

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS  
E SOCIEDADE**

**ROSANA ELIZETE TAVARES**

**DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR, ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ITAJUBÁ**

**Itajubá, MG**

**2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS  
E SOCIEDADE**

**ROSANA ELIZETE TAVARES**

**DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR, ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ITAJUBÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPG) em *Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade* (DTecS) da UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá, sob a orientação da **Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta**

**Área de Concentração:** Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade

**Linha:** Desenvolvimento e Sociedade

**Itajubá, MG**

**2016**

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, TECNOLOGIAS  
E SOCIEDADE**

**ROSANA ELIZETE TAVARES**

**DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO  
SUPERIOR, ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ITAJUBÁ**

Dissertação aprovada por banca examinadora em 07 de junho de 2016, conferindo ao autor o título de **Mestre em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade**.

**Banca examinadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Felício Faria

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Pereira de Alcântara Ferraz

Itajubá, MG

2016

## DEDICATÓRIA

A todas as pessoas com deficiência, em especial,  
Ao meu tio Tianinho (*in memoriam*) que me ensinou que possuir deficiência não é limitador.

## AGRADECIMENTOS

Aos orientadores que estiveram diretamente envolvidos comigo: por cada um, à sua maneira, dar a sua contribuição para o enriquecimento do trabalho e meu crescimento pessoal. Sylvia Nunes por conseguir com sua sensibilidade enxergar na escrita e para além dela o potencial do trabalho. Essa sensibilidade, incentivo e trocas estiveram sempre presentes em todo o tempo que trabalhamos juntas, seja na escrita da dissertação, dos artigos, no grupo de estudos ou apresentações. Minha gratidão por tudo que acrescentou à minha trajetória academicamente e como pessoa. À Cláudia Gomes, que apesar do pouco tempo de trabalho juntas devido às questões diversas que não cabem nesse espaço, com muita experiência na temática apresentou novas perspectivas, uma leitura crítica e encaminhamentos pertinentes e fomentadores de conhecimento. Ao professor Carlos Pimenta que já nas aulas que ministrou no Programa demonstrou domínio sobre a temática desenvolvimento e outras e, para além disso, acolher a proposta dessa pesquisa como orientador depois de um caminho já percorrido no estudo e o fez com muita receptividade e competência, contribuindo com um novo olhar para a questão da inclusão da pessoa com deficiência.

Aos professores do programa: Adilson, Denise, Viviane, Pimenta, Rogério, Luiz Felipe, Pasin, Pinho, Cláudia, Josiane, com os quais tive contato e que apresentaram novas perspectivas e espaços interdisciplinares de discussão, seja nas aulas, nos seminários, nas bancas da disciplina tópicos, concretizando em um fazer constante a proposta do programa de um pensar diferente da maneira tradicional.

A cada um dos queridos colegas: Giovane, Samanta, Juliana, Poliana, Renato, Rodrigo e Magda, pessoas especiais que apesar do pouco tempo de convívio mais intenso, tornaram pelo companheirismo e amizade a construção do saber menos árdua.

Aos amigos externos ao mestrado que muitas vezes justamente por não estarem diretamente envolvidos ofereciam um espaço muito confortável de descontração.

Aos participantes da pesquisa que se dispuseram a partilhar a riqueza de suas experiências na construção desse trabalho.

À UNIFEI por meio do incentivo do seu programa de capacitação permitiu a participação no Programa de Pós-Graduação concomitante com minha atuação profissional nessa instituição por meio da liberação para as aulas e escrita da dissertação o que auxiliou na integralização do mestrado.

À minha família, meus sábios pais Pedro e Terezinha, minhas irmãs Gorete, Dalete e Daiana, ao meu querido sobrinho José Carlos: todos têm uma importância indescritível na minha vida e estiveram comigo seja nos aprendizados internalizados ou na presença incentivadora em cada uma das fases, boas ou não. Foi com essas pessoas que aprendi desde muito cedo o respeito às diferenças. Especificamente em relação ao mestrado, destaco o apoio recebido da Gorete, que por estar no meio acadêmico e por sua maneira de ser, esteve ainda mais presente nesse processo.

À Deus, as portas vão se abrindo nos momentos que realmente tem que acontecer e se fechando igualmente em momentos oportunos para nos fazer olhar de maneira diferente para os fatos e buscar novas alternativas.

## **EPÍGRAFE**

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”*

John Dewey, filósofo e pedagogo americano.



## RESUMO

Esta pesquisa aborda o tema do desenvolvimento social e humano, especificamente a partir da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Partiu-se da hipótese que há ampla discussão e proposições com vistas a garantir o ingresso e a permanência bem sucedida dos alunos com deficiência na educação superior, contudo há lacunas entre o prescrito e o realizado. Objetiva-se apreender a situação da inclusão escolar das pessoas com deficiência na Universidade Federal de Itajubá sob a perspectiva desses alunos. Para tanto, utilizou-se a metodologia qualitativa por meio de entrevista semiestruturada com cinco dos sete alunos que declararam deficiência nos anos de 2013 e 2014. A análise dos dados embasou-se em Minayo (2000) e os resultados preliminares da pesquisa demonstram que há um descompasso entre as prescrições do Programa Incluir, implementado pelo MEC desde 2005 na educação superior, direcionado às pessoas com deficiência e a experiência dos alunos sobre sua inclusão na universidade. Na sistematização dos dados, constatou-se que os participantes relataram diversas dificuldades como a falta de acessibilidade ao conteúdo das aulas, estruturas físicas não acessíveis, indisponibilidade de alguns professores de proceder às adaptações necessárias na parte pedagógica, necessidade de reforma arquitetônica dos prédios antigos, falta de comunicação e morosidade nas adaptações, o que trouxe prejuízos ao aprendizado dos alunos e à efetivação de uma educação para todos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Educação Superior. Pessoa com deficiência. Desenvolvimento e Sociedade.

## ABSTRACT

This research addresses the issue of social and human development, specifically from the inclusion of people with disabilities in higher education. It started from the hypothesis that there is wide discussion and proposals with a view to ensuring the entry and successful retention of students with disabilities in higher education, but there are gaps between prescribed and performed. The goal is to learn the situation of school inclusion of people with disabilities at the Federal University of Itajubá from the perspective of these students. Therefore, we used a qualitative methodology through semi-structured interview with five of the seven students who reported disabilities in the years 2013 and 2014. The data analysis has been based in Minayo (2000) and the preliminary results of the survey show that there is a mismatch between Program the requirements include, implemented by the MEC since 2005 in higher education, directed to people with disabilities and the students' experience of their inclusion in the university. The systematization of data, it was found that participants reported several difficulties such as lack of accessibility to the content of the classes, not accessible physical structures, unavailability of some teachers to make the necessary adjustments in the pedagogical part, need to architectural renovation of old buildings, lack of communication and delays in adaptations, which brought losses to student learning and the effectiveness of education for all.

**KEYWORDS:** Inclusive Education. School inclusion. College education. Disabled person. Development and Society.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
A – Justificativa da pesquisa: a relação entre desenvolvimento e a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior.....	13
B - Apresentação do problema: o debate sobre a inclusão.....	15
C - Aspectos Metodológicos: o trajeto do pesquisar.....	16
<b>CAPÍTULO 1 - QUESTÕES DE DESENVOLVIMENTO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: enfoque sobre as representações em relação à deficiência.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 2 - A UNIVERSIDADE E A (IN)EXCLUSÃO SOCIAL.....</b>	<b>44</b>
2.1 Universidade e sociedade: a influência na estrutura educacional .....	44
2.2 A deficiência e a (im)produtividade no mercado de trabalho .....	48
2.3 A docência para a excelência?.....	50
<b>CAPÍTULO 3 - A RELAÇÃO DO COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE.....</b>	<b>62</b>
3.1 Condições pedagógicas: a inclusão marginal.....	62
3.2 Falhas de formação: perspectiva relacional da docência.....	67
3.3 Influência dos colegas: ação colaborativa .....	70
<b>CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: a inclusão como instrumento para emancipação do indivíduo e os dilemas institucionais para garantir sua efetividade.....</b>	<b>73</b>
4.1 Desafios da Inclusão e emancipação .....	73
4.2 Dilemas institucionais .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>104</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa<sup>1</sup> aborda o tema inclusão de pessoas com deficiência<sup>2</sup> na educação superior. Trata-se de estudo que envolve as questões vinculadas ao desenvolvimento social, tomando como partida as representações construídas nas relações sociais. Tem-se como local de coleta de dados a Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI, por meio da experiência do aluno com deficiência em sua trajetória acadêmica.

A proposta faz parte de um conjunto de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (PPG DTecS), dentro do projeto guarda-chuva denominado Desenvolvimento, Imaginário e Sociedade, integrado por professores e alunos do programa. Tal projeto investiga processos de desenvolvimento, relacionando com problemáticas do imaginário e conseqüentemente de cultura, juventude, violência e trabalho, observando diferentes modos de ser, sentir e experienciar a vida, os quais permitem capturar as produções da subjetividade e as novas práticas de sociabilidades unidas à construção e apropriação de múltiplos significados simbólicos, identitários, construindo um itinerário obrigatório no campo do desenvolvimento social.

Para melhor entender essa introdução, a qual assume um caráter interdisciplinar e de escrita não disciplinar, registra-se que será composta de três momentos: justificativa da pesquisa; apresentação do problema e aspectos metodológicos. Salienta-se que não só a introdução buscou assumir uma escrita interdisciplinar, como também o restante da dissertação que apresentou os resultados e discussão juntamente com o percurso teórico construído durante o trabalho. Com essas estratégias, espera-se permitir que o objeto de pesquisa colabore para construir escritas interdisciplinares.

Registra-se ainda, que se optou por utilizar o termo inclusão na perspectiva de Bueno (2008). Segundo o autor, há uma banalização do termo e ao ser ciente dessa dinâmica, expressa uma preocupação com a utilização de nomenclaturas que possuem significações diferentes para se referir à inclusão. Para ele, os conceitos de “inclusão escolar” e “educação inclusiva” são distintos, a inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de

---

<sup>1</sup> Embora o título dessa dissertação seja “Desenvolvimento e Sociedade: Educação Inclusiva na Educação Superior, entre a Teoria e a Prática na Universidade Federal de Itajubá”, as temáticas desenvolvimento e sociedade foram abordadas de maneira secundária, como pano de fundo, sendo enfatizada a discussão da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior. Esclarece-se ainda que os termos teoria e prática, expressos no título e em determinados momentos do trabalho, referem-se ao que é prescrito e realizado quanto à temática.

incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado. Considerando essas definições, uma refletindo as ações que são implementadas e a outra como objetivo final, de certa forma os conceitos se auto completam e serão utilizados nessa pesquisa de acordo com o emprego feito pelos diferentes autores à medida que forem sendo referenciados no texto.

## **A – Justificativa da pesquisa: a relação entre desenvolvimento e a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior**

Pensar o desenvolvimento social implica em um conjunto de respeito a direitos e de ações que envolvem o poder público e a sociedade civil no sentido de valorizar necessidades de grande número de pessoas, de perspectivas sociais e econômicas, de direitos civis e, recentemente, de inclusões de direitos, de apelo ao respeito à vida social, política e singular do indivíduo e grupos sociais. Não basta estar expresso no texto legal. Independente de qualquer normativa de afirmação, prescinde o exercício político para viabilizar a eficácia das proposições de inclusão.

A discussão sobre a inclusão da pessoa com deficiência se faz necessária, principalmente, no que contempla a relação entre desenvolvimento social substantivo (SEN, 2010) e à efetivação de políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência. Portanto, essa pesquisa ganha força na relação entre as pesquisas desenvolvidas no PPG DTecS, com a necessidade de se formar um conjunto de dados que possam subsidiar ações nesse campo de intervenção de políticas públicas.

Considerando esses aspectos, o objeto de estudo desse trabalho é a inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, circunscrito aos seguintes princípios basilares: o acolhimento e convívio com as diferenças individuais; o acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade; a valorização de cada pessoa; a convivência com diferentes grupos sociais e a aprendizagem por meio da cooperação e do esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões de vida (SASSAKI, 1997; PACHECO; COSTAS, 2006).

No sistema educacional, a inclusão da pessoa com deficiência é relativamente recente, a partir da década de 90. A construção histórica demonstra que a abordagem desse tema envolve muitos estigmas, sendo que a pessoa que a possui, é frequentemente segregada dos

---

<sup>2</sup> Ver conceito de deficiência no Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009 e Lei nº 13.146 de 06 de julho

ambientes ou parcialmente incluída. Atualmente, essa segregação ou inclusão parcial está relacionada à lógica social do modo de produção industrial contemporâneo e seus modelos de desenvolvimento econômico, concorrência, produção e consumo.

Após lutas dos representantes das pessoas com deficiência e militantes dos direitos humanos, o tema está sendo amplamente discutido na atualidade. Essas discussões são dinâmicas e originárias de diversos campos, a citar, sociologia, economia, pedagogia, psicologia e tantas outras disciplinas que questionam ou perpetuam em seus postulados a homogeneização a qual o sujeito está submetido em seu cotidiano e conseqüente segregação ou inclusão parcial.

Além disso, mais do que o corpo teórico extraído de diversos saberes que embasam as discussões trazidas pelos campos de conhecimento citados acima, bem como o corpo teórico dessa dissertação, observou-se o consenso de que o sucesso das práticas inclusivas só será possível pela ação interdisciplinar dos diversos atores, desde os responsáveis pelas formulações de políticas públicas aos que fazem sua implementação nas instituições educacionais, passando pelos projetos político-pedagógico e arquitetônico, os professores em sala de aula, os alunos e outros integrantes da comunidade acadêmica que em seu cotidiano podem ter atuações que favoreçam ou não o acesso e permanência das pessoas com deficiência de forma realmente participativa na educação.

Ações isoladas que, por exemplo, promovam adaptações pedagógicas, se efetivadas em um ambiente acadêmico no qual a acessibilidade arquitetônica é deficitária vão comprometer a inclusão dos alunos com deficiência nesse espaço. Da mesma forma, apenas a edição de leis que configurem uma política pública destinada a essa população, sem que exista a ação efetiva no cotidiano de diversos atores responsáveis pela implementação das orientações nos mais distintos ambientes, torna a intenção de incluir superficial.

Dentro desse quadro, a demanda reverbera em outras dinâmicas da relação entre a pessoa com deficiência e o mundo. A inclusão não é uma questão superada, as ações muitas vezes destoam das prescrições. Resende e Vital (2008) relatam que o Brasil é um dos poucos países, dentre os menos de cinquenta no mundo, que têm uma legislação específica ampla e avançada direcionadas às pessoas com deficiência, mas esse contingente populacional continua a compor as percentagens mais elevadas das estatísticas de exclusão social.

Reforça-se aqui a importância do tema, com implicação interdisciplinar na reflexão sobre as práticas da inclusão. Investigá-lo remete a pensar em desenvolvimento social, razão

pela qual o projeto está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, dentro da linha de pesquisa Desenvolvimento e Sociedade.

## **B - Apresentação do problema: o debate sobre a inclusão**

A reflexão sobre a inclusão passa pela leitura do senso comum a respeito da deficiência. No senso comum, as pessoas com deficiência são olhadas com demérito, por meio de estigmas, preconceitos ou pre-noções vinculadas à caridade ou à compaixão, mesmo que possuam características valorizadas na relação social.

Esse quadro de “valores” associados às perspectivas culturais da sociedade brasileira, implica no não reconhecimento da inclusão como um direito ao acesso aos benefícios e à participação da vida na sociedade. Por outro lado, há um conjunto de normativas que visam minimizar os efeitos da não inclusão. Se, do ponto de vista normativo vê-se um avanço na legislação brasileira, na prática as limitações são reais.

A universidade, enquanto lócus de produção de conhecimento e manifestação de inovações, assume o compromisso de fazer valer processos de inclusão a partir de seus projetos de comunicação, informação, pedagógico, de mobilidade, de extensão e físicos. Nem sempre a implementação desses projetos são imediatos ou efetivos.

Por se tratar também de uma questão social e política, mesmo com a força das interferências normativas de inclusão, é relevante verificar como as universidades têm buscado responder às demandas de inclusão. A análise será realizada considerando a aposta do Programa INCLUIR, projeto instituído pelo Ministério da Educação (MEC) às universidades públicas brasileiras para a pessoa com deficiência e visa à implementação de ações de política de acessibilidade nas instituições públicas de ensino superior, principalmente por meio da criação de núcleos de acessibilidade responsáveis por tais ações. Portanto, a hipótese da presente dissertação é a de que há ampla discussão e proposições com vistas a garantir o ingresso e a permanência bem sucedida dos alunos com deficiência na educação superior, contudo há lacunas entre o prescrito e o realizado.

A hipótese levantada converge com a pergunta/problema que embasou o estudo. Os contextos legais, transformados em mera representação normativa, não são suficientes para

garantir efetividade. Não se pode perder de vista que os direitos são pretensões, possibilidades e expectativas que se consolidam no fazer. Ao pensar nesse processo do fazer para a consolidação, questiona-se: como acontece o processo de inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal de Itajubá, na perspectiva desses alunos?

Para responder a pergunta-problema formulada, faz-se necessário evidenciar as seguintes questões: como aparece as representações sobre a deficiência no cotidiano dos entrevistados, na literatura? De que modo se estabelece a relação entre a universidade em estudo e a inclusão da pessoa com deficiência? Em quais condições dentro dessa universidade são encaminhados os processos pedagógicos de inclusão? Esses processos pedagógicos são suficientes para efetivação de políticas de inclusão da pessoa com deficiência?

Tendo em vista essa problematização, propõe-se a pensar o tema da inclusão, levando em consideração o ambiente universitário, especificamente da Universidade Federal de Itajubá e suas práticas.

De modo geral, objetiva-se apreender a situação da inclusão escolar das pessoas com deficiência na Universidade Federal de Itajubá sob a perspectiva desses alunos.

De modo específico, objetiva-se: identificar as percepções dos alunos com deficiência sobre suas experiências de inclusão na UNIFEI para, a partir dos relatos dos alunos e das prescrições do Programa INCLUIR, apontar as condições de acessibilidade vivenciadas por estes; aprender conceitos de desenvolvimento que permeiam a temática da inclusão da pessoa com deficiência.

Com base nesses objetivos é que se pretende estudar a relação entre desenvolvimento social e inclusão, levando-se em consideração as ações realizadas pela UNIFEI. Espera-se com este esforço contribuir com outras iniciativas de inclusão dentro dessa instituição.

## **C - Aspectos Metodológicos: o trajeto do pesquisador**

A investigação desse estudo encontra-se no campo do conhecimento interdisciplinar. Propõe-se, a partir do conhecimento da Psicologia, dialogar com outros campos do conhecimento, especificamente com a Educação, Sociologia e as concepções de desenvolvimento social. Tais concepções estão relacionadas com a economia, desenvolvimento local e as políticas públicas.

Um aspecto epistemológico de entrada no campo de pesquisa é a ideia promovida pelo PPG DTecS, tendo em vista que os resultados dos estudos devem contribuir à compreensão



dos problemas sociais característicos de diferentes regiões em processo de desenvolvimento, com a finalidade de subsidiar políticas socioculturais e econômicas, públicas ou privadas, integrando-os em função das contingências da atual realidade mundial.

O conhecimento gerado deve, ainda, passar a ter a responsabilidade na produção de informações, estratégias e ações sobre desenvolvimento, tecnologias, cidade, cultura, trabalho, educação e identidade em diferentes campos do saber, integrando-os em função de uma visão mais aberta e ampliada.

A identificação de problemas sociais de nosso tempo, no sentido de buscar compreensões para possíveis intervenções, passa a ser um norte para as pesquisas desenvolvidas no PPG DTecS. Guardados os limites e proporção, o programa aposta no entendimento do problema para gerar subsídios de superação da demanda apresentada, por meio de olhares multifacetados.

Na interdisciplinaridade, a metodologia assume seu caráter qualitativo em que se permite buscar o significado dos fenômenos, com a perspectiva de entrar em contato com um nível de realidade que não pode ser quantificada, em um caráter construtivo interpretativo do conhecimento que leva em consideração a subjetividade dos indivíduos e se orienta para a construção de modelos compreensivos do objeto estudado (MINAYO, 1999; GONZALEZ-REY, 2005).

Como procedimento metodológico, fez-se uso da entrevista semiestruturada. A opção pela entrevista ocorreu por ser um instrumento privilegiado de coleta de dados, na medida em que permite contemplar de forma mais abrangente o conhecimento humano, possibilitando ao pesquisador o acesso a condições específicas de sujeitos como dados subjetivos, crenças, ideias, do universo de valores, opiniões, condutas, projeções para o futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2000; SEVERINO, 2007).

O contato direto com o entrevistado proporcionou que em alguns momentos fossem abordadas experiências que extrapolavam a questão inicialmente apresentada ou em outros, em que a resposta parecia ocultar outros elementos não ditos, tornou possível fazer outras perguntas para melhor esclarecer as respostas dadas e assim conhecer suas opiniões, experiências e atitudes em relação ao tema.

O uso da metodologia selecionada possibilitou maior liberdade nas respostas dos alunos que já tinham contato prévio com a pesquisadora, além de fazer com que os que tinham tal contato, devido à forma de abordagem, fossem mais receptivos.

As entrevistas foram gravadas utilizando um gravador portátil e a seguir, transcritas para análise. Os temas abordados na entrevista foram: 1- Como está sendo sua trajetória no ensino superior? 2- Em quais situações sua deficiência foi impeditiva de utilizar com autonomia os espaços/serviços na universidade? 3- Em sua opinião, o que a UNIFEI poderia fazer para melhorar o acesso ao ensino e permanência dos alunos com deficiência?

O local eleito para a entrevista foram salas dentro da própria universidade em estudo que pudessem permitir a expressão dos participantes da forma mais espontânea possível e sem interrupções. As entrevistas tiveram a média de duração de sessenta minutos.

Em relação aos participantes da pesquisa, foram convidados a contribuir com seus depoimentos, todos os alunos que declararam deficiência nos anos de 2013 e 2014. Em 2013, iniciou-se a identificação dos possíveis participantes dessa investigação, entretanto, o processo se efetivou no percurso de 2014. É importante registrar que foram escolhidos os anos de 2013 e 2014 em razão da deficiência informada pelos discentes à instituição no ato da matrícula passaram a ser verificadas a partir de 2013. Tal verificação foi realizada por um servidor da Diretoria de Assistência Estudantil que possuía o contato dos alunos para confirmação dos dados informados e solicitou o envio de laudo comprobatório da deficiência.

Após essa ação, constatou-se que muitos alunos que tinham declarado deficiência não a possuíam de acordo com os critérios estabelecidos pela legislação, principalmente aqueles com alguma disfunção oftalmológica corrigidas com lentes e que por falta de informação sobre o conceito de deficiência visual<sup>3</sup> assinalaram essa opção no formulário.

Dos vinte e cinco alunos que declararam deficiência, somente em sete foi constatada deficiência por meio de laudo. Levado em consideração esse recorte, o número de participantes até dezembro de 2014 seriam sete alunos da graduação. Desses, três possuem deficiência visual e quatro, deficiência física, tendo entre vinte um e vinte e nove anos de idade. Dentre esses sete alunos, cinco foram os entrevistados, sendo que a identificação deles será feita em nota de rodapé à medida que os relatos dos mesmos forem aparecendo no texto. Nessa descrição, o curso dos alunos foi omitido devido à preocupação de preservar ainda mais sua identidade.

---

<sup>3</sup> Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05° no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3° e 0,05° no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004)

Uma das dificuldades encontradas no processo de pesquisa foi justamente a de que não foi possível realizar a entrevista com todos os alunos que declararam deficiência, pois dois alunos não participaram da pesquisa. Com vistas a tentar superar essa dificuldade houve tentativas de contato com os faltantes que ocorreram por mais de uma vez, contudo, sem retorno.

Os aspectos éticos tomados incluíram: a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da Universidade Federal de Itajubá, sob o Parecer n. 932.608; a assinatura pelos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo I); o caráter confidencial dos dados e seu uso restrito ao desenvolvimento do trabalho; utilização de nomes fictícios no decorrer do texto, com vistas a preservar a identidade e facilitar a leitura e compreensão do assunto.

A análise da entrevista se embasou nos prescritos de Minayo (2000):

- a) ordenação dos dados por meio do mapeamento (transcrição de gravações, releitura de materiais, organização dos relatos e dados documentais);
- b) classificação dos dados por meio da leitura exaustiva e repetida dos textos, identificando os pontos relevantes e elaborando as categorias;
- c) análise final na qual se estabelece articulações entre os dados e os referenciais teóricos, respondendo às perguntas da pesquisa de acordo com os objetivos propostos.

A construção da análise das entrevistas parte do pressuposto acenado por Lane e Codo (2012), especificamente sobre a condição *a posteriori* da elaboração de categorias de análises que foram apresentadas pelas falas dos entrevistados, levando em consideração o agrupamento daquelas que se assemelhavam, as quais culminaram no condutor de cada capítulo. As escolhas das falas dos entrevistados foram categorizadas ora pela repetição ora pela importância central na discussão do tema, sendo privilegiada a partir do referencial teórico.

Ainda de acordo com Lane e Codo (2012), as categorias foram analisadas partindo do discurso individual produzido na interação com o pesquisador. Elas emergiram do próprio relato dos entrevistados e se esgotam em todos os significados possíveis, permitindo a elaboração de uma “síntese precária” que direcionou análises mais amplas e profundas.

O local da pesquisa é a UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá, fundada em 1913. A escolha da instituição se deu principalmente em razão da atuação profissional da pesquisadora nessa universidade e do contato dela com alguns alunos com deficiência, sendo

este, aliado ao envolvimento pessoal com o tema, um dos fatores que a instigaram a realizar o estudo. A nomenclatura e os cursos dessa instituição sofreram alterações ao longo do tempo. A UNIFEI tem seu campus sede localizado na cidade de Itajubá, no sul de Minas Gerais e conta ainda com um campus avançado na cidade de Itabira - MG. Atualmente são ofertados vinte e cinco cursos de graduação no campus de Itajubá, nove de graduação em Itabira, um curso de graduação à distância (Física Licenciatura), nove cursos de pós-graduação lato-sensu e dezenove cursos stricto sensu (mestrado e doutorado). A maioria dos cursos de graduação ofertados é em ciências exatas, principalmente engenharia (UNIFEI, 2016).

Um dos norteadores do estudo foi o Programa INCLUIR. Tal programa foi instituído a partir de 2005 pelo governo federal por meio de uma Política Nacional dirigida às Instituições de Educação Superior para a pessoa com deficiência que visava à implementação de ações de política de acessibilidade nas instituições públicas de ensino superior.

