escutar um pouquinho, posso escutar alguma coisa, um barulho, mas eu não consigo distinguir o que é. Aí, às vezes as pessoas não entendem isso. Teve até uma pessoa que chegou a me chacotear um pouquinho por conta disso, foi a prima de uma amiga minha, aí eu cheguei pra minha amiga e falei que eu não gostei disso, mas era porque ela não sabia, ela não sabia o tamanho do meu problema, a profundidade do meu problema, então achava que era uma besteira meu problema. Aí ficava me perguntando por que eu não usava aparelho no outro ouvido, e era justamente na época que eu estava já procurando ver outro aparelho. É

aquela coisa, as pessoas não sabem o que é que esta acontecendo em sua vida e fica te julgando um pouco. Então, o que mais ocorre é isso, às vezes eu estou no ônibus ai à pessoa não sabe, porque eu não vou exigir isso de quem não sabe meu problema. Na igreja mesmo, onde eu participo muita gente não sabia que eu usava aparelho, que eu tinha problema auditivo, ai hoje em dia quando eu chego, algum motivo da conversa vai chegar nesse caminho, ai eu falo. E também ocorre de eu estar no ônibus, eu estar com a pessoa e essa pessoa não saber que eu tenho esse problema, e às vezes eu estou sem aparelho como hoje mesmo eu não vim porque ele está com um chiadinho e ele vai precisar fazer uma revisão mais profunda, então eu só estou esperando melhorar financeiramente pra poder fazer isso, porque acaba que o custo é um pouquinho alto, mas esse aqui está super bem. Se a pessoa chegar e conversar comigo no ônibus, por exemplo, eu não vou escutar... Mas às vezes eu uso o artifício de ler lábios também, teve uma época que eu tava fazendo muito isso, a médica falou com minha irmã pra conversar comigo de lado, porque eu estava *expert* em ler lábios. Ai, eu uso isso pra não deixar as pessoas tão desnorteadas, eu uso isso pra não ficar achando que é má vontade minha.

### **Na escola, fazer leitura labial ajuda?**

Ajuda. O médico acha que não é legal porque eu posso perder a audição. Nessa época a médica disse que era para as pessoas passarem a conversar comigo de lado, não conversar de frente porque senão, como eu já estava me viciando, eu podia esquecer o ouvido, porque realmente você fica só lendo, você esquece o ouvido. Você pode até estar ouvindo, mas você fica só no lábio, mas realmente eu reconheço que nessa época eu lia muito os lábios, ai eu também passei a me policiar, às vezes, não olhava pra boca da pessoa, olhava pra testa, pra algum lugar fixado que não seja a boca pra não ler o lábio. E ai, realmente eu fixei mais no ouvido mesmo pra poder não perder minha audição... Agora, uma preocupação que eu sempre tive, mas o médico disse que infelizmente eu vou ter é quando chegar minha velhice que... Realmente quando chega numa idade que a gente começa a ter uma perda a mais no ouvido, ai eu vou ter a minha... Minha audição vai cair mais ainda, quando chegar a velhice, assim como todo mundo, eu terei essa perda ainda maior... Entretanto, o que mais me marcou antes da universidade foi quando estudei no CEFET, porque acaba que... Na escola, apesar de eu ter passado sete anos na mesma escola, mas assim, o CEFET foi uma coisa assim bem marcante porque as pessoas que eu conheci lá também já era uma coisa diferente de escola, então já era tipo uma pré-faculdade o CEFET, que foi o curso técnico. Na verdade assim, não foi um curso

assim que eu... Quando eu terminei eu sabia que eu não me identificava, é uma área que eu não quero seguir porque foi Técnico em Turismo, mas assim, eu aprendi muito porque ganhei maturidade lá, e também assim, o CEFET ele... Não sei se eu tive alguma dificuldade no CEFET? No CEFET também, as meninas sabiam, as que conviviam comigo, as mais próximas porque a turma era grande também, aí tinha uma ou outra, mas eu não lembro se eu tive alguma dificuldade no CEFET, mas assim, eu ganhei muita maturidade por conta disso, de ser uma pré-faculdade. Até as notas eram mais rígidas, as avaliações eram mais rígidas, mas assim, eu lembro que as meninas com quem eu andava sabiam que eu tinha problema; eu não sei se eu falei isso na... Agora, eu nunca falo quando tem as apresentações em sala, eu nunca falo porque eu acho que é uma coisa muito pessoal, porque normalmente os professores pedem para se apresentar, de onde veio, onde estudou, eu nunca falei isso porque eu acho que é uma coisa muito pessoal, acho que não vem ao caso falar, mas assim, as meninas sempre souberam e também nunca me trataram nada assim, coisa não. Quando eu to com alguma dificuldade eu chego e digo mesmo: - Oh, não estou entendendo isso, me ajude aí. Na escola, sempre quando eu tinha dificuldade eu pedia pra sentar na frente, mas eu sempre tive isso de sentar na frente, hoje na faculdade a gente tem mais liberdade, mas quando eu sei que não está legal eu mudo de lugar, mas na escola sempre os professores sabiam quando eu tinha dificuldade. Teve uma época que tive certa dificuldade porque eu era muito nova e estava numa turma que tinha pessoas mais velhas, aí eu não me adaptei, aí acabaram me mudando para uma outra turma porque eu já tinha esse problema, aí me mudaram pra uma turma de minha idade mais ou menos. Assim, eu sempre estudei em colégio público também, só estudei até a quarta série em colégio particular, da quinta ao terceiro ano, foi em colégio público e a universidade também. Aí, minha família sempre teve atenta a isso, me apoiando mesmo.

➤ **Como tem sido sua trajetória educacional após a sua entrada na universidade e que mais tem marcado nesta trajetória?**

No âmbito da faculdade, todos que convivem comigo sabem que eu tenho esse problema (deficiência auditiva), todos os meus amigos sabem que eu tenho esse problema, só os professores que *fica* mais difícil de saber, mas até os que não convivem talvez já tenham me visto com o aparelho, porque às vezes eu prendo o cabelo. Mas assim, minha turma, toda quase, sabe que eu uso aparelho, então não existe a dificuldade por isso; agora, tem aqueles que as vezes não é de meu convívio, eu pego uma matéria aqui, outra acolá, e aí quando existe

alguma dificuldade na hora de conversar, ai eu procuro de alguma forma não...ai, as vezes eu falo até, quando eu não estou ouvindo eu viro ouvido e digo: - Oh, fala nesse porque nesse eu não escuto. Não tenho vergonha não, graças a Deus eu não tenho essa vergonha.

### **Você prefere que as pessoas saibam?**

É, eu não tenho essa vergonha. É melhor eles saberem do que achar que eu não estou dando atenção ao que eles estão falando, não estou sendo atenciosa mesmo, não to importando com ele, às vezes é coisa de trabalho, essas coisas pra resolver, então eu falo numa boa. Uma coisa que eu não tenho medo mais mesmo disso, e assim, depois que eu passei a ir pro CEPRED que eu comecei a ver realmente casos que... É tanto que eu to pensando em fazer o projeto de pesquisa com relação a isso também; sobre a avaliação de Política Pública da inclusão de deficiente na escola pública. Então, ai no CEPRED foi que tem me despertando mais isso, porque eu vi que realmente eu acabei tendo uma sorte porque tive uma família que sempre me apoiou, mas eu vejo que tem muitas crianças lá, pessoas que vem do interior e eu sei que tem interior que não tem educação voltada para essas pessoas e isso me preocupa muito, porque eu até vejo... Agora assim, na Universidade, é como eu falei, aqui eu tenho visto mais deficiente, no CEFET eu via bastante, tinha cadeirante, deficiente auditivo tinha alguns também, agora aqui volta e meia eu só vejo uma pessoa com aparelho auditivo, já vi vários, então...Acho que ter vergonha seria a pior coisa da vida, ter vergonha. E quando a gente vai ganhando maturidade essas coisas... E como eu sempre tive isso, assim talvez na adolescência, eu acho que eu tinha mais um pouco de vergonha, ainda mais que eu usava óculos, usava aparelho e adolescência é sempre uma fase que a gente ta mais com vergonha das coisas e então acho que era uma época que eu tinha mais vergonha era isso. Agora, na Universidade os professores não sabem da minha condição de deficiência porque não ando falando... Teve até uma professora que perguntou por que eu não falava, eu disse: - Não professora, dá pra eu ouvir porque eu uso aparelho e quando não esta bom pra mim eu mudo de lugar. Ela perguntou até por isso, porque eu não chego *pro* professor e falo. Teve outro professor até, que eu comentei isso com ele, é como eu falo, quando eu estou sentindo dificuldade, que eu tenho essa flexibilidade de mudar de cadeira, eu mudo, sento à frente, normalmente eu sento no fundo quando chego às vezes atrasada e não tem lugar na frente, ai eu sento mais lá atrás. Mas, eu costumo sentar na frente, na primeira, ou segunda até terceira cadeira, por ai, mas normalmente não me incomoda porque eu não fico sem usar aparelho por conta disso, porque é o que me ajuda é o aparelho. Por isso que eu não tive muita dificuldade também, porque eu



sempre usei aparelho. No início do curso, teve um tempo que eu pensei em desistir. Infelizmente minha base escolar não foi boa por conta disso, claro que se meus pais pudessem me dar, eles teriam me dado, mas não culpo eles por nada disso, porque eu sei que o que eu consegui hoje foi com muita luta e não choro por isso não, pelo contrário, acho melhor, porque se eu tivesse tudo na mão eu não tinha corrido atrás. Então, eu prefiro assim também, correr atrás das coisas. Ai, minha história em relação à deficiência, ela não se tornou pior, eu digo que a base maior de eu não ter tido nenhuma retração do problema por causa de minha família, minha mãe mesmo, porque teve algumas vezes que até existiam coisas de vizinhos chamando de surda, minha mãe muitas vezes repreendeu, nunca deixou que ninguém me tratasse como coitadinha nem nada, também devido aos valores que me passaram.

### **O que mais marcou sua trajetória após sua entrada na universidade?**

Assim, uma das primeiras coisas é uma coisa que eu acho interessante e a Instituição tem é essa... Apesar de ter essa mobilidade toda, eu acho isso legal porque você acaba conhecendo várias pessoas e isso te dá uma maturidade maior, isso amplia seu leque de conhecimento, de conhecer pessoas e eu acho isso muito legal. E são varias visões que você tem de colegas com outras cabeças, outros pensamentos, isso é legal; você vai aprendendo isso, você vai observando, e também você vai adquirindo amigos também, eu adquiri muitos amigos assim... Então pessoas que são de outros cursos, hoje tenho um grupo consistente de amizade que se consolidou aqui mesmo. Têm pessoas sensacionais, para mim que tive muitas decepções com amizades tem sido um aprendizado. Tem pessoas que querem o seu bem estão com você de coração. Claro que também tem pessoas que não são boazinhas, mas o que me marcou mesmo foi a questão da mobilidade que te dá um aprendizado melhor das coisas quando você entra na universidade principalmente com a idade. Eu comecei a ter maturidade do quarto semestre para cá quando seu curso começa a ter um direcionamento. O salto duplicou somando os três semestres iniciais. Especificamente aos cotistas. Tem professores que não sabem. Para melhorar minha dicção coloquei aparelho ortodôntico. Minha dicção não estava boa eu senti que tinha necessidade de melhorar. O professor falou que se eu não dissesse, não saberia que eu tenho deficiência auditiva. Existe essa coisa também dos professores não perceberem. Mas, assim em relação a outras pessoas esse Téo mesmo eu não sabia que ele tinha deficiência auditiva. Acho que comigo as pessoas veem porque eu amarro o cabelo meus amigos veem que eu uso aparelho. Todo mundo que tá aqui sabe tem maturidade para saber das coisas e que eu uso aparelho sabe que eu tenho problema. Na faculdade mesmo, tem matéria que uns tem

mais facilidade, outros tem menos, ai quando estou com dificuldade eu recorro aos colegas, vou pro professor e pergunto, às vezes... E eu achei que eu poderia ter, eu cheguei e perguntei isso ao médico também porque existia essa possibilidade de eu ter dificuldade de aprendizado, ele disse que não, que não existe; acho que o problema realmente é base mesmo, porque a base é o fundamento de tudo, a base escolar é fundamento de tudo, então se infelizmente já que não foi uma educação tão boa quanto a de outros colegas que estudaram em colégios bons e tem facilidade em todas as matérias, nunca perderam em matéria nenhuma e são bons alunos. Então, hoje eu sei que minha dificuldade... Eu parei de ficar preocupada com relação a isso porque realmente no início eu fiquei preocupada, porque no início eu tive uma dificuldade e foi por isso que eu pensei, cheguei a pensar em desistir, eu e mais umas pensamos em desistir porque eu achei que eu não ia aguentar, eu estava me subestimando: - Será que eu vou conseguir, será que eu vou chegar ao final, será que eu realmente mereço? Eu cheguei a pensar isso mesmo: - Será que eu mereço estar ali mesmo? Cheguei a pensar. E assim, eu achei que... Ainda mais assim, no primeiro semestre eu perdi uma matéria, ai foi que me veio medo mesmo de... Aí, eu achei que poderia ser por causa do meu problema, ai foi que eu fui pro médico e perguntei, ai ele me disse que não, que não tinha problema, ai foi que eu comecei a levar o curso adiante. E ai, hoje eu vejo que realmente não é por causa disso, é porque existe uma deficiência mesmo na educação que acho que por isso que nós, estudantes de colégio público, muitas vezes não levam adiante por conta disso, mas assim, o meu problema é como eu falo, se todos tivessem essa sorte assim que eu tive de ter esse aparato de família, de ter tido esse cuidado logo de inicio, muita gente não teria precisado ficar surdo mesmo, teria chegado a essa ponto. Mas assim, eu acho que meus colegas não têm o que falar assim de mim, porque quando às vezes eu não ouço alguma coisa mesmo, eu pergunto.

(...) Eu consegui vencer uma coisa que não era difícil de vencer. Também é uma felicidade para mim. Também, às vezes eu sinto em mim a necessidade de estudar, vencer dificuldades, eu fui além e a força de vontade de vencer é esse o sentimento que tenho eu estou em um momento bom da minha vida e hoje já estou terminando. Se eu fosse normal seria diferente eu tenho uma limitação e tenho força que vou continuar hoje. Eu penso que não vai me empatar.

### **Você gostaria de ter mais suporte na universidade?**

Sim, pelo menos um psicólogo, ir lá conversar e ver se alguma coisa pode ser intermediada com o professor... O professor acha que a dificuldade pode ser um problema só seu. Seria interessante ter um psicólogo, um fonoaudiólogo, dar um direcionamento. Se a universidade

sabe que tem deficientes, ela tem que encaminhar. Também não é só eu aqui em ADM, existem outros deficiente.

**Durante a sua matrícula, você se identificou na universidade como uma pessoa com deficiência?**

Inicialmente não, pois foi a minha matricula quem fez foi uma amiga, depois a matrícula passou a ser online, mas não existe isso. Tem só pesquisa sobre avaliação docente. Existe um formulário perguntando se você tem deficiência, só faz perguntar e mais nada.

**Será que a instituição sabe da existência da sua condição de deficiência?**

Se ela questiona no vestibular, ela sabe.

**Como você se sente quando é chamada de surda?**

Eu sentia como ofensa. Eu não vivo pensando no meu problema, mas se você me ofende eu me volto para pensar sobre isso. Se alguém me ofende eu me afasto e sei que essa pessoa não pode respeitar o outro e eu tenho que respeitar cada um. No seu íntimo, você sabe o que sente.

**Essa permanência na universidade ajudou nessa mudança?**

Sim. Eu achei que a deficiência poderia interferir. O médico disse que não e ai não interferiu mesmo. É isso, às vezes fica achando, mas vai da faixa etária. Tem épocas que você é mais suscetível. Tem muitas mães que sofrem, eu vejo no CEPRED. A ofensa machuca a mãe também. O termo Necessidades Especiais deixa muito amplo. Eu não tenho vergonha nenhuma de ser uma chamada como deficiente auditiva. Agora, eu tenho muito cuidado de não chamar a pessoa de surdo.

**PARTE III – QUESTÕES PROVOCADORAS (PARA SEREM APRESENTADAS CASO OS (AS) ENTREVISTADOS (AS) NÃO ABORDEM ESSAS TEMÁTICAS NAS QUESTÕES DISPARADORAS)**

**O que te mobilizou para fazer um curso universitário?**

Quanto sai do segundo grau, já tinha a intenção de fazer vestibular. Ai meu cunhado, que é uma pessoa que sempre me apoiou, porque minha família não tem muitas condições financeiras... Então eu tenho meu cunhado que ele já tem uma condição melhor, melhor que

meus pais, então ele sempre financiou meus estudos de alguma forma, o que meus pais não puderam financiar, ele financiava. Depois, eu fui fazer cursinho, ele que me proporcionou isso, tanto que eu não consegui passar logo na Universidade, aí eu passei uns três anos tentando, porque eu não tinha condições de fazer uma particular, então se eu não fizesse uma pública, talvez eu não teria tido a chance de fazer um nível superior. Na terceira tentativa...no primeiro ano que eu fiz...eu terminei em 2002, aí fiz cursinho o ano todo, aí não passei logo no vestibular, passei no CEFET para o curso técnico, aí eu cursei o curso técnico por três semestres e mesmo assim continuei tentando vestibular daqui, da UNEB, de vários lugares, de Feira, aí só vim conseguir o daqui em 2007, que aí eu voltei pra fazer cursinho. Nunca parava de fazer cursinho, porque era uma base que eu tinha porque eu não tinha uma formação boa, de colégio público, o cursinho era o que podia me dar uma base mais forte pra poder eu enfrentar o vestibular. Aí, quando foi em 2007 foi que realmente eu tava também mais madura, os assuntos já estavam assim... Porque existe aquela dificuldade de sair do colégio público, vai pro cursinho, existe uma grande defasagem porque colégio público não ensina, não dá aquele suporte pra você, a gente sabe que a educação não é boa, então eu tive uma dificuldade quanto a isso também. E aí, quando foi em 2007 que eu consegui passar aqui no vestibular, aí passei pro segundo semestre. Eu fiquei na lista de espera, eu era a primeira, aí teve desistência, aí foram adiantando, e acabaram me chamando. Eu digo que foi coisa de Deus mesmo porque eu tinha dito que eu ia desistir, caso não passasse naquele ano. Que era meu último ano que eu tentava vestibular, mas aí Deus me ouviu e eu passei. Fiquei muito feliz porque era realmente o que eu queria. Eu sempre tive essa vontade de fazer universidade porque em minha família mesmo, minhas irmãs não fizeram: uma casou logo, teve filho, fez o segundo grau que antigamente era Magistério, e aí pronto, desistiu de estudar, ela disse que até pensou em voltar a estudar, mas disse que quando me viu, disse: “não, hoje não tenho mais cabeça pra isso não”. A outra começou a trabalhar, terminou o segundo grau, porque a duas eram formadas em Magistério, começou a trabalhar e pronto, também não deu seguimento aos estudos e meus irmãos também não. Só meu irmão, o do meio, dos três que é formado e eu que sempre tive essa coisa, sempre gostei mesmo de estudar, sempre tive vontade. E assim, como minha mãe, meus pais eles não tiveram essa educação, mas sempre passaram não só pra mim, mas até para meus irmãos também, na educação que eles tiveram que a gente tinha que estudar, pelo menos só um que não levou os estudos, que não terminou o segundo grau, mas os outros, nós todos temos o segundo grau pelo menos completo. Aquela coisa, eles não tiveram educação, mas não é porque eles não tiveram que eles não quiseram

induzir os filhos, pelo contrario, incentivaram a todo mundo estudar; o que não quis foi porque não quis mesmo. Eu sempre tive isso de gostar de estudar, sempre gostei de estudar. E também assim as pessoas que eu tenho convívio as meninas que eu conhecia no CEFET muitas no CEFET. A minha geração é a única que queria alguma coisa, as meninas todas da minha sala, a maioria falava em dar segmento aos estudos. Tinha um sentimento de continuar estudando ânsia de crescer. No CEFET as meninas vieram para cá em cursos de diferentes, eu nunca fui de ficar em porta, essas coisas, sou caseira. Amizades fora não eram da rua e, na igreja, minhas amizades da igreja todo mundo tinha essa cabeça de estudar. Meu cunhado, minhas irmãs, sempre me empurrando direcionando meu querer e o direcionamento é importante. Hoje me vendo aqui, eu não me sinto, não me vejo em uma escola particular.