Com relação ao Programa INCLUIR, essa dissertação teve como perspectiva pensar esse Programa, não só dentro de uma Política Nacional dirigida às Instituições de Educação Superior, mas também por meio da percepção da forma com que os alunos que possuem deficiência vivenciam a normativa nas práticas efetivas de acessibilidade da UNIFEI. A escolha por esse programa se fez devido às suas características que visam à realização de ações de acessibilidade por meio de aporte financeiro direto às instituições, o que faz pensar como a forma de sua efetivação na universidade tem influenciado o cotidiano dos alunos com deficiência.

No que concerne à participação em um programa de pós-graduação, esta permitiu diversas experiências: as disciplinas, as discussões interdisciplinares, as desconstruções de conceitos, que foram engrandecedoras. Frise-se que a pesquisa teve seus percalços, sendo que dois deles aumentaram seu grau de dificuldade, quais sejam, a mudança de orientação e o caráter interdisciplinar do mestrado, aliados à dificuldade da pesquisadora com a relação à temática desenvolvimento.

Com relação à orientação, foram três pessoas diretamente envolvidas no processo de integralização do mestrado. O fato de ter contato com visões e abordagens diferentes foi por um lado, enriquecedor, mas por outro, trouxe maior grau de dificuldade na compreensão das diferentes propostas das orientações e do tempo para elaboração das sugestões no formato de texto científico. Vale ressaltar que a dinâmica de mudanças trouxe cortes no desenvolvimento do pensar em razão dos processos teóricos e metodológicos privilegiados pelas perspectivas dos orientadores, o que foi superado na versão final.

Houve, ainda, a realização de inúmeras leituras que, devido às mudanças, exigiram uma dedicação maior que um programa de pós-graduação contemplaria. Somados a isso, considera-se a dimensão do trabalho extra à pesquisa, vez que a dedicação não era exclusivamente ao mestrado, havendo uma atuação profissional, o que fez com que o tempo dedicado à pesquisa fosse mais restrito.

Com relação ao caráter interdisciplinar, além da pesquisa trabalhar um tema árduo por envolver preconceitos e a possibilidade de recusa da fala, o PPG DTecS tem a característica interdisciplinar e por mais que houvesse o esforço dos orientadores para alinhar a pesquisa nessa perspectiva, há a dificuldade de abandonar as características disciplinares dos fazeres. Essa dificuldade também foi partilhada pela pesquisadora que tem sua formação disciplinar e buscou a superação de tais dificuldades por meio da participação em debates, congressos sobre a temática e realização de leituras.

Sobre o processo de integralização da dissertação, na qualificação houve contribuições muito impulsionadoras pela banca, inclusive uma delas circunscreveu-se a relação com o PPG DTecS e as questões do desenvolvimento, que culminaram nas modificações para que o trabalho abrangesse sua proposta.

Nos limites desse estudo, eleger uma instituição e trazer a experiência de poucos sujeitos, mesmo que esse número seja quase a totalidade dos que se enquadram no recorte da pesquisa, poderia ser insuficiente para responder a pergunta e os objetivos da proposta, contudo esse tipo de pesquisa pode ser constituído em um micro espaço de relações, que se replicam em contextos maiores. É o caso da realidade experienciada pelos alunos com deficiência na UNIFEI.

Dada às características do trabalho, optou-se por uma escrita narrativa, cujo discurso da condução do texto será desenvolvido na terceira pessoa do singular. Escrito de outra maneira, reconhece que devido ao contato profissional com alguns dos entrevistados, a escrita poderia ser justificada com o uso na primeira pessoa, mas o uso da terceira pessoa pareceu o mais adequado.

Na estrutura da dissertação, privilegiou-se os seguintes capítulos: o primeiro se refere às questões do desenvolvimento em seus aspectos de distribuição de direitos, cujo enfoque recai sobre o tema das representações acerca da pessoa com deficiência; na busca pelo entendimento do papel da universidade com o tema da inclusão, tendo como limitação as relações com a educação superior que passa a ser a proposta do segundo capítulo; na

sequência, terceiro capítulo, busca-se localizar o comprometimento da universidade em estudo com as condições pedagógicas de inclusão, principalmente na relação docente e aluno; o último e quarto capítulo refere-se aos dilemas institucionais perante o tema de educação inclusiva no ensino superior, fundamentalmente sobre o aspecto da emancipação do indivíduo.

Nessa estrutura, o presente estudo se propõe a estudar a inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior.

## **CAPÍTULO 1 - QUESTÕES DE DESENVOLVIMENTO E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: enfoque sobre as representações em relação à deficiência**

A discussão sobre o tema desenvolvimento com vistas a aproximar suas tendências leva em consideração questões sociais e de sustentabilidade. No caso, as dimensões do social estão circunscritas à pessoa com deficiência e da sustentabilidade, na forma como tal pessoa usufrui os benefícios disponíveis na sociedade em que vive. A categoria identificada nesse capítulo é o **estigma** relatado pelas pessoas com deficiência.

Essa proposta é pertinente para corroborar o tema central dessa pesquisa vinculado à ideia de deficiência gerada no formato de preconceito e estereótipo. Em outros termos, as discussões vinculadas ao desenvolvimento, na sua pluralidade<sup>4</sup>, implica em localizar de qual desenvolvimento está se falando e quais as repercussões desse processo na pessoa e a forma como a afeta.

No plano conceitual, desenvolvimento envolve três aspectos: o econômico, o social e o ambiental (sustentável). O primeiro aspecto não será abordado, visto que não é o interesse desse trabalho, embora não se possa descartar que a concepção de desenvolvimento, aliado à ideia de progresso e competição, resulta em processos de exclusão do diferente e da diferença.

As questões do social e da sustentabilidade podem contribuir para um entendimento mais assertivo da relação deficiência e sociedade, especificamente no campo de acessar ou não os direitos. A hipótese de não se ter acesso aos direitos implica diretamente na constituição de sentimentos que reverbera no pertencimento e na exclusão da pessoa com deficiência.

A noção básica do acesso a direitos ultrapassa as estratégias presentes na atual sociedade de consumo capitalista. Possuir uma deficiência não está diretamente associado à capacidade de aquisição de aparelhos e materiais que minimizem esses limites, mas está comprometido com a noção binária de forte ou fraco, capaz ou incapaz, doente ou saudável que muitas vezes permeiam as relações. Trazer essas questões para o campo do desenvolvimento social e sustentável implica em outras perguntas no campo afirmativo e do direito: para que serve? Para quem serve? E que tem direito a ter direitos?

Na perspectiva teórica de Amartya Sen (2010), a sociedade em processo de desenvolvimento ou consolidada deve gerar um conjunto de liberdades instrumentais, factual à expansão efetiva dos direitos sociais. As liberdades instrumentais compõem um campo de

garantias de acesso a serviços de saúde, educação, cultura que devem ser manifestadamente respeitadas para que pessoas, independentemente de suas condições, possam exercer seus direitos substantivos, a exemplo da liberdade de acesso à participação na vida social. Nesse sentido, a pessoa com deficiência não ficaria em condição social desigual e a sociedade demonstraria uma tendência constante e favorável à transformação desse quadro.

Apontado nos termos introdutórios a qual desenvolvimento esse trabalho se refere e ainda por ser discutido dentro do PPG DtecS, tem-se que o tema está atrelado ao desenvolvimento humano, pessoa com deficiência na educação superior, que dialoga com a Psicologia, com Ciências Sociais, Educação, Gestão Pública e temas transversais como mobilidade, arquitetura.

Wanderley (1997) e Elias (1993) prescrevem que é importante contextualizar os processos sociais, examinar a rede de relacionamentos humanos, sua inserção espaço-temporal, a própria sociedade, a fim de identificar o que conserva em movimento e lhe confere forma e direção particulares.

Dentro dessa perspectiva, a deficiência é um conceito construído culturalmente, em um contexto histórico dado a partir de representações sociais. As pessoas que a possuem muitas vezes estão submetidas a esquemas tipificadores, nos quais, a sociedade pode utilizar-se de determinados artifícios mentais para legitimar as desigualdades e segregar as pessoas (FRANCA; PAGLIUCA, 2009).

Cada cultura e cada época apresenta concepções próprias sobre a deficiência que englobam crenças ou mitos explicativos, bem como formas de tratamento da questão, o que resulta em procedimentos e atitudes que variam entre segregação social, eliminação sumária, divinização, acolhimento ou indiferença (PEREIRA, 2009).

Ao revisitar a história, é perceptível que houve alterações ao longo do tempo na abordagem da pessoa com deficiência: na Grécia antiga as pessoas com deficiência eram eliminadas; no Egito elas chegaram a ser divinizadas; na era cristã, na Idade Média ganharam o status de “ser humano” ao serem reconhecidos como possuidores de “alma”, em alguns momentos da história foi considerada manifestação do demônio ou de castigo divino (CAVALCANTI, 2002; ARAÚJO, 2010). Plaisance (2010) salienta que as abordagens mais preconceituosamente agressivas tem se transformado, mas ainda impera a diferenciação sutil até mesmo no discurso de inclusão vigente.

---

<sup>4</sup> Para ampliar o olhar sobre desenvolvimento na pluralidade, ver Pimenta (2014)



O entrevistado Samuel<sup>5</sup> também percebeu essa mudança no tratamento dispendido às pessoas com deficiência em suas experiências de convívio com diferentes gerações e falou da questão cultural evidente no estranhamento de algumas pessoas ao se depararem com alguém que possui deficiência:

Às vezes quando eu já repeti muito a mesma história [respondendo a interrogações sobre sua deficiência e o tratamento realizado], numa parcela pequena de tempo, assim... não é que eu fico chateado, fico bravo, mas eu falo: “pô, de novo?!” Entendeu? Assim, mas às vezes, eu vejo que é cultural, da sociedade em geral. As pessoas não são muito... hoje até são mais... essa geração da minha idade, eles compreendem mais. Geralmente essa ideia vem dos adultos. As pessoas de assim, mais assim 35, 40 anos, que é a geração 70, 80, eles têm uma dificuldade maior de acompanhar isso, entendeu? É... passa aquela reação: “Nossa, mas você foi no médico?”, “Nossa, mas como é que você faz?”, “Ah mas tem que ter um jeito...” tipo, um jeito, meu Deus! (mudou o tom de voz para imitar as vozes das pessoas, risos ao final) (Samuel).

O fato da deficiência não ser vista como algo natural no cotidiano do entrevistado e em decorrência disso, ser constantemente lembrada é fonte de incômodo. Embora ele relate seu esforço por entender o estranhamento das pessoas quanto à sua deficiência, esse esforço é desgastante, visto que os questionamentos em relação ao tratamento, ao qual é submetido, são constantes e/ou as falas que remetem a “conserto” (“tem que ter um jeito”), o que demanda por parte do aluno explicações sobre seu quadro de saúde, os tratamentos realizados. Contudo, segundo as experiências do próprio entrevistado, houve uma mudança no comportamento das pessoas em relação à deficiência, principalmente entre os mais jovens que convivem melhor com essas diferenças.

Essas mudanças não vieram descontextualizadas, provêm de lutas para o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e acolhimento das diferenças (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009; ALCOBA, 2008; ANGELUCCI, 2009) que passaram a ecoar no cotidiano sendo percebidas em pequenas modificações no convívio por exemplo.

Contudo, mesmo com essas modificações, como Samuel descreveu no relato anterior, as interrogações sobre a deficiência são recorrentes. Na convivência, o foco muitas vezes ainda é exclusivamente na sua diferença. Ao ser questionado sobre o que achava que se passa no imaginário das pessoas quando se fala em deficiência, Samuel respondeu:

Deficiência é justamente o que a palavra diz, uma coisa que não funciona bem, só que o problema normalmente é que as pessoas acham que a gente

---

<sup>5</sup> Samuel, 23 anos, cursando o 4º Período, tendo como diagnóstico baixa visão congênita.

não funciona bem em nada. (risos) Entendeu? “Nossa coitado, um inválido”, “Pô eu só não enxergo, só. Eu consigo estudar”(…). (Samuel)

Para o entrevistado o que está no imaginário das pessoas é a crença de que o funcionamento total do indivíduo com deficiência está comprometido, percebe-se um descrédito em sua capacidade. O apego aos padrões físicos e/ou intelectuais definidos na sociedade e a verificação ausência, falta ou impossibilidade devido ao distanciamento em relação a tais padrões configuram um terreno fértil para a manifestação do preconceito. Dessa forma, fixa-se em apenas um aspecto ou atributo da pessoa, tornando a diferença uma exceção (SILVA, 2006).

Amaral (2004, p.90) fala dessa perspectiva de que o olhar do outro para a pessoa com deficiência muitas vezes é limitador: “O que conta é o pressuposto básico na cabeça do outro, de que o deficiente<sup>6</sup> é sua deficiência, *vive* em função dela: se magoa, se irrita, se fracassa, é porque é complexado; se sobressai é porque precisa compensar”. Todas as ações são justificadas em função da deficiência, praticamente se elimina o sujeito para que ela sobressaia.

Essa redução do humano, de seus diversos predicados a um termo único que remete à sua condição diferente, seja em razão da deficiência é uma forma de preconceito. O termo preconceito, aqui empregado, refere-se a conceitos surgidos na própria cultura, que tem apropriação feita pelo indivíduo por seus padrões perceptivos. O preconceituoso tende a desenvolver preconceitos para diferentes grupos e isso mostra que o preconceito depende e independe do objeto (CROCHÍK, 1997). Algumas características da pessoa podem evidenciar a diferença, mas o agir com preconceito quanto a essas, acontece no meio social, nas relações. O próprio perfil do preconceituoso também contribui para a situação de preconceito que normalmente é direcionada a diferentes grupos, o que demonstra que não há uma vinculação exclusiva com a característica diferenciadora do alvo do preconceito.

Evidências de atitudes preconceituosas nas quais o foco é na deficiência constituem uma realidade no cotidiano das pessoas que a possuem. Outros momentos em que o preconceito fica evidente são situações que não permitem o acesso aos diversos espaços e informações em igualdade com os demais estudantes. Antônio<sup>7</sup>, ao ser questionado quando se sente com deficiência, respondeu:

---

<sup>6</sup> Os termos que se referem à pessoa com deficiência se alteraram ao longo do tempo. Nesse texto serão mantidos exatamente o termo utilizado pelos entrevistados ou pelos autores nas citações diretas.

<sup>7</sup> Antônio, 21 anos, cursando o 5º Período, possui diagnóstico baixa visão congênita.

(...) eu me sinto deficiente: eu me sinto quando algo me limita, quando eu estou limitado a algo pela minha deficiência, no caso da universidade é quando eu não enxergo o quadro, quando eu não consigo acompanhar uma aula (...), essas são limitações que mostram claramente que eu tenho uma deficiência, quando eu sou tratado diferente na universidade, quando pessoas me tratam diferente por causa de algo que eu tenho e isso me faz me sentir como um deficiente mesmo. Mas não que as pessoas podem me tratar diferente pra me ajudar, isso me faz me sentir como todo mundo, mas o problema é quando me tratam abaixo, diferente nesse sentido. (Antônio)

O entrevistado ressaltou que a deficiência se mostra presente quando as barreiras de diversas ordens impedem o acesso a algo, ou seja, não é apenas o fato de possuí-la que a evidencia, mas a interação com o meio social, mais ou menos acessível. Ademais, para o entrevistado, o tratamento diferenciado pode ter tanto vieses que acarretam uma abordagem discriminatória, desigual, inferior ou o que tenham uma conotação positiva que considera singularidade e remete à viabilização de direitos.

Nesse relato, o graduando comenta que a deficiência é sentida quando algo o limita e exemplifica. Tal fala condiz com o atual conceito de deficiência que tem como ponto de partida uma concepção ampliada que não foca apenas nas limitações do corpo, mas atenta-se à interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devido a atitudes e ao ambiente que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Tal concepção tem sido divulgada por órgãos oficiais há algumas décadas. Em 1976, a Organização Mundial de Saúde elaborou um documento sobre a questão da deficiência, que foi traduzido para o português em 1989. Esse documento expande o conceito de deficiência, segmentando-o em três elementos: deficiência, incapacidade e desvantagem. A *deficiência* seria a perda ou anormalidade de um determinado órgão ou estrutura orgânica, que pode estar aparente fisicamente ou não. Já a *incapacidade* diz respeito à restrição devida às consequências do defeito do corpo. E a *desvantagem* é relativa aos prejuízos que o indivíduo tem em sua vida, nas interações sociais que ele desenvolve; ou seja, a desvantagem não se refere diretamente ao defeito orgânico, mas à pouca aceitação social daquilo que diverge da norma e às consequências psicossociais dessa deficiência.

A deficiência compreenderia dois subfenômenos: deficiência primária e secundária. A deficiência primária é a deficiência em si e a incapacidade, ou seja, diz respeito aos aspectos próprios da deficiência. Por exemplo: a lesão no olho (deficiência) que impossibilita a visão (incapacidade). Já a deficiência secundária é relativa à desvantagem ou prejuízo, isto é, ao conjunto de aspectos psicossociais que não são intrínsecos à deficiência, mas se referem a

esta, devido às relações que a pessoa com deficiência estabelece com o mundo e às limitações impostas a ela (AMARAL, 1996; AMIRALIAN et al., 2000).

A deficiência secundária é potencializada pelas barreiras existentes no cotidiano, expressas nas situações de preconceito que desconsideram o sujeito e focalizam na deficiência e incapacidade. Tanto que as lutas por direitos para as pessoas com deficiência trazem como pano de fundo o combate a concepções de segregação, menos valia, incompletude, que evidenciam a intolerância às diferenças.

Ao encontro da definição sobre deficiência secundária, relativa à desvantagem ou prejuízo em face das relações que a pessoa com deficiência estabelece com o mundo e às limitações impostas, Rafael<sup>8</sup> descreveu a expectativa na incapacidade, ao abordar a relação entre deficiência e fraqueza:

Não é que existe uma relação entre deficiência e fraqueza, mas como eu posso explicar... Isso é uma vulnerabilidade pra mim, a forma que as pessoas me enxergam, a forma que as pessoas batem o olho em mim e pensam que entre aspas “eu sou uma pessoa que tem limitações”, eu não vejo que eu tenho limitações, mas a forma como eu... vamos dizer assim, o mundo me encara é assim, e eu não gosto de demonstrar isso, de mostrar pra elas que em um ponto elas estavam certas, eu não gosto que as pessoas olhem pra mim e vejam que eu sou uma pessoa que tem limitações, entende? Aí eu não gosto de demonstrar isso. (Rafael).

O relato de Rafael enfatiza o preconceito percebido em seu cotidiano. Na visão trazida é como se a expectativa sobre a pessoa com deficiência fosse sempre baixa, o que faz com que se sintam compelidos a não demonstrar esses sentimentos ou a vivência dessas situações para não confirmarem essas expectativas das outras pessoas. Assim, a cobrança por autocontrole, sucesso fica ainda maior, torna-se um peso ter que se mostrar sempre forte. Vale ressaltar que todas as pessoas, com ou sem deficiência, possuem alguma limitação, mas as significações em relação a esse aspecto variam de pessoa a pessoa. Há aqueles com e sem deficiência que lidam com suas limitações de forma a extrair dessas e de suas potencialidades, elementos para ter uma vida com qualidade e bem estar.

Com o foco na percepção do aluno, ao falar “eu não vejo que tenho limitações” remete ao conceito trazido por Goffman (1988, p. 29) de “normificação”, ou seja, “*o esforço, por parte de um indivíduo estigmatizado, em se apresentar como uma pessoa comum, ainda que não esconda necessariamente o seu defeito*”. O estigma em Goffman amplia os significados e sentidos atribuídos socialmente à questão da deficiência. Possuir deficiência implica carregar

---

<sup>8</sup> Rafael, 25 anos, cursando o 10º Período, tendo como diagnóstico deficiência física degenerativa.

uma marca socialmente aceita e socialmente discriminatória. Por mais que a sociedade normatize e valorize a superação das desigualdades, a falta de acessibilidade seja nas edificações, nos processos de trabalho, na saúde, na educação, demonstra um fechamento à diferença e dificuldades com a temática da inclusão.

Apropriando-se das concepções de Berger e Luckmann (2003), no que tange a construção da realidade social, pode-se dizer que os processos de socialização promovidos nas relações sociais constroem linguagens. Essas linguagens, levando em consideração o entrevistado, não são positivas e nem confirmam entradas satisfatórias para o convívio social. Ainda sobre as concepções dos autores, o ser social requer compreensão não só dos processos de socialização, como das linguagens neles inscritas. No caso, a pessoa com deficiência captura essas linguagens sociais que reverberam na sua formação identitária e subjetividade. Por sua vez, os autores citados discutem sobre a experimentação do corpo pelo sujeito como uma entidade que não é idêntica a seu corpo. Há, de certa forma, uma autoprodução do homem, o que é sempre resultado de um empreendimento social.

Ao relatar que “(...) *a forma que as pessoas batem o olho em mim e pensam que entre aspas ‘eu sou uma pessoa que tem limitações’ (...)*” demonstra a baixa expectativa lançada sobre as pessoas com deficiência que faz com que esses indivíduos não queiram demonstrar sentimentos ou ações que confirmem tais expectativas, como expressou o entrevistado: “*eu não gosto de demonstrar isso, de mostrar pra elas que em um ponto elas estavam certas, eu não gosto que as pessoas olhem pra mim e vejam que eu sou uma pessoa que tem limitações*”. Essas experiências estão relacionadas a noções de menor capacidade, ou até mesmo a noção de incapacidade e inferioridade que permeiam as relações da deficiência entendida como déficit ou problema que instaura a perspectiva da incapacidade e da desigualdade presente na prática social, quando não se investe na progressão das potencialidades e dissemina a crença na inferioridade. Assim, as pessoas se propõem a fazer as coisas pela pessoa com deficiência, porque ela é incapaz e inferior, então vamos dar uma “mãozinha”, ajudá-la, fazer-lhe um favor, para ela fazer parte da sociedade (DUTRA, 2009; SASSAKI, 1997).

A noção de incapacidade lançada sobre a pessoa com deficiência, muitas vezes vem acompanhada de um desejo de consertá-la. Samuel descreve situações nas quais a solução apresentada para reverter as consequências da deficiência é procurar um médico:

(...) uma coisa também que eu não gosto, às vezes a pessoa fala assim: “você não pode dirigir? Ah, mais não sei o que...”; “oh caramba, não!”; “você já foi no médico?” Tipo... têm pessoas que na hora que eu falo, fala assim: “mas você tem que ir no médico! Tem que procurar outro médico!” Eu falo: “caramba, eu fui nuns quatro médicos na minha cidade, eu conheço vários

especialistas da cidade, será que não basta?!” Então, são coisas assim que às vezes, dependendo do momento, chateia! Mas dependendo do momento, na maior parte, digamos que 95%, eu levo na esportiva! (Samuel)

O incômodo gerado no contato social quando o foco é nas limitações ficou evidente nessa fala. No diálogo, a pessoa sem deficiência não se conforma que a pessoa com deficiência não consegue realizar determinadas tarefas (dirigir, por exemplo). Há o aconselhamento insistente pela busca da cura, atitude essa que demanda um esforço da última para não se aborrecer. Contudo, a atitude de questionar aquele que possui deficiência sobre suas incapacidades e sobre a busca de soluções médico-terapêuticos pode ser compreendida pelo aspecto da dificuldade de acesso a esses recursos na sociedade de forma geral, ou pela falta de conhecimento dos cidadãos sobre os possíveis atendimentos que podem lançar mão. Nesse contexto, a atitude dessas pessoas não teria o aspecto discriminatório e passaria ao informativo.

Tomando a intenção da pessoa que não possui deficiência de consertar, tratar daquela que possui, o relato de Samuel ao demonstrar a insistência para a pessoa com deficiência ir ao médico converge com os achados de Alcoba et al. (2009) sobre as concepções a elas atribuídas como pessoas “quebradas”, que não funcionam, a menos que possam ser “consertadas”.

Esse desejo de consertar, curar tem relação ainda com o modelo clínico-terapêutico entendido como uma opinião e/ou prática que tenha também o intuito de reduzir ou eliminar a deficiência, mas principalmente que anteponha valores e determinações acerca do seu tipo e nível, acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica (SKLIAR, 1997). Ao encontro dessa perspectiva médica, Velho (1979), fala da categorização de “são” e “insano” a fim de diagnosticar o mal e tratá-lo. Nessa perspectiva, não se respeita a diferença, há o foco na deficiência que é tida como algo que precisa ser categorizado, tratado, transformado e recolocado na categoria da normalidade.

Samuel expressou seu descontentamento com essas situações nas quais seus déficits foram apontados e mencionou que por seu esforço essas interrogações não geram tanto incômodo: “(...) *uma coisa também que eu não gosto, às vezes a pessoa fala assim: “você não pode dirigir? Ah, mais não sei o que...”*; “*oh caramba, não!*”; (...) *Então, são coisas assim que às vezes, dependendo do momento, chateia! Mas dependendo do momento, na maior parte, digamos que 95%, eu levo na esportiva!*”.

Ao encontro da experiência de Samuel, Goffman (1988) argumenta que no contato social quando alguma característica da pessoa com deficiência é visível, é provável que ela

seja exposta às invasões de privacidade, por exemplo quando estranhos que se sentem livres para iniciar conversas nas quais expressam o que as pessoas com deficiência consideram uma curiosidade mórbida sobre a sua condição, ou quando eles oferecem uma ajuda que não é necessária ou não é desejada pela pessoa com deficiência.

Outras experiências que também remetem à percepção de incapacidade foram trazidas por Samuel:

(...)Às vezes, acho que tem algumas pessoas que não conseguem disfarçar e falam assim: “Ah um deficiente? Eu vi que você não enxerga bem”. Às vezes, pego um papel tipo esse seu aí, a pessoa pega e me dá o papel, “você tem que por um óculos”, aí eu já dou uma aula né, falo assim “ó você sabe como funciona um olho?”; desenho um olho; “é assim. Eu tenho um problema aqui”, aí a pessoa fica... aí a gente começa a conversar e conversar assim e a pessoa fala: “nossa você é inteligente!”; “Nossa, então há trinta segundos não era?” Entendeu? Algumas coisas assim sabe, como eu falei, eu levo na esportiva na maioria das vezes(...) (Samuel)

No relato, o discente demonstrou que percebe a noção de incapacidade lançada sobre ele por possuir uma deficiência, evidenciada no espanto gerado naqueles que não a possuem quando constatarem que ele é inteligente, como se fosse incompatível possuir uma deficiência e outras aptidões, a intelectual por exemplo. Contudo, a situação de surpresa frente as capacidades antes não demonstradas e que aparecem no convívio acontece também no cotidiano das pessoas sem deficiência.