### **Como se deu sua entrada na universidade?**

Olha uma coisa boa que eu acho que o pessoal lá fora fala muito, quando eu disse que eu tinha passado aqui, o pessoal disse: - Vixe, vai ter aula de manhã, de noite, sai de um lugar pro outro. Eu disse que não, mas quando eu comecei... Nunca me deixei levar pelo que as pessoas falam não, eu dizia: - Eu passei, eu tenho que aproveitar essa chance. Foi o que não me fez desistir também foi isso, ao mesmo tempo que me batia aquela coisa de desistir, de desânimo, eu dizia: - Não, se eu lutei pra conseguir, se eu lutei pra chegar aqui, se eu estou aqui eu não posso desperdiçar essa chance. Foi o que me fez também não desistir, foi isso. E graças a Deus já estou terminando. Quando eu fiz vestibular para administração, vi que era isso que eu queria. Já eu tenho esse um sentimento de pertença.

### **Como é esse sentimento de pertença?**

É aquela coisa de não querer passar por aqui e pronto. Eu tenho colegas que não sabem o que vão fazer depois que sair da faculdade. São muitos paradeiros, não querem participar. Eu participei de um projeto lá. As meninas só participaram disso e pronto. Eu sempre tive essa vontade de participar mais da universidade e desde o ano passado eu comecei a me direcionar mais. Eu queria participar do PIBID. Corri atrás, mas não achei nada interessante. E eu vejo que a Universidade pública ela te dá mais condições de você ir pra sociedade com a cabeça diferente, e a particular não dá esse direcionamento. Eu tenho um monte de colegas que faz particular e então eu vejo que é só aquele negócio seco mesmo, e a pública não, te dá uma amplitude maior de coisas... Teve um professor no início do curso que falou que a gente, depois de formados, tem que devolver à sociedade o que a gente ganhou aqui, porque é esse o

nosso dever. Às vezes fico triste. Agora eu corri atrás eu ganhei essa maturidade sobre projeto e pensei em uma professora que pudesse me ajudar. Eu fui até ela e fui procurar sobre avaliação das políticas públicas, Eu estava incomodada, mas agora estou empolgada. Vou escrever o projeto e mandar para ela, já peguei uns livros para ler. Eu me sinto na obrigação de fazer algo por eles. Sinto-me na obrigação quando eu vejo crianças e as famílias onde a escola não dá o aparato para eles, tem que ter professores mais preparados então me sinto na obrigação de fazer alguma coisa e assim.. Já que ingressei, meu lugar era aqui. Eu não me arrependo de ter entrado tarde, tenho colegas sem muita maturidade e por isso que tenho sentimento de pertença.

**Depois do vestibular você se identificou ou a universidade te procurou?**

Não. Não aqui não teve essa coisa. Talvez seja até uma falha. Pergunta para o vestibular, mas depois não existe mais nada, um acompanhamento já que pergunta no vestibular teria que ter alguma coisa. Depois que eu entrei aqui, não vi nada disponível para a gente. Não vejo um departamento psicológico. Quando cheguei à aula inaugural não tem nada concreto para dar suporte.

**Como tem sido sua inserção na vida acadêmica? Além do projeto de extensão citado anteriormente, você participou de mais alguma atividade extracurricular de pesquisa ou estágio?**

Sim. Estou participando de um projeto de Economia Solidária. O ponto forte é isso. Você agrega conhecimento, tem extensão, tem pesquisa... Vou elaborar um projeto para a professora me orientar. Algumas coisas são limitadas: intercâmbio... Eu queria e não consegui. Tem o *score* e a situação financeira. Então são esses limites que é o ponto fraco. Também fiz um estágio nos Correios. Eles queriam até renovar, mas eu estava estagiando no Aeroporto. Ficava muito contramão. E estava começando a me prejudicar na faculdade e eu sai, sentei com minha família e eles me apoiaram. Eu aprendi muita coisa. Foi bem legal, válida. Lá eles valorizam muitos os estudantes desta universidade. Eu percebi que as pessoas valorizam porque você é aluna de universidade pública. Tem a questão do *status*. Eu só saí de lá porque não queria prejudicar meus estudos, eu chegava tarde no meu horário de aula. Eu precisava estudar e, no início, eu sentia que minha família não apoiava. Aí também me fez pensar se deveria continuar ou não. A minha faculdade é prioridade. Com a profissão eu posso

ter um emprego. Com relação a ser prestigiado, acontece sim quando eu digo que eu estudo aqui as pessoas olham diferente quando me identifico os olhares se voltam para o *status*.

**Que fatores facilitam sua permanência na universidade e que fatores a dificultam?**

A facilidade é a força de vontade. Eu demorei para entrar, fiz cursinho, já que lutei não vou desistir... É minha força de vontade mesmo. Hoje já não quero ficar só na graduação. Quero crescer. Sempre quis crescer pelos estudos, a educação é base de tudo. Teve conhecimento, tem tudo na vida. Eu sempre tive isso comigo. O que me mantém firme. Agora, a dificuldade é a base da educação. Às vezes dificulta você ter um desenvolvimento melhor. Mas eu sinto em mim essa dificuldade por conta disso. Meu sobrinho entrou na UEFS e não quis ficar. Foi para a particular. Meu cunhado sempre buscou dar o melhor. Minha dificuldade é isso, é a base da educação e a financeira. Eu não culpo meus pais e procuro viver e não cobrar. Quero fazer um curso de inglês.

**E no curso de graduação, mais especificamente, o que contribuiu e o que dificultou?**

Em administração tem empresa Junior e só participa quem tem mais condições, mas não pagam e você tem que ficar o dia todo. No início eu tive muita vontade de fazer, mas não tive como me manter. E tem também o processo seletivo que tem preconceito. A empresa Junior dá um desenvolvimento maior no curso. Seria uma coisa que a universidade poderia ver para incluir, pois torna uma dificuldade para a gente. Quanto à contribuição, os programas ampliam a visão. Outra coisa em relação ao curso de Libras, eu tentei fazer, mas não consegui por que outra uma dificuldade na universidade é que o conhecimento fica escondido. Você não sabe, tem vontade de aprender, mas nem sempre esta disponível.

**Qual a sua posição em relação à inclusão de pessoas com deficiência na universidade?**

Não, eu acho que a universidade está recebendo as pessoas como eu, mas se entrar um surdo-mudo não vai ter suporte. Eu não vejo ninguém debater nada sobre isso. Em meu campus, eu não vejo nada com relação a isso. Eu acho que o tratamento deve ser para todo mundo normal. A universidade tem que dar um suporte maior. Se o CEFET tem por que aqui não pode? Pelo menos aqui no PAF de do curso de Administração não tem. Eu só vejo deficiente auditivo aqui. Não vejo surdo-mudo nem cadeirante. Eu percebo isso... que só tem mais essa inclusão para o deficiente que usa o aparelho.

**O que seria imprescindível fazer na universidade para que ela se tornasse mais inclusiva ao público de estudantes deficiência?**

Eu acho assim, existe a questão das rampas, mas levando em consideração o surdo-mudo teria que ter um tradutor de Libras. Eu acho que o deficiente tem limitação, mas a falta de acessibilidade acaba retirando do aluno a oportunidade. O CEFET já tem isso quando eu sai de lá tinha um cadeirante, uma surda e tinha um tradutor para ela. Era fantástico. Ele conversava com ela a apresentação. Se o CEFET já faz isso por que os outros não fazem? No CEFET eu coloquei que era deficiente e lá já existe cota para deficiente. Os colegas me perguntaram, falei que eu tinha problemas. Os daqui não. No CEFET os meninos perguntavam e eu explicava meu problema e os mais próximos perguntavam. Eu lembro que os outros tentavam conversar com ela e quando o tradutor faltava era... Tinha vezes que eu tentava conversar com ela, mas não conseguia.

**Quais são expectativas ao concluir seu curso universitário?**

A expectativa é continuar, fazer mestrado. Hoje o caminho acadêmico eu pretendo fazer uma especialização. Logo eu vou tentar os dois ao mesmo tempo e ver o que *conseguir*. Fazer concurso. Essa área capitalista não me seduz. A área publica tem mais a ver comigo se eu entrar como administradora eu vou estar exercendo. Se eu tiver oportunidade de ir para área privada, tá.



## Entrevista com Elvis (ELMDV49)

### PARTE I - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

**Curso:** Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

**Semestre:** cursando o 5º semestre

**01. Sexo:** Masculino

**02. Idade:** 49 anos

**03. Estado civil:** casado

**04. Escolaridade do pai:** Fundamental incompleto

**05. profissão / ocupação do pai:** Trabalhador da construção civil

**06. Escolaridade da mãe:** Fundamental incompleto

**07. Profissão / ocupação da mãe:** dona de Casa

**08. Escolaridade do cônjuge:** 2º grau completo

**09. Profissão /ocupação do cônjuge:** funcionária pública

**10. Tem filhos?** Sim. Duas filhas. Uma com 25 e outra com 30 anos e um neto de 3 anos

**11. Tem acesso doméstico à internet?** Sim

**12. Onde mora e com quem?**

Eu moro com minha família no bairro da Fazenda Grande do Retiro, Salvador-Bahia.

**13. Desenvolve alguma atividade profissional?**

Sim. eu hoje faco parte da gestao de uma ong, a *Associação para a Inclusão, à Comunicação, Cultura e Arte (ARCCA)*, aqui em salvador, desempenho a função de coordenador de comunicação social.

**14. Qual é a sua condição de deficiência? Como e quando adquiriu?**

Deficiência visual, cegueira. Minha deficiencia foi progressiva há aproximadamente 15 anos eu perdi a visão completamente. Mas, há 20 anos eu ja vinha sofrendo da baixa visao eu tive retinose pigmentar. Comecei com as dificuldades primeiras, nao podia ver letras miudas, ou de confundir um número com outro, depois ela foi acelerando até fechar completamente.

### PARTE II – QUESTÕES DISPARADORAS (PARA PROVOCAR NARRATIVAS)

- **Como foi sua trajetória escolar antes de sua entrada na universidade e o que mais te marcou nesta trajetória?**

Nesses dois ciclos (Fundamental e Médio) fiz a trajetória nas condições normais. Dificuldade por ser estudante de escola pública, pobre... Do ponto de vista da deficiência, do acompanhamento, eu não tive muita dificuldade, exceto nos meses finais, já no segundo grau, passado um ano eu prestei vestibular e essa dificuldade já aparecia, mas aí, já fora da escola, que eu tive a primeira experiência de fazer o primeiro vestibular, consegui responder perguntas. Mas, eu atribuo uma dificuldade que era a seguinte: era um vestibular comum na época, ou seja, aplicado a qualquer candidato embora eu soubesse a resposta na hora de marcar na ficha de resposta, aquele processo de riscar as bolinhas correspondentes, eu confesso que foi uma das minhas dificuldades, porque eu creio que muitos como eu, embora respondesse na prova corretamente, na hora de passar para folha de resposta a minha visão não ajudava. Foi uma das razões de não ter sucesso nos primeiros vestibulares

**Nesse período como era sua relação com a deficiência?**

A única coisa que havia na época é que eu tinha miopia e astigmatismo. Essas duas doenças elas terminaram mascarando a retinose pigmentar, que ela ficava escondida, porque era uma manifestação sutil e qualquer dúvida que eu levantasse para os médicos, eles diziam: “não, isso é por causa da sua miopia, por causa do astigmatismo” e não havia muita pesquisa, não havia muita literatura sobre e até que a única relação que tinha com a deficiência seria só com relação à miopia e astigmatismo. Já no segundo grau já manifestava algumas dificuldades, até então se confundia ainda, será que é uma dificuldade por que ele tá precisando usar uma lente mais forte, alguma coisa?

➤ **Em sua memória ficou registrada alguma situação de constrangimento vivida durante essa trajetória?**

Sim. O que eu vivi, depois a gente percebe com a maturidade, que determinadas situações eram situações preconceituosas que, às vezes, no ato a gente não tenha uma dimensão. Uma se refere à questão basicamente da pobreza. Eu não tinha os melhores uniformes, às vezes eu não tinha a melhor pasta, eu não tinha o melhor caderno, eu trabalhei... Na verdade, eu ainda era menor de idade, já trabalhava para ajudar no sustendo da família e estudava. Então, isso terminava, pra alguns colegas, sendo motivo de alguma brincadeira jocosa. A outra, aí bem no finalzinho, eu tinha uma dificuldade na visão, que era as vezes atribuída ao astigmatismo, a miopia, coisa muito comum para a pessoa ter uma dificuldade e quando eu ia brincar na área ou ter aula de educação física, ou no recreio, ou coisa parecida, me chamavam de ceguinho.

Mas era um ou outro colega que fazia isso, aquela coisa de criança, de adolescente, então se eu estava jogando bola e não acertava muito chutar a bola em gol, ou perdia um lance. Óbvio, um ou outro me chamava de ceguinho. Só que esse ceguinho que eu era chamado eu não tinha noção, de que peso teria. É como muita gente chama o outro de orelhudo, que tem a orelha grande, ou cabeçudo ou gordo demais, ou coisa parecida. Ficava nesse âmbito, pelo menos é o que eu lembro agora.

### **Como você reagiu diante dessas situações?**

No primeiro momento, eu posso até dizer que não reagia, de fato, eu... Até mesmo por não ter aquela dimensão do que estava acontecendo. Em alguns momentos, eu me recolhia, não que eu me recolhesse pra não brincar, não participar das atividades, mas terminava, como a gente diz, engolindo à seco, não respondia. Se eu posso dizer que eu reagia, eu reagia com bons trabalhos, com boas notas. Modéstia à parte, eu tocava meu recurso, então eu não parava assim pra me debruçar sobre isso: “E agora, o que é que eu faço? eu vou me queixar à diretoria?”. Isso não.

### ➤ **Como tem sido sua trajetória educacional após a sua entrada na universidade e que mais tem marcado nesta trajetória?**

A minha experiência ao entrar nesta instituição, inicialmente, é de uma satisfação por ter adentrado na Universidade e de também curiosidade em conhecer um pouco por dentro a universidade que a gente quando esta fora ouve muito falar. Tinha certeza que por ser estudante com deficiência e também pela bagagem de já estar trabalhando no movimento social já há muito tempo, eu imaginei que encontraria algumas dificuldades. Porém, eu quis contribuir com a instituição e comigo também, informando-a das minhas necessidades, sugerindo maneiras pra facilitar a minha permanência e a minha experiência não foi boa. O que é que eu consegui descobrir? Que a maioria das pessoas que trabalham na aqui tem uma noção de que é importante abrigar a diversidade, estudante com deficiência, negros e negras, mulheres, indígenas... Mas, aqui nunca, eu acho que nunca, até então, pelo menos enquanto estou cursando, ninguém sentou para atacar esse problema, atacar essa situação de frente. Ou seja, desde a questão da dificuldade da falta de acessibilidade ao ambiente construído, que é nítida, até ao atendimento mesmo, a esse estudante. E geralmente, as providências que a instituição toma são providências incipientes. Elas na verdade não são contínuas, por exemplo, no primeiro semestre eu avisei da dificuldade, esperei praticamente um semestre

para as coisas se ajustarem porque era tudo muito novo, eu entrei num curso novo, num instituto novo e com essa situação de poucos estudantes com deficiência. Aí passamos um semestre, no segundo semestre eu esperava que algumas dessas providências tivessem sido tomadas. A maioria não surgiu e, por exemplo, eu combinei, na época, com a coordenação, das minhas necessidades, apresentei uma proposta. Na prática seria o seguinte: assim que eu pegasse as matérias, a coordenação do curso ia passar um comunicado para aqueles professores com os quais eu iria ter aula, dizendo que tinha um aluno cego e que, por exemplo, os textos que o professor fosse usar deveriam ser encaminhados para um setor da responsável, que seria o *NAIENE* pra digitalização, porque a maior parte do meu material deve ser digitalizado e foi feito nesse semestre, essa comunicação. No próximo semestre nenhuma comunicação foi feita, ou seja, à medida que vai mudando o semestre, os cursos essas surpresas voltam. Então, cada semestre eu entro numa Universidade, eu entro de novo numa instituição e eu lamento muito porque, por exemplo, fui muito bem recebido pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), aqui eu conversei com as pessoas, elas se mostram solícitas pra resolver a situação, mas, no fundo, no fundo, é como se essas providências evaporassem ou essas medidas evaporassem. É aí que eu digo, ela nunca sentou pra pensar essa questão, primeiro, ela não tem, de maneira sistemática, assim, não faz um acompanhamento de maneira sistematizada do aluno que tem... então isso já dificulta. E a outra é que a gente termina, pela dinâmica dos cursos, às vezes, queimando essas etapas. Ou seja, às vezes o professor vai trabalhar um tema com uma apostila, com um texto, e esse texto não ficou pronto em tempo hábil; só que aí, a aula está correndo, então corre o risco de eu participar precariamente de uma discussão, da apreensão superficial das questões abordadas na discussão em sala de aula pra depois ter acesso a esse material. Isso traz um prejuízo fantástico porque até então, ou nesse meio tempo, a professora já aplicou uma avaliação; então é uma situação em que as pessoas não percebem que essa dificuldade é grande. Eu vou lhe citar outro exemplo pra ilustrar um pouco. Recentemente à instituição, quero dizer, o IHAC implantou uma política de ceder computadores portáteis para os alunos assistirem as aulas. Inicialmente algumas aulas cujo professor dissesse que era importante que os alunos acompanhasse, com esse notebook, então a professora dá a disciplina tal, diz: - Essa semana, esse dia vamos trabalhar de forma online. Aí o aluno vem aqui requer o aparelho, toma emprestado, acompanha as aulas, depois devolve. Eu até imaginei que, no meu caso por conta da deficiência, eles deveriam saber que eu uso computador pra acompanhar as aulas, pra acompanhar os trabalhos e tal, que eu fosse notificado, mas isso não aconteceu. Quer dizer, eu

imaginava a disponibilização desses equipamentos, uma das pessoas até independentemente do processo de exigência, ou não, do professor, que essa coisa do empréstimo tivesse um critério pra que essa distribuição, que não seja aleatória... Então que eu fosse procurado, não fui. Quer dizer, às vezes você tem a ferramenta e você tem quem vai utilizar essa ferramenta, mas falta a iniciativa da instituição. Eu tive até recentemente no IHAC, conversei com o pessoal do setor administrativo e eles responderam: “ah, eu vou falar com o diretor, depois eu te dou uma resposta”. Nunca tive essa resposta. Quer dizer, todo mundo assim no mesmo ambiente geograficamente junto, circulando ali. Então, com esse exemplo estou querendo dizer que muitas dessas providências de fato elas não chegam a acontecer.

➤ **Em sua memória fico registrada alguma situação de preconceito durante esta trajetória?**

Eu tive uma experiência no primeiro dia de aula, nos primeiros dias quando você vem procurar saber onde vão ser suas aulas, quem vão ser seus professores e que eu cheguei pra uma funcionária do Instituto: “- Olha, eu sou estudante de Humanidades, gostaria de saber as matérias tais e tais, onde as aulas serão dadas?”. A pessoa chegou pra mim e disse: “- Olha, nós colocamos ali no mural, todas as informações estão no mural”. E quase que eu não entro na sala pra ser atendido por essa pessoa. Quer dizer, como eu sou um pouco otimista, eu quero dizer que foi só uma questão de despreparo... Então eu disse: “Olha, mas eu nao tenho condições de ler mural. Mural nao é uma forma de comunicação pra mim, eu sou uma pessoa cega”. Embora eu estivesse com bengala. Aí foi que a ficha caiu, aí a pessoa procurou me dar uma informação verbal. Teve que olhar o computador e tal, esse é um fato. A outra... Mas aí eu já nao sei se é a Universidade... Por exemplo, em alguns momentos, eu sou muito ajudado pelos colegas, estudantes da instituição, mas eu percebo muitas vezes uma espécie de discriminação, que é a partir do silêncio. Eu vou caminhando numa determinada direção, percebo que tem muitas pessoas caminhando e elas se afastam. Ou seja, desviam, digamos... De dez pessoas, eu sei que umas cinco, seis, ou sete fazem isso. Aí, depois, às vezes tem até uma pessoa que vem no sentido contrário para me ajudar. A outra, que aí também é bem sutil, ocorreu em sala de aula, o professor diz: “olha, vamos fazer um trabalho, formem suas equipes”, e eu naturalmente tenho uma dificuldade de convocar uma equipe, porque para convocar as pessoas, os colegas, eu preciso identificar quem são. Eu tenho lá 20,30 colegas, mas eu nao sei quem está ao meu redor e, muitas vezes, fica até um pouco patético eu bater no ombro da pessoa e dizer “Quem é você? Quer participar da minha equipe”. Aí, quase sempre acontece o inverso, essas equipes são formadas com adesão automática e eu não sou

convocado por essas equipes. Aí sobram alguns colegas que, por vários motivos, não montaram equipe, especialmente por que chegam atrasados e aí eu componho uma equipe junto com eles, já como se fosse uma peneirada por que os outros colegas que chegaram cedo, junto comigo, já compuseram suas equipes. Eu imagino que muitos desses casos, e aí já não vale pra um colega que seja amigo, companheiro que pode me escolher, combinar comigo, mas, no geral isso acontece. Eu penso que não sou escolhido, do primeiro momento por que, assim, os colegas pensam que talvez não vão saber lidar comigo, essa é uma coisa; a outra coisa é que eles imaginam que eu não iria render. Porque eu acho que a idéia que as pessoas devem ter é essa, que a gente não rende. E com a experiência que eu tenho no trabalho de equipe, na verdade muitas vezes eu percebo que tenho um rendimento melhor, mas eu ainda tenho dificuldade de me fazer, de convencer essas pessoas. E aí passa por uma coisa que é um pouco amarga, que eu vivenciei semestre passado, que é o seguinte: eu opinei na equipe para realização do trabalho, na metodologia, não fui ouvido e nós tiramos uma nota baixa. Só que essa nota baixa e essa avaliação eu só faço depois que o professor corrigiu, porque eu não consegui convencer, em tempo, a equipe de que poderíamos fazer um trabalho melhor, mais apurado, etc. Então, isso é uma situação que é desconfortável pra mim.