Retomando o apontamento do entrevistado, esse descrédito também é discutido por Angelucci (2002)<sup>9</sup> e por Amaral (2004) quando descrevem que muitos dos olhares dirigidos às pessoas com deficiência não se focavam na atividade que estava sendo desenvolvida, mas continham mais piedade do que surpresa diante da constatação de potencialidades até então sequer imaginadas.

A vivência do aluno é coerente ainda com a discussão de Alcoba et al. (2009) que falam sobre o peso que vem recaindo sobre as pessoas com deficiência, desvalorizadas porque fogem do ideal de harmonia, beleza e equilíbrio. Pieczkowski e Naujorks (2014) também observaram em sua pesquisa que os sujeitos são pensados a partir das marcas da diferença, e assim categorizados, narrados, nomeados e excluídos e pela fala dos participantes o fator que mais exclui não é a deficiência em si, mas o que ela representa no imaginário social: uma vez

---

<sup>9</sup> A autoria dos apontamentos discutidos no texto foi da pedagoga sujeito da pesquisa de Angelucci (2002) em sua dissertação intitulada Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo.

categorizados, independente do tipo de deficiência, o sujeito é agrupado na categoria e sobre ele pesam os efeitos dessa concepção.

Goffman (1988) discute as expectativas lançadas pelos indivíduos sobre a pessoa com deficiência esperando que ela seja incapacitada, indefesa, inferior a eles e, assim, têm desconfiança e sentem-se inseguros se os comportamentos não correspondem a essas expectativas.

Na mesma direção Samuel recordou momentos que teve dificuldade em lidar com a deficiência no convívio devido a expectativas similares às descritas por Goffman (1988) anteriormente:

(...) Foi sofrido até o momento que eu vou te falar. Tinha aqueles momentos ruins na escola que às vezes eu não sabia como reagir, tinha a má percepção das pessoas assim de forma equivocada como eu te falei te achando totalmente inválido e elas te passando isso e eu não sabia como reagir e justamente isso... tinha as questões que eu não via as alternativas de uma pessoa como eu, acho que o principal era isso, não era claro quais as possibilidades de futuro que eu tinha sendo um deficiente justamente porque eu não tinha acesso à informação (...) então como eu te falei essa mudança de rumo, essa mudança de possibilidade de estar pra baixo, eu não via o futuro e a partir desse momento foi que eu pensei: não se eu posso tirar vantagem disso, eu vou procurar quais formas de tirar vantagem não só no convívio com as pessoas, mas também em relação ao envolvimento profissional (...). (Samuel)

Em muitos momentos, ao retomar partes da sua história, o entrevistado demonstrou sofrimento ao vivenciar as baixas expectativas das pessoas a ele direcionadas e a que possuía de si próprio como inválido, a última em parte decorrente das experiências cotidianas e em parte decorrente da falta de perspectivas futuras, como se não houvesse espaço para pessoas como ele. Ao descrever as situações, o aluno falou das dificuldades principalmente quando não sabia como agir frente aos preconceitos a ele direcionados, que atribuem incapacidade total à pessoa com deficiência, como se a responsabilidade fosse só dele de saber lidar com as diferenças. Essas perspectivas mudaram quando conseguiu ver outras maneiras de lidar. Ele falou em tirar vantagens de sua situação seja na profissão ou no convívio com outras pessoas. Em outras partes da entrevista, Samuel exemplificou essa vantagem no convívio dizendo principalmente, que com sua deficiência pode fazer as pessoas refletirem sobre sua vida, sua forma de encarar as dificuldades.

Os ideais em relação à forma física ou à forma de viver causam um descrédito na capacidade da pessoa com deficiência que, muitas vezes, reduz seu potencial de ação. A pessoa com deficiência pode aceitar e internalizar esses interditos, nem sempre de maneira



consciente e não se permitir vivenciar experiências em diversas esferas. Samuel comentou, por exemplo, que não via perspectivas futuras para pessoas como ele.

Glat (1991) expressa esta particularidade das interações que preconizam o descrédito na pessoa com deficiência como um “fabuloso teatro” que possui duas funções: indica o lugar que ele ocupará no “Teatro da Vida” e o *script* que ele representará nesse espaço, assim tanto ele, quanto as pessoas com quem convive agirá a partir desses padrões esperados da pessoa estigmatizada.

Em Berger e Luckmann (2003), para retomar a questão da cultura e linguagens, vê-se que o mundo é socialmente construído e se interioriza na consciência individual: o eu social é subjetivamente experimentado. Certo número de papéis são esperados e o desempenho destes envolve adquirir rotinas, ser inserido nas camadas cognoscitivas e afetivas. Segundo os autores, o desempenho desses papéis tem um duplo objetivo: ao desempenhá-los, o indivíduo participa de um mundo social e ao interiorizar esses papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele.

Como apontado pelos autores, a fixação nos papéis esperados ocorreu na vida de Samuel durante o tempo em que não contemplava possibilidades futuras. Muitas expectativas depreciativas são lançadas sobre as pessoas com deficiência, Alice<sup>10</sup> falou sua percepção sobre as formas de abordagem utilizadas, considerando, por exemplo, a pessoa com deficiência como objeto:

(...) a parte da atenção é fundamental [se referindo à forma como são tratadas as pessoas com deficiência em ambientes como escola, trabalho], é... tipo assim a pessoa vem aqui, não é só uma pessoa que está ali preenchendo uma vaga. Não é só parte, acho que a maioria sente assim, gosta de ter mais intimidade, porque aí quais os benefícios que a gente pode te ajudar, na parte de passar conhecimento pessoal pra pessoa, entendeu? Tipo pra gente não se sentir como um objeto, entendeu? (...) Bem assim, quando a gente vê que a pessoa não está só preocupada em tirar algo delas pra sei lá ter um nome em algum lugar e passar conhecimento pessoal. [O que deve ser feito é:] Conhecer a pessoa como ela é e não só físico, a sua deficiência, mas o pessoal dela, como é a vida dela, como está fazendo agora (riso) e isso é fundamental. A parte que a gente sente é isso, é só ir só na deficiência da pessoa, isso já é um ato de ... eu acho, por mim, é só um estudo, entendeu?(Alice)

Alice chamou a atenção para a necessidade de considerar a dimensão pessoal, específica da vivência do sujeito quando entrar em contato com o mesmo, considerando o ser humano que está ali. Ela deixou explícito seu incômodo em ser interrogada apenas quanto à

---

<sup>10</sup> Alice, 23 anos, cursando o 4º Período, possui diagnóstico de deficiência física congênita.

deficiência, relacionando esse fato a se sentir como um objeto de estudo e assim outros aspectos como seus fazeres, sua vida, seus desejos serem desconsiderados.

Sentir-se como objeto converge com o que Angelucci (2009, p.32) descreveu sobre a pessoa com deficiência: “*projeto de humanidade que supostamente falhou*”. Goffman (1988) discute o conceito de estigmatizado como não humano e aponta esse elemento como uma justificativa para as discriminações sofridas. Em contraponto, o chamamento é para uma visão total do indivíduo (AMARAL, 2004), como o requerido por Alice.

Contemplar a pessoa em sua totalidade é uma reivindicação constante entre as pessoas com deficiência e nos instrumentos legais que amparam o direito dessa população, mas infelizmente as concepções da deficiência focadas apenas na incapacidade ainda são frequentes no cotidiano e também estão presentes na esfera do trabalho.

A temática da deficiência está submetida a determinado ambiente social e cultural. Atualmente está contextualizada em um processo de globalização, com a supremacia do capital financeiro sobre a produção e, assim, a hegemonia do pensamento neoliberalista. Nesse sentido, há novas dimensões da exclusão social, nas quais se dá a flexibilização e precarização do trabalho pelo qual os indivíduos são considerados como não-úteis ao processo de produção, não necessários. Essa concepção que atinge tantos países desenvolvidos quanto subdesenvolvidos culmina em fenômenos de exclusão social que fortalecem o *apartheid* social entre países e dentro de cada país (WANDERLEY, 1997).

Considerando esse panorama, Rafael expressou sua preocupação com sua inserção no mercado de trabalho, as cobranças, a necessidade de adaptação, o esforço maior exigido:

Principalmente na área prática dos trabalhos que a gente faz, igual eu falei por mais que eu não queira demonstrar que eu tenho limitações, elas existem e eu tenho que saber lidar com isso, porque querendo ou não, eu não posso querer ser tratado de forma mais especial por causa disso. Então eu tenho que correr atrás das coisas, eu tenho que me esforçar muito mais do que a pessoa, digamos assim “normal” pra tá no mesmo nível de trabalho prático, a parte de teoria da faculdade não é um problema, mas a parte de trabalho em si, é. Assim que eu sair da faculdade as coisas vão mudar, de novo e de forma gritante, porque aí vai ser o trabalho mesmo meu e eu vou ter que me esforçar duas vezes mais pra manter o nível de trabalho [se referindo ao trabalho formal que pretende ingressar após finalizar sua graduação].  
(Rafael)

Nesse relato, Rafael não negou a deficiência, como fez em outro momento (“*eu não vejo que eu tenho limitações*”), mas ratificou que não a quer demonstrar, evidenciou em outro relato que a ideia de que a superação das dificuldades é de responsabilidade exclusiva do indivíduo. Aqui ele falou da diferença existente e demonstrou certo temor quanto à sua

inserção no trabalho, comentou que não pode querer um tratamento diferenciado em decorrência da sua deficiência, logo, o que espera do ambiente laboral é o mesmo tratamento dado para pessoas com e sem deficiência e, portanto, diante das capacidades operacionais diferentes será exigido um esforço maior da pessoa com deficiência para realizar as atividades, pois seria dela o ônus de se adaptar. Esse raciocínio isenta o contexto de trabalho de oferecer a acessibilidade e as condições laborais que favoreçam o desenvolvimento das ações a todos os indivíduos.

Discutindo sobre o corpo no sistema produtivo, Silva (2006) traz argumentos que vão ao encontro das expectativas de Rafael no ambiente laboral em relação ao esforço e comparação com outros trabalhadores: a própria noção social do corpo na atualidade vincula-o ao trabalho, controle e correção com vistas a competir e atingir os interesses econômicos e cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. Segundo a autora, a estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. Nessa lógica, a deficiência é um obstáculo para a produção, remete à fragilidade, atrapalha inclusive os considerados fortes que se sentem ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível de serem humanos.

Rafael quando se refere à dinâmica laboral: *“por mais que eu não queira demonstrar que eu tenho limitações”*, esse desejo de não demonstrar pode ser vinculado ao preconceito sofrido, ao menor valor atribuído a quem possui deficiência.

Na mesma direção, Diaz (2009) discute que as pessoas com deficiência são concebidas como um diferente que possui “menos valia” no mundo capitalista, em que a valorização de uns em detrimento de outros, expressa valores que impõem uma nova ordem de relações sociais produtivas, que altera a forma de ser do outro, colocando-o na condição de não-humano, ou melhor, de um cidadão ou cidadã de segunda categoria. Ou como Alcoba et al. (2009) pontuam, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como menos capazes e eficientes, de acordo com os padrões de produtividade de uma sociedade capitalista. Possivelmente o temor expresso pelo aluno tenha essas crenças como embasamento, por isso ele justifica a necessidade de maior esforço na execução das tarefas.

Ainda prevalece, como expôs anteriormente Rafael, Alice, Samuel e Antônio, o tratamento da pessoa com deficiência com foco na limitação, mas há outras possibilidades de atuação, como a trazida por Rafael, que tutelam os mesmos.

(...) A questão de Brasil, acho que a gente tem uma ideia falha na questão de que pessoas que são, é... que tem maior necessidade que os outros. Eu acho que eles tendem a deixar essa pessoa que tem mais necessidades com um nível acima do resto das outras pessoas, eles ficam diferenciando todo mundo, não é porque eu tenho mais necessidades que eu sou diferente das outras pessoas, mas sim, é eu só preciso disso, só preciso ter essa disponibilidade de acesso, e o resto sou eu que tenho que correr atrás, não tem que me tornar mais importante, ou mais especial, ou mais, é designar mais esforços pra mim pra eu ter esse trabalho igual ao dos outros.(...)  
(Rafael).

Nesse relato o discente praticamente denuncia que a tutela em demasia não é o caminho. Ele expôs sua opinião sobre o tratamento diferenciado dispensado às pessoas com deficiência e enfatizou a importância do acesso igualitário que dispensa essas diferenciações, que é justamente a proposta da educação inclusiva.

Gomes e Rey (2007) apontam que a discriminação devido à deficiência ou compensação da sua permanência na instituição de ensino com práticas de caridade devem ser abolidas em favor de um conjunto de ações na instituição que enfatizem as potencialidades dos alunos. Na mesma direção, Ribeiro e Faria (2006) argumentam que fazer discriminação ou apologia à diferença, não é reconhecer a diversidade. Esse reconhecimento implica que o aluno seja atendido em sua necessidade e tenha oportunidade de ser diferente, de agir diferente, de aprender diferente e de dar respostas diferentes.

Os tratamentos discutidos anteriormente, tanto o diferenciado que tutela a pessoa com deficiência, quanto àquele que foca no déficit e atribui incapacidade são preconceituosos. O primeiro porque discretamente não acredita na capacidade do indivíduo e o outro porque expõe abertamente esse descrédito. A luta das pessoas com deficiência é pelo acesso igualitário a serviços e espaços, o que dispensa atitudes de tutela ou preconceito.

Ainda sobre o cotidiano dos entrevistados, exemplos de vivências que focam na deficiência, na baixa expectativa de realização atribuída às pessoas que a possuem, não se restringem às experiências atuais ou ao contexto de trabalho, há exemplos de preconceitos sofridos na educação básica pelos entrevistados. O interesse em abordar a educação básica e as experiências de inclusão desses alunos se deve ao fato de ter sido na Educação Básica o primeiro foco das discussões de inclusão no âmbito educacional na década de 90 que só posteriormente se estendeu para a Educação Superior. Dessa forma, pretendia-se comparar essas duas etapas de ensino, na visão dos entrevistados, em relação ao tratamento da pessoa com deficiência, considerando a diferença no tempo que as discussões e modificações se iniciaram. Antônio comentou sobre sua experiência com preconceito na Educação Básica:

Ah sim, eu acho que eu sofri talvez dos colegas (*bullying* - se referindo à sua experiência na Educação Básica), lembro que era feito muitas piadas, a própria maturidade dos alunos eu sei que não era boa pra isso. Mas talvez a escola não fosse ciente (...)a escola em si não fazia nada quanto a isso. E isso talvez reflita hoje na minha dificuldade talvez em conversar com o professor sobre isso, essa frustração tenha ficado um trauma talvez em relação a isso, sabe, de pensar que talvez eu seja desaprovado pelo professor se eu pedir algo pra ele, mas eu vejo que talvez no ensino médio não tenha sido tão prejudicado quanto tenho sido agora. (Antônio)

A fala do aluno traz diversos elementos: a falta de abertura dos colegas para a diferença e ações ofensivas a esse respeito a ele direcionadas, a omissão da escola e consequências comportamentais percebidas na atualidade devido ao preconceito sofrido (a dificuldade de abordar um docente, evidenciadas no medo de ser desaprovado).

Esse medo de abordar o professor vai ao encontro dos achados de Sousa e Silva (2005) que falam do medo das pessoas com deficiência de se expor, de errar, de participar, experimentando reações de timidez, vergonha e ansiedade que estão relacionadas à aceitação pelos colegas, ao entrosamento e ao relacionamento no grupo, ao preconceito, à rejeição e à discriminação vivenciadas.

No que tange ao preconceito, de acordo com Crochík (1997), o mesmo diz respeito muito mais a quem o manifesta do que àquele que é alvo, demonstrando uma dificuldade de lidar com o diferente, apropriando-se, então, do preconceito muitas vezes como mecanismo de defesa.

Além disso, outro aspecto do convívio com as diferenças que deve ser aclarado é que a desqualificação do outro serve como importante indicador daquilo que nos apavora em nós mesmos, ou de nossa impotência em lidar com os sofrimentos da realidade, demonstrando dessa forma, que os papéis de estigmatizado e normal não são simplesmente complementares, mas exibem paralelos e semelhanças surpreendentes (ANGELUCCI, 2009; GOFFMAN, 1988; CROCHÍK, 1997).

Samuel também falou de situações ocorridas nos ambientes educacionais da Educação Básica que demonstraram preconceito:

(...) Ah, mas na escola tinha, na escola sempre me acompanhou “ceguinho, caolho, quatro olhos” (mudança de voz para imitar as falas). Mas, na maioria das vezes na hora ficava com raiva, mas depois, sabe... “Pô, são crianças eles não tinham essa noção, são mais crianças que eu”. Eu tinha 13,14. Mas, na maioria das vezes depois que zoam tinha meus 17,18. As minhas relações nunca tiveram desrespeito por parte daquelas pessoas que convivo, mas antes tinha na escola as brincadeiras de sempre e justamente porque aparecia mais o meu problema. Hoje o que eu aprendi a fazer, eu aprendi a não demonstrar

muito para as pessoas... Não como uma questão de não aceitação do problema, mas só que eu não preciso ficar tocando na mesma tecla em todo momento, tipo, se essa situação não requer que eu diga que sou deficiente visual, pra que eu vou ficar falando e se a pessoa não me desrespeitou, ou nem percebeu, por que na maioria das vezes as pessoas nem percebem que eu tenho deficiência, então eu... ah tranquilo, melhor ainda.(Samuel)

O entrevistado relacionou a disfunção aparente aos preconceitos sofridos e atribuiu ainda as experiências discriminatórias a ele direcionadas à imaturidade dos pares. Na descrição, fica evidente a não naturalização da diferença e esquemas de ocultação desta feita pelo aluno para melhor convívio. É justamente essa desnaturalização da diferença que acarreta determinados comportamentos, inclusive o de evitar demonstrar a deficiência para pessoas não muito próximas.

Ohl et al. (2009) também encontraram como resultados em algumas falas dos depoentes com deficiência, a presença de experiências de preconceito em ambiente escolar. Contudo as autoras destacam que quando esses fatos eram narrados, alguns entrevistados com deficiência buscavam sempre justificar as atitudes tomadas com relação a eles pela via do desconhecimento e da desinformação por parte de quem teve a atitude entendida como preconceituosa pelas pesquisadoras. Samuel por sua vez, também amenizou o preconceito vivenciado, justificando-o pela via da imaturidade dos pares.

As trajetórias das pessoas com deficiência são carregadas de vivências preconceituosas e estas pessoas as encaram muitas vezes de maneira compreensiva, na tentativa de superá-las (OHL et al., 2009).

Se na educação básica, o preconceito era evidente, atualmente ele não é tão explícito, apresenta-se de maneira mais sutil. Samuel comentou sua percepção sobre esse aspecto:

(...) É estereótipo assim, quando a pessoa quebra o estereótipo. Ela fala que quebrou, isso que é engraçado e ela não sabe que eu estou entendendo assim, entendeu?(...) igual eu fico prestando atenção mais nas coisas que as pessoas estão falando e aí no meio dessas conversas, eu vejo assim: “nossa está quebrando o estereótipo dela, deixa eu judiar mais um pouco”, aí eu falo mais alguma coisa só pra ela ver que... que “poxa o menino é normal”, eu só não enxergo.(Samuel)

Samuel relatou que nos contatos sociais, há previamente uma concepção negativa sobre suas capacidades que vai sendo transformada no decorrer do tempo: ele precisa provar as aptidões que possui para o outro perceber que ele é “normal”. Tal concepção negativa nem sempre está no plano verbal, mas para além dele. Não está totalmente explícito, tanto que Samuel relata que nem sempre a pessoa percebe que ele tem a apreensão dessa dinâmica.

Mesmo com todo o avanço na área do conhecimento acerca dos direitos das pessoas com deficiência, o preconceito ainda aparece, mesmo que de forma sutil, criando novos desafios a serem enfrentados (OHL et al., 2009)

Muitas vezes se confunde os termos preconceito, explicitado anteriormente, estereótipo e estigma. Amaral (1995) define estereótipo como a cristalização de um tipo baseado no julgamento anterior à experiência e acrescenta que o estereótipo negativo constrói o estigma. Segundo Goffman (1988), o estigma é social. Ele ocorre quando há normas de identidade, um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é em si mesmo, ele se dá na relação. O estigma é produto da relação social e acontece frente às perspectivas geradas em situações sociais. Não é apenas a presença de um atributo depreciativo que definem as marcas da deficiência, mas principalmente a maneira como a sociedade incorpora e encaixa essas diferenças em seus padrões de normalidade (GOFFMAN, 1988; VELHO, 1979; CROCHÍK, 1997, SKLIAR, 1997). A experiência vivenciada pelo aluno demonstra o estigma a ele direcionado.

Samuel comentou que no contato social costuma ficar muito atento: “(...) *igual eu fico prestando atenção mais nas coisas que as pessoas estão falando e aí no meio dessas conversas, eu vejo assim: ‘nossa está quebrando o estereótipo dela (...)’*”. Goffman (1988) discorreu sobre a conduta pessoal do indivíduo estigmatizado que muitas vezes é estimulado a ser um crítico da cena social, um observador das relações humanas, sendo levado a colocar entre parênteses um conjunto de interações sociais casuais para examinar o que elas contêm em matéria de temas gerais, tornando-se "consciente da situação" enquanto outras pessoas presentes estão espontaneamente envolvidas, constituindo a própria situação. Segundo o autor, essa consciência pelas pessoas estigmatizadas é reforçada por sua sensibilidade especial às contingências da aceitação e da revelação, contingências estas a que as pessoas sem deficiência serão menos sensíveis.

Não há como definir um padrão de comportamento para a pessoa com deficiência em seus contatos sociais, como Amaral (2004) bem assinalou, não é necessário criar um manual de como lidar com deficiência. Cada pessoa lançará mão no seu cotidiano de esquemas para driblar os preconceitos e alcançar as conquistas.

Dentre os entrevistados, por exemplo, embora todos mencionassem alguma necessidade de reformulação, seja nos procedimentos, nas atitudes ou em questões estruturais da instituição em estudo, de forma a viabilizar a permanência bem sucedida da pessoa com deficiência na Educação Superior, apenas alguns as requisitaram formalmente à instituição especificamente requerendo adaptações em relação à sua deficiência: Antônio, Alice e Samuel

o fizeram. Os alunos possuem deficiência congênita que se manifestou desde a infância. Eles requisitaram modificações como a ampliação do material utilizado, localização na sala que privilegie a apreensão com conteúdos ministrados, maior tempo de prova. O mesmo não ocorreu com os discentes Geraldo e Rafael que relataram não necessitar dessas adaptações diretamente relacionadas a eles. Vale lembrar que os dois últimos alunos citados adquiriram ou tiveram a manifestação da deficiência no final da adolescência e início da vida adulta, o que pode ter influenciado na sua forma de lidar com a mesma, responsabilizando-se mais pelas adaptações. Na fala dos alunos que tem deficiência congênita, a percepção da responsabilidade do meio de prover acessibilidade foi mais presente nesse estudo, exigindo por exemplo modificações na didática dos professores e no acesso a ambientes. Notou-se ainda que dentre os alunos, há aqueles que possuem a mesma deficiência e as necessidades de adaptação foram diferentes, demonstrando que não há uma padronização na maneira de viabilizar a acessibilidade.

As formas de agir frente às necessidades da pessoa com deficiência seja qual for sua limitação, sejam as formas de ordem cognitiva, física, quanto às suas necessidades de adaptação e barreiras a que estão submetidas ou sejam elas atitudinais, estruturais, comunicacional, urbanísticas ou tecnológicas, constituem frutos de diversas influências a citar abertura para lidar com a diferença, presença de recursos financeiros para realizar modificações no ambiente. Alice relacionou as atitudes da pessoa com deficiência e sua experiência social:

A pessoa deficiente geralmente não gosta de mostrar que precisa de ajuda, esse amigo meu (...)e aí acaba desistindo do sonho [continuar os estudos]. Ou o curso, ou a pessoa externa rejeitou eles... Isso cabe à pessoa, né? Como ela se insere na vida social assim, como é a criação fundamental, pois é muito fácil falar né? Tem outros deficientes que prefere ficar só no salário mínimo e não se esforça só porque é deficiente, entendeu? Tem outros que são rejeitados, só pesquisar cada um né e achar uma característica comum, eu acho (sorriso). (Alice)

Diferentes comportamentos na pessoa com deficiência são motivados dentre outros aspectos, pelas relações sociais que tem: a tentativa de uma autossuficiência, o medo da rejeição, a própria forma como foi criado e a edificação dos laços sociais ao longo da vida. Segundo Alice, há ênfase na ação do indivíduo, tanto significando sua deficiência, quanto agindo no cotidiano.

Alice comentou sobre a pessoa com deficiência não gostar de pedir ajuda. Tal afirmação remete à discussão trazida por Silva (2006) que fala de uma superioridade nas relações entre pessoas que não possuem em relação àquelas que possuem deficiência,



evidenciando uma aceitação com reticências, uma licença condescendente às particularidades, como se fosse um favor ao outro. Goffman (1988) expõe que considerando o que pode enfrentar ao entrar em uma situação, o indivíduo estigmatizado pode responder antecipadamente através de uma capa defensiva.

A discente discorreu sobre a responsabilidade daquele que possui uma deficiência frente às situações vivenciadas. Tal responsabilidade difere de pessoa para pessoa devido à forma como se insere na vida social. Ela exemplifica falando da sua criação fundamental. Esse apontamento leva a pensar que é importante que o indivíduo tenha responsabilidade frente à sua vida, às suas escolhas, mas não pode ser responsabilizado unicamente. O meio social, a cultura da qual faz parte, as condições de acessibilidade que lhe são ofertadas, tudo isso vai influenciar no empoderamento de suas capacidades e direitos e na forma de agir na vida. As ações de inclusão escolar não privilegiam apenas o esforço solitário do indivíduo e, sim, a perspectiva de assegurar condições de acesso com autonomia a espaços e serviços, possibilitando dessa forma o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos.

O desenvolvimento das capacidades de empoderamento da pessoa com deficiência esbarra muitas vezes em situações de preconceito presentes no cotidiano. O convívio social muitas vezes é fonte de preconceito. Antônio teceu comentários sobre a importância da convivência como facilitador do processo de inclusão:

(...) os dois professores que me ajudaram nessa parte [fizeram as adaptações nas aulas que garantiram a acessibilidade do aluno], que deram essa devida importância, eles fizeram mestrado juntos, na mesma universidade e na mesma turma. Um deles me falou que existia um cadeirante na turma em uma vez que eu fui conversar com eles sobre a minha necessidade. Fui agradecer por estar disponibilizando o material, ele me falou que ele me entende inteiramente, pois conviveu com uma pessoa com essa dificuldade, então ele viu como era e por isso viu que eu precisava, se não eu não iria acompanhar. Então o convívio com pessoas que tem essa dificuldade acabam influenciando o professor, sabe eu vejo que eles estudaram com alguém que teve essa dificuldade. Eles se mobilizaram por isso, pela questão de ver alguém que tinha necessidade com eles e por isso quando eles foram dar aula, quando eles foram ser professores, eles se importaram em fazer a pessoa entender também. (Antônio)

Na visão do aluno, a convivência mobiliza o indivíduo para a adoção de comportamentos mais acolhedores em relação à pessoa com deficiência. No convívio haveria a possibilidade de sensibilização da pessoa sem deficiência para uma realidade diferente da sua.