A outra, que aí nessa questão, agora no terceiro semestre, eu já percebi, numa disciplina o professor passou um trabalho de pesquisa de campo onde os grupos foram se formando espontaneamente. Eu fiz como se fosse... eu digo: “eu vou ser cobaia de mim mesmo. Eu vou chegar e vou dizer às pessoas, gente eu me coloco à disposição pra gente formar uma equipe”; ninguém se candidatou. Passados uns quinze dias o professor lembrou e eu disse a turma: - Eu me coloco à disposição, coloco meu nome, oh, quem quiser discutir uma ideia pra gente formar uma equipe, me procure. Ninguém me procurou. Isso, hoje eu vou fazer esse trabalho individual, que pode também ser feito individualmente, mas eu até deixei passar assim sem forçar a barra só pra que eu pudesse me convencer, de fato, que não era uma impressão minha. Aí, o que é que aconteceu? Esse trabalho que está em vigência, essa atividade eu vou fazer só. Eu não tenho nenhum problema de fazer só, o único problema que eu reconheço é que a gente termina perdendo a oportunidade de fazer um trabalho em equipe, uma dinâmica de grupo. Quanto a lidar com os professores, eles têm em noventa e nove por cento dos casos sido muito solícitos, eles só são despreparados. Eles veem o aluno com a deficiência na sala e eles se deparam com aquela realidade e eles não tem nenhuma orientação, não tem nenhuma sensibilização, e aí eu faço o seguinte, pra mim é uma espécie de trocas de saberes com eles no primeiro dia de aula. Eu digo: - Professor, eu sou assim, assim, assado; seria interessante

se o senhor desse as suas aulas assim, assim, assado. Mas, isso aí realmente é uma lacuna fortíssima.

### **PARTE III – QUESTÕES PROVOCADORAS (PARA SEREM APRESENTADAS CASO OS(AS) ENTREVISTADOS(AS) NÃO ABORDEM ESSAS TEMÁTICAS NAS QUESTÕES DISPARADORAS)**

#### **O que te mobilizou para fazer um curso universitário?**

Eu dividiria em duas fases. A primeira fase, quando eu saí do segundo grau para testar os conhecimentos, pleitear uma carreira, na época eu queria fazer vestibular pra Psicologia ou pra Comunicação, mas com o agravamento da minha deficiência eu apaguei, eu dei uma esfriada nesse desejo. Não tinha as tecnologias que hoje a gente dispõe, pra poder enfrentar um curso superior. Ou seja, nesse meio tempo tem um hiato que é, passei a conviver mais com a deficiência e não estudei. Hoje o meu desejo é ampliar os conhecimentos, o desejo para cursar uma graduação é ampliar os conhecimentos e me instrumentalizar. Confesso assim que no primeiro momento o cursar a universidade não era um sonho como o de muita gente, de adquirir meramente conhecimentos, galgar uma carreira. Eu imaginava que como eu sempre fui um pesquisador, antes de entrar na universidade todos diziam que eu era uma espécie de autodidata, o que eu achava interessante era pegar a bagagem que a academia poderia me dar para fazer melhor aquilo que eu costumava fazer. Então, por exemplo, eu escrevi um livro de forma autodidata, hoje se eu fosse escrever um livro baseado nos estudos que eu já fiz, por certo ele seria um livro muito mais, do ponto de vista metodológico, muito mais desenhado, muito mais bem roteirizado. Então, no fundo, no fundo, a ideia, respondendo à sua pergunta, é crescer como pessoa, adquirir conhecimentos, metodologia mesmo que ajudasse a desempenhar melhor aquilo que eu já desempenhava fora da faculdade.

#### **Na inscrição para o vestibular você se autodeclarou com deficiência?**

Sim. Sim, na verdade teve uma situação interessante na inscrição eu sou identificado como aluno com deficiência visual. No setor de matrícula ele não tinha o dado que aquele aluno tinha deficiência visual. Eu precisei me reapresentar, é uma coisa que o pessoal da matrícula não tinha menor noção no atendimento, não tinha noção das minhas necessidades.

#### **Como tem sido sua inserção na vida acadêmica? Você tem participado de projetos de pesquisa, extensão, monitoria, militância acadêmica ou algum estágio extracurricular?**

Pesquisa propriamente não, mas isso muito por conta do meu perfil, por conta de conciliação de horários. Existem algumas pesquisas que exigem que o estudante não tenha vínculo empregatício, eu sou aposentado, então eu tenho vínculo empregatício. E alguns outros critérios que exigem. Portanto não participei, a não ser dos projetos de extensão, como seminário, estes eu participo regularmente.

**Que fatores facilitam/ram sua permanência na universidade e que fatores dificultam/ram sua permanência na universidade?**

O que contribui: os cursos são muito bons, a oferta de cursos, a oferta de disciplina, a abordagem dos professores. E aí eu estou falando de um curso diferenciado que eu estou fazendo. Eu não estou fazendo um curso chamado tradicional. A outra coisa é a possibilidade de ferramentas que a Universidade oferece. A possibilidade de participação em grupo de pesquisa, a possibilidade de crescimento mesmo para além do próprio curso, a convivência com os estudantes, eu de fato não tenho muito do que me queixar, é um motivo também que me impulsiona a permanecer, a tocar meu percurso. O que dificulta: a indiferença, a invisibilidade, esse é um dado difícil de você quantificar, mas ele existe. Existe um silêncio, esse outro silêncio vem a partir da ausência de medidas, porque eu fiz até um acordo comigo mesmo no sentido de dizer, como está tudo muito novo, é um curso novo, estamos numa fase de adaptação, eu não vou fazer nenhum protesto mais contundente porque eu tenho facilidade de fazer um protesto mais contundente, de divulgar, de denunciar, mas usei mais da tolerância. Mas isso tem mim prejudicado porque muitas das atitudes, as providências que já deveriam ter sido tomadas não foram. Então, esse é um dos motivos desagradáveis que eu avalio como não positivo que é a inércia, a dificuldade de se tomar atitudes. Vou te citar um exemplo, quando eu entrei no curso e pra chegar aos prédios da universidade, é uma dificuldade tremenda, é muita lama, tinha pessoas que se acidentavam, tem gente que às vezes vem com dois sapatos pra entrar em sala de aula, um pra caminhar até o prédio, outro pra entrar em sala de aula. E não há nenhuma providência quanto à acessibilidade aqui dentro. Eu liguei uma vez pra o departamento de engenharia da instituição, falei do fato, o cidadão que recebeu a ligação disse: - Oh, nós vamos fazer, estamos cientes, vamos fazer fotos do local, vamos tomar providências. Estamos há um ano e meio sem nenhuma providência. Quer dizer, esse descaso é um dos fatores que fazem com que eu não avalie positivamente. A outra coisa é relacionada a pouca atenção para com a diversidade. Realmente esta instituição tem um discurso de aceitação, tem seminários, existem professores, pesquisadores que estão



empenhados nisso. Sim, mas na prática essa dificuldade é muito grande, eu lamento profundamente.

### **Como se relaciona com seus professores na universidade?**

Eu considero, a maioria busca procurar saber de que maneira seria interessante aplicar uma prova, uma atividade. Agora, eu ressalto também o seguinte, graças a essa dificuldade que a instituição teve e esta tendo, em abrir espaço pra essa discussão, eu tomei a iniciativa. Em cada início de semestre, em cada início de aula, eu peço ao professor três ou quatro minutos, todos cedem, primeira aula, primeiro semestre, segundo semestre, eu me apresento ao professor, me apresento pra turma e eu passo algumas dicas de como vai ser aquela convivência comigo durante o semestre. Ou seja, é uma informalidade, mas que se hoje eu tenho cinco disciplinas e já falei pra cinco turmas com quarenta alunos, eu acho que é um ganho interessante porque eu acho que já falei disso pra duzentos alunos e cinco professores. Então, muitos deles são completamente alheios à questão, eles não sabem o que é inclusão, eles têm noção do ponto de vista teórico, do ponto de vista de que as Universidades, a imprensa fala disso, mas no traquejo, sala de aula, noventa e nove por cento ignora. E eu percebo que muitos deles às vezes até dizem assim: - Seria bom que eu tivesse algum momento pra saber lidar com esses estudantes. Mas esse é um problema que a instituição precisa resolver, eu não sei como esta universidade trata os professores? A maioria, completamente ocupados, mas eu percebo que a maioria dos professores é muito receptiva e termina, muitas vezes por não faz mais por conta das suas próprias condições de trabalho. Um exemplo: já tive algumas aulas onde o professor apresentava um artigo em inglês e vocês vão se virar. E eu notei numa aula que o professor gostaria que aquele artigo ou aquele documento fosse traduzido, eu disse: - Poxa, professor que coisa, nós temos aqui em Letras um grupo que trabalha com tradução, quem sabe não seria interessante que o professor ou Instituto demandasse para esse outro Instituto que trabalha com tradução e até numa atividade para os alunos prestasse esse serviço. Eu tenho hoje que trabalhar um texto que é em inglês ou outra língua e seria interessante que ela fosse traduzida. Essa solução poderia ser feita se demandassem ações nesse sentido, mas o professor não sabe disso, ele poderia deduzir, mas não sabe que dentro da própria universidade em que trabalha, há cinco metros dali, daquela aula, tem um grupo de pesquisa que trabalha com tradução, que poderia ser bom pra o grupo que estaria prestando serviço, até de atividade mesmo acadêmica e seria bom por outro lado,

para o professor que pudesse demandar. E isso não se efetiva, os institutos tem muita dificuldade de dialogar. Isso vale pra audiodescrição.

### **Como se relaciona com seus colegas na universidade?**

A questão do aluno iniciante no curso superior, para além da questão da deficiência, é de muito estranhamento, é de muito individualismo. Ou seja, já é inerente à vida universitária o individualismo, isso é uma coisa que já foi inclusive debatido. No meu caso específico, eu consegui construir algumas redes de relacionamento, muito pequenas por causa da dinâmica. A gente não tem, até por ser inclusive um curso interdisciplinar, a gente não cria muito vínculo, a gente cria um vínculo momentâneo, de um mês, de dois, de três ou de seis meses, mas eu fiz realmente e tem alguns colegas que me acompanham e que ajudam, na medida do possível, no acompanhamento de algumas aulas. Mas eu não tenho de maneira específica assim, a minha presença em sala de aula é sozinha, de maneira sistematizada não. Mas de fato fiz, ou seja, hoje eu ainda falo com colegas de dois, três semestres atrás e eles tem se mostrado muito receptivos, gostam porque eles aprendem. Na verdade, essa convivência é uma troca fantástica, ganha um lado, ganha o outro; então, eu acho que isso aí realmente, disso aí eu não tenho que me queixar.

### **O que você considera necessário para que a universidade em que estuda se mais acessível?**

Primeiro, eu acho que para além dela estar inserida em todos aqueles sistemas de oferecer cotas, de ter programas de apoio a estudantes dentro desse perfil, ela precisa efetivar esse serviço, ela precisa se estruturar. Eu acho que o *NAIENE* do ponto de vista material ele tem já uma relativa capacidade operacional. Do ponto de vista político, a abordagem, a intervenção é fraquíssima. Então, eu acho que essa é uma das dificuldades. A outra é a universidade, com essas atitudes, ela demonstra, ela evidencia indiferença em relação a esses alunos. Seria um ganho tanto pra sociedade, tanto pra própria universidade a inclusão desses alunos. Porque o que é que acontece, eu conheço muitos potenciais que poderiam estar aqui e que não entram porque sabem, de antemão, das dificuldades. Se eu saio daqui do curso e vou pra fora com um discurso de que foi bom pra mim, eu sei que no mínimo três ou quatro pessoas vão se entusiasmar. Mas, quando nós nao trazemos notícias boas isso termina virando um mar de lamntação. O sujeito diz assim: - Eu sei que eu até posso entrar, o governo federal esta facilitando, as vagas existem, elas estão abertas, mas isso não é o suficiente. Não é o

suficiente você dizer que esta dando uma festa, você está convidado para minha festa, essa festa tem que ser acessível pra você, essa recepção tem que ser minimamente digna pra você. E, infelizmente, esta universidade ainda não pegou de forma mais concentrada nisso.

### **Como tem sido sua relação com os gestores na universidade?**

A questão dos gestores, eles tem em mente essa necessidade, eles sabem que é uma clientela como outra qualquer, do ponto de vista do ingresso. Do ponto de vista teórico são muito receptivos e confesso que não recebi nenhum tratamento de diferença com relação meu percurso, em meu curso. Mas, o que percebo é que a universidade se comunica muito mal. Os departamentos, os setores, os institutos não se conhecem porque tem uma muralha invisível pra não conhecer, pra cuidar apenas do seu território e nada mais e também falta de priorizar essas questões. Então, por exemplo, eu tenho um atendimento prioritário no restaurante, mas esse atendimento é por conta do improviso de um colega que leva até o caixa pra pagar o almoço, um colega que faz o almoço pra mim, que serve o almoço feito, ou algum funcionário que por uma questão de solidariedade mesmo ajuda, mas do ponto de vista de uma coisa mais sistematizada não existe. Eles, voltando ainda a falar a questão da gestão, embora saibam da necessidade não se debruçam sobre o assunto e aí os dias vão passando, os semestres vão passando e uma das frustrações que eu gostaria de ir além. E aí eu já não espero que esse atendimento mais apropriado seja dispensado a mim porque é lento, não é uma coisa que se faça assim em pouco, mas eu queria deixar um legado para a própria universidade para as outras pessoas que vão mais cedo ou mais tarde entrar, para que eu possa dizer: - Poxa esses obstáculos pelos quais eu passo hoje, eu queria deixar menos...minha contribuição. Mas, a universidade não me permite. Uma das evidências foi um documento que eu encaminhei para a instituição no primeiro momento que eu entrei, inclusive circulou, as pessoas acharam fantástico, mas as providências foram as mínimas possíveis.

### **Para onde você encaminhou este documento? O que tinha nele?**

Na verdade, como são vários institutos, eu estou preso a um deles, eu direciono a maioria dos meus encaminhamentos para o IHAC. Então, foi para o IHAC. Neste documento eu me apresento, eu digo que é importante que a universidade conheça esse aluno e que eu me coloco à disposição pra contribuir, pra facilitar essa convivência entre aluno, professor, funcionário, colegas. E uma das minhas esperanças, naquele momento, era que eu fosse chamado pra conversar. Eu propus oficinas, eu propus um intercâmbio e embora ele tivesse

sido um documento muito bem recepcionado a instituição não sentou comigo pra dizer: - Olha, a gente tem tudo isso, está tudo bem, ou então dizer: - De algumas coisas que você demanda, a gente concorda em implementar, outras não. Mas, não tive nenhum retorno. É uma das coisas que eu lamento mesmo na Universidade.

### **O que mudou em sua trajetória depois do envio desse documento?**

Eu tive mais um retorno em termo de informação, da circulação da informação. Do ponto de vista da providência foi o cadastro no *NAIENE*, no qual eu conversei com o pessoal do *NAIENE*, disse das minhas necessidades. E o *NAIENE* passou a atender algumas dessas reivindicações que eram demandas que o *NAIENE* já conhece, que já tinha o hábito de prover; apenas foi feito uma espécie de acordo. Que tipo de material, aquela coisa toda de forma que eu pudesse ter Então, hoje eu tenho o atendimento do *NAIENE*, principalmente na digitalização de textos, mas o *NAIENE* já sofre com outra situação que é, ele não tem pessoal pra dar conta da demanda e olhe que é uma demanda ainda incipiente; eu acho que não chega a dez alunos, imaginem se fossem mais? Então, tem esse atendimento da digitalização de texto.

### **Como você chegou ao *NAIENE*?**

Eu conhecia o *NAIENE* de fora, sabia que recentemente tinha se instituído esse núcleo, mas quando eu entrei eu não fui procurado porque o *NAIENE* também não sabia que eu existia, que esse aluno já estava na Universidade. E nessa conversa que eu tive com o *NAIENE* a própria coordenadora do *NAIENE* falou que no próprio setor de matrícula o pessoal não tinha nada constando. Ela disse: - É o sistema da instituição que ainda não atualizou isso e a gente convive também com essa dificuldade, os institutos não sabem e a universidade não sabe que existe o *NAIENE*. Existem pessoas, alguns institutos que hoje já sabem, mas esta universidade, enquanto instituição que abriga este setor sabe pouco desse setor. Então os funcionários pouco sabem, os estudantes muito menos. Inclusive eu falei na época pra coordenadora e ela respondeu: - Não, a gente de vez em quando faz uma mostra, um seminário e as pessoas não valorizam, não prestigiam. Ou seja, como eu falei a universidade não se comunica e aí o aluno termina ficando sendo vítima disso. Eu lamento muito porque não só por ser um direito amparado pela legislação, mas porque a inclusão tem pouca efetividade. Eu considero realmente o *NAIENE* um núcleo de pouca operância, tanto do ponto de vista operacional, tanto por falta de pessoal. Eu não consigo ver um núcleo desse

funcionando com um funcionário e alguns bolsistas, mas bolsistas ou estagiários são colaboradores transitórios e às vezes você não consegue criar a cultura do atendimento.

**Já se sentiu excluído (a) de alguma atividade na universidade em função de sua condição de deficiência?**

Eu diria que algumas mais por motivos outros, ou seja, pegar aula num determinado pavilhão, é uma questão seríssima, eu desejei fazer um componente curricular, que se chama também de disciplina, que era oferecido em Geociências, só que, por ser distante, eu teria dificuldade de sair dez ou dez e trinta, do prédio pra rua. Então, graças a essas dificuldades às vezes eu termino deixando de cursar determinados componentes para cursar outros. Agora, do ponto de vista mais pratico, do dia a dia, eu nunca tive as portas fechadas, se existe de fato alguma limitação, alguma barreira ela é invisível, ela é muito da sonegação de alguma informação, mas do ponto de vista prático eu não me recorro de ter sido impedido de participar de algum desses processos.

**Qual é a sua posição em relação à inclusão de estudantes com deficiência na universidade?**

Eu acho que essa inclusão na Universidade é incipiente, mal gestada, existe uma espécie de pouco caso para com esses alunos; muitos desistem. Mas não se perguntam porque esses alunos desistem do seu percurso ou porque eles não ascendem assim pra dizer “agora eu vou fazer Pós Graduação, Mestrado”. Ainda existe muito de preconceito, não preconceito direto, tão visível, mas as Universidades, salvo algumas exceções, não tem uma política de recepção, de acompanhamento, esta universidade é uma delas. Acho inclusive que esta instituição, pela sua tradição, pela estrutura que tem, era pra levar isso muito a sério. Esse número de estudantes com deficiência que tem nesta universidade, que eu não sei quantificar, é infinitamente insignificante para a possibilidade de candidatos que nós temos aí, que podem cursar. Então, no geral as pessoas não se sentem dignas de entrar na universidade, ou legitimadas para entrar numa faculdade, muito menos numa instituição tradicional como esta, com toda história que tem de ser elitista, tipo assim, esse espaço não é pra mim, isso pra mim é gravíssimo. Se a pessoa tem deficiência, essa ausência de desejo é muito maior. Acho que ainda se faz muito pouco pela inclusão desses alunos na Universidade e acho que precisaria se fazer também muita qualificação, muita capacitação de gestores, de professores porque eu imaginava que a dificuldade de lidar com essa questão era no ensino fundamental, no ensino

médio, mas não, essa dificuldade é democratizada, em todos os níveis esses professores também tem essa dificuldade.

### **O que seria imprescindível fazer na universidade para que ela se tornasse mais inclusiva ao público de estudantes deficiência?**

Primeiro, a vontade política de querer fazer mudar. E, a segunda coisa é desburocratizar ou se conseguir desentupir esse gargalo entre o MEC e as Universidades, entre as verbas que geralmente são destinadas, que a maioria das Universidades fala que são mínimas ou quase nenhuma. Claro que questão de verba é uma queixa de todas as áreas praticamente, mas eu acho principalmente é vontade política, dizer assim: “eu preciso deslocar o papel da Universidade ou ampliar esse papel, eu preciso enxergar essa clientela, essa postura de absorver esses alunos como uma coisa positiva, como uma coisa não assistencialista. Não aquela coisa já que esta na lei. a gente vai ter que receber e passar a mão pela cabeça. Então, é vontade política, acho que muito do que não se faz hoje é por falta de vontade política, de fazer acontecer. Paralelo a isso, tem a questão financeira que a maioria dos órgãos reclamam, que a verba é muito pouca. Por exemplo, o *NAIENE* tem um funcionário, não tem mais porque a Universidade não pode contratar. Essa é uma situação que atinge a todas as esferas da Universidade, porém eu atribuo a gestão maior, a diretores de institutos, a reitores, pró-reitores, porque esta provado que mesmo que eles tivessem recurso e não tivesse internalizado a mentalidade de mudar, essa mudança realmente não aconteceria. É vontade e a hora é agora, não há mais tempo pra se pensar naquele ponto de vista: - Será que é interessante planejar, fazer alguma coisa? Não, é um fato concreto, real.

### **Quais são expectativas ao concluir seu curso universitário?**

Com o curso que eu estou fazendo geralmente a Universidade oferece três possibilidades. A primeira é concluir a graduação e pronto. A segunda, no meu caso, eles oferecem uma possibilidade de você fazer uma área de concentração e pleitear algumas vagas nos cursos chamados Curso de Progressão Linear (CPL), por exemplo, o aluno esta interessado em fazer um trabalho de cursar Direito mais adiante e aí, ele faz outra graduação em Direito. No meu caso específico, eu penso em concluir a graduação e depois fazer um Mestrado.

## **Entrevista com Leonardo (LEMDM27)**

### **PARTE I - IDENTIFICAÇÃO**

**Curso:** Graduação no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

**Semestre:** quinto semestre, no período da entrevista.

**01. Sexo:** Masculino

**02. Idade:** 27anos

**03. Estado civil:** solteiro

**04. Escolaridade do pai:** 3º grau

**05. Profissão / Ocupação do pai:** Médico

**06. Escolaridade da mãe (CONTABILIZAR):** Nível médio

**07. Profissão / Ocupação da mãe:** Dona de Casa

**08. Escolaridade do cônjuge (se for casado/o) (CONTABILIZAR):**

**09. Profissão / Ocupação do cônjuge (idem) (LISTAR):**

**10. Tem filhos?** Não

**11. Tem acesso doméstico à Internet?** Sim

### **12. Onde mora e com quem?**

Eu moro aqui com minha irmã que também tem problema de visão, degeneração na retina, como eu, trata-se de uma deficiência de origem genética. Ela cursa Psicologia na UNIFACS. Moramos em um apartamento no Itaipara, também tem uma prima nossa que está morando aqui fazendo cursinho. Meus pais moram em Irecê (BA), mas veem aqui constantemente.

### **13. Desenvolve alguma atividade profissional?**

Não, desenvolvia quando morava em Irecê, trabalhava lá numa empresa familiar, mas quando eu vim para cá fiquei só estudando. Eu já sou graduado em Administração de Empresas numa faculdade na minha cidade lá em Irecê.

### **14. Qual é a sua condição de deficiência? Como e quando adquiriu?**

Tenho visão subnormal que é uma degeneração na retina de ordem genética e deficiência física, sou usuário de cadeira de rodas. A deficiência visual veio por meio da baixa visão quando estava com aproximadamente oito ou nove anos de idade e se acentuou intensamente entre meus quinze e dezesseis anos de idade. No meu caso foi algo assim estranho porque esse

problema genético que tem interferência na retina, não foi algo descoberto rapidamente pelos profissionais da área, os oftalmologistas. Às vezes pensavam que era miopia, fiz inúmeros exames até anos depois, três ou quatro anos, constatar o que realmente era, que a sua visão está piorando. A deficiência física veio após acidente automobilístico quando eu estava com aproximadamente sete anos, fiquei com a coluna paralisada e deixei de andar.

➤ **COMO FOI SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR ANTES DE SUA ENTRADA NA UNIVERSIDADE E O QUE MAIS MARCOU NESTA TRAJETÓRIA?**

Primeiro como eu era muito criança não lembro muitas coisas, mas, assim, lembro-me das experiências comuns a qualquer pessoa do contato com os alunos, esforço em aprender a ler, do transitar pela escola, pátio, do brincar de futebol, do brincar de corre-corre, de ler realmente tipo a tela, de ler o quadro que tinha antes era natural... Após os acidentes algumas coisas mudam na sua vida durante sua vida na escola no caso. Primeiro: você não pode transitar em todos os lugares, seria porque tem escadas, seria porque tem uma vala, um buraco que impede de chegar a outros ambientes e em relação a visão é algo mais incomodo porque ocorre progressivamente e enquanto eu estava na sala de aula né. Você percebe que você não consegue mais ler o que antes você conseguia ler seria uma prova, seria um quadro e é a diferença entre as duas vivência é a paralisia de me impedia em andar em alguns ambientes, mas não me impedia no aprendizado como problema visual. No meu caso foi algo assim estranho porque esse problema genético que tem interferência na retina não foi algo descoberto rapidamente pelos profissionais da área, o oftalmologista. No inicio os médicos suspeitaram de miopia, fiz inúmeros exames até constatar o que realmente era, depois de alguns anos. Acontece que a visão no decorrer do tempo você percebe que a sua visão está piorando. Em relação às escolas, antes do acidente eu estudava em escola privada na cidade de Irecê (BA). Quando ocorreu o acidente, a paralisia da coluna, nos fomos morar em Brasília por causa do Sarah, aqui ainda não existia o Sarah em Salvador, então fomos morar em Brasília por causa do Sarah. Lá eu estudei em escola pública durante um ano até voltar a Salvador, então voltei a estudar em escola particular, sempre foi em escola comum a todos. Então em todo esse período apenas em um ano estudei em escola municipal pública em Brasília, retornando a escola particular regular aqui em salvador.

**Você percebeu alguma diferença entre a escola pública e a escola privada?**



Não porque o ensino público em Brasília, na época – não sei hoje em dia - na época era de excelente qualidade. Então não senti dificuldade não e também por ser um morador. E você esta lidando com limitações isso ai é que menos importante, não senti dificuldades apesar de sempre haver aulas, não senti diferença nenhuma entre a escola de lá e os outros.

➤ **EM SUA MEMÓRIA FICO REGISTRADA ALGUMA SITUAÇÃO DE CONSTRANGIMENTO VIVENCIADA DURANTE A TRAJETÓRIA QUE ANTECEDEU A SUA ENTRADA NA UNIVERSIDADE? EM CASO AFIRMATIVO COMO VOCÊ REAGIU DIANTE DO OCORRIDO?**

Por incrível que pareça, não passei por nenhuma situação de constrangimento. Apesar das limitações, apesar dos percursos de muitos anos com problemas físicos não senti nenhum preconceito, *bullyng*... não houve nada, nem por parte dos colegas nem por parte dos professores, que eu tenha percebido.

➤ **COMO TEM SIDO SUA TRAJETÓRIA APÓS A ENTRADA NA UNIVERSIDADE E O QUE TEM MARCADO NESTE PERCURSO?**

Eu gosto muito da universidade, não é a toa que estou fazendo a segunda graduação, quatro anos mais três anos são sete anos de presença universitária. Na universidade, nesse percurso, algumas coisas me chamam a atenção. Primeiro: a questão do conhecimento. Gosto muito de compartilhar o conhecimento, dessa troca de informação. Segundo: o debate. Sou alguém que gosto muito do debate, da discussão. Isso é muito saudável para mim, o ambiente universitário me permitiu isso, esse conhecimento. O terceiro fato: é a questão da profissionalização mesmo. Isso é importante na vida de qualquer pessoa, não seria diferente na minha. Então a universidade passa a ser além de um lugar de debate, um lugar de conhecimento, é um lugar de profissionalização e, por outro lado, também a socialização que é indispensável na vida de qualquer ser humano. Aqui eu tenho contato com pessoas, com professores, com alunos, com colegas que de uma forma ou de outra fazem parte da sua vida. Algo que eu gosto nesta universidade é esse turbilhão político, é algo marcante aqui que eu vejo, por exemplo, a questão do centro acadêmico, diretório, eleição para reitor, discussões seja em época eleitoral seja fora desta. E esse meu curso então nos temos contatos com pessoas que são formadas, pessoas que entram aqui por causa de movimentos políticos, ou movimentos sociais se há algo marcante aqui, mais do que na sala de aula é isso que ocorre fora da sala de aula entre os colegas, onde se discute se debate política, cultura e educação. Às vezes eu aprendo mais fora de aula participando desses movimentos, participando de

palestras, debatendo o ser humano, os problemas humanos do que na sala de aula, uma aula teórica.

**O que mais te motivou fazer um curso universitário?**

Primeiro a influência da minha família e de estudos, gostar de estudar. Meu pai gosta de ler, é algo que sempre foi cogitado para mim... é algo natural você terminar o ensino médio e cursar uma universidade, então desde o início eu não me via sem fazer um nível superior, uma graduação.

**Quando você foi prestar o vestibular, você fez algo declarou a deficiência?**

Sim, declarei inclusive para pedir o atendimento especial que ocorre nas provas a presença de um leitor ou a prova ampliada.

**Você foi atendido em suas solicitações?**

Eu prestei vestibular algumas vezes nesta instituição, inclusive prestei para fazer administração. Na grande maioria fui atendido prontamente uma determinada vez, eu tive que brigar para ser atendido. Isso porque na minha solicitação eu especifiquei que eu precisava de uma prova ampliada e de um leitor. A prova ampliada porque eles têm gráficos, eles desenhos que eu preciso acompanhar já a leitura é essencial a presença de alguém, porque o meu problema de visão é mais concentrado no centro ocular, então para a leitura sequenciada eles atrapalha muito então eu solicitei tanto a presença do leitor quanto a prova ampliada. No dia da prova eles me deram apenas a prova ampliada não querendo oferecer o leitor, mas depois de muitas brigas eles conseguiram o leitor.

**Depois da aprovação no vestibular você foi identificado como estudante com deficiência na universidade?**

Na verdade existe um formulário na matrícula para revelar se existe alguma deficiência. Depois onde foi parar as informações, se chegou ou não chegou aos gestores, eu não sei, creio que não. Não sei se fazem por questões estatísticas ou se para fazer um levantamento.

**Que fatores facilitam/ram sua permanência na universidade e que fatores dificultam/ram sua permanência na universidade?**

Um grande dificultador aqui é que a instituição possui vários campi, dado que implica um percurso longo de um campus a outro e essa distancia não é fácil de percorrer para uma pessoa que tem limitação. Assim você fica impedido de poder pegar matérias em determinada sala e pegar em outra sala, mesmo que seja no mesmo campus, mas em salas diferentes. Isso é um dificultador muito grande. Apesar de ter oferecido para mim um leque de matérias todo semestre, setenta, oitenta matérias eu me restrinjo a montar minha grade, não a partir do que acho interessante, mas a partir do que é mais fácil para mim. Tem matérias que gostaria de pegar e que eu não posso pegar por que fica em um prédio e, segundo, existem prédios ainda que não tem acesso por elevador, tem que ir por escada na Faculdade de Comunicação por exemplo, eu queria pegar matéria de audiovisual, eu queria pegar matérias ligadas a cinema não pude pegar por que as materias lecionadas lá são matérias que para eu ter acesso tem que subir escada. Com relação ao que tem favorecido minha trajetória, hoje em dia o maior amigo de um deficiente físico na inserção na faculdade é a tecnologia. Isso por que podemos por um lado gravar aulas, levar para casa e ouvir, então nem tudo eu preciso escrever seja escaneando textos colocando em computador para ler para mim. Acessando informações via internet, via computador, os livros digitais. Então algo que hoje possibilita a inserção de um deficiente físico na faculdade é a tecnologia, sendo usada a seu dispor e permitindo esse contato com o conhecimento que antes era permitido apenas por livros, por exemplo, para o deficiente visual que necessitava de alguém estar lendo para ele. Isso ai não é algo muito agradável por que o deficiente visual tem que sempre depender da boa vontade de alguém para ler. Portanto, o maior facilitador da inserção do deficiente físico é a tecnologia. Por exemplo, até para entrar na faculdade, como disse sou de Irecê e lá na minha cidade tem dois cursinhos, mas os dois cursinhos ficam no segundo andar. Não tendo acesso por elevador, apenas por escada. Então fiquei impossibilitado de estudar em um cursinho em minha cidade. Aqui em Salvador também tem a questão do transporte, da locomoção que encarece mais para o deficiente físico que tem que pegar um transporte particular, por dificuldades no transporte público. Isso já me impediu de chegar a um cursinho e tive que estudar já com a tecnologia. Com ela você tem nas suas mãos todos os conhecimentos necessários que te preparam para fazer uma prova universitária, uma prova como o Enem ou uma prova complexa como a da [INSTITUIÇÃO](#). Sem contar que hoje em dia você encontra materiais em vídeo, cursinho via internet que te possibilita também estudo de qualidade.

**Você conseguiu se inserir em alguma atividade acadêmica extraclasse (pesquisa, extensão, estágio extracurricular, militância estudantil, monitoria etc.)?**

Não me inseri em pesquisa, extensão, estágio ou monitoria por algumas razões. Até mesmo por que para participar tenho que vir para universidade em um transporte particular. A possibilidade de vir de manhã e de tarde seria oneroso para mim. Como eu não pego ônibus, eu pagaria dois transporte, ficaria acima de minha renda. Eu não posso também vir para a faculdade três horas e ficar até onze horas da noite, ficaria exausto, passo esse tempo todo sentado. Não é fácil achar transporte no horário, ficaria muito cansativo. Mas eu me inseri no centro acadêmico que apesar de não ser pesquisa é um núcleo universitário.

**➤ EM SUA MEMÓRIA FICO REGISTRADA ALGUMA SITUAÇÃO DE CONSTRANGIMENTO VIVENCIADA DURANTE A SUA TRAJETORIA NA UNIVERSIDADE? EM CASO AFIRMATIVO COMO VOCÊ REAGIU DIANTE DO OCORRIDO?**

Não senti, não houve, em relação a mim não chegou a ocorrer, mas, em minha opinião, algo que dificulta um deficiente físico na sua inserção na faculdade é, em primeiro lugar, o despreparo das pessoas que a cercam, por não conhecerem os problemas e limitações e quais as maneiras para auxiliar os deficientes físicos, então, por incrível que pareça, o maior empecilho hoje, a um deficiente físico em galgar bons resultados na universidade é, poderia dizer que são os recursos humanos, são as pessoas. Primeiro por falta de conhecimento, não conhece quem tem deficiência física ou não, por que algumas deficiências não são perceptíveis a olho nu. Então um professor que chega à sala de cinquenta alunos e quando acabou a aula e sai, ele não conhece ali qual o problema de cada um, se um tem diabetes e precisa de um cuidado melhor, se um tem problema de visão e precisa de algum auxílio. Então, por não conhecer se alguém possui uma limitação ou não. Se alguém possui problema de audição é algo interno, nem sempre é de fácil reconhecimento.

**Você lembra alguma situação que lhe causou constrangimento por conta dessas questões?**

Por exemplo, quando alguém olha para mim a primeira coisa que ela vê é a deficiência na coluna, então logo o que chama a atenção é a paralisia, que apesar de me atrapalhar em algumas questões na universidade, não é o maior empecilho na minha vida e sim a visão. Como as pessoas olham e vê logo a paralisia, não reparam que eu tenho problema visual e

quando eu conheço alguém, normalmente eu olho nos olhos apesar de não enxergar perfeitamente, então as pessoas acham ele não tem deficiência visual. Então, por exemplo, chego na sala de aula o professor escreve o assunto no quadro e, por exemplo, no ponto um, no ponto dois, no ponto três eu não sei o que está escrito porque nem sempre é descrito. O problema é se eu não chegar com antecipação e solicitar uma prova ampliada, uma prova no pendrive para eu ir lendo através do computador, toda vez que for aplicada uma prova, vai vir uma prova comum aplicada a todos os alunos.

### **Como você enfrenta tais situações no cotidiano de sala de aula?**

Eu tenho sempre que me prevenir, por exemplo, nos temos um colega que também cursa ou cursava o bacharelado em Humanidades no primeiro semestre. Ele ainda estava se habituando em contato com alguns colegas, com os professores. O professor escreveu todos os textos no quadro, e disse: - Os textos que estão marcados, vão cair na prova. Ou seja, ele ia fazer a prova e não sabia quais eram esses textos que estavam no quadro no primeiro ano. Era o primeiro momento dele na faculdade, ele ainda não tinha relacionamentos ou, até por timidez, que o impedia de chegar para um colega e perguntar. Só sei que comentou depois que ia fazer a prova e não sabia quais eram os textos, pois estes só foram marcados visualmente. Toda vez que o professor escreve no quadro sem descrever, como eu não vou saber?

### **Você reage diante de situações dessa natureza?**

Reajo algumas vezes. Primeiro como eu ando em cadeira de rodas, é muito fácil para mim a locomoção. Eu dou um empurrão, chego mais perto, eu circulo na sala. Segundo: eu espero o professor ir narrando a aula; e, terceiro: eu sento ao lado de um colega, eu pergunto o que está escrito no quadro... Mas nunca parte do professor, daquele que está lecionando, a iniciativa de descrever o que escreve enquanto está passando o texto para o quadro.

### **Você consegue acompanhar os conteúdos trabalhos em sala?**

Eu acompanho sim. Eu consigo responder escrevendo normalmente, só que como a leitura para mim é através de audição nem todas as palavras eu consigo identificar: quando é 'ss' ou quando é um c cedilha. Então às vezes eu desconfio que haja uma relevância nesse caso de olhar não diminuir pontos por conta disso.

### **Como se relaciona com seus colegas na universidade?**

Eu sou bem extrovertido e me relaciono muito bem em sala de aula, às vezes eu penso que pelo problema físico dificilmente eu sento ao lado de alguém e não falo, sou muito falante e meu sentimento em debater, falar o que sei, opiniões, debates.

### **Como se relaciona com os gestores na universidade?**

Não cheguei a procurar diretamente os gestores. Geralmente eu não os procuro, procuro quem de fato pode resolver, que são os professores. Eu sei que poderia chegar para o diretor, para o reitor e me comunicar, mas até essa informação chegar aos professores haveria um corte na comunicação. Creio que não chegaria a tempo, não chegaria da maneira que eu precisaria, então sempre que eu preciso de algum atendimento especial eu vou direto aos professores. Aviso aos professores que vou fazer prova tal dia, explico as limitações que eu possuo, dou as possíveis soluções para o problema, indico a de minha preferência e resolvo com os professores. Eu me lembrei, aqui, que em um determinado momento com questão de gestão eu procurei, sim, o coordenador. Em sala de aula, no que diz respeito à dinâmica da sala de aula, procuro diretamente os professores. Quando necessitei de um atendimento especial da universidade como um todo, eu procurei o gestor que foi a questão das matérias. Eu me matriculei em duas matérias, não sabia onde eram ministradas as aulas, não vinha especificado na grade das matérias. Ocorreu que no dia que eu perdi a aula, eu descobri que uma matéria ficava em um campus e outra matéria ficava em outro, procurei o gestor, informei sobre o problema, que eu tinha interesse em mudar uma das matérias para uma matéria que ficava no mesmo prédio da outra. Legalmente já havia passado o prazo de transferência, mas houve uma quebra, neste caso que é um caso próprio da questão de gestão, eu procurei o gestor.

### **Como tem sido sua relação com os docentes na universidade?**

Muito cordiais, não sei se pelo meu curso ser da área de Humanas, se isso interfere. Então grande parte da aula é expositiva, tem um debate, uma discussão, isso tem favorecido minha relação com os professores, pois tenho conseguido acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Geralmente procuro ficar perto da porta pela proximidade do professor. Eu gosto de acompanhar a aula, de participar de trabalho em grupo, aliás, depende do tipo do trabalho, se o professor pediu o que vai além da sala de aula, fica mais complicado. De modo geral eu procuro demonstrar interesse de acompanhar tudo que é proposto pelos professores, mas, talvez eu não pudesse, pelas limitações. Uma atividade de campo, por exemplo, então eu

poderia não participar, mas, até agora não houve impedimentos para ver se eu posso superar se as limitações vão me excluir.