Coerente com essa perspectiva, Crochík et al (2009a; 2013) e Goés (2012) apontam que o convívio pode reduzir o preconceito para com as pessoas com deficiência e favorecer a o respeito aos limites de todos. Em contrapartida, Crochík et al. (2009a) fazendo referência aos estudos de Vala e Monteiro (1996) discorre que o preconceito tem uma dimensão não consciente, o que indica que o mero convívio talvez não seja suficiente para eliminá-lo, embora concorde que o contato com o seu alvo pode diminuir a violência que recai sobre ele.

Como foi discutido há pouco, as concepções que inferiorizam e percebem a pessoa com deficiência com demérito, embora manifestadas de maneira implícita, são as que mais ocorrem no cotidiano. Skliar (1997) aborda outras perspectivas para a deficiência, na qual ela pode ser favorecedora do desenvolvimento, com ênfase na funcionalidade e na adaptação, constituindo-se a força motriz do desenvolvimento, principalmente no começo da vida de um sujeito.

O relato de Rafael que adquiriu a deficiência ao longo da vida demonstrou que essa capacidade de desenvolvimento e adaptação não se restringe aos primeiros anos após o nascimento como trouxe Skliar:

(...) foi quando eu comecei a perder o movimento da mão, e eu lembro que o ponto de mudança, divisor de águas pra mim, foi quando eu tava no cursinho. Eu tinha 19 anos mais ou menos, eu comecei a não conseguir mais esticar os dedos da mão. Hoje eu olhando fotos, eu não consigo lembrar de como era esticar a mão, e pra mim o que eu tenho hoje, o jeito que eu movimento hoje, é o natural pra mim, aí... só que quando eu comecei a perder esse movimento, deu um pouco de desespero, um medo do que ia vim, de como que ia acontecer, que eu ia ter que deixar de fazer por causa disso. Aí isso tudo eu fui tendo que me adaptar, eu fui tendo que acostumar, o que que eu posso fazer, como que eu tenho que pegar as coisas pra não derrubar, como que eu tenho que escrever, como que eu tenho que mudar, minha letra foi piorando e... por isso que eu falo, sempre tive que ir me adaptando, por ser evolutiva eu não posso manter uma coisa, vai ser sempre assim, as coisas vão mudando pra mim, e eu tenho que adaptar, por isso que eu falo que sempre minha vida inteira foi assim. (Rafael)

A capacidade de adaptação ficou evidente no relato de Rafael, quando mencionou, por exemplo, a naturalização das modificações sofridas em seu corpo (modificações na mão por exemplo) e os novos aprendizados para desempenhar as atividades cotidianas. Sua constante capacidade de adaptação às diversas atividades cotidianas independente da idade (visto que o marco da modificação em suas aptidões não ocorreu quando criança) também apareceu em sua fala. Ao descrever essas situações, recordou-se do momento em que as modificações decorrentes de sua deficiência foram mais intensas em seu corpo e da aflição de se imaginar

perdendo a capacidade de realizar ações no futuro e relatou a constante adaptação frente a essas situações.

Geraldo<sup>11</sup> também relatou mudanças ocorridas após a deficiência adquirida na adolescência e as adaptações exigidas:

Mudou a vida. Porque na época, eu queria entrar para o exército, nem pensava em fazer um curso na UNIFEI, mexia com bastantes esportes, corria, jogava bola. Por causa do olho fiquei em tratamento durante uns 4 anos, seis cirurgias e um transplante de córnea. Então, tive que fazer adaptações na minha vida, mudar meus planos, parar um pouco de correr, mudar todo plano para poder conseguir adaptar ao acidente, à deficiência.  
(Geraldo)

Tornar-se uma pessoa com deficiência impactou não apenas sua rotina, mas os planos futuros de Geraldo, demandando diversas adaptações.

Nesse capítulo foi discutido como a sociedade tem percebido a deficiência ao longo do tempo até os dias atuais, as implicações dessas percepções na inserção no trabalho e nas relações sociais e as modificações impostas pela deficiência adquirida. No próximo capítulo tomando como base tais discussões, o foco serão as relações acadêmicas desenvolvidas pelas pessoas com deficiências e a abertura ou não para as diferenças por elas vislumbradas nesse contexto.

---

<sup>11</sup> Geraldo, 29 anos, cursando o 10º Período, tendo como diagnóstico deficiência visual.

## **CAPÍTULO 2 - A UNIVERSIDADE E A (IN)EXCLUSÃO SOCIAL**

No presente capítulo serão apontados aspectos da permanência dos alunos com deficiência no ensino superior e discutidos os seguintes indicadores de análise: Universidade e sociedade, a influência na estrutura educacional; a docência para a excelência e a deficiência e a (im)produtividade.

Tais questões levantadas, que aparecem nas falas dos entrevistados, de diferentes formas, resultam na categoria que se identificou como sendo a **Exclusão Social**. No caso, abriu-se uma porta para trazer o tema da exclusão ao cotidiano das relações produzidas no interior da universidade e assim saber como essa instituição acolhe as demandas desses alunos, pela perspectiva dos mesmos. Do ponto de vista histórico se faz relevante discorrer sobre o conceito de Universidade, uma vez que não havia nas suas intencionalidades espaço para educação para pessoa com deficiência.

### **2.1 Universidade e sociedade: a influência na estrutura educacional**

Para se falar da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, mais especificamente dentro de uma universidade, faz-se necessário apontar como se instituiu a universidade no Brasil. A proposta é a de trazer um entendimento mínimo sobre o conceito de Universidade, bem como apresentar como os discentes participantes da pesquisa compreendem o papel institucional da universidade.

A universidade no Brasil teve sua criação tardia, em relação aos outros países sul-americanos que já possuíam universidade desde o século XVI. No século XVIII se implantou cursos de ensino superior que eram realizados em instituições não universitárias e no XX surge a primeira universidade (OLIVEN, 2002). Entende-se por universidade a instituição social, com relação expressiva entre ela e a sociedade, cuja legitimidade fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado e que possui o ideal de democracia indissociável de seu conceito (CHAUÍ, 2003).

Os cursos de ensino superior realizados no Brasil colônia, mais precisamente no século XVIII focavam tão somente à introdução às profissões, oferecendo base para a atuação profissional. Não havia o interesse da metrópole em criar centros de produção de ciência em sua colônia de exploração (OLIVEN, 2002).

Os estudantes da elite colonial portuguesa deslocavam-se até Portugal para estudarem na Universidade de Coimbra. Era mais uma maneira de ser mantida a dependência e submissão da colônia e ao mesmo tempo remetia à ideia de *status* social e econômico para aqueles que se deslocavam.

Em relação à colônia, na época da proclamação da República houve maiores investimentos no ensino superior, sendo este ainda realizado nos moldes de ensino utilitário, de preparo profissional, sem maiores preocupações com outros aspectos da cultura. Tais ações iam ao encontro dos interesses da classe dominante que almejava permanecer no poder (PIANA, 2008).

Cunha (2004) aponta que no período da República, o padrão de ensino superior no Brasil Império, no qual o controle era centralmente estatal, muda, sendo influenciado pelo ideário positivista, que preferia que o ensino superior fosse deixado ao livre mercado, embora houvesse esforços de profissionais (engenheiros, advogados e médicos) para que as instituições de ensino superior permanecessem estatais. Foi nesse contexto que a instituição na qual foi desenvolvido esse estudo, Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI foi inaugurada, na época, como escola de engenharia.

A primeira universidade só foi inaugurada após a Independência, em 1920, por meio da unificação das escolas profissionais superiores do Rio de Janeiro. Oliven (2002) explicita que sua criação se deu próxima às comemorações do Centenário da Independência e de acordo com relatos da época, sua fundação estava também vinculada à visita do Rei da Bélgica ao Brasil, a quem por interesses políticos gostaria de conceder o título de Doutor Honoris Causa.

Segundo Oliven (1993), o surgimento da universidade no Brasil ocorreu de maneira tardia e sem oferecer novas alternativas ao ensino superior, quer nos objetivos, quer na forma de funcionamento: continua com cursos com orientação profissional, a compartimentação da universidade, o viés elitista do ensino.

Outras universidades foram inauguradas a partir da década de 1930 como a Universidade de São Paulo e do Distrito Federal. A primeira viria a romper com o modelo da primeira universidade brasileira e a última foi extinta após quatro anos sendo seus cursos integrados pela Universidade do Rio de Janeiro (OLIVEN, 1993).

A expansão do ensino superior foi crescente a partir de 1945 e aumentou ainda mais após 1960. Contudo, nesse período, mais precisamente entre 1964 e o final da década de 1970, houve o processo de federalização de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as em universidades, havendo crescimento, mas principalmente o favorecimento do setor privado,

com a expansão da privatização e interiorização das universidades nos quais os interesses e objetivos ficam circunscritos ao âmbito local (CUNHA, 2004; OLIVEN, 1993).

Segundo Oliven (2002), para o governo militar, a disseminação de faculdades privadas isoladas que comportavam menor número de alunos e cursos dificultava a mobilização política dos estudantes, diferentemente do que acontecia nas universidades públicas, por eles consideradas centro de subversão e que sofreram processos de “limpeza ideológica” por meio de cassações de professores.

Na década de 1980, a redemocratização foi a principal característica, numa transição do autoritarismo para a democracia que teve reflexos na educação superior que passou a ser concebida de maneira mais intensa como um espaço ou campo da educação superior ou universitária do Brasil, considerando um sistema amplo, heterogêneo e complexo de educação superior (OLIVEIRA, 2011; PIANA, 2008). Segundo Oliven (1993), nessa década foram criadas novas universidades, contudo ainda com características de interiorização das universidades nas quais os interesses e objetivos ficam circunscritos ao âmbito local.

Segundo Oliven (1993) e Piana (2008), tais transformações foram mobilizadas por forças sociais, com greves nas universidades públicas como as propostas educacionais, seja no âmbito da sociedade civil ou do Estado, assim como pela Constituição Federal de 1988 e pela eleição direta para a presidência da República.

Durante a década de 1990, houve pouco crescimento das universidades devido, dentre outros fatores, à falta de uma política governamental de longo prazo; à imprevisibilidade e insegurança orçamentárias; ao peso do credencialismo, principalmente no nível de cursos de graduação (OLIVEN, 1993). Além disso, a privatização do ensino superior foi acelerada no governo FHC (janeiro de 1995 a dezembro de 2002), sendo perceptível o aumento das instituições privadas e em decorrência do alunado deste setor, as universidades e centros universitários privados foram beneficiadas por juros subsidiados (além das mensalidades pagas pelos discentes) e as instituições federais de ensino passavam por restrições orçamentárias (CUNHA, 2004).

Sobre esse período, Sousa Santos (2011) assinala que a perda de prioridade na universidade pública dentro das políticas públicas do Estado foi o reflexo da perda geral de prioridade das políticas sociais como educação, saúde, previdência, devido ao neoliberalismo ou globalização neoliberal. Especificamente quanto à universidade pública, suas debilidades institucionais ao invés de tomadas como superáveis por meio de um programa político pedagógico de reforma do ensino superior foram tidas como insuperáveis, justificando a necessidade de explorar comercialmente por meio de um mercado universitário.

De 2003 a 2010, no governo Lula, houve continuidade das proposições políticas anteriormente adotadas no que tange à economia, aos compromissos com o mudo financeiro, às alianças políticas, que poderia ser justificada pela crise econômica herdada da gestão anterior (SGUISSARDI, 2006; DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009).

A partir de 2004, inicia-se um movimento de recuperação das IFES nas condições de financiamento, impulsionado por aporte de novos recursos oriundos dos programas de expansão da rede pública (DANTAS; SOUSA JÚNIOR, 2009).

Programas e políticas sociais que visavam a expansão das IFES e consequente aumento de vagas nessas instituições, assim como a inclusão de jovens de baixa renda no ensino superior, ganharam incentivo na década de 2000, quando ações como PROUNI, REUNI, UAB, PNAES foram implementadas - ver em FERNANDES, 2012.

Na Universidade, o tratamento das questões de deficiência é muito recente, como se não existisse na realidade do ensino brasileiro. Quanto ao aspecto da inclusão da pessoa com deficiência, que também é uma política social, a legislação que ampara seus direitos nasceu a partir de lutas para que se reconheçam o sujeito de direito historicamente considerado. Juntamente a esse reconhecimento do ser histórico, há o chamamento para que ultrapasse a esfera sedutora e inquestionável da temática inclusão, vinculada aos direitos humanos e sociais a ela inerentes e se questione o processo que se estabelece (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014).

Nesse contexto, as instituições de ensino estão sendo conclamadas a serem inclusivas, de modo que a educação seja para todos. Com vistas a não realizar uma análise ingênua do papel social dessas instituições, é importante ter em vista que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. A condição da escola é determinada pela estrutura social. Ela tem papel secundário, contudo, ainda que determinado, influencia o elemento determinante e é um instrumento importante no processo de transformação da sociedade (MICHELS, 2006; SAVIANI, 2013).

Nesse contexto, a instituição de ensino está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações, bem como possui sua política educacional filiada às bases liberais e economicistas, condicionada à lógica das organizações e sua necessidade de mão-de-obra, sendo permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência, assim, o que é bom para mercado é bom para a educação (GARCIA, 2005, SOBRINHO, 2005; FREITAS, 2011).

A universidade, seguindo esses preceitos, também é vista como uma empresa produtiva, dentro mercado educacional, com mecanismos de competição interna, sistema de

prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual de todos os que participam da vida acadêmica, além de fornecer determinada mercadoria (a citar, o profissional com determinado perfil para atender as demandas do mercado de trabalho, munido de ferramentas para competir nesse mercado), esgotando-se aí a função social da educação (ALCOBA, 2008).

Também são tratados como mercadoria e valorizados de acordo com sua adequação às necessidades de mercado, o conhecimento produzido e a pesquisa. A última também fica submetida aos mesmos critérios de avaliação que recaem sobre as empresas: com ênfase em uma produtividade numérica, que tanto se queixam os professores. Esse sistema, que visa aumentar a eficácia e a produtividade, é posto em ação por certos mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacionais e pelo estabelecimento de exigentes critérios de qualidade (ALCOBA, 2008).

## 2.2 A deficiência e a (im)produtividade no mercado de trabalho

A concepção de universidade como empresa produtiva afeta as relações nela existentes quanto a todos os atores sociais, inclusive as pessoas com deficiência. Ademais, retornando a discussão sobre o contexto social no qual a deficiência está inserida, Alice, que já se encontra no sistema produtivo e partilhou suas impressões sobre a inclusão da pessoa com deficiência nessa esfera:

Na área onde eu estou trabalhando, foi, infelizmente é assim né, os deficientes... eles entrevistam e vê onde encaixar assim, pra preencher vaga de pcd<sup>12</sup>, não é exatamente o que ele tem no curso, no currículo, entendeu? Onde encaixa, onde eles se adaptam melhor só, não é exatamente, ah é porque ele tem isso, mais é pra preencher vaga, senão ganha multa. (...) não olha como pessoa normal, entendeu? Na minha parte que foi gostoso porque eu estava querendo a área administrativa, só que outras pessoas que fizeram outros cursos que está na área diferente porque não tem na área certa deles, entendeu? Aí tipo, fica meio jogado.(...) Normal assim, classifica como... analisa o currículo, certo? Pegam mais pelo conhecimento assim, consegue comunicar? Consegue. Então vai pra cá. Não é pelo curso que a pessoa fez e sim pelo físico da pessoa, entendeu?(Alice).

Segundo Alice, as pessoas com deficiência são selecionadas sem levar em consideração sua formação técnica, sendo que a escolha para a vaga privilegia somente as capacidades funcionais como comunicação, por exemplo. A entrevistada viveu essa situação visto que sua formação acadêmica é voltada para informática/programação e foi selecionada

---

<sup>12</sup> PCD – pessoa com deficiência



para uma vaga destinada à pessoa com deficiência na área administrativa. Especificamente no seu caso, esse tipo de seleção não trouxe prejuízos, devido a sua afinidade com a área em que atua, o que não ocorre com todos os que são selecionados dessa maneira. Evidencia-se uma falsa inclusão que acontece para que a empresa não seja punida com multas, não considerando as capacidades formais do indivíduo, mas as físicas apenas.

Ao encontro do que Alice questionou, Silva et al. (2013) apontam que as pessoas com deficiência contratadas não estão na empresa apenas para fazerem cumprir uma quantificação estabelecida por lei, para evitar que as empresas sofram punições por descumprirem a mesma. Segundo tais autores, essas pessoas desempenham funções que devem ser designadas na medida de seus conhecimentos técnicos, não sendo apenas uma forma de escapar da fiscalização do Ministério Público do Trabalho.

Por outro lado, deve-se considerar a falta de qualificação profissional desse público, quesito apontado pelas empresas como dificultador das contratações, lançando luz à necessidade de melhorias nesse aspecto (SILVA et al., 2013).

Há uma estreita relação entre formação e inserção no mercado de trabalho, o acesso a um ensino de qualidade, etapa fundamental para socialização e aprendizagem, abre caminho para a descoberta de potencialidades e, posteriormente, pode facilitar o acesso ao mercado de trabalho (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). Além disso, salienta-se que o acesso ao mercado de trabalho pela pessoa com deficiência é uma questão que vai além das oportunidades de emprego ofertadas para essas pessoas, englobando questões como: acessibilidade nas ruas e meios de transporte, os meios de comunicação, do ensino e de consciência da própria família (SILVA et al., 2013).

Antônio relacionou a formação profissional que vem sendo recebida no ensino superior e as demandas do mercado: *“que é muito pregado aqui pelos professores a individualidade e o egoísmo por causa da briga do mercado de trabalho”*.

Essa percepção do aluno sobre a formação para mercado de trabalho tem eco nos objetivos do ensino superior inscrito em documentos legais e também na preocupação das instituições de ensino com o desempenho das práticas profissionais dos alunos ao formar-se: de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, uma das finalidades do ensino superior seria profissionalizar estudantes, além disso, as universidades se responsabilizam não apenas com a formação profissional do egresso, mas também pelos serviços futuros prestados à sociedade por esses egressos (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014).

Se a formação profissional é um dos objetivos da educação superior, essa etapa de ensino, bem como as demais vem sendo conclamadas a ser para todos. Contudo, mesmo com um discurso democratizante, o que se percebe é a trajetória histórica da universidade brasileira construída por um viés elitizante e centralizador (MOREIRA 2014).

Além desses aspectos da formação nas instituições, as atitudes do docente nas salas de aula podem se constituir como barreiras a inclusão dos alunos na educação superior. Essa discussão será abordada na próxima seção.

### **2.3 A docência para a excelência?**

No ensino superior, ações que mascaram a exclusão no cotidiano acadêmico estão presentes, a citar a presença sem discussões de pessoas com deficiência, sem contudo alterar as formas de transmitir o conhecimento. Assim, implantar uma educação para todos é desafiador. Há obstáculos de diversas ordens, sejam eles culturais, ideológicos, financeiros, educacionais, institucionais e as atitudinais por parte de pais, professores, colegas (CROCHÍK et al., 2009b).

O entrevistado Samuel falou sobre alguns desses desafios relacionados à parte pedagógica:

Eu tenho esse problema, a dificuldade é essa..." aí o professor falava: "oh, não dá pra fazer nada na aula pra você! O que você pode fazer é estudar em casa e me procurar para tirar dúvidas" (...) geralmente a resposta é a mesma, que eu percebi: "não, na hora da aula fica difícil... faz o seguinte, vai na aula e aí depois você pega o caderno de um colega e copia". Quanto tempo eu vou gastar?! É o dobro do tempo que eu vou gastar com a matéria para aprender a mesma coisa... então eu vou ficar na aula, não vou entender nada e depois vou ter que pegar o caderno de novo, ter que estudar e aprender em casa. Então compensa mais ficar em casa! Dá pra fazer, como se diz, uma disciplina à distância. É bastante essa ideia que eu percebi. Pra gente que é deficiente compensa mesmo estudar em casa. Ser autodidata compensa mais! (Samuel).

A falta de oferta pelo professor de conteúdo adaptado às necessidades dos alunos com deficiência e o aconselhamento feito para que ele estudasse por conta própria foram trazidas pelo aluno. Diante desses fatos, o estudante relacionou o tempo dispendido na ação de frequentar a aula e não ter acesso ao conteúdo e considerou que não compensava comparecer a mesma, assim, lança mão da possibilidade de estudar em casa, "ser autodidata", estudando como se a disciplina fosse à distância.

Não houve acessibilidade durante as aulas. Angelucci (2002) argumenta que uma escola que tenha alunos com deficiência, mas que não faça as alterações necessárias nos

métodos de ensino e de avaliação, no ambiente físico e, acima de tudo, na atuação de docentes, discentes e funcionários da escola, é pouco inclusiva.

As alterações necessárias para que a inclusão ocorra envolvem questões físicas, atitudinais, de comunicação. Antônio comentou sobre a falta de acessibilidade em uma sala de aula da universidade:

Uma aula que a professora escrevia muito e era uma sala horrível em que todas as lousas tinham uma película de vidro que dificulta muito mais ainda a visão das letras que os professores estão escrevendo, não existe cortinas, janelas da sala só de um lado da sala e isso aumenta a luminosidade da sala em relação ao quadro, aumenta o reflexo e isso tudo me prejudica, então aquela aula era inteiramente desnecessário eu estar lá... (...) Era desnecessário eu estar lá, porque eu podia estar aprendendo na minha casa, já que eu não conseguia entender nada do que o professor estava escrevendo e já que eu via o que o professor estava escrevendo, ele falava e eu não conseguia entender (...) A professora, acho que eu até cheguei a conversar com ela, de que eu não conseguia enxergar, pedindo pra ela aumentar a letra talvez, mas ela disse que já estava grande, isso foi algo que também me deixou... não porque não estava resolvendo para mim como se ela me dissesse que ela estava fazendo seu máximo, mas ela podia fazer mais (...) a aula estava sendo inútil pra mim e eu precisava aprender. (Antônio)

A prescrição para uma educação inclusiva é de que os espaços, serviços contemplem as necessidades de todas as pessoas de forma que o acesso seja igualitário a todos. Contudo, segundo as vivências dos entrevistados, há diferenças entre a prescrição e o que ocorre na prática. No relato acima, a dificuldade de acesso descrita passa pela falta de adaptação de uma professora, a própria estrutura da sala (presença de luminosidade, tipo de quadro que possuía uma película de vidro) que não auxiliava o acompanhamento da aula, demonstrando a presença de barreiras atitudinais e estruturais.

Carvalho (1999) argumenta que a inclusão envolve desde a remoção de barreiras arquitetônicas até as atitudinais – permeadas pela discriminação e preconceito – para que se promova a adequação do espaço de convívio psicológico para as diferenças.

Especificamente quanto à atitude da professora que foi resistente às modificações requeridas, remete às culturas escolares tradicionais, que têm, de maneira geral, dificuldade em se adaptar às circunstâncias inesperadas por terem uma organização rígida e equipes altamente especializadas, orientadas para fins determinados (AINSCOW, 1995).

Diante desse contexto escolar muitas vezes rígido, o mesmo autor aponta que mudanças na cultura organizacional e nas práticas pedagógicas ocorrerão a partir de atividades que tenham impacto nessas questões e, sobretudo, mediante a reorganização drástica das instituições escolares de forma que possam apoiar essas ações de mudanças.

O direito ao acesso com a remoção das barreiras e mudança na cultura organizacional não isenta o aluno do esforço para desempenhar suas atividades acadêmicas. Goffman (1988) alerta sobre o risco de a pessoa usar a deficiência como cabide no qual se pendura todas as insuficiências, as insatisfações, as protelações, as obrigações desagradáveis da vida diária ou justifica os insucessos alcançados por outras razões que são comuns a todas as pessoas, buscando o ganho secundário da deficiência.

Guardada a responsabilidade pessoal diante das situações, no cotidiano acadêmico, a aproximação das modificações que permitem a acessibilidade ainda não foi notada por Antônio. Seis meses depois da primeira entrevista, voluntariamente o aluno procurou a pesquisadora para relatar uma situação ocorrida com um professor que não adaptou os conteúdos. Tal professor já havia sido notificado no início do semestre letivo por servidor da universidade sobre as necessidades de adaptação nas aulas para a inclusão do aluno:

(...) Foi o professor Gusmão e eu tava na aula com ele, é agora no meio do semestre. Ele já sabe da minha situação, do problema da minha deficiência e em uma aula, ele acabou escrevendo muito no quadro um exercício e eu não estava conseguindo acompanhar nada que ele estava escrevendo, porque estava pequeno e eu não tinha material comigo. É... e eu fiquei me sentindo bem mal e no meio da aula, eu chamei ele, e falei que eu não estava conseguindo enxergar. E aí, ele me falou que não era pra enxergar, que não precisava enxergar e isso me deixou... me deixou bem com raiva, talvez. É uma sensação bem ruim, sabe? Eu fiquei bem mal até o fim da aula e fiquei pensando em falar com ele né? Quando acabou a aula, eu chamei ele depois que todo mundo saiu, pra conversar, eu falei pra ele que ele precisava mudar o modo como ele dava aula, o conceito de como ele dava aula, porque se ele estava escrevendo algo no quadro, então era pra alguém enxergar, não era pra ele me falar que não era pra enxergar. Se ele escreveu, porque eu não precisava enxergar, então não escrevia! Ninguém enxergasse! E acabou que eu acabei me descontrolando no momento dessa conversa e eu chorei! Comecei a chorar e ficou uma situação bem chata. Mas quando ele viu, ele ficou bem parece comovido e pediu desculpas várias vezes. Falou que ia mudar o modo como dava aula e evitar que aquilo acontecesse de novo. Acabei que eu falei com ele que já vivo com isso desde que eu comecei na escola, desde pequeno, e que é difícil! E ele falou assim que entende e imagina que é mesmo. Mas parece que depois dessa situação, ele ficou mais sensível à situação. Tanto que depois das aulas, depois que passou essa aula, eu percebi uma mudança bem grande. [Quando você falou que percebeu mudança nas aulas, o que aconteceu que você percebeu?]. Olha, ele está mais sensível ao meu caso! Quando eles querem alguma coisa, eles perguntam se eu estou conseguindo enxergar no meio do exercício. Ou, por exemplo, em uma aula de laboratório que ele escreveu um monte de coisas no quadro, ele fala que já tem o material disponível pra eu pegar no computador. Então, ou senão... ele fala pra eu acompanhar com alguém que está perto. Ele mudou o modo com que ele dá aula hoje em dia. Me parece que agora existe uma atenção maior. (Antônio)

A partir do relato, nota-se que o conhecimento sobre a necessidade de adaptação da metodologia de ensino de forma a possibilitar o acesso aos conteúdos, não foi inicialmente motivo suficiente para a mudança de comportamento pelo professor. Embora o professor já soubesse da necessidade de adaptação do aluno e mesmo sendo novamente abordado a respeito, o docente lança mão de metodologias de ensino durante as aulas que não são acessíveis a todos, o que culminou em desgaste, falta de compreensão do conteúdo pelo aluno e o afetou emocionalmente. O discente enfatizou que vem passando por essas situações durante toda vida, o que demonstra que na prática, a inclusão nos diversos níveis educacionais ainda não se concretizou totalmente. Ao final, o graduando comentou que percebeu mudanças na atitude do professor, mas o melhor seria se essas mudanças não dependessem de situações tão extremas como a mencionada.

Coerente com a experiência de Antônio, Alcoba et al. (2009) comentam que o processo de inclusão nem sempre acontece de forma pacífica. Esse movimento aponta para a possibilidade de criação de arenas abertas ao confronto entre diferentes sujeitos. Segundo as autoras, ele está relacionado ao surgimento de novos espaços de convívio, reais e virtuais, nos quais novas relações emergem das colisões estabelecidas entre as diferenças. Além disso, o que se percebe é um despreparo tanto das instâncias educacionais, como da sociedade em geral para empreender a tarefa de transformação que a inclusão exige (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

Esse despreparo das instâncias educacionais pode ser percebido pela falta de constância nas questões de adaptação. Samuel descreveu sua experiência:

[O discente relatou em outro momento da entrevista os professores que faziam adaptação e aqui descreveu situações referentes àqueles que não realizavam] Mas também teve professores que lembravam só na hora da prova, aí tinha que esperar às vezes cinco, dez minutos, pra ele ir lá imprimir a prova e depois ele dava dez minutos a mais pra eu terminar (...)Ah, eu levo assim, não levo a mal [se referindo ao sentimento em relação ao esquecimento do professor], não me sinto mal, “nossa... vou ter que esperar dez minutos para começar a prova”. Não, o importante é ter me dado esses dez minutos depois para eu terminar. Mas assim... até também eu não culpo porque eu sou um aluno no meio de sessenta, setenta, no mesmo curso que às vezes, ele dá aula, então é normal esquecer até acostumar. Mas assim, é aquilo, se não acontecesse seria bem melhor! Mas já que aconteceu, fazer o quê? Eu não posso brigar com o professor. (Samuel)

No exemplo dado, a acessibilidade às provas não se transformou em um hábito para alguns professores e as providências para que essa ação ocorresse eram tomadas na hora. O

aluno comentou que compreende a situação por ser minoria, contudo a prescrição é a acessibilidade para todos.

Esse posicionamento de Samuel, justificando o esquecimento dos professores remete aos achados de Pieczkowski e Naujorks (2014) no qual os discursos de alguns estudantes por elas entrevistados pareciam refletir culpabilização pela própria deficiência, chamando para si o compromisso de se adaptar ao contexto universitário.

Quanto à falta de acessibilidade nas provas mencionada pelo aluno, Ferrari e Sekkel (2007) discutem que algumas necessidades educacionais especiais podem passar despercebidas pelo professor que apenas em determinado momento, na avaliação final por exemplo, ele se depare com as dificuldades específicas daquele aluno.

As mesmas autoras falam em tipos de atuações dos professores, categorizando-os entre aqueles que assumem uma postura protetora e paternalista diante dos alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que se aproximam e conhecem melhor as limitações desses alunos e outros que as ignoram. A atitude do professor lembrado por Samuel remete à última descrição.

Coerente com essas dificuldades em sensibilizar os docentes para a adaptação das aulas, Antônio comentou sobre sua percepção a respeito da deficiência visível ou não:

Isso, uma bengala. Então isso é visual, toda vez que o professor vê a pessoa, ele vê que ela tem uma necessidade e que ela não está conseguindo enxergar. Ele tem que se adaptar a ela independente do modo: imprimir o material em braile, ou se ela conseguir no caso um áudio que ela escute depois em casa. Mas acredito que se for algo que o professor vê ele se mobiliza, ou se mobilize mais. (Antônio)

Em outro relato, o aluno falou que atualmente seu problema de visão é quase imperceptível aos outros. Por sua vez, seu cotidiano acadêmico é marcado por várias situações que a acessibilidade não é garantida. Assim, considerando essas experiências, para ele a deficiência visível mobiliza ações, impõe modificações no comportamento das pessoas no entorno.

Goffman (1988) faz a diferenciação entre as situações em que a característica que diferencia o indivíduo é conhecida e imediatamente evidente e as em que não são conhecidas e nem imediatamente perceptível entre as pessoas com quem convive. O primeiro caso, o autor nomeia como desacreditado e o segundo, desacreditável. No caso do aluno, o que se aplica é a concepção de desacreditável. Por sua vez, na concepção do aluno, se fosse desacreditado, teria suas necessidades atendidas. Esses não foram os achados de Nunes e

Lomônaco (2010) em sua pesquisa. Tais achados se referem à abordagem de alunos com cegueira. Muitas vezes o prognóstico desfavorável se faz presente, baseando-se demasiadamente nas limitações da deficiência, em uma percepção organicista que valoriza excessivamente o defeito orgânico. A deficiência visível nesse caso seria desencadeadora de preconceito ainda mais intenso e não de reconhecimento e agilidade para atender as necessidades como supôs Antônio.

Independente de a deficiência ser visível ou não, a acessibilidade ou a falta dela durante as aulas influenciará no desempenho dos alunos. Samuel descreveu a situação das aulas quanto à acessibilidade:

(...)eu vejo assim, se o professor não consegue alterar mesmo alguma coisa na aula dele, que vai influenciar totalmente na didática dele, a ponto dele não conseguir dar a melhor aula, justamente por causa de ter que adaptar, então eu acho melhor ele me passar e eu estudar fora, entendeu? (...) Mas essas dificuldades, você pode ver que são dificuldades assim até simples, né? São questões até assim, fáceis de resolver. Só que, é... requer uma preparação às vezes do ambiente que vai mexer um pouco, mas são poucas as coisas que dificultam, mas elas são fundamentais se resolvidas. É isso que eu percebo!  
(Samuel)

O aluno apontou o ato de estudar por contra própria como solução para o impasse do professor ao adaptar as aulas e isso prejudicar o andamento das mesmas. Se o estudo fora do espaço escolar é tido como a única forma para a aprendizagem, a metodologia utilizada em sala não está satisfazendo sua função no ensino. No decorrer da fala, o estudante demonstrou certo descontentamento com a situação na medida em que ressalta que as adaptações necessárias são pequenas, mas imprescindíveis para o acesso aos conteúdos acadêmicos.

Independente de ter certa discordância, o posicionamento de Samuel é o de se adaptar frente a dinâmica da aula justificando o ato de “estudar fora” para não atrapalhar a aula. Essa atitude é similar à discussão trazida por Silva (2006) no qual relata que muitas vezes as pessoas com deficiência aceitam e até defendem encaminhamentos que negam as suas possibilidades de escolha como uma forma de agir de maneira defensiva para evitar maior sofrimento. Nesse caso, o entrevistado demonstra certo desconforto em apenas utilizar o estudo em casa para seu aprendizado e mencionou em outras situações que por ser minoria, tem pouco poder de mudança nessa realidade.

O relato trazido denota uma dificuldade por parte dos professores em realizar mudanças. Há resistência em abandonar hábitos e alterar seus modos de viver e conviver. A crença dos professores parece ser a de que se dispuserem de seu tempo na sala para apoiar os

educandos que possuem deficiência, envolvê-los nas atividades propostas, isto se dará em detrimento dos outros estudantes (ALCOBA, et al., 2009; FERREIRA, 2009). Essa crença também parece ser partilhada pelo entrevistado, na medida em que ele acredita que estudar sozinho seja a solução para não prejudicar as aulas com as adaptações a serem realizadas.

Antônio também trouxe sua experiência sobre a acessibilidade dos conteúdos em aula:

(...) eu lembro sobre questão de ensino né, de que muitas vezes os professores que dão aula há muito tempo aqui, supondo um professor que dá aula há uns dez anos, que existem muitos professores antigos aqui ou até mais de cinco que usam o mesmo método de ensino todo ano, todo semestre, todo período, já deram a matéria muitas vezes. Eles não se preocupam em mudar o método de ensino deles, a maioria... E muitas vezes o método deles não atinge a todos, olhando para o lado de acessibilidade, muitas vezes ele não consegue passar o conteúdo para o aluno no método convencional, então imagine para alguém que tem uma dificuldade. E isso engloba tanto a questão de preocupação do professor, se ele se preocupa em fazer o aluno que não tem dificuldade em entender a matéria, se não se preocupa... Ele vai se preocupar com o aluno com dificuldade especial? (Antônio)

Ao descrever a dinâmica de ensino utilizada pelos professores, Antônio disse que a mesma forma de transmitir o conteúdo é utilizada ano após ano sem alterações, o que demonstra uma indisponibilidade em adaptar a metodologia e que pode influenciar no aprendizado dos discentes. Ele extrapola a discussão sobre as pessoas com deficiência e comenta que as consequências são sentidas por todos os alunos.

A utilização da mesma metodologia de ensino para diferentes necessidades pode acarretar fracasso escolar. A educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada. Agir como se desde o início as condições de igualdade estivessem instauradas significa retratar uma realidade educacional sob a ilusão da homogeneidade e assim assumir uma atitude pseudodemocrática (SAVIANI, 2013). Ela não chegará da mesma forma a todos os alunos.

Nesse contexto, é importante que o professor desenvolva a capacidade de resposta ao *feedback* dado pelos alunos, modifique planos e atividades à medida que ocorram, subvertendo a segurança da preparação prévia, pela novidade em resposta às reações dos alunos na classe, em uma atitude original (AINSCOW, 1995; SAVIANI, 2012). Ao agir dessa forma, as dificuldades anteriormente relatadas por Antônio e Samuel seriam superadas.

Outras situações também podem influenciar na acessibilidade: Antônio falou sobre essa temática em relação aos conteúdos passados no quadro ou projetados em slides:



(...) Eu estudo em um curso de exatas, o curso de exatas é um curso visual, eu tenho que ver o que está sendo passado, diferente de um curso de humanas. Talvez uma pessoa com as mesmas dificuldades do que eu, no curso de humanas não teria tanta dificuldade, humanas são mais ideias passadas e não conceitos de aprendizado mais técnico, isso exige menos da parte visual (...) (Antônio)

O tipo de adaptação pode ser diferente para alunos que possuam a mesma ou diferente deficiência. O aluno acrescenta que o tipo de curso pode potencializar a dificuldade devido à necessidade de visualização das explicações passadas. Comparou cursos na área de humanas e exatas.

Tal observação vai ao encontro do que a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência que relaciona a deficiência que a pessoa possui (no caso do discente, a baixa visão), com as barreiras que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade (BRASIL, 2009), no caso a falta de visualização das explicações nas aulas.

A experiência dos entrevistados, como exemplificado por Samuel e Antônio, tem demonstrado a falta de adaptação nas aulas. Antônio expressou sua opinião sobre essa dinâmica: *“talvez eu veja que a administração [se referindo aos órgãos decisórios da universidade] só pensa na massa, mas não pensa em pessoas específicas”*.

No trecho acima, Antônio evidenciou que as necessidades dele e de outros alunos com deficiência nem sempre são consideradas nos padrões educacionais vigentes que valorizam o mérito, o esforço individual para se atingir os resultados de qualidade para a maioria dos alunos, conforme as exigências nas instituições de ensino.

Pietro (2006) e Crochík et al. (2009a) têm posicionamento convergente à crítica apontada pelo aluno, segundo os autores, no modelo educacional atual há a produção do ensino de massa, a formação de professores, a produção de livros didáticos e de instrumentos educacionais não privilegiam as diferenças. Além disso, exigem que os alunos se enquadrem às suas prescrições, produzindo cidadãos padronizados, dotados de um mesmo mínimo necessário para expressar o que todos expressam. Esse mínimo necessário a ser conhecido está nos métodos, segundo Ainscow (1995). É interessante que os professores saibam que estes são reflexos de ideologias cujas relações de poder tem implicações pedagógicas na educação.

Ainda sobre a educação para a massa, Crochík (2011) argumenta que os padrões educacionais em voga submetem-se ao modelo neoliberal que se volta à formação homogeneizadora do trabalhador para atuar na lógica do capital. Angelucci (2009) também fala em homogeneização das ideias, práticas e avaliações e por consequência homogeneização

das pessoas, educadores e alunos. Assim, as diferenças não podem comparecer e o reflexo dessa organização é um sentimento de inadequação que não se limita às pessoas com deficiência, mas aos alunos de maneira geral. É necessário que a escolarização se ampare em um projeto de socialização em que todos possam estar presentes, com direito a pensar, expressar-se e participar da decisão sobre os rumos da sociedade.

A necessidade é que as diferenças possam estar presentes e que o direito à participação seja garantido. Algumas iniciativas nessa direção foram percebidas pelos entrevistados. Na sala de aula, Samuel e Antônio comentaram sobre ações de professores que possibilitaram essa participação:

Tem professores que eu vi que eu falei uma vez e colocaram na cabeça: ‘tem um aluno na minha sala que toda aula tenho que tomar uma atitude diferente pra ele entender minha aula’ e esses professores (...) em toda aula eles me deram o material, não esqueceram, talvez alguns deram, por exemplo, o material de três aulas adiantado pra não correr esse risco e toda vez eles davam (...) Eu vejo essa diferença do professor que entendeu que eu preciso, que tem um aluno na aula dele que precisa de um tratamento e ele não esquece. (Antônio); A maior parte dos professores, eu vi que eles tinham essa preocupação... “ah, tá aqui sua folha” [se referindo ao material com letra ampliada], principalmente (...) a professora Lucrecia que ela nunca esqueceu de levar as minhas provas ampliadas, os meus materiais, em todas as aulas ela usava o material ampliado pra mim (...) ela é um exemplo claro assim que foi atendido até nas questões de letra ampliada e isso ajudou muito, com certeza deu para participar das aulas perfeitamente. (Samuel)

Nos dois depoimentos, os alunos falaram de professores que realizaram a adaptação necessária de maneira antecipada, reconhecendo as iniciativas de inclusão dos docentes ao disponibilizarem materiais no formato acessível, ressaltando o impacto dessa atitude na participação dos estudantes. Em ambos os relatos, ficou implícito que essa disponibilização do material é exceção. Os entrevistados ressaltaram que os professores citados não esqueceram, como se o natural fosse não lembrar de realizar as modificações. De qualquer modo, a experiência dos alunos evidencia a importância da ação dos professores em relação à acessibilidade pedagógica. Ela influenciará de maneira intensa na capacidade de participação desses alunos em sala de aula.

Neri (2003) defende que o sucesso da inclusão escolar depende em grande parte da possibilidade dos educadores de reconhecer as dificuldades de cada educando. Esse reconhecimento das dificuldades foi vivenciado pelos alunos, na medida em que os professores realizaram as adaptações necessárias na metodologia de ensino.

Em seus relatos, os alunos privilegiaram a ação do professor de promover a acessibilidade aos conteúdos das aulas, mas como apontam Crochík et al. (2009a) e Sampaio e Sampaio (2009), a atuação docente extrapola esse aspecto. Os autores discutem que os professores têm um papel muito importante no processo educativo, tanto na mediação do conhecimento nas salas de aula, quanto na influência nas atitudes de todos os alunos. De acordo com os mesmos, a forma de transmissão do conhecimento não se restringe às técnicas, mas contempla princípios políticos e éticos que influenciam nas ações de inclusão. A atuação dos professores para com todos os seus alunos reflete no relacionamento dos alunos entre si, com maior ou menor grau de discriminação. Dessa forma, os professores podem ser facilitadores ou dificultadores da inclusão da pessoa com deficiência na medida em que colocar em prática uma pedagogia inclusiva que não pretenda a correção do aluno com deficiência, mas a manifestação do seu potencial.

Na busca por uma educação inclusiva, além da adaptação dos conteúdos, muitas vezes realizadas pelos professores, desafios devem ser superados para sua efetivação. Os entrevistados Geraldo e Antônio contemplaram alguns, referentes à atuação junto aos docentes na instituição de ensino que frequentam:

(...) uma comunicação com os professores, alertando eles de uma possível pessoa com deficiência para eles, não para mudarem alguma coisa, mas, pelo menos, perguntar se está tudo certo, se precisa de alguma adequação, se está conseguindo absorver aquilo que está sendo passado, porque às vezes a pessoa, não foi meu caso porque não precisei disso, mas pode ser que uma pessoa seja introvertida, não comente, não fale e ela está com dificuldade e não está conseguindo absorver aquilo e acaba ficando... não absorvendo tudo aquilo que poderia absorver. Se tivesse passado para o professor, se o professor soubesse, se tivesse sido feito alguma coisa na sala de aula, sei lá, aumentar as letras dos slides, por exemplo, ou deslocamento do aluno dentro da sala, alguma coisa do tipo assim...(...)O professor estaria sabendo e talvez ele conseguisse dar um suporte maior.(Geraldo); Vejo que todo semestre os professores que vão me dar aula tem essa consciência [da necessidade de adaptação de métodos com vistas incluir nas aulas o aluno que possui baixa visão], acaba sendo passado pra eles, mas isso já é um atraso, (...) então isso deveria ser algo geral da universidade e isso tem que ser assim senão nunca vai resolver (...) (Antônio)

Antônio e Geraldo falaram da importância dos professores terem conhecimento da presença de alunos com deficiência nas salas de aula. Embora haja essa convergência de opiniões de ambos, suas experiências em relação à abordagem dos professores sobre a deficiência foram diferentes: Antônio, a partir do terceiro período do curso, teve apoio institucional de servidor da UNIFEI no que se refere à comunicação, via memorando, aos professores cientificando-os sobre suas necessidades para adaptação. Geraldo, em outro

momento da entrevista disse que informou no sistema da universidade sobre sua deficiência apenas em 2014 (*“Eu atualizei o portal [banco de dados virtual da universidade]. Eu não sabia que tinha que atualizar no portal”* [se referindo ao campo que questionava sobre possuir ou não deficiência]), logo, o aluno que estava em vias de se formar na época da entrevista não recebeu nenhuma intervenção institucional quanto às adaptações referentes à sua deficiência. Embora as experiências fossem diferentes, os dois apontaram a necessidade do conhecimento do professor sobre a necessidade dos alunos, o que demonstra a importância desse aspecto.

O fato de Geraldo não notificar sua deficiência no banco de dados institucional logo após seu ingresso na universidade evidencia que não é de amplo conhecimento da comunidade acadêmica a orientação para informar esse tipo de dado, o que possibilita ações de mediação frente às necessidades dos alunos com deficiência e professores, ações estas que foram executadas com os outros entrevistados. Há, portanto, uma falta de comunicação quanto a essa orientação.

Observando a experiência desse aluno, fazendo uso dos termos de Alcoba (2008), de certa forma ele esteve durante toda a sua graduação “escondido” na universidade, já acostumado às regras do jogo, em que prevalece a igualdade abstrata liberal, que valoriza o mérito das conquistas realizadas, sem considerar peculiaridades involuntárias de cada grupo, que dificultam ou facilitam essas realizações.

Ainda sobre a fala de Geraldo, inicialmente ele disse que a intenção ao notificar os professores sobre a existência de alunos com deficiência, *“não para mudarem alguma coisa”*, contudo ao continuar sua argumentação ele falou em adaptação, na preocupação do aluno estar absorvendo o conteúdo, ou ainda ser *“feito alguma coisa na sala de aula, sei lá, aumentar as letras dos slides, por exemplo, ou deslocamento do aluno dentro da sala, alguma coisa do tipo assim”*. No caso desse aluno, o ônus da adaptação recaiu sobre ele mesmo, mas de acordo com sua fala, outros alunos que se sintam prejudicados e sejam mais introvertidos possam ser amparados pelo acolhimento do professor.

Tanto Antônio quanto Geraldo expuseram a importância da conscientização dos professores, da comunicação a eles sobre a existência de alunos com deficiência e as necessidades dos mesmos. As dificuldades de comunicação sobre as necessidades dos discentes também são percebidas por Pieczkowski e Naujorks (2014). Segundo as autoras, as dificuldades para a inclusão estão também em aspectos básicos que antecedem o próprio processo de escolarização, por exemplo na comunicação. A partir dessa comunicação, ações

de acessibilidade preconizadas na educação inclusiva poderão ser planejadas e implementadas.

A comunicação é uma vertente que necessita ser melhorada para que ocorra a inclusão na instituição estuda, mas não é a única. A seguir, serão dimensionados os aspectos que possibilitam ou não a inclusão efetiva tendo como embasamento as ações da universidade estudada.

## CAPÍTULO 3 - A RELAÇÃO DO COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE

Nesse capítulo há a continuidade da abordagem sobre os aspectos da permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, analisando os seguintes indicadores: condições pedagógicas (ex) inclusivas; falhas de formação e ação colaborativa. De forma efetiva a relação do compromisso da universidade com a inclusão da pessoa com deficiência está muito mais no campo da normativa do que do acolhimento efetivo das demandas. Contudo, pensar o papel da universidade implica dar voz e vez à diferença.

A categoria sistematizada nesse capítulo, levando em consideração as condições pedagógicas, a formação e a colaboração de estudantes, refere-se ao tema da **Exclusão no Ambiente Acadêmico**.

### 3.1 Condições pedagógicas: a inclusão marginal

Os conceitos da educação inclusiva, na qual se prescreve a aprendizagem, independente de suas dificuldades e diferenças (SANCHES; TEODORO, 2006) muitas vezes não tem se concretizado no cotidiano.

Na experiência de Antônio em sua graduação, o discente vivenciou a não efetivação da educação inclusiva. Ao lembrar que assinalou na matrícula a opção que possuía deficiência<sup>13</sup>, não viu esse dado sendo transformado em alguma ação de adaptação:

Se eu marquei algo, ou se eles perguntaram algo é porque seja importante, isso está em leis de inclusão, da uniformidade de ensino pra todos. Se a pessoa tem alguma deficiência ela vai precisar de um tratamento exclusivo, diferenciado e ninguém foi atrás (...), mas (...) eles sabiam (Antônio).

O graduando relaciona a requisição da informação sobre a deficiência às leis que amparam o direito de educação para todos, com a disponibilização de serviços ou materiais que promovam sua acessibilidade às demandas de ensino. Contudo, embora a universidade tomasse conhecimento, não foi realizada nenhuma ação.

O discurso favorável sobre as práticas inclusivas presentes nos instrumentos legais não significa que se tenha garantido uma prática necessariamente coerente com a teoria. Muitas

---

<sup>13</sup> A ação mencionada pelo aluno se refere ao procedimento administrativo no qual todos os discentes que ingressam na universidade respondem a um formulário sobre alguns de seus dados pessoais que compõem parte de seu cadastro dentro da universidade.

vezes, há uma distância entre elas (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009). Essa distância entre o discurso de inclusão e a vivência acadêmica não inclusiva, foi percebida em outras situações:

Está todo mundo entendendo, menos um. Esse menos um está lá. Ele não precisa estar lá então, porque ele está indo pra aula se não esta entendendo nada, como se ele não estivesse. (...) o conteúdo não está chegando até ele. O objetivo da aula é ensinar o aluno... é que o conteúdo seja passado senão o conteúdo da aula está sendo inútil (Antônio).

Há a exclusão do aluno. Suas necessidades de adaptação nas aulas não são contempladas e por isso sua participação efetiva fica afetada, limitando-se à presença, mas não tem efeito sobre seu aprendizado pela dificuldade de acesso ao conteúdo passado.

Diante desse panorama, ocorre o que Alcoba (2008) comenta: a preocupação com a qualidade dentro da universidade, nem sempre passa pela preocupação com a situação do aluno e pelo cuidado com o ensino, que leve a uma aprendizagem efetiva pelo estudante. Assim, se confirma que as instituições de ensino ainda não conseguiram superar o problema que historicamente está posto para elas, qual seja, ensinar todas as crianças e jovens (MICHELS, 2006).

Plaisance (2010) adverte que colocar dentro de um mesmo espaço não significa necessariamente o fim das medidas de exclusão em relação às pessoas com deficiência. Mesmo dentro de uma escola regular ou de uma classe regular, os alunos podem sofrer rejeições sutis, marginalizações, como, por exemplo, não participar de atividades propostas.

Na fala de Antônio, ele enfatiza que “*está todo mundo entendendo menos um (...) é como se não estivesse [na aula] (...)o conteúdo não está chegando até ele*” tais falas remetem à situação discutida por Angelucci (2009, p. 41) sobre a lógica da exclusão “alguém vai ter que ficar de fora”, persistindo a certeza de que não a educação nem sempre é para todos.

Essa exclusão também é vivenciada por Samuel e Antônio:

(...) surge os exemplos na hora da aula e o professor tem que dar o exemplo para o aluno ali... e aí, às vezes a minha dúvida também é complicado: “Professor, explica pra mim no caderno aqui porque eu não enxergo no quadro!” Vai atrasar a aula dele, eu entendo. E ali, você tem, por exemplo, a proporção de um para quarenta, então acaba ficando difícil (Samuel); Porque que eu não tenho que enxergar? Eu sou diferente de alguém pra não enxergar? Eu... se todo mundo está enxergando, porque eu não posso enxergar também? Talvez tenha sido isso que passou pela minha cabeça ou o que eu falei antes: se não é pra eu enxergar, então que ninguém enxergue também! Eu sou aluno, eu sou estudante, eu estou na aula, eu quero aprender o que o professor está passando! Então, se ele esta passando algo no quadro, eu tenho que enxergar sim! Eu vejo desse jeito. Tem que, pelo menos,

---

arrumar um modo que eu enxergue o que ele está falando, o que ele está passando. Algum modo. Não sei como, mas não é assim, sabe? (Antônio)

O depoimento de Antônio descreve suas impressões sobre um momento que ele está excluído da dinâmica da aula, a abordagem feita ao professor (já discutido anteriormente no texto), no qual o discente questiona o método de ensino dele, que não conseguia enxergar e chega a chorar durante a conversa com este professor. Na fala de Samuel, a justificativa para a exclusão se dá pela própria dinâmica das aulas e do processo de ensino em que não é possível contemplar a todos. No caso dele, por ser minoria, achava complicado comprometer a aula dos colegas.