### **Já recebeu estímulos e/ou elogios por parte de colegas, professores ou gestores?**

Eu lembro que esses estímulos não estão relacionados ao problema físico, estão relacionados às minhas características pessoais, não tenho percebido que tenha a ver com a questão da deficiência. Até porque, é muito difícil você identificar o sentimento do professor. Apesar de você estar ali, olhando, você não sabe realmente o que ele está pensando. Porém, às vezes pode ser sim por causa da deficiência física, mas eu particularmente não sinto que esse seja o motivo. Nunca me senti prestigiado por conta da deficiência. Inclusive, geralmente eu pego até filas, não tenho muito essa questão de exigir ao pé da letra o cumprimento da lei, por exemplo, de não pegar filas, nem nesse caso eu cheguei a utilizar desses possíveis privilégios. Geralmente recebo sempre elogios, sempre alguém comenta: - Como você é bom aluno, você tem conseguido superar suas limitações. Então, é algo que a gente ouve de tempos em tempos. Seja por professores, por colegas, porque eles veem que existe um esforço da parte do aluno, em mim ou de outros, em participar desse campo acadêmico.

### **Como você reage diante dos elogios?**

Reajo naturalmente, agradeço quando cabe o agradecimento, mas não me envaideço muito não.

### **Já se sentiu constrangido e/ou intimidado na universidade?**

Não, não me sinto intimidado talvez pela minha personalidade também. Eu tenho uma personalidade forte. É assim, de chegar com educação, mas isso me permite um contato que às vezes não é cordial. Por exemplo, no Centro Acadêmico quando estamos em uma discussão, falamos um pouco à flor da pele porque você está discutindo o que diz respeito a vários alunos. Uns são a favor, outros contra, então existe o debate, existe realmente de alterar um pouco a voz, mas isso diz respeito à minha personalidade, à intimidação, nunca à deficiência física. Por exemplo, eu peguei uma matéria certa vez lá em Direito e a matéria estava relacionada para o prédio que ficava embaixo, e tinha acesso pela escada, era um auditório. E aí ou muda essa sala ou vamos ver o que vai fazer. Isso para alguns, talvez com personalidade mais introspectiva, ia ocorrer um pouco de intimidação. Eu não me sinto

intimidado. Chego vejo, procuro uma possível solução. Pode até haver nos bastidores, mas na minha frente não comentam nada não.

### **Já se sentiu superprotegido?**

A superproteção às vezes ocorre. Também por falta de conhecimento. Se há o conhecimento, sabe da real necessidade da pessoa. Então vem até ela um atendimento necessário para aquele problema. Por exemplo, às vezes as pessoas perguntam: - Quer que eu empurre? Então é uma forma, talvez, de auxílio que é natural das pessoas cordiais... querem ajudar. Às vezes aceito, às vezes não. Talvez isso seria um tipo de proteção, de cuidado, um cuidado especial, mas de forma geral não percebo uma superproteção a ponto de atrapalhar, ao ponto de ser um empecilho ou de achar diferenciado naquilo que não precisa ser.

### **Qual é a sua posição em relação à inclusão de estudantes com deficiência na universidade?**

A inclusão é essencial na vida de uma pessoa qualquer, ainda mais na vida de uma pessoa com deficiência, seja ela qual for. Primeiro, porque em alguns casos eles não se relacionam em outro ambiente. Por exemplo, sou de uma família grande, tenho contato com muitas pessoas, eu frequento igreja, tenho contato com outro grupo de pessoas, tenho alguns amigos. Já hoje em dia eu vejo uma diminuição familiar. Em uma capital, você não tem contato com muitas pessoas. Existem deficientes físicos que não trabalham, estão sem trabalhar, isso já restringe parte do contato social deles. Se nós excluimos o acesso à educação, vai levar a uma limitação muito grande a este deficiente. Se, por um lado, o ambiente universitário tem uma função social de incluir a sociedade, incluir a um grupo de pessoas, de incluir o contato com outros seres humanos, então a universidade tem esse grande papel. Se fossemos parar por aí já teríamos realizado um grande ganho. Na vida dos deficientes físicos, já auxiliaria muito. A universidade possibilita uma especialização e hoje existe a lei que reserva 5% aos deficientes físicos, ao trabalho. Nas mesmas empresas, existe um grande *déficit* de mão de obra por parte dos deficientes físicos que não são especializados, os trabalhos são oferecidos hoje em dia aos deficientes físicos e se restringe, em grande parte, àqueles que requerem um pouco mais de conhecimento. Enquanto funções que requerem um conhecimento maior não têm sido preenchidas por falta desse preparo. Por outro lado, existe a necessidade da universidade intervir para que as pessoas com problemas físicos, com alguma deficiência, para também preparar mão de obra. Preparar e profissionalizar, que leve a um emprego, a um trabalho e que



daí também leve a uma independência maior. Porque assim vão ter recursos financeiros para arcar com as necessidades deles, porventura comprar o que desejem... morar sozinhos, pois grande parte dos deficientes físicos não podem fazer isso porque não são independentes financeiramente.

**Quais são expectativas ao concluir seu curso universitário?**

Ao concluir a graduação, pretendo fazer uma pós-graduação, um mestrado. Gosto muito de estar em sala de aula, na verdade eu gosto mesmo de estar na universidade. E logo, logo começar a trabalhar. Nosso curso é um curso impar. Depois de três anos de bacharelado seremos encaminhados ao curso profissional e eu pretendo seguir o curso de Direito. É a área que eu irei terminar depois desses três anos. Eu penso em advogar ou também prestar concurso publico.

**O que seria imprescindível fazer na universidade para que ela se tornasse mais inclusiva ao público de estudantes deficiência?**

No meu caso, eu chego, grito, falo minhas reais necessidades. Eu não sei os outros colegas, como eles reagem. É de suma importância um órgão que possa chegar, entrar em contato com os deficientes físicos, saber quais as suas reais limitações. Chegar à sala de aula junto aos professores, aos diretores... Olha, temos determinados alunos com limitações e poder provê-los de ferramentas. Eu já ouvi falar da existência de um órgão nesta instituição, nunca fui procurado. Eu também nunca procurei. Mas têm alunos que precisam de livros escaneados e não tem como escanear. Esse órgão poderia transformar livros e/ou textos impressos em áudio. O órgão poderia fazer isso, poderia levar os materiais aos estudantes deficientes.

## **Entrevista com Tiago (TEMDV23)**

### **PARTE I - IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS**

**Curso:** do curso de Administração (Área III)

**Semestre:** sétimo semestre

**01. Sexo:** masculino

**02. Idade:** 23 anos

**03. Estado civil:** solteiro

**04. Escolaridade do pai:** Meu pai não terminou a faculdade, chegou a fazer História e Jornalismo, mas incompletos (nível superior). Meu pai não tem diploma, apesar de exercer a função. É uma pessoa que tem prestígio, mas não tem diploma.

**05. Profissão/ocupação do pai:** Ele não é jornalista de carteira assinada, mas ele escreve artigos, volta e meia é publicado.

**06. Escolaridade da mãe:** Minha mãe se formou em Serviço Social, depois fez o Mestrado, depois fez outra graduação em Jornalismo.

**07. Profissão / ocupação da mãe:** Professora universitária

**08. Escolaridade do cônjuge (se for casada/o):**

**09. Profissão / ocupação do cônjuge:**

**10. Tem filhos?** Não

**11. Tem acesso doméstico à internet? (CONTABILIZAR):** Sim

**12. Onde mora e com quem?**

Moro com minha mãe e meu padrasto, meus pais são separados. Moramos em apartamento próximo da instituição por isso geralmente não faço uso de transporte, geralmente vou para aula andando.

**13. Desenvolve alguma atividade profissional?**

Eu faço estágio, antigamente eu fazia outra faculdade, até ano passado eu fazia Economia na Católica, e levava “paralelo” as duas Universidades, até que eu vi o ponto que tinha que traçar uma estratégia e me formar em uma, depois em outra. Até porque a questão do estágio consta no currículo como Administração, é obrigatório pra formar, então no ano passado dei um tempo em Economia e fiquei só aqui, ano passado fiquei só fazendo aqui, dei uma adiantada, peguei mais matérias, e no começo desse ano fui chamado para fazer estágio no Ministério

Público Federal; tinha feito concurso no passado, fui classificado, mas não fui convocado de imediato, fui convocado em março desse ano, depois do carnaval e estou exercendo no turno da tarde, de manhã tenho aula, de noite também.

#### **14. Qual é a sua condição de deficiência?**

Deficiência auditiva

##### **> Como e quando adquiriu?**

Sempre tive problema de perfuração de tímpano desde a infância, tinha muita otite, muita inflamação no ouvido, e tinha feito cirurgia, botei um tubo no ouvido, fiz cirurgia depois, junto com amígdala e adenoide, que é Típanoplastia, mas depois de um tempo comecei a apresentar um déficit de audição, no começo da adolescência, na infância não. E começou a ser notado, em ocasiões do dia a dia, pessoas que convivem comigo e ai a gente foi fazer um teste de audiometria e foi verificando esse déficit de audição e foi constatada uma evolução: quatorze, quinze, dezesseis, dezessete... e eu sentia cada vez mais o convívio, a vida social, em algumas ocasiões atrapalhando. Aí em 2007, tinha dezenove ou vinte anos, o otorrino que sempre me acompanhava desde esse problema de otite, ele em uma das consultas que a gente ia a cada seis meses, ele me recomendou usar aparelho auditivo. De imediato foi um pouco chocante tanto pra mim, quanto pra minha mãe, porque há um ano atrás eu tinha ido na mesma consulta, no mesmo otorrino e minha mãe ate levantou a hipótese, que tinha tido o aumento, o caso de usar aparelho e o otorrino refutou essa ideia, disse que eu era jovem, tinha só dezoito anos e era só acompanhar com frequência esse caso e usar prótese quando tiver com uns trinta anos, mas do jeito que esta não é necessário. No ano seguinte ele falou que houve uma evolução muito grande e recomendou o uso do aparelho auditivo. Foi um pouco de susto pra gente na época, minha mãe e meu pai também entenderam porque o médico era de nossa confiança e me acompanhava desde quatro, três anos e é um médico bastante requisitado, e vem falar isso pra gente. Nessa época resolveu mudar de otorrino, conheceu outro, também de confiança, que também conhecia minha tia, porque minha tia também é médica, é oftalmologista, e a gente resolveu mudar de otorrino, e esse ainda tinha um fator favorável que atendia plano de saúde, o antigo não tinha, cobrava consulta cara e meu pai já não gostava disso, achava que ele tinha pouca habilidade com o paciente, de certa forma a gente achou que fosse um pouco de descuido dele, mas também não tem como controlar certa doença. O outro otorrino foi a mesma coisa, me consultou e verificou, passou audiometria pra

mim, passou outro exame também e falou a mesma coisa, que realmente seria necessário devido à audiometria, devido a estar atrapalhando minha vida social, seria interessante usar o aparelho auditivo por experiência. Isso foi final de 2007, a gente foi na loja de aparelho auditivo fez o molde... Primeiramente faria no esquerdo, eu tenho perda nos dois, no esquerdo é menos a perda e no direito é mais acentuada, mas eu lembro que ele falou que não recomendava no direito porque ia fechar, podia tampar, podia fechar a circulação. E aí, eu comecei a usar, mas não queria, refutava essa ideia... Por quê? Acho que é um pouco de complexo que a gente guarda, ninguém quer ser deficiente.

### **Mudou alguma coisa na sua vida depois que você colocou o aparelho?**

De imediato eu usava em casa e sempre que vinha um amigo em casa eu guardava, não usava, quando saía na rua também não usava, a primeira vez que eu usei em ambientes abertos eu não gostei, eu sentia muito incômodo, diziam que isso tudo era normal, que eu deveria me adaptar, depois eu ia me acostumar e eu tinha um pouco dessa resistência. Acho que eu usei poucos dias o dia todo no começo, depois eu guardei, deixei ele na gaveta. Não via com bons olhos no começo, questão de cabeça mesmo que faltou trabalhar também, plantar essa ideia e aí não usava, não falava com ninguém, isso me deixava um pouco pra baixo, meio deprimido, tinha um pouco desse complexo. Acho que tenho, mas melhorou bastante. Isso foi final de 2007, fiquei um tempão sem usar.

### **Enquanto isso, como você administrava essa perda auditiva?**

Dava pra conversar, dava pra sair, mas em algumas ocasiões ficava nítido. Alguém falava alguma coisa pra mim e eu não escutava, fazia de conta que entendia. E aí, eu lembro que em uma ocasião meu pai fez uma operação de ponte de safena e pediu pra acompanhar ele. Ele estava no Aliança e pediu pra eu ir em casa buscar o aparelho pra dormir com ele de noite, ele queria que eu estivesse usando, estava com medo de acordar de noite, me chamar e eu fiquei assim: - Poxa, que saco isso. Sai do Aliança pra ir em Piatã buscar o aparelho e depois voltar pra lá, na época eu ainda morava em Piatã. Foi uma das raras vezes que eu usei isoladamente, nessa época, eu fiquei sem usar um tempão. Só fui começar a usar mesmo metade de 2009, há uns dois anos atrás.

## **PARTE II – QUESTÕES DISPARADORAS (PARA PROVOCAR NARRATIVAS)**

➤ **COMO FOI SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR ANTES DE SUA ENTRADA NA UNIVERSIDADE?**

Minha vida antes da faculdade não tem tanto esse problema da deficiência, mas posso contar do mesmo jeito. Sempre estudei em escola particular e a primeira memória que eu tenho de convívio social de escola, de creche foi na creche lá perto de onde eu morava, em Jaguaribe chamada Raízes, eu morava em Piatã e a dona da creche era amiga de minha mãe e tinha uma filosofia: mais liberdade, mais espaço; uma casa, muitos meninos ali da região ficavam de tarde, não tinha algo muito formal, tinha uma professora que passava algumas atividades mais de recreação, depois eu sai dessa creche, acho que fiquei até uns quatro anos e fui pra Girassol que é uma escola particular, que funciona perto do Shopping Itaipara, fui pra lá em noventa e três mais ou menos, entrei no jardim II, um ano antes da Alfa. Sempre fui bom aluno na Girassol, de lá eu fui para o colégio Portinari que é o mesmo dono do Girassol, funciona no Costa Azul, e sempre fui bom aluno, mas passei de ser aquele CDF, mais esperto da sala, pro aluno bom, satisfatório, eu acho que por um pouco de descuido meu, acho que eu quis ser um pouco mais rebelde, pouco do contra, da adolescência mesmo isso e fiz um bom colégio, nunca tinha ido pra recuperação, nunca perdi matéria, nada. Nessa época de colégio já começa aparecer um pouco do problema da audição, na adolescência, mas nada que tivesse atrapalhado o aprendizado nem nada, sempre procurava sentar na poltrona da frente pra prestar mais atenção porque eu tenho problema que sou muito distraído, sou distraído, sou uma pessoa distraída, então procurava sentar mais na frente, evitava conversar, não sou muito de conversar em sala de aula, não me atrapalhou muito no colégio. Depois do colégio, terceiro ano fiz em 2006, passei pelo ENEM na Católica em Economia, no vestibular de 2007, porque eu fiz em 2006 e 2007. Na INSTITUIÇÃO eu tentei Oceanografia, inclusive, mas nessa consulta quando estive no otorrino, em meados de 2006, me lembro que relatei com o otorrino a opção de vestibular, Antes procurei saber, tinha um professor de Química que dava aula de mergulho no curso de Oceanografia e perguntei pra ele como era e ele disse: - Oh, tem muito aluno que procura por conta própria fazer o curso de mergulho, muito aluno de Oceanografia, mas não é obrigatório nem nada. Também perguntei varias coisas relacionadas à profissão quando um profissional em Oceanografia esteve no colégio, teve um fórum de profissões e ele esclareceu algumas dúvidas. E na consulta com o otorrino eu falei da minha escolha e ele me desencorajou, falou: - Uma coisa é você sentar numa borda de uma piscina, num churrasco, no aniversário de alguém e isso ser algo social, você está ali no convívio com as pessoas, outra coisa é você ter que trabalhar na balsa ou na cultura de pesca ou plataforma como

biólogo marinho e ser cercado de água. Que também, na época, ele desaconselhava mergulho, molhar o ouvido, mais na questão da otite que eu tinha, não pelo problema de audição, ele dizia que eram fatos paralelos, que não seria uma evolução do outro, mas que desaconselhava porque eu tinha histórico de muita inflamação e que ter um vínculo profissional com isso seria desaconselhável; e isso de certo deixou um pouco (...), tipo: - Poxa e agora o que eu vou fazer? Metade do ano, eu estava estudando pra isso e eu lembro que eu fiz até um vestibular, teve um vestibular especial na época, no segundo semestre de 2006, que foi pra Universidade do Recôncavo, estava inaugurando, mas eu fiz como treino, nunca tinha feito vestibular de Universidade Federal na época, se passasse não teria como cursar porque estava fazendo colégio ainda, e fiz, passei bem na primeira fase, entre os quarenta primeiros, e aí na segunda fase, depois dessa notícia já fiz assim... me lembro que não fiz nem a redação.

➤ **O QUE MAIS TE MARCOU NESSA TRAJETÓRIA ANTES DA ENTRADA NA UNIVERSIDADE?**

Não sei, mas eu acho que senti uma grande diferença quando eu entrei na Escola Girassol, nesse período eu não tinha muitos amigos, quanto eu tinha na Raízes, eu acho que os meninos também, muitos por já terem convívio, acho que não me aceitavam tanto, tinha muito problema, tinha poucos amigos lá. Eu lembro que tinha muito colega que estava achando mais forte, maior, não sei se era mais alto na época, não sei se tinha um corpo franzino, estatura pequena, mas acho que eu tinha poucos amigos; não sei se, por esta questão ou outra, a professora e minha mãe preferiram que eu fizesse de novo essa série, aí eu fiz de novo em noventa e quatro e conheci vários amigos que até hoje eu cultivo, muitos mesmo, e aí, fiz mais amizades e passei depois pra Alfa em noventa e cinco. Apesar de ser repetente, sempre fui ótimo aluno. Na Girassol era o queridinho da professora, os colegas me achavam superinteligente, e acho que minha mãe tinha acompanhamento presente nas atividades da época da escola, qualquer pesquisa, meu pai também. Acho que meus pais me incentivaram muito a ter uma vida pouco mais cultural pra um menino da minha idade, meus pais falam muito em tema de jornal, televisão, temas que ocorriam, do dia a dia e sempre que eu tinha uma pergunta meu pai sabia explicar, meu pai é uma pessoa muito culta. Outro fato relevante foi durante o Ensino Médio, quando tive no colégio um colega deficiente visual que cursou três anos com a gente, primeiro, segundo e terceiro ano de colégio, e eu via que muitos professores tentavam adaptar.

**Fale um pouco sobre como era convivência com esse colega cego.**

Ele entrou no colégio no primeiro ano, e a gente recebeu bastante bem ele, tratou legal, se mostrava disponível a todo tempo de ajudar, de acompanhar ele pelo colégio, de se locomover, o pessoal ajudava. O pessoal ditava, às vezes, tal coisa que estava escrito, o pessoal ajudava, ele compreendia, mas eu acho que faltou um pouco de maturidade dos colegas por conta desse colega deficiente. Uma coisa é dizer que ele era meio chatinho, meio sabichão, que também não sei até que ponto a deficiência interfere nesse aspecto, se ele era sabichão, posso pensar assim: - Poxa, ele talvez seja frustrado por ter uma deficiência, por ter ficado sem a visão desde os quatro anos, mas queira ser reconhecido. Todo mundo quer ser reconhecido socialmente. E o pessoal achava que ele lia muito livro, ficava inventando coisa, dizia que tinha lido tal coisa e não tinha lido e aí o pessoal começa a perturbar, acho que meio covardemente, porque muitas vezes ele não via que estava sendo perturbado, nunca via que estava sendo perturbado, não se dava conta que estava sendo perturbado. E eu acho que o incômodo que a gente teve que saber conviver é que muitas vezes ele usava uma máquina pra escrever as aulas e fazia zuadinha, pois tem que fazer a zuadinha pra ele saber que está funcionando. Era necessário, era incômodo, mas tinha que saber relevar, mas o colégio tentou se adaptar ao aluno, a gente recebia módulo com os assuntos, cada unidade tinha um módulo, e ele depois de um tempo recebia o módulo em braille. O colégio disponibilizava, disponibilizava também a prova, ele fazia em braille e depois pedia, pra alguém que lia, a resposta e, nas aulas, muitos professores paravam para ver se ele tinha se perdido, ou então coisas que fossem totalmente... aulas assim, representação gráfica, como é que você vai passar pra ele. Então tinha que parar e falar pra ele o que é que estava ocorrendo na sala, o que é que estava falando e eu acho que o colégio se adaptou. Os professores se adaptaram a ele, mas se eu fosse deficiente visual aqui na universidade, acho que não teria essa atenção, não sei. Não sei se foi porque como eu marquei como deficiente auditivo eles trataram com pouca atenção, atenção nenhuma, não sei.

**Você considera que a convivência com colega com deficiência no colégio foi favorável na sua formação?**

Acho que é favorável e interessante ter essa inserção, a gente não pode ter uma sociedade de deficientes e não deficientes sabe? Colégios pra deficientes, colégio pra não deficientes, acho

que não existe isso. Você está numa cidade que tem gente de todo tipo, de todo jeito, ainda mais numa escola, num ambiente pedagógico, você tem que educar dessa forma, você tem que passar essa ideia, eu acho que o colégio Portinari, pode até ter tido, mas não acho que botar um deficiente visual numa sala de “normais”, não acho que é um marketing institucional de colégio. – Ah, o colégio está fazendo isso pra se mostrar moderninho. Mas eu acho que é necessário, é algo que faz parte do aprendizado, você ter que lidar com isso, ter que inserir essas pessoas e acho que é interessante sim.

➤ **COMO TEM SIDO SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL APÓS A SUA ENTRADA NA UNIVERSIDADE?**

Acho que do começo pra cá, eu acho que o que marcou bastante, foi o começo do semestre, acho que teve um convívio com os colegas muito intenso, a gente se conhecia bastante, todo mundo pegava as mesmas matérias, o mesmo pessoal, era algo que não tinha muito em Economia, porque Economia na Católica, o curso está totalmente esvaziado. Eu entrei lá em 2007 e tinha doze pessoas no meu semestre, começaram a desistir... três, cinco pessoas, ficaram só sete. Fiz o curso porque na Católica eu tinha bolsa, minha mãe é professora de lá e não sei, eu via como oportunidade que eu tinha, investimento que eu tinha na minha vida profissional, na minha vida acadêmica e valia a pena. Eu nunca pensei em fazer particular, nunca entrou na minha cabeça. Com dezenove anos já dar a meu pai e minha mãe mensalidade de faculdade pra pagar, não sei. Já tinham pagado durante dezoito anos escolas particulares, nunca entrou na minha cabeça isso. Eu poderia até fazer, mas ia pesar na minha consciência, ter que arranjar uma atividade remunerada de compensação. Acho também que eu fui fazer Economia numa universidade privada porque fiquei um pouco frustrado, pois aquele curso que eu tinha optado, de Oceanografia, fiquei meio nessa questão. Meus pais sentiram que eu fiquei meio sentido e me deram apoio, falaram: - Se você quiser persistir na ideia, a gente vai te dar força, tudo bem que você pode ser um ótimo técnico, um ótimo oceanógrafo trabalhando em terra, se você tiver impossibilidade de mergulhar, de trabalhar diretamente com água, debaixo d'água. Se você for competente, você vai ter sucesso, se for o que você gostar, vai poder superar isso. Você deveria pesar, se você quiser continuar você pode fazer.

Acabei fazendo vestibular aqui, nesta instituição, em 2007, para o curso de Oceanografia mesmo. Por pouco não passei, também eu acho que na época, era em 2006, não tinha aprendido a estudar pra vestibular, só fui aprender porque...não sei... Acho que eu tinha



mentalidade muito de aluno de terceiro, de estudar pra prova do sábado do colégio e aí, fiquei bem colocado, mas não passei. Também é um cursos que não tem muitas vagas, fiquei em vigésimo quarto lugar, são vinte e cinco vagas – dezessete pra não cotista e o resto pra cotista, tinha esperança até a segunda lista, terceira lista, e acabei não sendo convocado. Aí, continuei fazendo Economia início de 2007, depois decidi fazer, em metade de 2007, um curso pré-vestibular, junto com a faculdade de Economia. Fiz um cursinho intensivo e aí passei depois, em 2008, mas inicialmente continuei fazendo as duas faculdades, já tinha feito um ano de Economia, estava começando Administração em 2008. Então era algo aqui que eu não tinha lá em Economia, que eu não tinha desde o colégio na verdade. Porque no colégio eu tinha a galera e só fui voltar a ter aqui em 2008 e acho que isso foi bem marcante mesmo; começo da faculdade, o pessoal bem empolgado, tendo festa, estudando, se preocupava com as primeiras matérias, os professores, novidade de faculdade; isso foi marcante. Depois, eu sinto que eu parei um pouco de viver a faculdade nos outros semestres por conta de levar a outra faculdade em paralelo, eu pegava menos matérias que meus colegas e o pessoal achava que eu estava sumido aqui da faculdade; muitos colegas faziam Empresa Junior, ficava aqui de tarde, acabava tendo uma ligação mais forte com a faculdade, vínculo mais forte mais forte, seus colegas, professor, alunos de outros semestres mais velhos, funcionários, e aí eu senti que eu fiquei...até sem esse vínculo com os colegas, eu perdi um pouco no semestre seguinte, também comecei a namorar, ter um relacionamento que acaba influenciando, você acaba convivendo mais com a pessoa, menos com os amigos, e no segundo semestre de 2008 foi meio faculdade esvaziada, eu acho que eu peguei só quatro disciplinas, não pegava aula dia de terça, nem dia de quinta, dois dias na semana que eu não vinha na faculdade, e semestre seguinte também foi 2009, foi como contei, eu estava meio abalado psicologicamente com essa notícia da perda auditiva e peguei só três matérias aqui, uma optativa, acho que pegava uma por dia, uma segunda e quarta, uma terça e quinta, e uma sexta; acho que isso atrapalhou um pouco e foi o que atrasou um pouco a faculdade. Se eu tivesse feito o curso de forma normal acho que poderia ter curtido mais, ter cursado com mais prazer, mais tesão várias disciplinas, pois eu fazia muita coisa a contragosto. E no semestre seguinte, no segundo semestre de 2009, peguei quatro disciplinas, eu até me orgulho porque foram disciplinas difíceis, mas eu acho que também deu pra dar uma saída dessa fase que eu estava meio pra baixo, triste, cabisbaixo, e me orgulhei de aos trancos e barrancos ter cursado as quatro disciplinas que foram difíceis. Foram disciplinas que os professores exigem bastante, que passam um volume de atividades grande, leitura, de estudo, fui pra final e passei, de certa

forma consegui superar esse obstáculo. Mas eu olho pra trás e vejo que 2009 foi um ano que só cursei sete disciplinas no ano e ano passado, por exemplo, no segundo semestre de 2010 só em um semestre eu cursei oito disciplinas, eu dei um *speedy* repentino, no último tempo, dei uma acelerada no curso, pra compensar esse atraso e também, só não estou mais atrasado no curso com relação às matérias porque pude aproveitar as disciplinas que tinha cursado em Economia, então fui dispensado de seis disciplinas e acho que também por conta dessa dispensa de disciplina eu me entreguei para viver um pouco mais a faculdade, de conhecer mais professores, de metodologia diferente, mesmo tendo cursado matérias lá, pode ter sido outra visão, mesmo assunto. E aí, eu vejo o pessoal contando coisa de trabalho, palestras, de seminários que eu não vi, que não estava sendo atento, sobre temas que eu brigava com eles e acho que acabei perdendo um pouco. Acho que no final vale a pena, mas eu deixei um pouco de viver essa parte da faculdade e ano passado, em 2010, acho que foi um ano que eu ganhei mais gosto pela faculdade, eu comecei a focar mais aqui do que em Economia, também passei a morar aqui perto, aqui do lado, no Canela.

#### **Você veio morar aqui em função da faculdade?**

É, porque na verdade tanto minha mãe, quanto o namorado dela a maioria das atividades são desse lado da cidade, então foi melhor pra todo mundo, foi uma questão de logística, porque antes eu morava em Piatã, e a gente resolveu vir para o lado de cá. Acho que isso foi um fator que me fez identificar mais, porque antigamente eu pegava quarenta minutos de engarrafamento, uma hora de engarrafamento, chegava aqui nove horas, se tivesse aula nove horas não tinha vaga pra estacionar, tinha que ficar colocando o carro solto, sem freio de mão, ou tinha que arranjar esse local, que chamam de floresta, botam os carros aí. Eu tinha batido meu carro uma vez no estacionamento, já tinha fechado meu carro. Então, eu acabei perdendo o gosto, agora eu tenho a faculdade no quintal de casa praticamente. Se eu estiver atrasado para uma aula, mesmo acordando tarde, basta colocar uma roupa e vim pra cá, só vou chegar quinze minutos atrasado. Essa mudança de casa foi algo que me fez ter mais prazer pela faculdade. Também ano passado estava pegando duas matérias em Economia por conta também de ter afunilado minhas opções de disciplinas lá, porque eu não peguei uma matéria que seria pré-requisito pra outras, então eu tinha poucas opções de matrícula, aí só peguei duas matérias em 2010, quando chegou metade do ano pensei: - Vou trancar lá e dá um *speedy* aqui; vou dar um ritmo intenso e depois eu retomo lá, por conta de várias questões, prazo de jubramento maior do que antes, lá eu era bolsista, mas de qualquer forma até os 24

anos eu ia perder a bolsa, eu estou fazendo 24 anos agora, me formaria no final do ano, final desse ano, se eu tivesse lá. E eu achava também que ter um diploma de Administração em relação à Economia compensaria, mas o mercado de trabalho, apesar de gostar muito de Economia, estava um curso que não estava me estimulando muito, professor desestimulado, até questão social mesmo, ia pra sala via duas pessoas na sala, três pessoas na sala, pessoal tudo gente boa, mas não tinha... Era uma turma assim heterogênea sabe, tinha pai de família trinta e poucos anos, quarenta anos, um rapaz do interior que morava na residência acabou pesando tudo por eu optar por Administração e, ano passado, acabei me identificando mais com várias matérias do curso se eu estava meio assim em dúvida, se eu estava gostando ou não estava me identificando mais que no ano passado peguei matérias mais distintas, mais específicas das áreas de Administração, Gestão de Pessoas, Gestão de Materiais, Marketing, Financeiro, então, deu para ter um leque maior do que quais são as áreas de atuação do que eu tinha tido antes, é algo muito genérico, muito conceitual. O professor passava textos, na minha concepção, que não saía do nada para lugar nenhum, são textos que não tem conclusão... Ou que a conclusão não dá uma contribuição sobre o tema, não quer conceituar nada, eu não queria ficar com isso. Queria ver algo mais exemplificado, algo mais prático assim, nosso dia-a-dia, nossa profissão...

➤ **NA SUA MEMÓRIA O QUE MAIS MARCOU A SUA TRAJETORIA DE FORMAÇÃO APÓS A ENTRADA NA UNIVERSIDADE?**

A descoberta desse problema de audição foi algo que marcou muito nesse período, eu já tinha ele há algum tempo, não era novo, mas isso só foi clinicamente revelado quando eu estava no segundo ano do curso aqui na universidade, a notícia deixou-me abalado. Eu estava muito triste e falei pra minha mãe que queria conversar com um terapeuta, um psicólogo porque eu estava triste; não sei, não sei se era meu relacionamento com minha namorada da época, não sei, não conseguia viver com cobrança, nessa época tinha faculdade, estava fazendo as duas, pensei em largar as duas. Ao mesmo tempo que pensei em largar as duas, não tinha nada em mente pra fazer, não queria fazer nada, não queria ser pressionado, estava muito incomodado; professor passava trabalho e eu ficava agoniado, achava que era o mais difícil do mundo, me sentia incapaz e eu que tentei concurso público na época, eu fique: - Meu Deus do céu será se eu passar eu sou capaz de exercer? Eu tenho habilidades? Esse problema de audição será que vai atrapalhar, vai impedir de fazer alguma coisa? Eu estava meio mal de cabeça nessa época

e resolvi procurar um psicólogo. Fiquei uns cinco meses tendo encontros semanais com ele. E aí contei pra ele também, como eu tinha medo de falar isso na época, meu complexo era tanto que eu ia pro psicólogo, primeira consulta eu não falei isso, apesar de ser algo que eu devia falar de imediato, eu só fui falar na segunda consulta, mesmo assim criando bastante coragem e aí, ele começou a falar, trabalhar várias coisas que estavam me chateando na época de relacionamento e faculdade, questão também do problema de audição e ele incentivava a usar. Aí, teve um dia que eu decidi, peguei na minha gaveta esse estojo e falei: - Eu acho que eu vou usar. Foi em julho de 2009, eu meio que peguei o aparelho na época, botei no ouvido e nada de funcionar, fui na loja, troquei a pilha, troquei filtro, ajustei e comecei a usar; não falei com ninguém, não contei a ninguém. Minha namorada da época que foi ver depois, ela me deu apoio, disse: - Eu estou orgulhosa de você. Fui à consulta do psicólogo falei a consulta toda, ele falou comigo, e só no final, na saída eu falei: - Você não notou nada de diferente em mim? Ele: - Não. Eu: estou usando aparelho. Ele: - Ah, que legal, gostei de ver. E aí comecei a usar; eu lembro que foi aqui na faculdade, a primeira vez que eu vinha usando já tinha terminado o semestre, já estava em prova final eu acho, e aí comecei a usar, meio que com medo, com receio de ser notado, fui usando de lá pra cá, acho que tem ajudado em algumas coisas, faculdade mesmo, tem ajudado bastante em aula. Quero destacar um fato que também marcou, houve uma matéria que eu estava cursando no começo de 2009, eu não estava usando aparelho, foi antes de usar o aparelho auditivo. Eu estava cursando a matéria optativa, não, matéria de currículo mesmo, estava sem aparelho, sete horas da manhã na faculdade com fome sai da aula para beber água, estava naquela fase um período sem tesão para fazer faculdade e chegando na metade...final da aula o professor falou assim: - Agora, quero que vocês digam o que é que vocês puderam abstrair dessa aula. Aí, cada uma falou o seu, “eu aprendi isso e aquilo”, “achei interessante isso e aquilo”, eu disse: - Meu Deus, o que é que eu vou falar? Não prestei atenção a nada! Não fiz muita questão de saber, de prestar atenção nem escutei o que o colega falou, por conta do problema, da deficiência. Comecei a pensar acho que vou falar disso e tal. Também tive a ideia de repetir o que as pessoas falavam, muita gente falava; - Ah, também achei o mesmo, que nem ele. concordo com ele. Foi passando de um em um quando chegou a minha vez... Às vezes fico um pouco tenso ao falar, bate o nervosismo, nessa época também bateu. Aí comecei a falar um assunto relacionado ao governo, ao estado. Aí a professora falou assim: - Está bem, mas o que foi dito na aula disso tudo o que você falou? Eu fiquei assim, sem dar a resposta, só balançando a cabeça e a professora passou a vez, mas foi por conta também de... Oh meu Deus Céu, eu podia ter falado uma besteira ou

outra. Mas, em essência, era pra eu pensar: - Meu Deus eu não tirei quase nada dessa aula, não prestei atenção e nem fiz questão, não ouvi mesmo nada dessa aula. E, nessa disciplina, no terceiro semestre na época por eu ter dispensado muita disciplina; eu não conhecia ninguém que estava na sala, estava cursando a matéria com ninguém conhecido; tinha esse fator também, eu ia pra sala e não conversava com ninguém, não sabia quem era ninguém, não tinha muita amizade.

**Para você isso ocorreu por conta da dispersão ou devido ao fato de você não estar usando o aparelho?**

Quando eu não usava o aparelho, ficava difícil me concentrar quando você não tem clareza no que ouve. Tem que ter concentração, do contrário você não entende o que o outro está falando. Hoje estou com aparelho que melhora bastante. Se eu estiver cansado, tiver preocupado com muita coisa, pensando em outra coisa ou achando desinteressante o que o professor esta falando, ocorre também de ficar disperso, mas nesse caso foi um pouco da dispersão, mas foi um pouco devido à deficiência.

**Como você enfrentou essa situação depois do ocorrido?**

Eu fiz amizade depois com um colega dessa sala, ofereci carona pra ele, estava no ponto de ônibus e acabei deixando ele no caminho. Aí comecei pegar essa amizade, pois na época eu não conhecia ninguém nessa turma. Então o pessoal olhava assim: - Quem é esse cara? O que é que ele está falando essa besteira? O cara está viajando na aula, a professora pergunta uma coisa e ele responde outra que não tem nada haver. Pensei: - Meu Deus do céu o que é que estou fazendo aqui? O que as pessoas estão pensando que tipo de maluco elas acham que eu sou? Depois disso, eu confesso que quando fui fazer a matrícula no site, eu não sabia se declarava ou não a deficiência. Eu fiquei assim: - Meu Deus do céu, o que eu respondo? Se eu sou, se eu não sou? Foi uma fase assim que eu estava assim, entre o primeiro e o segundo semestre de 2009, eu fiquei; - Meu Deus do Céu, o que será que vai mudar se eu falar que sou? Será que sou mesmo? Em que critério eu me encaixo? A partir de quando é deficiente, a partir de quando não é deficiente? Eu fiquei na dúvida no que ia mudar seu eu colocasse sim, se eu ia ter algum material didático, uma apostila, o que é que a faculdade ia dispor para mim, entendeu? Fiquei olhando para a tela do computador e não sabia o que é o que eu faria, se eu era ou não era. Resolvi botar. Fiquei pensando: - Será se eu botando isso todo mundo vai ficar sabendo agora? Vai ter uma distinção, alguma coisa assim na faculdade? Meu comprovante

aparecia aluno tal, deficiente tal, aí resolvi botar, mas fiquei nessa dúvida sem saber o que é que ia mudar na faculdade quanto a isso. E acabei não tendo nada de diferente. Todavia, no decorrer da formação, depois que passei a usar o aparelho e a dedicar mais tempo aos estudos, isso foi no ano passado (2010), quando eu realmente me identifiquei com o curso. Do ponto positivo, posso afirmar que no começo da faculdade foi muito bom, a novidade da faculdade, a animação dos colegas e a minha, mas no ano passado foi melhor em termos das aulas, do meu desempenho. E no último semestre, no segundo semestre de 2010 foi só exclusivo aqui, só fiquei aqui. Tinha aula todo dia de segunda a sexta de manhã e de noite. Acabei vivendo mais a faculdade, tendo mais um vínculo, conhecendo mais gente, fazendo só coisas exclusivas da faculdade: trabalhos, pesquisa, avaliação. Eu acho que foi um ótimo semestre ano passado. Uma atividade, por exemplo, que marcou foi a matéria que eu achei das melhores foi administração de material, acho que qualquer professor daria normal sem nenhuma didática, fazia previsão de demanda, de cálculo, regressão, progressão. Qualquer método desse matemático e pronto, mas eu peguei um professor bom que dava exemplos sempre falava de estabelecimentos, perguntava onde é que os alunos trabalhavam, estagiavam, eu achei interessante que ele fez uma visita ao centro de distribuição da AMBEV a gente pode ir fora da hora da aula, marcou em uma sexta-feira a gente pode ver estoque, pilhas de latas de cerveja, refrigerante tinha um gerente lá que explicava todo o procedimento, a gente fazia pergunta diretamente a eles, a gente pode ver na prática algo que só estava vendo no quadro lá riscado de giz, eu acho que foi excelente o semestre tanto no aprendizado peguei matérias mais distintas possíveis, foi muito bom.

### **PARTE III – QUESTÕES PROVOCADORAS (PARA SEREM APRESENTADAS CASO OS(AS) ENTREVISTADOS(AS) NÃO ABORDEM ESSAS TEMÁTICAS NAS QUESTÕES DISPARADORAS)**

#### **O que levou você a desejar fazer um curso universitário?**

Natural, no colégio todo mundo tem esse desejo, faz parte de um ciclo quando sair do colégio entrar na faculdade, acho que nenhum colega meu terminou o colégio e ficou só no colégio. Acho que só um que não entrou, mas ele vive saindo da faculdade porque trabalha com o pai, aí sai do curso, volta pro curso. É algo que todo mundo tem, fazer uma faculdade e se formar e ter um emprego. Nunca perguntei assim de não fazer faculdade, também nunca tive um futuro, um trabalho garantido que independesse de uma formação acadêmica.

**Como se deu sua entrada na universidade? Quando você fez o processo seletivo você se autodeclarou com deficiência?**

Não sei se tinha essa opção, mas eu acho que não. Foi na matrícula e depois de um ano de faculdade eu acho.