Antônio tem um posicionamento diferente de Samuel quanto à necessidade de adaptação, embora assim como Samuel apenas ele não esteja enxergando, o aluno reivindica ações que o coloquem em igualdade de acesso em relação aos demais alunos: *“se não é para eu enxergar, que ninguém enxergue (...) sou aluno, eu sou estudante, eu estou na aula, eu quero aprender o que o professor está passando”*. O discente se ampara no direito de todos à educação.

Quanto ao posicionamento de Samuel, consonante à sua argumentação quando se referiu à condição de ser minoria, demonstra certa dificuldade em reivindicar. Pieczkowski e Naujorks (2014) em sua pesquisa encontraram relatos de alguns acadêmicos entrevistados, atitudes passivas, não se reconhecendo como sujeitos de direitos.

Na dinâmica descrita pelos alunos, eles estão excluídos mesmo dentro da sala de aula, impedidos de ter acesso de maneira satisfatória aos materiais. Ao encontro dessas falas dos entrevistados, Antônio percebeu essa exclusão na sala e também o tratamento diferenciado entre os alunos:

[Sobre a importância do acesso ao conteúdo] (...) não importa se eu vou passar na matéria ou não, a matéria tem que ser passada pra mim, se o professor justifica que eu fico disperso na aula, eu fico disperso por outros motivos ou talvez pela questão a desmotivação, por ter perdido muita matéria antes, a aula tem que ser acessível pra mim, quando eu quero aprender esse aprendizado tem que chegar até a mim do mesmo jeito que chega pra todos, pois também existem alunos que não têm dificuldade nenhuma e não se importam em nada com a aula, mas a aula está sendo passada a eles. (Antônio)

O aluno reivindica igualdade no tratamento nas aulas, independente de estar atento às aulas ou não, da mesma maneira que os alunos que não possuem deficiência se comportam. A atitude do professor que exige uma contrapartida do aluno com deficiência na sala de aula



diferente da exigida dos demais é como se estivesse fazendo o favor de adaptar o conteúdo ministrado, logo se espera que o aluno aja de maneira colaborativa. Nesse caso, o acesso ao conteúdo não seria tido como direito, mas como concessão. Aqui não se defende que os discentes não prestem atenção na aula ou qualquer ação dessa ordem, mas independente da dinâmica adotada, que ela seja a mesma para todos, respeitadas as diferenças.

Moreira (2014) chama atenção para o fato de que quando o direito é tratado como concessão, seu discurso e concretização possuem marcas de relatividade e labilidade, o que, sem dúvida, implica na luta constante por justificá-lo e reafirmá-lo como pleno. O que existe como pano de fundo nessa situação é a discriminação. Ferreira (2009) faz a distinção entre o ato discriminatório visível (que provoca reprovação imediata por parte daqueles que o presenciam), ou pode ser “invisível”, velado, camuflado, sem produzir aparentemente consequências adversas imediatas para a pessoa discriminada. No caso mencionado pelo aluno anteriormente, de maneira sutil foi feita a diferenciação entre ele e os demais alunos.

Além das diferenciações vivenciadas, outras formas de exclusão como as impostas pelas barreiras pedagógicas que impediram a participação nas aulas também se fizeram presentes. Antônio, Samuel, e Geraldo discorrem sobre a não participação das atividades acadêmicas:

[Nas aulas] já que eu não conseguia entender nada do que o professor estava escrevendo e já que eu via o que o professor estava escrevendo. Ele falava e eu não conseguia entender. (...) eu tentei muitas coisas [se referindo a tentativas próprias de adaptação] e eu comecei a ser realmente prejudicado por isso: por não estar aprendendo na aula, a questão de estar na aula, mas não estar, isso me deixou muito irritado no dia me abalou emocionalmente também e isso que me fez ir atrás. (Antônio); (...). Isso não só quanto ao curso, isso no geral, tanto em palestras, coisas assim que não estavam muito adaptadas. A dificuldade seria essa, a impeditiva de participar. Participar você participa, mas você não consegue absorver aquilo que realmente é necessário (...) aí você acaba não enxergando, você acaba não absorvendo, você acaba não aprendendo. E nesse sentido desmotiva um pouco no caso pra gente, pessoas como eu que tem a deficiência. (Geraldo); (...) E muitas vezes eu não aprendo (...) na aula, porque o professor explicando, eu não tô enxergando nada (...) Então, eu cheguei nessa conclusão que, mais eficiente pra mim não é assistir aulas, porque justamente eu não enxergo, porque se eu enxergasse seria eficiente, entendeu? E, mesmo os professores se esforçando, liberando os slides, levando os materiais ampliados, a explicação... se eu não ver a explicação dele, não ver mesmo (risos) é... não compensa! Eu tô ali só pra marcar presença, foi isso que eu percebi! (Samuel)

Nos três relatos anteriores, na medida em que os alunos não têm acesso às explicações dos professores ou qualquer outra atividade que não fora adaptada, é como se não estivessem

presentes nas aulas, logo a inclusão não ocorre de fato. A falta de adaptação impede o aprendizado, mesmo que algumas modificações sejam realizadas, dependendo da necessidade, o resultado final ficará comprometido e poderá ocorrer a marginalização do discente no ambiente acadêmico: está na aula, mas não está participando ativamente. Conforme os relatos, a falta de acessibilidade não influencia apenas na absorção do conteúdo: pode trazer além dos prejuízos acadêmicos, os emocionais (com questões relacionadas à autoestima, confiança, ansiedade). Os depoimentos desses alunos ratificam o entendimento de que apenas a presença do aluno no ambiente escolar não garante sua inclusão, pois não contempla a sua participação efetiva no processo de aprendizagem: outras adaptações são necessárias para viabilizar uma educação de qualidade.

Dessa forma, o que se tem não é mais os excluídos da escola, mas os excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola (MICHELS, 2006). Chaves (2009) usa a denominação inclusão perversa para nomear os diferentes grupos humanos, que estão à margem dos benefícios e vantagens que a sociedade oferece. Outra denominação para esse fato é a inclusão marginal. Martins (1997) discute o conceito de inclusão marginal para designar a forma precária e instável das políticas de inclusão das pessoas nos processos econômicos, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à reprodução do capital. O autor aponta que no contexto neoliberal, o sujeito sai do centro para dar lugar ao capitalismo, restando a ele lugares residuais.

Na educação inclusiva, a inclusão também é marginal, não porque a pessoa com deficiência esteve em algum momento no centro e foi retirada desse lugar, mas porque ela não corresponde ao modelo de educação em voga e a ela também é reservado lugares residuais, como os demonstrados nas experiências dos discentes. Isso faz supor que sua presença no ensino se dá não de forma inclusiva ou participante, mas presente. Ele está ali ocupando um lugar na sala e terá rendimento ou sucesso de acordo com as metas prescritas, dependendo de sua capacidade de adequar. Ainda que tenha as características descritas, essa inclusão só acontece devido a pressões das populações interessadas, sejam elas pessoas com deficiência ou não, e/ou para melhorar os índices da educação.

Assim, a participação com autonomia dos alunos e apropriação do saber é imprescindível para que ocorra uma educação inclusiva, contudo, dependendo da maneira como ocorre o processo educativo, as pessoas com deficiência podem ser colocadas à parte. Crochík (2009a) adverte que a inclusão escolar pode mascarar a marginalização dentro de sala

de aula, na medida em que não significar o máximo desenvolvimento possível das capacidades intelectuais.

### **3.2 Falhas de formação: perspectiva relacional da docência**

Frente às dificuldades experienciadas pelos alunos com deficiência em seu cotidiano e à busca de se implementar uma educação inclusiva, faz-se necessária a superação de esquemas preexistentes que impeçam a criação de novas formas de expressão e a exploração das potencialidades, com respeito às limitações. Essa disponibilidade para lançar mão de ações que potencializem as capacidades, considerando as diferenças, nem sempre está presente na atitude da instituição escolar e dos professores de maneira geral. Neri (2003) defende que o sucesso da inclusão escolar não depende apenas da capacitação prévia dos professores sobre os tipos de deficiência e sim do reconhecimento das dificuldades de cada aluno por parte desses profissionais.

O fazer do professor influencia nas atitudes em sala e não só a formação prévia irá capacitá-lo para ter a disponibilidade de realizar ações inclusivas nas aulas. Em relação à formação, Antônio questionou se há nos programas de pós-graduação alguma preparação didática do professor que contemple as diferenças:

No geral, eu vejo que são poucos os que têm essa preparação [para lidar com pessoas com deficiência]. Bem pouco!,(...) A maioria dos que são mais sensíveis, parece que são o pessoal que dão aula do curso básico: matemática e física. Porque isso, na opinião minha! (...) porque a maioria do pessoal (...) que dá aula nessa área, que não é uma área específica, acabam vindo de algum curso de graduação de licenciatura. E... no curso de licenciatura, você já tem um curso de preparação pedagógica e, no meio da preparação pedagógica já tem a parte de ação afirmativa, de inclusão, de modos de fazer com que o aluno acesse o ensino, e eu acho que isso torna esses professores mais sensíveis. Diferente, na minha opinião, de quem dá aulas de matérias mais específicas. Acabaram não fazendo o curso de licenciatura! Por exemplo, algum professor que dá aula (...) de um curso específico: um professor fez um curso de engenharia e depois foi fazer um mestrado, só que não tinha uma preparação. Porque o curso de mestrado não oferecia essa preparação pedagógica. Pelo menos, a maioria deles nessa área. Quando você vai se especializar, por exemplo, em sistemas eletrônicos não tem preparação pedagógica, e eu acho que isso faz com que o professor enxergue o outro lado. (Antônio)

Para Antônio, em seu curso, há poucos professores mais propensos a realizar ações de acessibilidade e ele relaciona esse fato com a formação recebida por esses profissionais. Há de se considerar que as questões atitudinais influenciam na motivação dos professores para ações de inclusão. Mas, enfocando apenas o aspecto formativo, a existência de disciplinas com esses

conteúdos pode contribuir para lidar de maneira mais satisfatória com essas demandas não só nas salas de aulas, mas nos diversos ambientes, o que justificaria tais disciplinas figurarem os programas de pós-graduação de maneira geral.

Antônio exemplificou os tipos de cursos/disciplinas mais específicos da área de exatas como não contemplando em sua formação o aspecto das diferenças. Em pesquisa, Crochík et al (2009b) relatou que as características dos indivíduos que aderem à ideologia da racionalidade tecnológica podem ser relacionadas à maior dificuldade na implantação de novas concepções de conhecimento que pautem as proposições para a educação inclusiva, devido à dificuldade que apresentam em refletir sobre os efeitos políticos de suas ações, assim como em aprender com as experiências (posto que só conseguem perceber o mundo por meio de categoria técnicas, o que dificulta que tenham experiências com o que é particular e, assim, distinto) e compreender que o mundo não é estático: modifica-se historicamente. Tais características tendem a ter afinidade com a cultura que valoriza as relações de poder entre os homens, sustentadas na suposta neutralidade científica e tecnológica.

Antônio fez outros questionamentos sobre a formação do professor:

(...) Como que ele foi orientado antes de entrar na universidade pra ser professor? Aí vai entrar a questão (...) qual é o projeto pedagógico que ele tem no mestrado dele [se referindo à abordagem pedagógica da deficiência que o aluno acredita não existir em cursos de mestrado específicos], já que pra entrar na universidade ele precisa de um mestrado, existe um projeto pedagógico no mestrado? São perguntas que ficaram na minha cabeça. (Antônio)

O aluno questiona como se deu a formação na pós-graduação dos professores que lecionam para ele. Esse questionamento está relacionado à sua percepção da falta de adaptação nos conteúdos ensinados pelos docentes. Dessa forma, uma preparação para abordar as diferenças durante a pós-graduação é requisitada pelo aluno.

Ferreira (2009) assim como o entrevistado Antônio, é favorável à introdução de conteúdos curriculares relativos aos direitos humanos e, em particular, aos direitos das pessoas com deficiência na formação inicial, na pós-graduação e nas ações de formação continuada de curta ou longa duração.

Sobre a atuação do professor, Antônio comentou também sobre a exigência da pesquisa:

(...) aqui no Brasil eu fui analisar que, infelizmente a parte acadêmica é um método muito mal embasado acredito eu, porque todo professor é pesquisador, e muitas vezes o aluno de graduação que faz o mestrado vai se

formar pra ser pesquisador, mas ele não tem opção de só ser pesquisador, ele vai ter que dar aula, e talvez isso englobe a sua falta de interesse em dar aula ou falta de cooperação, e isso é algo que você não vê em outras universidades de outros países, em que existe o pesquisador e existe o professor, que foi feito pra dar aula, que se preparou pra dar aula e somente pra aquilo, então ele vai ter que alcançar o objetivo dele naquela profissão, ele não tem mais de uma ocupação (Antônio)

Segundo o discente, no Brasil na maior parte dos casos não há possibilidade da dedicação exclusiva à pesquisa, mas ela se faz juntamente com a docência. Nas universidades, a pesquisa científica tem um papel central que pode ser percebida nos projetos, na angariação de recursos nos editais de fomento e os papéis da docência convivem com essas atividades, ficando algumas vezes relegado.

Para Alcoba (2008) as práticas docentes na atualidade que privilegiam a pesquisa em detrimento da docência podem influenciar nas práticas inclusivas, visto que a produtividade em pesquisa pode ocorrer em detrimento do ensino. Segundo a autora, a preocupação em manifestar a produção docente não favorece a adoção de práticas inclusivas e abertas às diferenças, que exigem maior preocupação com o ensino, com o uso de novas estratégias e novas tecnologias, que podem despender uma atenção maior do professor, sem que isso possa ser aproveitado para engrossar os números que lhe são exigidos. Nesse contexto da produção imposta aos professores percebe-se a presença das ideologias do mercado e suas implicações nas relações pedagógicas dentro das universidades (AINSCOW, 1995; ALCOBA, 2008).

Independentemente se há ou não privilégio à pesquisa na prática docente, abordar a temática da diversidade na formação dos professores durante a pós-graduação é necessário. É interessante também que tal abordagem se estenda durante a atuação profissional. Antônio, falou de uma ação mais ampla na universidade nesse sentido:

Acho que a conscientização dos professores (...) eu acho que os professores entram aqui desconhecendo que há deficientes na universidade, que eles precisam mudar o método de ensino dele ou tratar a pessoa de uma forma diferente pra que a pessoa entenda o modo como deve tratá-la não pode ser igual pra todo mundo, mas (...) tem como ser feito pra todo mundo, de convocar todos os professores em uma reunião e tratar desse assunto somente de modo que todos participassem (...) vejo que todo semestre os professores que vão me dar aula têm essa ciência, acaba sendo passado pra eles, mas isso já é um atraso, a matrícula nossa ela é concretizada quase que uma semana antes da aula e isso não dá tempo pro pessoal que faz essa acessibilidade se adaptar, é muito em cima da hora pro professor mudar o método de ensino dele nesse pouco tempo o professor devia ser informado sobre isso antes muito antes. (Antônio)

O aluno discorreu sobre a necessidade de conscientizar sobre a presença de alunos com deficiência na universidade e a importância da implementação de práticas inclusivas. Ele enfatizou que a abordagem deve ser feita com todos os professores. Na época da entrevista, essa abordagem era feita individualmente com os docentes, o que segundo o aluno, ocasionava atrasos entre comunicação das necessidades de adaptação e sua efetivação na sala de aula, por isso a insistência do discente na abordagem coletiva dos professores.

Para Antônio a necessidade de conscientizar todos os professores quanto à inclusão é importante. Na mesma direção, Plaisance (2010) argumenta que a formação do professor é a alavanca indispensável para as transformações desejáveis, desde que permita centrar o olhar na diversidade dos alunos (para evitar novos estigmas referentes à pessoa com deficiência) e esteja aberta às colaborações entre os diversos profissionais.

Ferrari e Sekkel (2007) também falaram da necessidade de um trabalho de conscientização com os professores, no entanto, o enfoque dado pelas autoras foi nas determinações individuais e sociais relativas ao preconceito presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação. Elas argumentam que tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. E por fim, igualam a importância dessa reflexão ao domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, visto que ambos fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas.

### **3.3 Influência dos colegas: ação colaborativa**

Além dos aspectos formativos dentro dos programas de pós-graduação e na educação continuada, há de se ter em mente as concepções que orientam as diversas ações em áreas específicas e conhecer o contexto em que estão inseridas as demandas educacionais. Segundo Ainscow (1995) é necessário ajudar os professores a se aperfeiçoarem como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência, assegurando dessa forma que os alunos sejam tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente ativos e capazes. Dessa forma, as respostas dadas por estes alunos poderão ser utilizadas como estímulos ao aperfeiçoamento dos professores.

A importância da ação e formação do professor foi contemplada pelos entrevistados. Samuel e Alice que falaram ainda sobre o papel dos colegas no cotidiano acadêmico:

(...) Mas, nesses dois anos, o que eu percebi mais, que é fundamental o professor compreender e ter ali a sua... ter aquela visão... não, “tá aqui sua prova ampliada, tá aqui o material ampliado, tá aqui as apresentações de slide da aula”, facilita muito, mas em conjunto com isso precisa de uma sinergia do aluno ter alguém que estude com ele, assim, eu vejo isso fundamental. Fundamental mesmo! Porque, como diz, teve muitas matérias, por exemplo, como cálculo 1, que eu fiz a DP<sup>14</sup> ainda esse ano, eu aprendi cálculo 1 com um colega meu, toda a matéria, assim, toda! Pegava o livro, estudava em casa e tirava as minhas dúvidas. Então foi assim que eu aprendi. E o professor como ele não dava presença na aula, eu nem ia nas aulas dele. Fiz as provas, tô indo bem, aprendi a matéria, dessa forma. (Samuel); Ah, desde que eu entrei aqui, no primeiro período que eu não fiz né, eu consegui equivalência [a aluna veio de uma transferência de curso externa], aí depois eu comecei a frequentar mesmo as aulas, aí em meio de 2013 (...) os professores começaram a dar mais tempo nas aulas, assim nas provas e eu consegui passar mais nesses dois períodos (...) agora no quarto eu não fui muito bem, aí até eu fiz vestibular pra tentar outro rumo. (...) porque eu não estava conseguindo fazer os exercícios, estava totalmente sozinha, entendeu? Eu estava fazendo uma matéria com outra turma, que não era minha turma, eu estava deslocada. (...) [no segundo período] foi tranquilo pois tinha meu colega que veio comigo da outra instituição, aí eu tinha pelo menos uma pessoa que eu me comunicava, dava apoio, aí no quarto período não tinha ninguém. (Alice)

Alice ao relembrar sua trajetória acadêmica, falou da adaptação realizada pelos professores e também destacou o apoio recebido do colega e relacionou ao vínculo com este último a melhorias no rendimento acadêmico obtido. Em sua experiência, Samuel percebeu a importância do auxílio dos colegas no aprendizado, mas não descartou as atitudes de inclusão empreendidas pelo professor. A proposta de uma educação inclusiva vem justamente nessa direção: envolver diversos atores.

Os relatos evidenciaram a influência positiva dos colegas na aprendizagem das pessoas com deficiência, auxiliando, oferecendo apoio, partilhando conhecimento. Ainscow (1995) destaca o papel dos alunos na aprendizagem dos pares, podendo representar uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que pode insuflar uma imensa energia adicional nas tarefas e atividades em andamento. Dentro das salas de aula, vai depender do professor a habilidade de utilizar essa energia, por meio do reconhecimento da capacidade dos alunos de contribuir para a aprendizagem social.

Ferrari e Sekkel (2007) discutem que algumas necessidades educacionais especiais podem passar despercebidas pelo professor, sendo que frequentemente os alunos são os

---

<sup>14</sup> DP: Dependência que se refere à situação de o aluno por ter sido reprovado em alguma disciplina, ou por ter sido admitido por meio de transferência necessita frequentar as aulas de uma matéria num período posterior ao definido pelo currículo do curso.

primeiros a perceberem as dificuldades do companheiro de sala. Mantoan (2000) também destaca como uma atitude extremamente útil e humana o trabalho coletivo e diversificado nas salas de aula, contudo salienta que tem sido muito pouco incentivado pelas instituições de ensino, sempre tão competitivas.

É importante que a aprendizagem dos alunos com deficiência em determinadas disciplinas não esteja apenas vinculada ao suporte dos colegas, de forma a criar uma dependência para o aprendizado, mas que sejam empreendidas também outras estratégias institucionais como monitoria específica para esses alunos, e/ou outras formas de adaptação pedagógica para que os conteúdos das diversas atividades sejam acessíveis.

O fato de buscar auxílio dos colegas ou outras formas de acessibilidade institucional, segundo Samuel e Alice, pode ser facilitado pela forma de comunicação entre as pessoas:

(...) significa mesmo exercitar a humildade porque eu vejo que a pessoa que tem algum tipo de deficiência, ela tem que estar pronta pra falar “me ajuda”, “preciso de ajuda” é todo momento, todo momento mesmo, eu mesmo toda hora falo “Júlio, me ajuda?” Eu encho o saco dos colegas por Skype “cara me ajuda no exercício aqui”, aí eles entram me ajudam, tranquilo assim. (...) (Samuel); (...) como dá pra perceber sou muito carismática, aí desde pequena, desde o ensino médio e o fundamental eu consegui não sei como, só Deus sabe, fazer outras pessoas me apoiarem quando eu precisava(...) Eu corria, eu não sabia como o professor era [se referindo ao professor universitário], se iria deixar ou não, as aulas inteiras eu tentava fazer um jeito com que ele prestasse atenção em mim para saber que eu precisava de um pouquinho mais de atenção<sup>15</sup>. (Alice)

Alice comentou que seu carisma sempre foi um facilitador para receber ajuda de outras pessoas durante toda a sua educação formal. Samuel expressou a necessidade de auxílio em seu cotidiano para superar as barreiras que se impõem.

As características pessoais, por exemplo, o carisma citado pela entrevistada, independente da pessoa possuir ou não deficiência, podem ser facilitadoras nas situações de convivência, nas ações de ajudar e ser ajudado.

Ambiente que conte com pares colaborativos, docentes empenhados com a sua formação profissional e oferta de um ensino inclusivo são importantes para a implementação de uma educação inclusiva. Além desses aspectos, o empoderamento de seus direitos, o conhecimento das falhas e busca por melhorias no ambiente institucional são importantes para a busca desse tipo de educação. Tais temáticas serão abordadas na seção seguinte.

---

<sup>15</sup> Essa experiência se refere ao tempo que a aluna frequentava uma instituição de ensino superior particular, anterior à sua transferência para a UNIFEI. A intenção de evidenciá-la aqui é o de demonstrar os esquemas utilizados pela discente para conseguir acessar os conteúdos das aulas.



## **CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: a inclusão como instrumento para emancipação do indivíduo e os dilemas institucionais para garantir sua efetividade**

Este capítulo trata do tema da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, em que considera a deficiência como um marco de direitos, possuir alguma deficiência não implica em exclusão social ou em impedimento de participação de processos de socialização, inclusive os educativos. Portanto, aqui se discute questões que tratam temas da inclusão e da emancipação, cuja categoria refere-se ao **acesso em condições de igualdade e aos benefícios disponíveis socialmente**.

### **4.1 Desafios da Inclusão e emancipação**

Quando se fala em inclusão o que se prega é acesso aos ambientes, comunicação, informação de forma autônoma e em igual condição de oportunidades com aquelas pessoas que não possuem deficiência. A autonomia é um dos princípios quando se discute essa temática, o que faz com que o indivíduo não precise depender de características pessoais, ou de caridade, seja de quem for para a realização das diversas atividades, seja no ambiente acadêmico ou qualquer outro ambiente social. Não são todas as pessoas com deficiência que são simpáticas, carismáticas, pacientes e, independente de possuir tais características, suas necessidades precisam ser supridas. É pelo livre acesso aos diversos ambientes e serviços que suas demandas serão atendidas de maneira democrática. Não é um favor ou caridade concedido àqueles que têm determinados atributos pessoais.

Para Sasaki (1997) a inclusão não deve mesmo ser um favor ou caridade, mas uma questão de direitos, de justiça social, de reciprocidade, em um movimento simultâneo, de parcerias para que todos possam construir uma sociedade que contemple as diferenças.

A beneficência e caridade são restritivas à inclusão por dois motivos: primeiro, porque elas não chegam a ser políticas públicas, o que significa que depende da “vontade” do agente caridoso. Além disso, elas preveem uma relação de assimetria, em que a um é dado algo que

falta ao outro e sim de não se restringir as políticas públicas de inclusão escolar apenas à caridade.

Se não é pela caridade a via que se deseja edificar o acesso da pessoa com deficiência aos diversos ambientes, é pela reafirmação dos seus direitos como cidadão. Desfrutar dos direitos requer conhecê-los, empoderar-se deles. Samuel trouxe sua experiência sobre a necessidade de empoderamento e sua experiência em relação aos direitos da pessoa com deficiência:

(...) Se você tiver um filho, um dia que tiver deficiência, começa desde criança, vai buscando os direitos dele desde criança. Eu mesmo com meus pais, meus pais foram começar a entender meus direitos quando eu tinha meus treze, quatorze anos e tipo já tinha muitos benefícios rolando nessa época e já tinha muita coisa que podia ser feita, não culpo eles, é a cultura que eles vieram, é a forma com que eles foram instruídos, mas como agente sabe disso hoje, eu procuro passar isso às pessoas. (...) Então quando eu comecei a acessar a internet, eu comecei a procurar coisas e comecei a conversar com, nesse ambiente como te falei na igreja tinha muitos professores da UNIFEI um deles, por exemplo, é o Felisbino Tota, um dia eu comentei, “oh, professor, eu tenho esse problema” e ele falou “meu filho também tem deficiência visual, ele é deficiente” e um dia ele chegou em mim com um xerox e falou assim “tá aqui a lei dos direitos que você tem para a realização do Enem, leva esse documento que qualquer direito que você não for atendido você coloca essa lei nas mãos deles”. Então foi o convívio com as pessoas, foi esse tipo de coisa esse tipo de mentalidade, então eu vejo que como deficiente não basta só você dar pra pessoa as coisas que ela necessita de forma funcional, mas às vezes é importante mostrar pra ela de alguma forma que ela pode usar aquilo a favor de outras pessoas também, ela pode crescer a partir daquilo, ela pode se desenvolver mais de outras formas justamente por que ela tem aquela dificuldade, isso facilita. (...) (Samuel)

Ao relembrar que apenas na adolescência soube dos direitos que possuía, Samuel se sentiu prejudicado, embora não busque culpados. Na visão do aluno, os pais têm um papel importante na orientação dos filhos com deficiência sobre seus direitos, em instruir, por exemplo, sobre quais leis amparam as pessoas com deficiência quanto aos direitos conquistados. Relembrou as pessoas que o auxiliaram nesse processo. Ele destacou principalmente que não devem ser oportunizadas apenas questões operacionais às pessoas com deficiência, mas o conhecimento de direitos e perspectivas que favoreçam seu desenvolvimento. Disse ainda que quanto mais cedo isso acontecer, mais possibilidades podem ser exploradas pelos indivíduos, de forma que haja o empoderamento em relação aos seus direitos.