**Você gostaria de receber algum apoio da Universidade?**

Não sei se é necessário, mas seria interessante. Não sei se seria interessante uma apostila, mas isso também não sei se é da estrutura da faculdade, não sei se tem material didático como se fosse colégio, curso vestibular também tem, pré vestibular. Acho que depende do professor, de cada metodologia, de cada assunto passado, e é difícil cada professor confeccionar material diferente. Você tem uma disciplina que é dada por dois, três professores diferentes, então é meio complicado que seja algo único feito pelo setor da matéria, pelo diretório de cada matéria. Estou pegando uma matéria inclusive que o professor recomenda um livro, é até mais fácil se guiar, se você faltar, se você não tiver, você pode se guiar, pegar o livro e se guiar pelo livro, também é uma forma de compensar isso, mas não sei de que forma a faculdade poderia contribuir pra isso. Até já pensei se caso o professor usasse microfone, alguma coisa assim, poderia ter a resistência de alguns alunos ou do próprio professor de usar microfone, mas tem um professor inclusive que todo mundo gosta, que é sensacional a aula dele, mas ele tem o habito de falar baixo, de falar meio pra baixo, meio pra dentro, meio que assoviando um pouquinho assim, e tem gente que fala que não da pra entender o que ele fala, não só eu que falo isso, mas muita gente fala a aula dele é boa, o assunto é bom, mas as vezes você não entende o que ele fala, meio baixo, de canto assim você não entende. E dele dá aula numa sala grande, pra muitos alunos, nesse caso seria interessante o uso de microfone, e aqui a gente ta dentro de Administração que tem uma estrutura, todas as salas são bem equipada quanto a isso, tem sistema de som, tem caixa de som, acho que nesse caso seria interessante. Teria que ter o esforço da parte do professor de esta segurando microfone o tempo todo na aula, mas acho que ajudaria bastante, acho que muitos alunos iam concordar com isso nesse caso desse professor específico.

**Você foi procurado por algum setor da faculdade, para saber se precisou de alguma coisa?**

Primeiro e-mail que recebi por conta dessa declaração foi o seu com convite de pesquisa, mas nunca recebi nada.

**Você gostaria de ser procurado?**

Por mais que eu ache que não seja de extrema importância pra mim já que eu não preciso de uma estrutura física adequada para poder entrar numa sala de aula, se eu fosse cadeirante por exemplo, não é algo assim tão vital, e usando aparelho eu tenho capacidade de acompanhar a maioria das aulas, mas eu acho que muitos casos não só o meu, mas de outros alunos, acho que uma Universidade pública ta aberta, eu acho que devia ter um acompanhamento mais de perto. Acho que a faculdade não sabe quem é quem, não sabe quais as necessidades dos alunos, acho que devia ter um acompanhamento, algo mais próximo do colegiado. Se o professor sabe que tem um aluno na sala que tem tal necessidade, acho que pode adaptar, mas fica por conta de cada professor.

**Na sua trajetória de formação você participou de algum projeto de pesquisa, extensão e/ou monitoria, militância estudantil, estágio extracurricular etc.?**

Não fiz da Empresa Júnior nem participei de Diretório Acadêmico (DA), como eu falei, eu poderia ter vivido mais a faculdade, mas eu ficava meio receoso de assumir outros compromissos e não conseguir dar conta de duas universidades. Por ser distante também. Tinha alunos, tinha colegas que cursava administração, fazia a Empresa Júnior e de tarde fazia faculdade de Direito em outra universidade privada, mas para mim foi muito puxado fazer duas faculdades. Eu quero ter um tempo para estudar de sobra, para ter descanso, atividade física na academia e tal. Fazer uma coisa que eu goste. Por conta disso achei que não daria conta assumir um outro compromisso que eu me proibia um pouco disso que eu não daria conta assumir outro compromisso. Me privei por conta disso, por achar que não ia dar conta, claro que não ia sobrar tempo pra mim. No primeiro semestre até que achava que, devida a exigência de cada professor, eu achava que “esse semestre esta light”, ta legal, pela forma de avaliação dos professores, só fazer poucas avaliações, o grau de exigência eu até achava que daria pra outra atividade, mas ficava meio que adiando. Acabei não fazendo nada, eu imagino que daria para fazer perfeitamente faculdade com essas atividades, mas acabei não fazendo. No último semestre peguei oito matérias e participei de alguns processos seletivos, mandei currículos. Fui realmente conseguir alguma coisa nos Correios meio que na cara e na coragem fiquei vinte dias no correio, depois do carnaval me chamaram para o Ministério Público Federal e estou lá ate hoje.



**Como é sua relação com os professores na universidade?**

Muitas aulas eu meio que perdi assunto, conteúdo por não ter conseguido escutar, não ter conseguido compreender, mas eu até achava antes que por mais que eu me esforçasse a acústica da sala não fosse favorável. Hoje acho que não me queixo, entendeu? Por estar usando aparelho, mas antes de usar sentia bastante dificuldade.

**Você revelou sua dificuldade para os professores?**

Não, nunca comentei.

**Como você enfrentava essa situação?**

Por exemplo, quando tinha alguma dúvida de alguma avaliação marcada perguntava para o colega e tal atividade para quando era.

**E como você fazia para acompanhar as disciplinas?**

Sim. Teve essa situação mesmo que te descrevi, da professora perguntar o que você tira dessa aula, eu falei algo que não tinha nada haver. Se fosse numa matéria como Estrutura e Função de Governo, eu ter falado algo associado ao Governo, Estado, mas ela não falou nada disso, não foi exposto isso. Acontece... eu tentava compensar estudando pra avaliação ou com alguma outra forma de material. Eu confesso que quando fui fazer a matrícula no site eu não sabia se declarava ou não a deficiência. Eu fiquei assim: “Meu Deus do céu, o que eu respondo? Se eu sou, se eu não sou”. Foi uma fase assim que eu estava confuso, 2009.2, 2009.1, eu fiquei “Meu Deus do Céu, o que será que vai mudar se eu falar que sou? Será que sou mesmo? Em que critério eu me encaixo? A partir de quando é deficiente, a partir de quando não é deficiente?”. Eu fiquei na duvida no que ia mudar seu eu colocasse sim, se eu ia ter algum material didático, uma apostila, o que e que a faculdade ia dispor para mim, entendeu? Fiquei olhando para a tela do computador e não sabia o que é o que eu faria, se eu era ou não era. Resolvi botar. Fiquei pensando: “Será se eu botando isso todo mundo vai ficar sabendo agora? Vai ter uma extinção, alguma coisa assim na faculdade. Meu comprovante aparecia aluno tal, deficiente tal, aí resolvi botar, mas fiquei nessa duvida sem saber o que é que ia mudar na faculdade quanto a isso. E acabei não tendo nada de diferente.

**Em sua opinião quais fatores contribuíram para você permanecer e quais dificultaram sua trajetória na universidade?**

O que dificultou pra eu ficar aqui, o que não me deu gosto de vir aqui, acho que durante muito tempo foi a distancia em relação a casa, gasto com transporte, tempo, stress, acordar de manha cedo, acho que isso não me deu prazer de cursar e alguns professores desestimulado, também dificuldade de acompanhar a aula, principalmente quando não usava o aparelho auditivo. Matérias de ementa pouco interessante, o fato de não ter me interessado em matérias mais específicas. Professores mais motivados eu consegui pegar ano passado, começo assim muito genérico, muito generalista, muito amplo, muito superficial. Às vezes o aluno chega querendo colocar a mão na massa, também o pouco convívio com os colegas, colegas que eu fiz amizade no começo da faculdade, primeiro semestre, que eu pouco via, pouco me batia, pouco pegava aula, acho que isso de certa forma me desestimulou. Ter ficado triste, fator psicológico emocional que me deixou assim, pra largar a faculdade na época, cheguei a comentar com minha mãe e ela me incentivou a seguir em frente, continuar a faculdade, achava que podia ser só uma fase, que depois eu ia me identificar, mas se depois de um tempo eu não me identificasse ela ia me apoiar eu ter largado e o que eu decidisse ia me apoiar. Não me dava prazer vir aqui, vinha de longe para ter uma aula só, acordar cedo, gastar gasolina, pegar trânsito, tudo isso às vezes desestimulava, vir aqui, pegar uma aula só, o professor não vinha, não avisava, aconteceu algumas vezes, ai ter que voltar pra casa realmente ficava meio chato isso. O que me influenciava a gostar, que contribuiu para que eu permanecesse foi quando eu comecei a pegar alguns bons professores que fazem realmente vale a pena estudar, saber disso, colega também, convívio social com os amigos que eu fiz aqui, vale a pena você ir pra conversar, mesmo que a aula seja chata você ir, conversar, resenhar, dar risada. Nesse ponto de certa forma é um diferencial no mercado você ter um diploma, ter formação é necessário, isso te prende por mais que você esteja desestimulado, fica pesando muita coisa contra, mas estou me identificando com o curso; se forma e faz outra coisa depois. Depois que eu comecei a morar aqui perto, também ajudou muito, entendeu?

**Qual a sua posição sobre a inclusão de pessoas com deficiência na universidade?** Olha eu acho que é ineficiente pelo que tenho visto, eu sou a favor, eu acho que a faculdade talvez não tenha a capacidade de agir como o colégio agiu nessa inserção, mas eu não vejo outros exemplos. Na faculdade de administração não vejo colegas cadeirantes, surdos, cegos, não vejo exemplo desse tipo aqui, até pra julgar se procede de forma eficiente ou não, mas a tirar da pouca atenção de ter dado ao meu caso, eu ter me declarado nunca ter sido procurado, sinceramente eu não sei se seria... Sou a favor da inserção, mas não sei se a faculdade esta

preparada, teria que ter todo um grupo de profissionais que possam amparar esses alunos que necessitam de atenção especial de certa forma. Não sei se um deficiente visual aqui teria prova em braile em toda disciplina que ele cursasse. Em relação a estrutura física pra quem tem necessidade especial acho que seria teria que ter elevador, banheiro adaptado. Não sei se a instituição esta adequada pra, por exemplo, cadeirantes, algo do tipo. Eu acho que falta docente que saiba lidar com esse aluno para acompanhá-lo, se não esta bem, se esta mal de nota, coisa e tal. Tudo bem que a gente não esta mais em colégio, mas um profissional que saiba o perfil desse estudante, que acompanhe, acho que aqui não tem; Se eu estou indo bem, se eu estou indo mal nas notas, nos estudos, nas matérias, ninguém aqui sabe, ninguém também procura saber se é por conta da deficiência, ou não. Eu acho que docente mais preparado, uma diretoria mais preocupada, com cunho mais pedagógico que aqui, talvez, acho que aqui muitos diretores são muito técnicos, são profissionais respeitados e aí vira diretor, tem grande conhecimento, dar aula, tem mestrado, tem doutorado, mas não tem habilidade, não tem a pedagogia, o jeito de lidar com o aluno, com o jovem. Às vezes quando fui pedir pra quebrar requisito pra cursar uma matéria que estava a frente da minha, foi uma birra, foi uma dificuldade incrível, falar com secretario que não estava, aí falar o por quê que eu to fazendo isso, o que eu quero, por que eu to fazendo, e não tem isso, sabe? Falta proximidade, falta a noção se tem esses alunos que tem essa necessidade especial. Não há essa atenção especial aos alunos. Acho que é isso que falta um corpo docente preparado, servidores para poder lidar com esses alunos.

### **Quais as expectativas ao termino do curso?**

Eu estou no Ministério Público Federal hoje como estagiário, não tem possibilidade de ser efetivado porque é estagio, mas lá só através de concurso, mas é uma forma de vivenciar o serviço público, como é a rotina de um servidor, algumas atribuições, da pra sentir varias coisas, por exemplo, esse mês estourou o movimento de greve, paralisação, vejo como é a classe, quais são as reivindicações, da pra ter uma noção do que é; direi que são um grupo de servidores que são ate organizados e ate bem pagos, não é só o padrão. Daqui pra lá também vejo a possibilidade, depois de formado, de tocar um negocio, meu pai idealiza montar um negocio até como fonte de renda dele mesmo, aposentadoria, é um agronegócio. Pretendo pesquisar o mercado, vejo também a possibilidade, apesar de ver que tem muita responsabilidade, mas o sucesso ou fracasso depende muito do que foi aprendido aqui, minha capacidade de tocar o negocio. Pegar teoria e colocar a pratica, da um pouco de receio no

início, será que realmente aprendi direito as coisas, será que to preparando mesmo. Posso trabalhar também em empresa particular, tem muita empresa que gosta de pegar aluno que esteja formando, tenho colegas que já estão se encaminhando nesse lado. Até eu me formar vou continuar no MPF que paga relativamente bem. Eu começo a pensar eu vejo assim no futuro uma hora tenho que sair de casa, mas não quero passar dificuldade e aperto. O estagio é até eu me formar. Penso em pegar o dinheiro do estágio e investir em alguma coisa, fazer uma viagem para falar outra língua. Pensei em fazer intercambio durante a faculdade, mas demorei em decidir isso ai, em fazer ou não fazer, até por conta da questão da deficiência eu fiquei: “Poxa, será que se eu fizer intercâmbio na faculdade vou ter que assistir aula em outro idioma? Será que eu vou dar conta? será que eu vou entender? será que vou conseguir entender as coisas?”. É difícil você aprender outra língua tendo uma deficiência, eu ficava nesse receio. Mas depois de formado eu penso também. Se eu me formar e não tiver nenhum vínculo de emprego, encerrando o estagio eu não terei nenhum impedimento que me prendesse aqui, não tem trabalho que não pudesse me liberar, ter juntado dinheiro suficiente; eu veria mais como investimento nessa hipótese, algo que viajaria, faria intercambio ou curso fora, mas na realidade estar mais qualificado pra quando voltasse mais qualificado para o mercado de trabalho, mais seguro de mim e seria o tempo pra esclarecer as ideias.

**Entrevista com Samuel (SAMDV24)****PARTE I - IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS**

**Curso:** do curso de Engenharia Sanitária (Área I)

**Semestre:** sétimo semestre

**01. Sexo:** masculino

**02. Idade:** 24 anos

**03. Estado civil:** solteiro

**04. Escolaridade do pai:** Meu pai tem o ensino médio

**05. Profissão / ocupação do pai:** Funcionário público da universidade em que estudo

**06. Escolaridade da mãe:** Minha mãe é formada em Letras pela UCSAL

**07. Profissão / ocupação da mãe:** Professora

**08. Escolaridade do cônjuge (se for casada/o):**

**09. Profissão / ocupação do cônjuge:**

**10. Tem filhos?** Não

**11. Tem acesso doméstico à internet?**

Sim, inclusive sempre acesso, no Windows, um programa de acessibilidade que é a lente de aumento e eu sempre coloco, e aí inverte as cores porque o fundo claro fica escuro, é melhor pra mim.

**12. Onde mora e com quem?**

Eu resido em Nazaré, com minha mãe e minha irmã. Minha mãe tem 62 anos, minha irmã tem 24 anos, somos gêmeos. Meus pais são separados.

**13. Desenvolve alguma atividade profissional?**

Não. Por enquanto Não estagiei, mas já tenho uma proposta durante esse período de recesso, continuando no próximo semestre.

**14. Qual é a sua condição de deficiência?**

Deficiência Visual

**Como e quando adquiriu?**

Tenho visão subnormal, conhecida também como baixa visão. É congênita. Fotosensibilidade, dificuldade de enxergar a distancia, eu preciso aproximar o papel para leitura, na sala de aula eu uso monóculo, que é um aparelho de ampliação, *pra* copiar o que tiver no quadro; cálculo é um pouco resumo, você começa e depois já coloca a resposta, não tenho tanta dificuldade com isso. E em casa, eu utilizo óculos de leitura, às vezes aqui na Universidade também, óculos escuros quando é dia.

## PARTE II – QUESTÕES DISPARADORAS (PARA PROVOCAR NARRATIVAS)

### ➤ **Como foi sua trajetória escolar *antes de sua entrada na universidade*?**

Sempre estudei em Colégio Particular. Acho que minha trajetória foi normal. Durante o ensino fundamental e médio, como era colégio particular, existia material, existia preocupação dos Pedagogos, ficavam sempre supervisionando, as provas eram todas elas ampliadas, eu não precisava ficar indo no Serviço de Orientação Educacional (SOE) ou na secretaria pra solicitar. Era uma escola regular, mas lá já tinha esse cuidado, tinha uma pessoa já direcionada para isso.

### ➤ **O que mais te marcou nessa trajetória *antes da entrada na universidade*?**

Eu já passei por *Bullying* por ser um aluno um pouco diferente, especial; fato de isolamento na sala de aula por eu necessitar utilizar o monóculo, já aconteceu uma experiência que eu me lembro muito bem que minha mochila foi extraviada e eu tive que comprar novamente o monóculo que é caro, ai foi um momento difícil porque eu já estava no final da sexta série, mas como eu era um aluno disciplinado, não fazia prova final, ainda assim, eu consegui passar, mas foi um momento difícil. Eu lembro que eu fiquei com um certo receio até de ir para o colégio pensando que tinha sido algum colega que tinha feito aquilo de propósito, ai eu tive uma certa revolta na época. Ai, minha mãe teve que comprar todos os livros novamente, o monóculo que era só em São Paulo, e até hoje aqui em Salvador não existe um centro que venda esse instrumento, pelo menos que eu conheça, que é um pouco desanimador os anos passam e ainda não tem uma unidade em Salvador e demora muito esse processo. Teve meus colegas que, como em qualquer ambiente, alguns brincavam devido a essa diferenciação, outros já apoiavam; acho que isso pode acontecer até com uma pessoa que é gordinha também passe por esse processo independente se tem uma deficiência tão vista. E professores, eu nunca tive nada assim contra eles, eu acho que eles sempre apoiaram. Eu era também muito levado quando eu era pequeno, me envolvia muito com os colegas e brincava muito, nunca fui àquela pessoa que ficava no canto, mas eu posso dizer que depois dessa experiência eu fiquei mais desconfiado.

**Como é que você reagiu?**

No início tive aquele receio de ir para as aulas, fiquei um pouco em casa, minha mãe como sempre me apoiando, mas depois de um tempo voltou tudo a ser o que era; eu um pouco afastado dos meus colegas, olhando para todos os lados, querendo saber quem tinha feito aquilo. Mas eu acho que com o tempo eu absorvi aquilo, não deixava mais minha mochila em qualquer lugar e o monóculo sempre, depois, eu deixava no pescoço, no suporte.

➤ **Como tem sido sua trajetória educacional após a sua entrada na universidade?**

Antes de fazer o curso de Engenharia Ambiental, fiz na área de saúde, primeiro, Biotecnologia, que é do Instituto de Ciências da Saúde nessa mesma universidade, cursei um semestre, mas como não era o curso que desejava não me envolvi muito. Quando eu entrei na Universidade eu não conhecia ninguém, aí eu perdi um pouco o apoio que eu tinha do meu grupo, dos meus amigos, ninguém fez Engenharia Ambiental, todos fizeram outras áreas. Aí, eu passei por um momento difícil, até psicologicamente. Quando eu comecei o curso de Engenharia, eu tive essas primeiras dificuldades, as matérias eram puxadas, as provas eram difíceis e é outra coisa: é outra cobrança, o tipo de necessidade na universidade é diferente, então leva um tempo *pra* você se adaptar. Como eu tinha me isolado de meus colegas, por essa falta de envolvimento, intimidade, foi um pouco natural, eu fui para o meu lado, meus outros colegas foram *pra* outro, tinha poucos amigos; passei por um momento de revolta *pras* pessoas porque eu não tinha aquele apoio, aquela atenção em volta de mim que eu tinha no ensino médio, devido a isso eu criei certa aversão *pra* tudo isso. Mas, olhando *pra* trás eu vejo que minha atitude, naquele momento, não podia ser diferente porque eu tive muita atenção de meus pais, de meus colegas durante o período de ensino médio, ensino fundamental, então, sabe quando você se joga de um paraquedas? Eu acho que você quer pegar em alguma coisa, quer ter algum apoio, alguma atenção, quando você vê que não tem nada dessas coisas, não sei... eu criei um tipo de revolta para isso tudo. Minha mãe, como ela me deu muita atenção, até exageradamente, foi uma barra pesada *pra* mim na universidade. Os professores não olharem mais com aquela atenção, mas eu sei, eu reconheço que eu fui um pouco fraco, poderia ter buscado envolvimento maior, não sei. Minhas notas não eram as notas que eu esperava devido à dedicação, os professores, parece, que também não eram preparados porque quando eu falava que o piloto está muito claro, às vezes eles não tinham piloto. Aí agora eu compro meu próprio piloto *pra* quando acontecer esse problema, eu mesmo já entrego o piloto. Mas naquela época, quando eu via um professor não ter um piloto, que é uma coisa tão barata, *pra* me ajudar eu via aquilo como uma afronta, um desrespeito a mim mesmo, foi

como eu interpretei na época, independente do que eu penso hoje. Me vi isolado, eu próprio me isolei, eu sei que eu criei essas barreiras. Talvez se anteriormente eu não tivesse tanto apoio, tanto amor exagerado, eu viesse com mais força, mais personalidade, mais maturidade *pra* Universidade. Devido a isso eu fiquei desestimulado mesmo até para o curso de Engenharia, eu via meus colegas com toda aquela frieza, dedicação, aquela seriedade e eu passando por minhas revoltas, minhas tempestades internas, aquela situação conturbada; eu que tinha tanta atenção se vê sem nada disso. Aí, comecei a culpar os professores, a Universidade, e realmente faltam determinadas coisas, os materiais às vezes faltam, os professores não tem capacitação porque às vezes você vai falar com o professor e ele não tem pedagogia de tratar disso. Eu tive uma professora de Cálculo que ela me entregava as anotações, aí, durante a aula, eu não precisava copiar. Em casa eu copiava todo o material e depois eu devolvia, mas ela foi a única de todos os professores. E era uma dificuldade que eu tinha de copiar e ao mesmo tempo prestar atenção na aula, e hoje eu já levo isso com mais facilidade, copiar só as questões e o que for de leitura eu pego um livro ou tiro Xerox, mas na época, falta de maturidade mesmo, criei esse certo complexo e fiquei revoltado; queria até sair da Engenharia. Achava que não era aquilo que eu deveria fazer, mas como eu já viera de um curso da área de saúde minha mãe falou que não era *pra* fazer isso, pode ser fase. Foi nessa época que eu busquei ajuda de uma psicóloga, aqui na Universidade mesmo; eu achei que foi muito importante...