O empoderamento das pessoas com deficiência em relação aos direitos positivados nos diversos instrumentos é de alta relevância para grupos historicamente excluídos como este. Com acesso a informações poderão tornar efetivos os direitos conquistados (LOPES, 2013).

Como vem sendo discutido, um dos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência se refere à educação, conferindo-lhes a possibilidade de frequentar as salas no ensino regular nas suas diversas etapas, sendo-lhes proporcionada a acessibilidade necessária. O direito de frequentar as salas de aula regulares foi uma conquista, amparada na concepção de educação inclusiva. A atual discussão que desnaturaliza a exclusão, o que não ocorria em um passado recente, no qual a principal pauta em debate focava-se no direito à matrícula, muitas vezes negada com naturalidade (BRASIL, 2013).

Anteriormente, outras formas de educação vigoraram, como por exemplo, a educação segregada. Rafael comentou sobre esse tipo de educação:

(...) os deficientes, como eu posso falar, por exemplo, as pessoas que são deficientes, todos os níveis de deficiência, elas têm locais de aula, elas são separadas das outras pessoas, elas são, é... tem um ensino diferenciado. Não tem porque isso existir, se enquanto você não ver um deficiente pedindo pra ser colocado num lugar diferente, que ele não quer ser separado de toda a maioria e ter um ensino só pra ele, ele só quer que o ensino geral tenha como ele chegar a esse ensino, tem muita gente que ... ele quer aprender, que ele tem essa vontade, aí as pessoas enxergam ele como, não ele é deficiente ele tem que aprender aqui ou ele tem que aprender isso, ele tem que aprender dessa forma. (Rafael)

O aluno exemplificou o tipo de educação no qual os alunos com deficiência são segregados dos demais alunos e recebem uma aprendizagem diferenciada. Ele se posicionou contra esse tipo de abordagem educacional e favorável a uma educação que seja para todos. Segundo o discente, as pessoas com deficiência não desejam essa separação. Essa decisão seria tomada por terceiros. A educação nesses moldes foca na deficiência o que está contra a proposta de educação inclusiva.

A abordagem de ensino criticada se refere à educação segregada na qual a educação da pessoa com deficiência se fazia com afastamento desses alunos do sistema regular de ensino e por sua implementação em espaços separados de educação, prioritariamente em instituições especiais de caráter privado assistencialista e em classes especiais, em um sistema de atendimento substitutivo ao ensino comum (SILVA; SILVA, 2012; BRASIL, 2008).

Ao longo do tempo, essa modalidade educacional sofreu alterações. Se antes se constituiu como um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com necessidades educativas especiais para que eles tivessem acesso às aprendizagens, muitas

vezes em espaços fora da escola regular, como forma substitutiva a esse ensino (SANCHES; TEODORO, 2006), hoje assume um caráter transversal, isto é, diz respeito a todas as modalidades de ensino. A proposta vigente da educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem nas escolas regulares, em uma ação complementar/transversal ao ensino regular, formato esse que sinaliza a assunção da perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

Como mencionado no primeiro capítulo, com o intuito de fazer uma sobreposição entre a Educação Básica e o Ensino Superior, tendo em vista que as propostas de educação inclusiva surgiram primeiro na Educação Básica e só depois se estendeu para o Ensino Superior, serão trazidos relatos de alunos sobre suas experiências nessa fase do ensino.

Alice frequentou a Escola Especial (uma instituição filantrópica da cidade em que residiu na infância) por algum tempo e lá desenvolveu atividades de fisioterapia e educativas, mas participava também da educação formal nas escolas regulares. Os demais entrevistados tiveram suas experiências educacionais sempre nas salas de ensino regular, contudo frequentá-las não garantiu que sua participação fosse efetiva ou que o acesso aos conteúdos estivesse garantido. Tanto a aluna que esteve segregada em parte do tempo na escola especial quanto os demais relatam fatos que demonstram sua exclusão do processo de ensino.

Antônio contou que vem passando por dificuldades de adaptação durante toda a sua vida acadêmica, compreendendo a educação básica e, no momento, o ensino superior (*“já vivo com isso desde que eu comecei na escola, desde pequeno, e que é difícil!”* – [referindo-se à falta de acessibilidade]). Ao questionar os entrevistados sobre suas vivências em relação à deficiência durante a educação formal, Rafael, Samuel e Antônio relataram diferenças no tratamento recebido e apontaram que principalmente na educação básica existia maior preconceito, mais brincadeiras que os inferiorizavam devido às suas características. Para efeito ilustrativo apenas a fala de Rafael será trazida:

Tem, tem níveis de diferença, é... a forma com que os outros alunos enxergam você é extremamente diferente, do ensino básico pra faculdade. Há maturidade do pessoal na faculdade em olhar você mais como uma pessoa comum do que como uma pessoa deficiente. É completamente diferente. O nível do julgamento das outras pessoas também é completamente diferente. A forma como os professores te tratam, muda um pouco, mas no sentido não da forma como eles te enxergam, mas sim do nível que eles te ajudam. No ensino básico eles te ajudam muito mais, eles te dão muito mais coisas, muito mais material mastigado, vamos falar assim. Aqui eles te dão a informação que você precisa e se você quiser ir além dessa informação é você tem que correr atrás. Mas a forma como eles te

tratam é sempre a mesma, não que eles te tratem com indiferença, mas que você é um aluno como outro qualquer. (Rafael)

Ao descrever as situações de convívio durante a educação formal, Rafael falou sobre os julgamentos e em ser visto como uma pessoa comum. A visão com demérito é mais percebida entre os alunos do ensino fundamental. Quanto aos professores, comentou que no ensino fundamental há uma tutela na forma de interagir com o aluno com deficiência, o que não ocorre no ensino superior em que aluno é tratado da mesma forma que os outros.

Alguns professores assumem uma postura protetora e paternalista diante dos alunos com deficiência. Segundo Amaral (1995), tal postura pode ser também encarada como uma forma de preconceito, visto que tal proteção revela a nossa certeza na incapacidade daquela pessoa em realizar as ações propostas, o que nos leva a fazer pelo outro antes que ele possa experimentar suas possibilidades. Contudo, faz parte das práticas escolares na educação básica a postura mais presente do professor auxiliando o aprendizado dos alunos.

No ensino superior, o tratamento igualitário mencionado pelo discente pode ocultar a exclusão, uma vez que a forma de acesso ao material didático e outros entre as pessoas com e sem deficiência são diferentes e não contemplar esse aspecto pode impedir a participação efetiva das primeiras. O tratamento diferenciado pelos professores na educação básica e no ensino superior está relacionado também aos objetivos da formação em cada um dos níveis. Crockík (2013) amparado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997 argumenta que os objetivos da educação se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva e também em termos de capacidades de ordem física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social. Na educação superior, o objetivo principal é a formação profissional (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014; MOREIRA 2014).

Segundo o relato dos entrevistados, embora esteja prescrita uma educação inclusiva, a prática demonstra outra realidade. Rafael falou sobre a falta de importância dada à inclusão na universidade em que ocorreu o estudo:

(...)[ao ser questionado o que pensou quando foi chamado para a entrevista] vou ter mais uma chance pra dar a minha opinião a respeito disso, eu gosto de conversar mas eu acho que falta um pouco de quem queira ouvir essa opinião, falta um pouco quem (...) esteja disposto a dar ouvido às pessoas (...) quem pode fazer algo à respeito [intervenções, melhorias para as pessoas com deficiência na universidade] não se interessa em ouvir, se preocupa com outros assuntos. Então o trabalho todo em geral tá muito dividido, não tem uma união de todos esses assuntos, porque querendo ou não, é um assunto só, é... falando a respeito de faculdade tem uma área da faculdade trabalhando pra deficientes, uma área da faculdade trabalhando com necessidades dos alunos em geral, uma área da faculdade trabalhando com

melhorias nos cursos e tudo mais. Essas áreas não se comunicam, não tem essa interação, isso falta, a gente sente falta, todos alunos sentem falta, não só alunos deficientes, não só os que estão aqui por bolsa, não só alunos que recebem auxílio da faculdade, todo mundo sente essa falta. Mas, isso não tem ninguém que possa fazer alguma coisa a respeito. Essa questão deu poder dividir as minhas experiências, as minhas opiniões, ter liberdade de falar, eu gostei muito dessa ideia, eu acho que é uma coisa muito boa, mas fica aquele receio de que, como é que eu posso falar, não que fique por isso mesmo, mas que não chegue aonde precisa chegar, entende? (Rafael)

O relato do aluno é um misto de desabafo e descrença. No início, falou de maneira positiva do espaço para expressar sobre a temática inclusão, mas a seguir já comenta do descaso, da falta de interesse, que não são todos que querem ouvir ou fazer algo pela causa dos direitos das pessoas com deficiência, referindo-se inclusive no âmbito interno da universidade. Ele aponta falta de continuidade nas diversas ações da universidade que extrapolam a questão da deficiência como uma forma de demonstrar o quanto a estrutura está desfavorável para mudanças e termina reforçando justamente seu temor que tende mais para uma descrença de que as falhas apontadas não sejam modificadas.

Sobre a percepção positiva do espaço da fala, Glat e Antunes (2012) comentam que no âmbito da pesquisa científica, ao dar voz ativa a esses sujeitos, resgatam-se seus papéis de protagonistas e narradores de suas próprias histórias, em um processo de empoderamento que vai além dos limites do estudo e tem um impacto positivo na transformação ativa de sua realidade cotidiana. Nesse estudo, a partir das entrevistas os alunos expressaram sua vontade de conhecer os demais alunos com deficiência e buscar representatividade junto à universidade.

Em relação às ações inclusivas na universidade, Samuel percebeu certo desinteresse. Essa percepção não pode ser tomada como geral em relação a outras universidades. A forma de lidar com a temática e as modificações implementadas serão diferentes de instituição para instituição, como discute Michels (2004) os sujeitos envolvidos não tomam a política como algo pronto e acabado, por mais que as legislações e normas orientem as práticas, estas serão realizadas por sujeitos vinculados a instituições de acordo com as vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros.

A segmentação das atividades como algo que prejudica não só os alunos com deficiência, mas os demais, também foi destacado por Rafael. Em relação à inclusão, a orientação é para que haja o envolvimento de diversos setores, desde os responsáveis pela parte pedagógica, até os pelas obras e administrativos por exemplo. Não é a prática de atores isolados que possibilitará a inclusão. Ela só se dará pelo envolvimento interdisciplinar de

diversas áreas, sejam humanas, saúde, construção civil, acompanhada de uma revisão de práticas e concepções individuais e sociais.

Ferrari e Sekkel (2007) chamam a atenção para o fato de que a discussão sobre a educação inclusiva deve ser tomada pela instituição, de forma participativa. Não pode recair apenas sobre os ombros do professor. A acessibilidade nos seus diversos aspectos é um dever de todos. Vai além da equipe pedagógica e envolve professores, pesquisadores, pais, alunos, funcionários e demais membros da comunidade que compõem as universidades brasileiras (AINSCOW, 1995; MANTOAN; BARANAUSKAS; MELO-SOLARTE, 2009)

Além da discussão sobre a responsabilidade e participação de toda a instituição nas ações inclusivas, Diaz (2009) acrescenta que debater e refletir sobre formas de organização que busquem acolher a diversidade, tanto no ambiente escolar quanto no social, não se limita a apontar as situações em que os segmentos excluídos têm seus direitos usurpados, é uma ação de maior complexidade.

Seguindo essa direção, Rafael ressalta que a realidade do aluno com deficiência não é contemplada por aqueles que fazem o planejamento e prescrevem o modo de funcionamento dos cursos, das aulas, dos locais que elas irão acontecer e esses alunos estão submetidos a tais decisões:

(...) pra conseguir concluir todas as necessidades dela [pessoa com deficiência] na faculdade, necessidades acadêmicas que eu digo, tem um certo problema nisso... que a faculdade, quem define os cursos, as aulas e os locais de aula que a pessoa vai ter, não enxerga quem é o aluno, não enxerga como o aluno é e o que ele precisa. E pra manter essa divisão entre quem define o que ele vai fazer e o quem define como vai ser dado esse ensino... Não pode mesmo, tem que manter essa divisão, então todas as instalações da faculdade tem que ter isso em mente pra manter o acesso do aluno as aulas, o acesso do aluno ao material (...). (Rafael)

Segundo o aluno, esse distanciamento entre quem planeja e quem utiliza os serviços cria formas de ação ineficientes frente às necessidades dos graduandos com deficiência.

Esse apontamento remete aos achados na pesquisa de Angelucci (2002) que assinalou um distanciamento entre quem prescrevia as políticas e aqueles que a executavam na prática. É importante que haja essa aproximação de quem fará uso dos recursos e serviços da universidade de forma que eles alcancem seu objetivo de acessibilidade.

A participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar, bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais são pressupostos da educação inclusiva. Para realizar tais flexibilizações e mudanças, é necessário ainda o apoio institucional e, nesse sentido, ter clareza dos objetivos

ligados a cada curso nas instituições de ensino superior para todos aqueles que participam do seu desenvolvimento (FERRARI; SEKKEL, 2007).

Pensar no paradigma da inclusão requer a superação das mais diversas barreiras. Essa superação não deve ocorrer de maneira isolada, mas de forma ampla, envolvendo as diversas relações cotidianas, voltadas a atitudes sociais, políticas de inclusão, aquisições de produtos e tecnologia, infraestrutura, pesquisa e permanência de pessoas com deficiência (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

## 4.2 Dilemas institucionais

As prescrições legais, as discussões dos pesquisadores e as políticas públicas implementadas no Brasil buscam a consolidação de ações educacionais que privilegiem as diferenças, nos quais os ambientes, serviços, comunicações sejam acessíveis às pessoas com diferentes necessidades e que torne o ensino verdadeiramente participativo.

Um dos alunos entrevistados comentou sobre a importância da acessibilidade a fim de proporcionar condições de igualdade entre as pessoas:

(...) eu acho que tinha que deixar o acesso livre, independente de como a pessoa é, independente do que a pessoa precisa, o acesso tem que ser livre pra todo mundo, tem que ser igual pra todo mundo. Se o acesso é facilitado, se o acesso é permitido nesse nível, o esforço da pessoa é que vai fazer a diferença, não é se ela tem deficiência ou não, entende?(Rafael)

A fala de Rafael destaca que a igualdade no acesso a todos como uma das formas de se respeitar as diferenças, vai ao encontro das prescrições dos diversos instrumentos legais e discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência, na perspectiva de uma educação inclusiva.

O conceito atual de inclusão visa proporcionar a participação e autonomia em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social e tem como base o princípio de que toda pessoa tem o direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem (ROCHA; MIRANDA, 2009; BRASIL, 2013).

A educação inclusiva propõe que todas as pessoas, independentemente de etnia, cor, origem, deficiência, sejam inseridas em salas de aula regulares, de forma a conviver não apesar das diferenças, mas por meio delas, com a oferta de um ensino de qualidade e que valorize a multiplicidade de todos os seus alunos (CRUZ; DIAS, 2009; CROCHÍK, 2011).



Especificando melhor qual direito à educação dos alunos com deficiência vem sendo debatido, Skliar (1997) argumenta que não se restringe a frequentar uma instituição escolar entendida como ambiente físico e material, mas implica ações de educação plena, significativa, justa, participativa, reflexiva e sem as restrições impostas pela beneficência e caridade tampouco pela obsessão curativa da medicina. Esses conceitos são compatíveis com a educação inclusiva em qualquer âmbito educacional, seja na educação básica ou na superior.

Especificamente em relação à educação superior, com vistas a nortear as universidades sobre a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, as secretarias do Ministério da Educação, responsáveis pela execução do Programa Incluir publicaram o documento orientador intitulado Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU 2013<sup>16</sup> (BRASIL, 2013). Esse documento prevê, por exemplo, o monitoramento das matrículas dos alunos com deficiência para provimento das condições de pleno acesso e permanência (BRASIL, 2013), o que não ocorreu de acordo com os relatos de Antônio:

Acho que falar de descaso é meio pesado... mas, acho que esquecido... talvez, ou falta de prioridade, ainda mais depois que eu fui procurar a Diretoria de Assistência ao Estudante (...) o(a) diretor(a) veio falar que sabia desses dados [sobre o tipo de deficiência assinalado pelos alunos], mas ficou sabendo depois, mas que o departamento que contém os registros acadêmicos tinha esses dados. Então assim, na minha opinião, esses dados tinham passado, eu tinha feito essa marcação na matrícula, mas que ninguém tinha visto, mas pelo contrário as pessoas tinham visto isto, essa marcação, e tinham mais pessoas nessa mesma situação, ainda foi algo que não passou despercebido na administração, foi passado, mas não foi tomada nenhuma atitude quanto a isso... eles estavam cientes que havia pessoas com essa necessidade, mas não tomaram atitude nenhuma (...)A partir do momento que eu penso que eles não sabem, talvez a responsabilidade ainda seja um pouco menor, mas ainda é uma falta de responsabilidade deles não ficarem ou deles não se preocuparem é... com o fato, mas talvez fosse um erro de sistema, porque me foi perguntado e se não tivesse sido registrado... E não das pessoas, acho que um erro técnico é diferente de um erro que podia ter sido evitado, mas souberam e ainda não fizeram, o que piora ainda mais a situação, porque foi um desprezo. Eles sabiam da situação e não tomaram uma atitude. (Antônio)

Ao falar da situação, o aluno destacou a falta de prioridade com que foram tratadas as informações por ele emitidas. Ao lembrar, ele fez a distinção entre não se ter conhecimento da situação por um possível erro no sistema que não registrou as informações e o desprezo de se ter conhecimento sobre a existência de alunos com deficiência na universidade e não se

---

<sup>16</sup> Esse Programa foi citado devido ao envio de recursos pelo Governo Federal às Instituições de Ensino Superior e necessidade de prestação de contas das atividades realizadas a partir de 2011.

tomar nenhuma atitude a respeito, demonstrando indignação ao constatar que o que aconteceu foi a segunda opção.

Embora o monitoramento das matrículas das pessoas com deficiência com o objetivo de propiciar condições de permanência do aluno seja uma prescrição da política de acessibilidade (BRASIL, 2013), ela não se concretizou no caso prático analisado. O não monitoramento das informações prestadas ocasiona o desconhecimento sobre a necessidade de algum tipo de adaptação que o aluno necessite, por consequência não são disponibilizados materiais pedagógicos e recursos acessíveis e demais condições requisitadas para que haja aprendizagem. As implicações podem ser diversas, principalmente a exclusão desse alunado em relação aos conteúdos ministrados em sala de aula.

O mesmo aluno descreveu o dia de sua matrícula presencial na universidade e sua busca por orientações junto ao coordenador do curso sobre a possibilidade de auxílio da instituição em relação à sua deficiência:

Fui falar para ele [o coordenador do curso] no que a universidade podia me ajudar e ele falou que em nada. (...) E foi isso que ele me falou, que eu ia ter que me virar. E basicamente foi isso que aconteceu, é... No primeiro ano eu não procurei assistência ou ajuda externa, eu dependia de mim mesmo, meus pais compraram uma câmera pra mim, é... uma semiprofissional que... para eu tirar fotos na aula, mas isso foi com verba minha mesmo, da minha família, mas mesmo assim ainda não resolvia meus problemas, pois é algo muito difícil de manusear no meio da aula. Não foi algo que teve efeito para isso, mas... (Antônio)

A primeira resposta institucional que Antônio recebeu por meio do coordenador sobre a acessibilidade na universidade, tanto em relação à adaptação aos conteúdos das disciplinas, quanto à aquisição de tecnologia assistiva, colocou tais ações sob a responsabilidade do aluno e de sua família, que decidiram comprar uma máquina fotográfica.

Essa responsabilização do aluno por sua acessibilidade também foi apontada no estudo de Cruz e Dias (2009) que embora aborde uma deficiência diferente da baixa visão que Antônio possui, faz apontamentos que convergem com a experiência do aluno quanto à responsabilização por sua educação. Os autores relataram condições de dificuldades, de impedimentos e de abandono as quais os surdos estavam submetidos no ensino superior, sendo obrigados a se responsabilizarem por sua aprendizagem, priorizando o trabalho extraclasse para recuperação de nota. As deficiências são diferentes, mas as experiências relativas às dificuldades e à responsabilização exclusiva por seus estudos se assemelham.

No documento orientador do Programa Incluir está expressa a obrigação da instituição de ensino de disponibilizar o acesso, obrigação essa que não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou as suas famílias, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de transferência da atribuição (BRASIL, 2013). A experiência de Antônio demonstra que essa prescrição também não foi cumprida, pois ele e sua família assumiram as tarefas de adaptação, inclusive arcando com o custo da aquisição de tecnologia assistiva.

Considerando a situação descrita, o aluno teve que se adequar ao contexto escolar, sendo inserido nas salas de aula junto aos discentes que não possuíam deficiências, desde que este conseguisse se adaptar sem que houvesse mudança da escola ou que se criasse condições favoráveis para recebê-lo. Tal ação remete ao modelo da educação integrada discutida por Mantoan (2003) e Rabêllo (2009). Contudo, o movimento proposto pelo Programa Incluir é de educação inclusiva na qual são realizadas adaptações para que o aluno tenha acesso aos conteúdos pedagógicos, ambientes físicos e comunicações, por exemplo.

Se a prescrição na educação inclusiva e o acesso a todos ambientes, no que se refere à acessibilidade arquitetônica na universidade, requisito importante para a inclusão de alunos com deficiência, Rafael, Antônio e Samuel teceram críticas. O primeiro relato trazido foi o descrito por Rafael:

As instalações da faculdade, eu acho que ter um maior ... ter uma acessibilidade melhor (...)Então se for colocar por exemplo (...) banheiros pra deficientes, tem que ter o acesso pros deficientes, não tem que só existir a instalação, tem que ter o acesso bem mais facilitado, se for colocar acesso de rampas pra cadeira de rodas, a rampa tem que ser colocada de forma certa. Se for colocado até coisas simples, por exemplo, as maçanetas das portas, essas maçanetas que são redondas, pra mim são ruins, eu preferia as maçanetas que são como alavancas e todas essas coisas simples fazem diferença no final. Não são muitas coisas, mas quando criam essas instalações... Essas coisas têm que ser pensadas e hoje com as instalações que tem na faculdade não tem isso em mente. As portas da universidade, às vezes, eu engancho numa porta pra tentar abrir ela e tenho dificuldade pra abrir a porta e entre aspas “não tem porque mudar isso”. Não tem intenção de fazer essas mudanças. Até eles tentaram modernizar as trancas das portas aqui, não deu certo. São recursos que podiam ser usados pra esses objetivos de facilitar o acesso e são entre aspas “desperdiçados”, são destinados pra coisas que não tem necessidades. (...) Os novos prédios, todos que estão sendo construídos, muitos deles eu não sei dizer se estão sendo planejados pra esse tipo de acesso, mas se tiverem, eles vão ser os únicos que vão ter esse acesso. Os outros vão continuar precários e é nesses outros prédios que os alunos, a esmagadora maioria vão ter aula. Então, melhorar, colocar alguma coisa que é melhor sem melhorar o que precisa, eu acho uma falha muito grande, entende? (Rafael)

De acordo com Rafael, o acesso deve ser para todos, em todos os aspectos, seja nas rampas, nas aberturas das portas, na disponibilização dos banheiros. Sua principal crítica está em não fazer uma acessibilidade por inteiro, essa preocupação fica clara quando ele acrescentou que privilegiar a remoção das barreiras ou o planejamento das ações de acessibilidade arquitetônica apenas em parte dos prédios existentes na instituição vai mascarar o problema e continuar sem atingir a todos.

A falta de acessibilidade relatada pelo aluno traz dificuldades, como ele mesmo mencionou a abertura de portas maçanetas tem formato arredondado lhe impõe dificuldade. Ao encontro das experiências relatadas, os autores Viegas d'Abreu e Bernardi (2009), comentam que a população encontra inúmeras barreiras para o pleno desenvolvimento de suas habilidades e indivíduos que possuem algum tipo de deficiência sofrem (às vezes, desnecessariamente) por apresentarem desvantagens que poderiam ser superadas com melhorias no ambiente construído.

Objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, seus pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea constituem barreiras que se manifestam por meio de seus ambientes restritivos, discriminatórios que rejeitam a minoria e todas as formas de diferenças, em nome dos discutíveis padrões de normalidade (SASSAKI, 2005).

Para Antônio há erros nas práticas adotadas quanto à acessibilidade em relação a sua deficiência e a de outros alunos:

A gente estava discutindo sobre a universidade, ao invés dela resolver o problema pra todos, porque a dificuldade não é só minha de enxergar naquela sala [que possui uma película de vidro na lousa que atrapalha a visualização], ela preferiu encontrar um jeito mais fácil, mas não totalmente que resolvesse o problema, que foi me realocar para os prédios, que não tinham salas com película de vidro. Daquele modo, é... eu sei que a universidade tem verba pra trocar os quadros. Talvez a preguiça ou a acomodação da administração não quis trocar: achou que era mais fácil fazer de outro modo. Talvez eles não devam olhar só pra mim, eles devem entender que a dificuldade não é só minha. E isso não só envolve a acessibilidade visual em um prédio que tem escadaria e não tem rampa de acesso e nem elevador. E isso eu posso falar pra toda universidade novamente: só existe um prédio aqui que tem rampa de acesso e nenhum elevador. Então pra quem tem deficiência física, especificamente cadeirantes vão passar muita dificuldade aqui na universidade. Eu nunca vi nenhum aqui, mas se vier, ele será muito prejudicado pra se locomover. Por exemplo, pra cantina, que tem uma passarela de bloquete e uma parte de terra, ele vai ter muita dificuldade... Como ele vai chegar? Mais uma coisa que a universidade devia olhar (...). (Antônio)

O aluno se incomoda com as ações provisórias que acontecem na universidade que “resolvem” a situação de acessibilidade apenas para um aluno. Cita o exemplo da lousa em sala de aula na qual ele foi realocado nas disciplinas, mas não houve a substituição da mesma, embora ela prejudique outros discentes. Na sequência, Antônio falou da acessibilidade principalmente para cadeirantes ou aqueles com mobilidade reduzida, citando a falta de calçada regular, rampas... e até menciona que nunca viu um aluno nessa situação na universidade. Talvez seu questionamento seja: ele conseguiria se locomover?