### **Como você conseguiu chegar a essa psicóloga?**

Porque na primeira semana quando você é aluno da Universidade você é informado de que tem um serviço de saúde, pra todos os estudantes; aí eu vi que dentre essas especialidades tinha a Psicoterapia, aí eu vi que eu estava daquela forma fechado, antissocial, ou seja, aquilo que eu passara na sexta série eu estava passando novamente por outras questões. Eu vi na Psicoterapia a última chance de me readaptar porque eu não estava adaptado a essa...

### **Você mesmo teve a iniciativa?**

É porque minha mãe sempre era daquele jeito, “vai passar, é fase”, essas coisas. Aí, eu fui. Eu acho que hoje eu estou bem melhor, mas eu criei um complexo que até hoje eu tento combater. Eu não venci completamente essas barreiras, eu ainda tenho certo complexo de olhar quando eu vou usar o monóculo na sala de aula, fico pensando se tem alguém olhando, será que tem alguém reparando e, principalmente, na época de juventude que o cara que tem



uma menina que gosta dele e aquela vaidade, ainda passo por isso. Ou seja, aceitar-se. Já tiveram épocas que eu fui mais seguro de mim mesmo, não tinha nenhum tipo de complexo, mas até hoje eu estou fazendo a Psicoterapia. Eu estou vencendo essas barreirinhas, essas inseguranças, essas incertezas, esse aceitar a mim mesmo da forma que sou. Não pensar que eu não tenho tanta inteligência quanto todos os meus colegas, porque até isso eu estava passando. Eu não obtinha notas a altura do que eu me dedicava, até final de semana sacrificando e eu via meus colegas falando que tinham saído final de semana e eles tinham notas boas. Aí foi mais um momento de revolta de mim mesmo, comigo mesmo. Por que eu não tenho o mesmo resultado, o mesmo desempenho de meus colegas? Será que é falta de vocação, de inteligência, será que é minha deficiência? Essas questões que passaram a circular em minha mente. Foi o momento que eu vi mesmo que precisa de ajuda de um Psicólogo, senão eu teria até abandonado o curso, eu tinha me isolado mesmo, eu tinha criado um sentimento antissocial, não queria mais me envolver com nenhum de meus colegas. Achava até, quando via alguém rir perto de mim, achava que era porque eu estava usando o monóculo, quando na verdade era uma piada que o outro estava contando ao colega. Mas quando a pessoa cria certo complexo, o mundo não é aquilo que os outros enxergam, a gente vê por um ângulo diferente. Mas a boa notícia é que eu tenho superado isso, eu acho que se não fosse esse apoio psicológico, minha mãe do meu lado, minha maturidade porque eu vi que era minha fase imatura, de menino às vezes mimado. Porque realmente, devido a minha necessidade de atenção, de apoio minha mãe e meu pai, em certos momentos mimavam um pouco; exageravam na atenção, no cuidado, quando deveriam às vezes largar um pouco, como minha mãe em relação a deslocamento. Hoje eu vejo o curso de engenharia com o mesmo ardor que eu via no vestibular, querendo ser engenheiro, querendo tirar as boas notas que voltaram; aquele complexo que eu tenho vencido a cada dia, não tenho me visto mais como um estudante diferente, apenas como aluno com a característica um pouco diferente, mas que outros podem ter de outras formas. Eu ainda não tenho aquela segurança que eu tivera, eu já fui muito seguro de mim mesmo.

**Quando você fala “eu já fui”, você se remete a quando? A antes de entrar na universidade? Você acha que essa crise apareceu na Universidade?**

Sim. Mas antes de entrar isso também aconteceu na sexta série quando eu me isolei devido àquele problema que relatei. Depois a situação voltou a ocorrer de outra forma na

Universidade. Porque foram essas fases e acontecimentos chocantes; é uma fase bem de transição.

➤ **Na sua memória o que mais marcou a sua trajetória de formação após a entrada na universidade**

Tudo isso que eu falei, a minha atitude de isolamento, uma certa falta de apoio psicológico, apoio até técnico, técnico científico, uma pessoa que falasse: - Oh, eu posso te ajudar em material, eu posso ampliar suas provas, nunca tive esse apoio de perto, uma pessoa me acalentasse, falasse: - oh, nós estamos olhando pra você, algo tipo assim, pelo menos simbólico, alguém que ficasse perto desses estudantes especiais. O choque também de você ver que num País que a necessidade ainda é de educação que a tecnologia, a ciência só se desenvolve com uma boa educação, vê material de higiene faltando na Universidade, foi uma coisa que me chocou; vindo de um colégio particular, que tinha de tudo, de repente encontrar aquela Universidade que você tem uma imagem dos professores no ensino médio, você tem que fazer Universidade Federal e começam a falar das qualidades, mas ninguém fala das faltas, por que não falar também das deficiências *pra* melhorar, vai ficar escondendo isso? Aquela Universidade idealizada, e eu imaginava essa Universidade, com minha ingenuidade e minha imaturidade eu imaginava uma infraestrutura de primeiro mundo, com laboratórios, mas não era isso; com *Datashow*. A plataforma onde os professores ficavam era um diferencial que *pra* outras pessoas parece que não é nada, mas *pra* quem tem deficiência é muito importante porque se eu sento um pouco mais atrás *pra* usar o monóculo, até por conforto porque muito na frente você fica em certa evidência. Às vezes eu gosto de sentar duas carteiras atrás, mas quando eu vou utilizar o monóculo as pessoas ficam na frente, eu não consigo ver nada. Ou seja, com a plataforma o quadro fica mais elevado e o professor também, eu podia sentar em qualquer lugar no terceiro ano, não tinha esse problema, mas aqui na Universidade eu fui obrigado a sentar na frente por causa disso, uma simples plataforma. Isso me incomodava, porque eu não queria sentar na frente por minha timidez, *pra* não ficar tão em evidência, mas tinha que sentar.

➤ **Você chegou a vivenciar alguma situação de constrangimento na universidade em função da condição de deficiência?**

Não. Eu acho que preconceito foi o que já superamos, eu pelo menos nunca senti preconceito com relação a minha deficiência. Mas, insensibilidade, algumas vezes. Acho que isso eu já

senti. Eu vejo na insensibilidade vantagens e desvantagens, a vantagem é que você se sente acolhido, você se sente amparado; a desvantagem é de você se fortalecer, você crescer com todos os outros sem se achar diferente, aí você cria essa força de vontade de querer ter o mesmo desempenho ou até maior do que seus colegas. Preconceito eu nunca senti nem discriminação, só mesmo essa certa insensibilidade que talvez seja natural, não é incomum. Quando eu vejo um professor não me indicar um material necessário, fala “você tem que estudar isso”, ele instiga você a buscar por si próprio o material certo, o autor melhor que fale com muito detalhe sobre aquele assunto, não resolver o cálculo final pra você. Você que tem que fazer isso, que, como engenheiro, você vai atuar sozinho ou em grupo, mas no momento quando eu entrei na Universidade eu via isso como obstáculo, como uma coisa fria demais, essa falta de contato, essa falta de seguir ao lado da pessoa, que eu tivera, mas hoje eu vejo diferente, vejo como algo que deixa mais forte, até porque a vida é assim, eu não vou ter sempre uma pessoa do meu lado. Mas na Universidade ainda falta bastante coisa, as rampas para as pessoas que são cadeirantes, muitas delas são danificadas, tem elevadores que não funcionam e as pessoas que precisam ir pra outros andares, que são cadeirantes, não tem acesso. Até em Medicina, até pouco tempo, um professor que era cadeirante só dava aula no térreo e como ele era professor de laboratório, só depois de vários anos, ele pôde, com o conserto do elevador, dar aulas de laboratório, ele dava aula só teórica. São coisas que a Universidade falta bastante.

### **PARTE III – QUESTÕES PROVOCADORAS (PARA SEREM APRESENTADAS CASO OS(AS) ENTREVISTADOS(AS) NÃO ABORDEM ESSAS TEMÁTICAS NAS QUESTÕES DISPARADORAS)**

#### **E esse desejo de entrar na Universidade como surgiu?**

Meu pai trabalha até hoje como diretor jurídico da Universidade, entra nesses movimentos de trabalhadores e às vezes eu estou batendo panela lá também. E minha mãe é universitária, de todas as irmãs, são sete no total, ela foi a única formada. Era um pouco aquele orgulho, minha mãe universitária; ela sempre incentivou a leitura, ela é um tipo de pessoa que está lendo, gosta de escrever, então acho que foi um pouco necessidade. Eu tive minha época de não gostar de estudar, mas como eu era um pouco regular, um pouco disciplinado, eu via ela sempre ler, ela tinha um biblioteca aí eu pegava livro; acho que foi natural. Comecei a gostar de ler ainda mais depois do ensino médio; minha irmã fez o vestibular, eu também. Foi algo

natural, todo mundo terminando o terceiro ano, eu vou fazer também; eu não vi a deficiência como uma diferenciação, que eu deveria passar no ensino médio. Eu sempre tive isso, nunca me achei muito diferente, apesar de não me aceitar em algumas coisas ainda. Ainda tem algumas barreiras, mas essa foi totalmente natural; meus colegas fizeram. Cada um *pra* sua faculdade, eu vi isso como processo natural mesmo.

### **E o desejo pelo curso Engenharia Sanitária?**

Eu sempre tive esse senso crítico e um pouco de ingenuidade *pra* isso, na realidade de contribuir para o meio ambiente, não é essa a realidade. Eu entrei na Universidade querendo mudar o mundo, queria meio que contribuir de alguma forma *pra* o Estado, para o Brasil, essas coisas. Mas depois você vê que ainda existe muita resistência das empresas. Mas Engenharia, acho que **foi** porque eu gostava de Física, de Matemática, de Química, gosto muito de ler, mas a Engenharia acho, por ter um certo prestígio, uma certa facilidade de emprego, e conciliado com as matérias que eu gostava, acho que foi por isso.

### **Como é que foi o processo seletivo? Você precisou de alguma adaptação?**

Eles pedem que você identifique se tem deficiência, eu coloquei Visual e a prova ampliada. Eles providenciaram, eu vim com os óculos de leitura também, no dia da prova, fora isso a acessibilidade, eu já tenho autonomia. Não tenho tanta necessidade de que outra pessoa me conduza; até porque minha mãe, desde quando eu era menor, nunca se preocupou tanto em me conduzir para os lugares, acho que ela queria que eu aprendesse mesmo. Ainda bem que eu não fui atropelado.

### **Do ponto de vista do acesso, como se deu seu processo seletivo?**

O meu acesso foi tranquilo, mas é na Universidade que as coisas mudam. Os materiais adaptados, eu não precisava me preocupar no colégio porque eles ofereciam tudo, mas aqui na Universidade, não. A visão que se tem desse cuidado, a imagem que a gente tem da universidade pública é uma antes de você entrar, mas quando você está aqui, você vê os problemas: a falta de investimento, a falta de compromisso de algumas pessoas, esse tipo de coisa. Então, aqui eu encontrei um certo “vá sozinho”, não encontrei mais aquele apoio que tinha no ensino médio, no ensino fundamental, aqui era cada um por si, se vire, se você for falar com o professor sobre determinada coisa ele, até como uma forma disciplinar, fala que você deve fazer aquilo sozinho, sem buscar certa facilidade. Transparência não é legal *pra*

quem tem deficiência visual, até *pra* quem não tem deficiência a transparência é horrível. Hoje já é *data show*, mas eu tenho que falar com a professora que o fundo *tá* muito claro, ai não tem problema, os professores são totalmente abertos *pra* esse tipo de coisa.

### **Como você se relaciona com seus colegas de turma?**

No início não, mas agora eu já vejo que foi certo equívoco meu, eu via meus colegas como pessoas excessivamente competitivas, frias, insensíveis, e hoje eu já vejo como alunos que buscam excelência; cada um quer ser o melhor mesmo, cada um quer ser o mais visto pelos professores, quer trabalhar na melhor iniciação, no melhor laboratório, é algo humano, não é algo comigo. Eu via todos aqueles problemas porque eu tinha uma deficiência, eu era o diferente, mas não era o pensamento certo. Hoje eu vejo como algo de cada um mesmo, cada um quer buscar o melhor, mesmo aqui na Universidade. É natural. Claro, tem os meus amigos, nunca fui de muitos amigos, mas agora eu não fico tão fechado *pra* isso como eu ficava anteriormente. Em relação aos meus colegas, eu tenho um tratamento mais sociável, vejo de modo diferente. Até uma insensibilidade quando eu sinto, eu vejo como uma oportunidade de fortalecimento, o professor que seja um pouco rude, eu já penso de forma diferente. Ele talvez queira me incitar a ser mais sério, que não me abale tanto emocionalmente com a agressividade dele.

### **Como você se relaciona com os gestores? Você chegou a manifestar sua insatisfação em relação aos problemas vivenciados?**

No início não, no início eu vivia minhas próprias revoltas internas e não falava com nenhum professor. Depois é que eu vi, com a experiência, que como eu poderia ser visto se eu não me comunicava? Se eu não falava? Eu tinha que me expressar, falar o que eu necessitava, mas isso só veio com o tempo. Ai, eu comecei a falar do piloto que estava muito claro, que anteriormente quando o piloto era muito claro simplesmente eu ficava sem acompanhar, ficava em silêncio; não reagia de forma alguma, porque eu achava que eu tinha que superar aquilo, agir da mesma forma, hoje eu vejo como uma coisa bem estranha, mas na época eu pensava assim. Eu tinha que ficar calado e tentar ver com aquele piloto. Era assim que eu pensava. E depois, com minha maturidade, minha segurança maior, eu vi que eu era uma pessoa ali, que eu era estudante também, eu tinha que buscar meus direitos.

**Quais fatores que facilitaram e quais dificultam a sua permanência nesta instituição?**

Um dos fatores foi o serviço de Psicoterapia, eu acho até que deveria ser mais estendido, porque as vagas são muito disputadas, quando a Psicoterapia termina, porque essa já é a minha segunda, você tem que esperar a próxima oportunidade de vagas porque não pode prosseguir com a mesma pessoa. Eu acho que a Universidade tem que ter mais um apoio psicológico porque *pra* muitos estudantes é uma transição traumática, como foi pra mim; principalmente para um aluno que tem deficiência, se não tem um apoio familiar, se não tem uma maturidade necessária *pra* enfrentar a Universidade ele realmente pode desistir, como eu quase fiz. O tempo também. Acho que o tempo cura as pessoas. A oportunidade de estágio, você saber que existe a oportunidade de você ser remunerado naquilo que você está estudando no laboratório, acho que isso motiva a pessoa, principalmente eu, eu tenho que mexer, mexer com as mãos no que eu estou fazendo, eu não consigo apenas no cálculo, mas quando eu mexo é diferente. Isso foi um fator motivante: a prática no laboratório. A importância que a Engenharia Ambiental tem hoje *pra* sociedade, na mídia que nem sempre é verdadeira, porque a dificuldade é outra, muitas empresas ainda são resistentes, mas a importância que a Engenharia tem, acho que me manteve. Minha família, que sempre falou “continue”, nunca ficou falando diferente. Eu sou uma pessoa espiritual, eu acho isso importante, quando você tem aonde se apegar espiritualmente. E os fatores que quase vieram a me tirar foi essa falta do professor, às vezes incapaz de tratar com um estudante diferenciado, de um estudante com deficiência. Alguns tem uma certa sensibilidade, outros parecem máquinas de tão frios que são, e quando você fala te tratam como se você quisesse facilitar muito as coisas, achando que você quer as coisas de forma fácil. Uma coisa que desestimula é o material, o acervo, aqui na universidade, tem livros de durante a segunda guerra mundial, eu já peguei livro de 68, em estado deplorável, isso me desestimulava muito; quando você precisa estudar, não tem como tirar Xerox, tem que ter aquele livro, não tem nem como consultar o livro na biblioteca, parece um sistema que impede você de estudar, mesmo sendo aluno da Universidade.

**Você chegou a ser procurado por algum órgão da universidade em função de ter se identificado como estudante com deficiência?**

Aqui tem o *NAIENE*, eu que soube e fui até o lugar, mas a divulgação é muito carente. Eu tive aula no PAF III, que é onde o *NAIENE* fica, e por acaso eu vi um estudante que era cego entrar nessa sala, aí eu tive aquela curiosidade. Tive a informação, conversei com a professora responsável, mas ainda é muito simbólico, eles tem material, mas é muito local, eles deveriam

espalhar isso *pra* toda Universidade. Fica lá em Ondina, aqui na Politécnic não tem nenhum tipo de contato com o *NAIENE* deveriam ter núcleos descentralizados em todos os campi, em todas as instituições. E o material que eles dispõem serve pra determinadas pessoas, mas falta pra outros tipos de pessoas.

**Você já chegou a usar algum serviço disponibilizado pelo *NAIENE* ?**

Não, só de conhecer mesmo porque não tem nem o que eles oferecerem; material em Braille eu não necessito, ledor, programas de computador eu também não tenho necessidade, o que eles dispõem de recurso eu não necessito.

**Qual a sua posição em relação à inclusão de estudantes com deficiência na Universidade?**

Sou totalmente favorável, porque se você cria universidades especiais você cria diferenciação e aumenta até o preconceito, porque lá você vai ter um tratamento diferenciado inevitavelmente; e aqui na Universidade essa insensibilidade que eu falo é um tratamento igual, você não vai se sentir menosprezado nem supervalorizado, você vai ser tratado como aluno, apenas uma estatística a mais dentre tantos outros estudantes. Então, eu vejo essa experiência positivamente de aluno com deficiência, mas tive que passar por um momento de adaptação que foi grande; durante esse processo eu me atrasei um pouco nas matérias, já poderia estar me formando praticamente, ou já em processo de conclusão, fazendo a monografia, mas devido a esses percalços ainda estou no sétimo semestre. Então, foi um preço alto, o tempo, a adaptação que foi árdua, foi complicada, e vejo, ao mesmo tempo, uma experiência negativa porque eu sei que nem todos vão conseguir, vão até desistir em função dessa adaptação inicial, dessa falta de apoio e da falta de investimento em material, professores mais capacitados no tratamento dessas pessoas; não é tratar eles de forma diferenciada, com provas mais fáceis, nada disso, mas uma sensibilidade com esses alunos.

**O que você considera como imprescindível para que a Universidade se torne mais inclusiva?**

Acho que investimento maior em todos os sentidos *pra* infraestrutura, *pra* material, *pra* professores qualificados, e quem sabe, a partir disso, investir mais em alunos com deficiência. Se isso acontecer de forma homogênea, ao mesmo tempo, ótimo, investir em todos igualmente. Mas, a realidade no Brasil nem sempre é essa, investe primeiro no que é

prioritário, depois nas questões da minoria; primeiro na grande massa, depois investe na minoria. Então, eu acho que é imprescindível investimento. O aluno ver a si mesmo respeitado, apoiado em todos esses aspectos. E o apoio para as pessoas que às vezes precisam do ledor, uma pessoa que conduza ele até a sala, uma rampa de boa qualidade para o cadeirante, elevadores funcionando, professores que usem o *data show* de forma adequada *pra* quem tem deficiência, que tenham esse conhecimento também sobre o *data show*, plataformas para as pessoas verem melhor, conforto térmico, ar condicionado nas salas, porque o calor incomoda todo mundo. Isso é imprescindível, esse apoio no início da Universidade *pra* adaptação rápida e eficiente desses alunos.

### **Quais são as suas expectativas ao concluir o curso universitário?**

Da Universidade, eu vejo essa sua pesquisa como um avanço porque era algo que poucas pessoas tinham tanto interesse e hoje já é algo mais comum, que a mídia divulga, as pessoas comentam mais a respeito dessa inserção, o número de estudantes com deficiência é maior hoje. A minha perspectiva é otimista quanto a Universidade. E, profissionalmente, eu não posso falar tanto porque não estou no mercado de trabalho, mas acredito que com uma boa formação na Universidade, desenvolvendo minha personalidade, meus conhecimentos técnico-científicos vai ser uma adaptação natural, como aconteceu na Universidade que não seja tão traumática.