Se o incomodo apontado é a resolução para alguns e/ou a falta de acessibilidade nas diversas esferas, uma possível solução que atinja a todos os alunos nesse aspecto seria a aplicação do conceito de Desenho Universal nos espaços edificados. Esse conceito arquitetônico propõe o espaço com uso democrático para que os diferentes perfis de usuários tenham condições igualitárias na qualidade de uso de um ambiente construído qualquer, seja esse ambiente interno ou externo, público ou privado (VIEGAS D’ABREU; BERNARDI, 2009).

Samuel trouxe as seguintes observações sobre a acessibilidade:

(...) Aqui na UNIFEI eu posso dizer que agora tá bem melhor pra andar né, por causa das reformas... Eu também já conheço o espaço. Mas um lugar que eu sinto um pouco mais dificuldade de andar aqui, que eu já tropecei várias vezes, é entre a portaria e a cantina. Que aquela entrada ali é muito ruim! (...)... Não posso pisar naquele lugar. Você tem que decorar o lugar, aquela rota, mas assim, as dificuldades são assim (...) Eu vejo assim, essa questão aí dos alunos com deficiência, pode mesmo ter um mapa de acesso, é... ele mesmo pode formular um mapa de todos os acessos que precisa na universidade, e... talvez até mesmo fazer alguma coisa por telefone... Quando ele tem acesso com mais facilidade as pessoas... às vezes a questão não é fazer rampas... ah, melhorar a pavimentação... não, às vezes você resolver a questão do telefone é muito mais fácil, entendeu? (Samuel)

Foram feitas críticas à acessibilidade existente, que inclusive coincidem com a fala de Antônio: calçada em direção ao refeitório<sup>17</sup>. Para superá-las, Samuel descreveu os esquemas utilizados (decorar a rota, por exemplo) o que exige um dispêndio de energia e atenção desnecessárias se esse espaço fosse acessível, entretanto, apesar das críticas, Samuel percebeu melhorias sendo implementadas na universidade em decorrência das reformas. O aluno fez sugestões para a inclusão da pessoa com deficiência como a elaboração de mapas de acesso e

---

<sup>17</sup> No ano de 2015 foram realizadas algumas adaptações físicas sendo realizada a colocação de piso tátil em alguns espaços na universidade, a citar biblioteca, portaria e o caminho até a cantina (mencionado pelos entrevistados como inacessível)

atendimento a demandas desses alunos por telefone, o que dispensaria o enfrentamento das barreiras arquitetônicas presentes.

Nos relatos dos três alunos, foi mencionada a falta de acessibilidade em diversos seguimentos: do quadro na sala de aula, das rampas, elevadores, maçanetas, construções. Alguns deles lançando mão de esquemas pessoais como decorar o trajeto para se adaptar à situação. A resposta institucional a essa demanda de adaptação está em aplicar soluções pontuais a determinadas situações. Não está implementando o princípio da inclusão de que tudo deva ser o máximo acessível para todos, existindo pessoas com deficiência no momento, ou não.

Angelucci (2009) faz apontamentos sobre a constante discussão referente à acessibilidade tender para transformações arquitetônicas, como as mencionadas pelos alunos e ressalta que o importante para que a acessibilidade aconteça é a disponibilidade em receber esses alunos. A autora enfatiza que além dessa disponibilidade é preciso perguntar também o que comunica a não acessibilidade: a discussão sobre as mudanças arquitetônicas não se refere apenas a mudanças da infraestrutura, mas também implica refletirmos a respeito do que comunica essa ausência. Não estar acessível é uma expressão institucional de fechamento à diferença.

Antônio exemplificou uma instituição que tem ações que demonstra a disponibilidade para lidar com as diferenças, Antônio comentou sobre a experiência da UnB:

Isso, exato, a UnB, bem pra falar a verdade fiquei sabendo dela por Sandra que me disse que lá é assim. Ela se formou lá e ela me disse que lá tem um sistema de monitoria pra dar acesso ao portador de necessidades e isso tem vários métodos. Ela me disse um dos métodos que eram os monitores de deficiência visual, que ficavam do lado deles durante a aula falando pra ele o que ele não estava conseguindo ler. Eu achei isso muito interessante: uma universidade que tem a cabeça aberta pra esse lado. Mas aí vem o que eu também falei que vem da cabeça dos alunos, porque quem é monitor é aluno. Aluno tem que ter essa vontade também e eu não sei se o aluno daqui teria essa vontade. Também por ser discutido que a universidade tem uma cultura diferente por ser uma universidade de exatas em que é muito pregado aqui pelos professores a individualidade e o egoísmo por causa da briga do mercado de trabalho, o que é diferente de uma universidade que tem curso de humanas, de ciência social, de filosofia, de sociologia que é visto o todo, visto cada pessoa e a necessidade de cada um, não só eu mesmo. (...) enfim tudo isso são fatores que eu acho que dificultam, mas é algo que não foi testado ainda. É algo que eu não sei se aconteceria, mas eu não sei como seria a relação dos alunos que talvez queiram, se existisse, ou fossem assumir essas monitorias. (Antônio)

O estudante falou sobre algumas ações de acessibilidade, enfatizando a atuação por meio de monitorias. Fez também uma diferenciação entre as instituições que têm cursos de humanas, mencionando que a UNIFEI por ser uma instituição tradicionalmente de exatas, tem uma formação mais individualista e egoísta.

Ao encontro da fala de Antônio, que questionava se os alunos de uma universidade de exatas teriam a mesma abertura para auxiliar na acessibilidade pedagógica, Marques e Gomes (2014) abordam as especificidades das formações acadêmicas da área de Ciências Humanas e Exatas pressupõem que desde suas graduações, os profissionais vinculados às áreas humanas sejam acostumados e apresentados às ideias de inclusão, ao passo que as Áreas de Ciências Exatas encontram-se mais distantes do debate educacional e social inclusivo.

No que se refere à formação mais individualista, a fala do aluno converge com os apontamentos de Angelucci (2009) nos quais o panorama escolar incentiva a pensar de forma classificatória, estimulando as relações de competição e valorizando o desempenho individual. O que se apreende, de acordo com Alcoba et al (2009) é que uma universidade não se torna inclusiva apenas por criar possibilidades de acesso a grupos que estavam excluídos do ambiente de Ensino Superior. Não só as barreiras objetivas de acesso e de permanência na instituição devem ser quebradas, mas para que ocorra inclusão, é necessário refletir sobre condições subjetivas de convívio e sobre a forma como cada um se percebe nas relações com as diferenças.

Com vistas a atuar não só frente às condições subjetivas do convívio, mas as demais barreiras, de acordo com o relato de Antônio, seria a criação de um núcleo de acessibilidade<sup>18</sup> como previsto no Programa Incluir (BRASIL, 2013). Ao relembrar as situações do cotidiano acadêmico, o aluno destacou essa necessidade, comentou sobre as informações que recebeu sobre os trâmites de implantação do serviço e sobre como imagina que o mesmo poderá auxiliá-lo em relação às ações de acessibilidade:

E agora está sendo colocado em pauta, fiquei sabendo há uma semana atrás [abril de 2014], que talvez eles abram um núcleo pra acessibilidade, mas ainda não existe também... que é algo que devia ter pra facilitar essa resolução (...) Acho que ele iria encurtar as relações entre os profissionais que trabalham nele... no núcleo, e os professores ou reitores, administração em si na faculdade. Eu vejo que sem esse núcleo a relação que existe entre pedidos de mudanças, de métodos de ensino de aula é algo bem devagar (Antônio).

---

<sup>18</sup> Responsável por ações de institucionalização ações de política de acessibilidade na educação superior (BRASIL 2013).

A implantação de núcleos de acessibilidade, na visão de Antônio, poderá tornar mais ágil os procedimentos de adaptação requisitados aos professores para facilitar o acesso dos alunos com deficiência ao ambiente acadêmico.

Além da previsão no documento orientador no Programa Incluir, a criação de núcleos de acessibilidade é prevista no Decreto n. 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, especificamente no §2º do art. 5º:

VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. § 5a Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Na instituição em estudo, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI - foi constituído em maio de 2014, um mês após a entrevista com Antônio. Principalmente esse aluno falou diretamente sobre a necessidade de implantar esse órgão. Mesmo antes da sua implementação, Antônio pesquisou sobre o Programa Incluir e viu que havia a orientação para se constituir esse órgão. Essa iniciativa partiu do próprio aluno e não ocorreu com os outros discentes, contudo poderia ser estimulada pela instituição por meio de uma maior divulgação da existência do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, quais são as atividades e como recorrer a elas.

Segundo Moreira (2014) a criação de núcleos de acessibilidade, ou comissões institucionais é fundamental, contudo, por si só não garantem a qualidade no acesso e, sobretudo, a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo ela, um dos caminhos seria um fazer universitário comprometido com a plena igualdade de direitos e isso implica em repensar programas de ensino, pesquisa e extensão com propostas inclusivas.

Considerando os relatos dos demais entrevistados, ocorridos em dezembro de 2014, sete meses depois dessa implantação percebe-se nos trechos das falas discutidos anteriormente que ainda existem diversas barreiras pedagógicas, arquitetônicas, na comunicação e informação. Esses fatos demonstram que há grandes desafios a serem superados pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão em conjunto com a comunidade acadêmica em geral, de forma a promover efetivamente os requisitos legais de acessibilidade para os alunos com deficiência da instituição.

Se os núcleos de acessibilidade são importantes para a realização de ações que melhorem o acesso da pessoa com deficiência, é importante saber sobre a experiência de



outras instituições em relação a esse órgão. Vieira, Severo e Albertani (2014) consideram que os núcleos de acessibilidade possibilitam a transformação de práticas para a construção de uma política de acesso e permanência da comunidade acadêmica de uma maneira geral, sejam os alunos, os professores e técnico-administrativos com necessidades educacionais especiais.

Costas (2014) relatando a experiência da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, quanto ao núcleo de acessibilidade assinala a necessidade de profissionais específicos lotados em um núcleo específico para desenvolver ações referentes ao processo de inclusão no ensino superior, sob o risco de não ser garantida a acessibilidade ou a inclusão no sentido da educação inclusiva. Moreira (2014) também discute a importância das universidades destinarem vagas para concursos para compor os quadros necessários que garantam a permanência dos alunos que apresentem deficiência, por exemplo, professores e intérpretes de Libras, além de ter uma estrutura física para o desenvolvimento das atividades.

Os núcleos de acessibilidade são um caminho para a efetivação de ações de inclusão na universidade, mas de acordo com Pieczkowski e Naujorks (2014) para superar o jogo da inclusão no ensino superior que vem sendo realizado de maneira excludente, a universidade deve converter-se em espaço livre de discriminação, favorecendo a convivência com a diversidade em igualdade de condições e oportunidades, fortalecendo o exercício da democracia e da participação desses estudantes como sujeitos políticos. Caso contrário, continuará prevalecendo a realidade perversa, assistencialista, na qual o estudante representa o aumento do número de matrícula, mas não a inclusão que deseja (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2014).

Incorrer em uma inclusão perversa é desfigurar a universidade quando esta adere acriticamente aos “objetivos” da sociedade, mais identificados atualmente com a orientação tecnocrática e gestonária e assim abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos. Essa ação não vitima somente a ela, mas tem como consequência o empobrecimento da própria sociedade, pois esta se desprovê de sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional (DIAS; SOBRINHO, 2005).

A universidade tem um papel importante na sociedade, na formação de sujeitos, contudo Geraldo percebe um reduzido número de pessoas com deficiência nesse ambiente:

Eu sei que são poucos e não conheço muitos alunos com deficiência, só alguns, não muitos (...) como eu não tive contato com nenhum, então eu não sei te falar de outros assim, mas acredito que seja pela dificuldade do acesso no ensino superior, das dificuldades de estudo no nível médio aí não consegue chegar no nível superior, numa universidade federal e agora com

ENEM talvez consiga um pouco mais, tenha um pouco mais de oportunidade, tem as cotas de escola pública, então, talvez, consiga algo mais. Mas na minha época que era só vestibular mesmo era uma dificuldade maior, no meu caso. Então, estudar, para trabalhar, você ler um livro, uma coisa assim, com baixa visão é mais difícil que para uma pessoa normal. Eu tive essa dificuldade para ingressar no nível superior, para estudar, porque ingressei estudando e em meio às cirurgias, em recuperação, com pontos nos olhos, tinha dias que o olho estava inchado. Todas essas dificuldades no caso meu que foi um acidente, mas acredito que para as pessoas que já tem essa deficiência também passam por dificuldades de ler, de concentrar, de armazenar. Acho que fica mais difícil, talvez seja isso que dá uma diferença na quantidade de pessoas com deficiência e pessoas que não têm (...) tem as dificuldades, você sentar no computador tem dias você sente o olho embaçado, você não consegue enxergar direito, você já desconcentra e você não consegue ficar concentrado por horas estudando, você estuda uma hora, duas horas no máximo, não consegue ficar muito, às vezes o olho te atrapalha nesse sentido. (Geraldo)

Geraldo relatou que conheceu poucos alunos com deficiência na universidade e não teve contato próximo com nenhum, atribuiu as dificuldades de acesso também às diferenças de ensino entre o contemplado no ensino fundamental e superior. Ele enfatizou, com base em sua experiência, que a dificuldade no acesso e permanência no ensino superior se relaciona às características e limitações da própria deficiência como dificuldades de leitura, concentração decorrente da mesma.

Em face às vivências dessas dificuldades tanto no acesso, quanto na permanência que Araujo, Israel e Orquiza (2009) ressaltam a importância da criação e divulgação de práticas para a permanência de pessoas com deficiência na educação superior, seja a adequação física, seja a acessibilidade ao conteúdo, adequação dos métodos, existência de tecnologias assistivas disponíveis. Essas ações são necessárias porque, segundo as autoras, muitas vezes as pessoas com deficiência não procuram a universidade por desconhecerem as práticas desenvolvidas para sua permanência nessas instituições.

Embora sejam previstas na constituição essas garantias de igualdade de condições no acesso à educação e de permanência nas instituições de ensino a todos e a legislação que trata de pessoas com deficiência esclareça que estas instituições devem criar condições para que se tenha as mesmas oportunidades dos demais alunos no acesso e para concluir o curso com sucesso, em qualquer nível de ensino (ALCOBA, 2008), na prática, como os entrevistados relataram nos fragmentos trazidos anteriormente, essas prescrições ainda não foram efetivadas em todos os lugares e nem sempre os direitos garantidos são conhecidos por quem é amparado por eles.

Para reforçar a necessidade de aproximar a realidade educacional à proposta inclusiva, Alcoba, et al. (2009) argumentam que ao considerar uma instituição de educação superior, não basta aceitar trabalhadores e alunos diferentes dos tradicionais, sem dar-lhes as condições de plena participação nos espaços de trabalho e estudo.

Por fim, os entrevistados manifestaram o desejo de contribuir para a acessibilidade de outros alunos que estarão futuramente na instituição:

(...) sobre a questão dos universitários (...) talvez eu não aproveite (...) eu não vou aproveitar talvez algo que vai vir, mas eu estou lutando pra que isso venha talvez é, mesma coisa de acessibilidade, estou lutando para que isso resolva meu problema, são métodos que estão sendo testados e descartados, pra não dizer que estamos afunilando e está refinando resultados, então pessoas que vão chegar e terem um problema igual ou parecido com o meu, já vão ter coisas prontas pra eles, e eu também não quero que a pessoa passe pelos mesmos problemas que eu, é basicamente isso, assim, esse modo de pensar (Antônio); A gente que vê essas falhas, que sente essas diferenças, a gente percebe e comenta, mas sabe que não vai ser amanhã, não vai ser ano que vem, não vai ser agora que vai ser resolvido, só que por que que normalmente a gente comenta? Eu acho que a gente comenta por causa disso, porque em algum momento vai ter outra pessoa que vai precisar e que vai sentir essa falta, vai sentir falhas nisso daí também, se eu puder mudar alguma coisa agora, se eu puder comentar e tentar mudar alguma coisa agora que faça diferença pra alguém em algum momento no futuro, eu vou ter feito a minha parte, porque se fosse ao contrário, se fosse outra pessoa e que fizesse no passado alguma coisa desse tipo por mim, teria feito diferença pra mim, eu poderia não ter percebido, se todas essas maçanetas fossem dessas de alavanca por exemplo, eu não sentiria falta, não sentiria diferença do que com a maçaneta redonda, mas eu não teria percebido que alguém sentiu falta nisso, então a gente comenta, esperando que em algum momento faça diferença pra alguém (Rafael).

Os alunos se depararam em sua experiência acadêmica com barreiras, vivenciaram as falhas na acessibilidade na instituição de ensino que frequentam e as apontaram com o objetivo de buscar alguma solução, mas têm consciência de que as modificações nem sempre são rápidas e a maior parte delas serão iniciadas em um processo que talvez se estenda, mas que possivelmente irá beneficiar outras pessoas.

Essa consciência de que as ações de inclusão são um processo vai ao encontro do que Saviani (2013) argumentou: não há transformação de forma direta e imediata da educação quanto às práticas inclusivas e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática - a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da condição de agentes sociais ativos, reais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação pretendeu-se questionar o processo de inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal de Itajubá, na perspectiva dos mesmos. Pretendeu-se também apreender a situação da inclusão escolar desses alunos na instituição e, especificamente, identificar as percepções sobre suas experiências de inclusão na UNIFEI além de aprender conceitos de desenvolvimento que permeiam a temática.

A estratégia para responder a pergunta e os objetivos levantados foi a de construir categorias para análise, com base no conjunto de falas dos entrevistados. Em síntese, as categorias levantadas foram estigma, exclusão social, exclusão no ambiente acadêmico e acesso em condições de igualdade aos benefícios disponíveis socialmente. Essas categorias foram discutidas nos respectivos capítulos e resultou em uma tentativa de explicitar o quanto as questões da pessoa com deficiência ainda precisam ser discutidas, inclusive no meio universitário.

O universo empírico sistematizado contemplou os apontamentos dos alunos com deficiência no ensino superior levando-se em consideração a relação universidade e sociedade e os processos educacionais vinculados à docência e a sociabilidade, sem perder o horizonte o aspecto interdisciplinar da pesquisa.

Do horizonte interdisciplinar a Psicologia foi a disciplina principal que abriu diálogos diretos com Ciências Sociais, Educação, Gestão Pública e temas transversais como mobilidade, arquitetura em que se disponibiliza diversos olhares para buscar o entendimento de uma questão contemporânea fundamental para o desenvolvimento social e humano.

Ainda da perspectiva teórica, houve uma aproximação do tema da inclusão da pessoa com deficiência com as dinâmicas do desenvolvimento, em especial as questões do social. A discussão sobre desenvolvimento que norteou a pesquisa, circunscreve à concepção de desenvolvimento como liberdade contida em Amartya Sen (2010), especificamente pela necessidade de se constituir um conjunto de liberdades instrumentais, fundamental para a efetivação dos chamados direitos sociais.

Em relação à efetivação de direitos, a universidade não é um lugar apartado da sociedade, uma vez que estabelece estreita relação com as convenções sociais vigentes. Dentro desse contexto, pensar acessibilidade, com base nos argumentos empíricos levantados,

coloca em evidência a dificuldade que a universidade apresenta em viabilizar as condições mínimas de participação em igualdade da pessoa com deficiência.

Cabe ressaltar que há um conjunto de leis que protegem a inserção da pessoa com deficiência no campo das relações sociais. Contudo, tomando como base a fala dos entrevistados, constatou-se que as leis não caminham em simetria com os processos de socialização. De acordo com o relato desses discentes verificou-se que as prescrições da política pública de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, considerando a realidade da UNIFEI, que contempla o Programa incluir, não tem se cumprido satisfatoriamente.

A ênfase proposta nessa dissertação se caracteriza em dar voz aos alunos da instituição, a partir de suas experiências em relação à deficiência principalmente na educação superior. Pode se observar como a universidade e os alunos lidam com as limitações, as necessidades de adaptação e as percepções sobre o acesso. Em outros termos, o próprio processo pedagógico tem suas fragilidades (formação docente, relação professor aluno, processos pedagógicos que não privilegiam as diferenças).

No interior da universidade, levando em consideração a relação professor-aluno, também apresenta dificuldades. A falta de contato com a temática e de formação nesse quesito, levam os professores a ter certa rigidez na forma de transmitir os conhecimentos, não procedendo às adaptações necessárias ao acesso desses alunos. Contudo, a inclusão não é uma bandeira que deva ser levantada apenas pelo corpo docente: os colegas em sala de aula, a instituição de ensino superior, com seus diversos profissionais, podem auxiliar em um fazer que contemple de maneira mais eficiente.

Se há dificuldade em adequar os conteúdos, o que ficou evidente na pesquisa é que no cotidiano acadêmico, comumente os alunos com deficiência tiveram que se adequar ao contexto escolar, sendo inserido nas salas de aula junto aos demais discentes, desde que este conseguisse se adaptar sem que houvesse mudança na dinâmica da universidade ou que fossem criadas condições favoráveis para recebê-los. Essa configuração que delega ao aluno toda a adaptação diz respeito à integração escolar e não à educação inclusiva prescrita nas normativas vigentes.

Se na educação inclusiva o que se pretende é viabilizar que o acesso a todos, em todos os aspectos, seja nas rampas, nas aberturas das portas, na disponibilização dos banheiros, na questão pedagógica, na comunicação; o que os entrevistados trazem é que se privilegiou a remoção das barreiras ou o planejamento das ações de acessibilidade arquitetônica apenas em parte dos prédios, oferecendo respostas pontuais que apenas mascararam o problema e

continuam sem atingir a todos, demonstrando um fechamento à diferença. Não está implementando o princípio da inclusão de que tudo deva ser o máximo acessível para todos, existindo pessoas com deficiência no momento, ou não.

Além dessas, diversas dificuldades são enfrentadas por esses alunos no cotidiano acadêmico: há a presença de barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas; falta de acompanhamento dos alunos com deficiência a partir de seu ingresso na universidade; responsabilização exclusiva dos mesmos por sua aprendizagem, em alguns casos; dificuldade de acesso aos conteúdos, o que ocasionou prejuízos no aprendizado desses discentes; atraso no conhecimento dos docentes a respeito da necessidade de adaptação dos alunos; além da falta de sistematização das ações dentro da instituição (alguns professores procedem às adaptações requisitadas, outros não); e as ações de acessibilidade e inclusão desenvolvidas não são amplamente conhecidas na comunidade acadêmica.

Frente à multiplicidade de aspectos que a inclusão apresenta, há um longo caminho para aproximar as prescrições legais e a experiência cotidiana dos graduandos com deficiência. O que se aprende é que as ações de inclusão não devem ser padronizadas, mas devem ser adaptadas às necessidades específicas dos alunos. Nem sempre as soluções já utilizadas são válidas para os demais discentes, mesmo aqueles que possuem a mesma deficiência, o que exige respostas que muitas vezes não foram pensadas anteriormente.

A acessibilidade vivenciada pelos participantes faz refletir ainda sobre a importância da disponibilidade do acesso. Nos relatos dos entrevistados, alguns não faziam uso da mediação oferecida pela universidade referente às suas necessidades para viabilizar o acesso, principalmente junto aos professores em sala de aula, mas é importante que os alunos tenham conhecimento sobre a existência de formas de mediação disponíveis para que a escolha de querer ou não usufruir delas seja uma opção do indivíduo.

Na instituição em estudo, verificou-se além das reformulações apontadas com vistas à acessibilidade, a necessidade de divulgar amplamente as ações já implementadas na instituição com o objetivo de fortalecer a inclusão, a citar: a interlocução entre as necessidades dos alunos com deficiência e a ação dos professores em sala de aula; quais são as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na UNIFEI e como recorrer a elas. A divulgação das ações do NAI foi realizada na recepção dos alunos ingressantes no ano de 2016 e em reunião com os coordenadores, mas as informações na página oficial da instituição ainda são insuficientes para que a comunidade acadêmica tenha conhecimento dessas ações.

Ainda na direção de uma educação inclusiva, outra ação importante é fortalecer o empoderamento dos graduandos com deficiência sobre seus direitos, capacidades e participação na vida social, afastando cada vez mais as noções de caridade ou favor prestado quanto à inclusão.

Em outra vertente, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual a pessoa com deficiência não encontre barreiras que tornem sua condição impeditiva à plena ocupação de espaços se faz por meio do conhecimento das necessidades dos alunos e adaptação dos métodos de ensino, edificações, comunicação, acesso à informação, inclusão dessas necessidades nos diversos planejamentos e nas ações decisórias.

Ações mais amplas de inclusão que envolvam a comunidade acadêmica e culminem em mudança de conceitos e preconceitos em relação à pessoa com deficiência devem ser empreendidas, na busca de uma inclusão efetiva e não a inclusão marginal desses discentes, na qual apenas a sua presença na sala de aula é garantida.

A universidade tem um papel importante frente à proposta de uma educação para todos, qual seja, o de diminuir a distância entre o discurso ideológico e as ações cotidianas. Tal aproximação precisa ser abrangente e necessita de práticas que envolvam diversos atores, sejam professores, alunos e outros envolvidos no cotidiano escolar em suas decisões políticas e pedagógicas, em um fazer interdisciplinar, buscando um desenvolvimento que dê voz às pessoas com deficiência.

Nessa direção, o trabalho pôde contribuir por meio da escuta desses sujeitos com o apontamento de novos direcionamentos para a atuação dentro da universidade de forma que privilegie a experiência de vida de cada um deles e não só dentro da mesma, mas em outras que possuam práticas semelhantes.

Como forma de contribuir com as propostas elencadas, pretende-se realizar a devolutiva dessa pesquisa aos participantes da pesquisa e membros do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, após a anuência de ambos, de forma a contribuir para o diálogo entre esses dois públicos. Além disso, será redigido um relatório com as principais críticas apontadas pelos participantes da pesquisa, sem identificação dos mesmos e entregue para conhecimento e providências pertinentes à atuação do órgão supracitado.

Cabe ressaltar que estudar o tema inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, especificamente em uma instituição de ensino superior, não elimina a possibilidade de sentimentos particulares de defesa expressos pelo pesquisador. Aqui, tentou-se evitar os afetos que o tema reverbera.

Circunscrito às pretensões da dissertação, acredita-se ter explicitado aspectos do processo de socialização na universidade da pessoa com deficiência, a partir da sua própria visão. Buscou-se não excluir as tendências e influências normativas aplicadas ao caso, bem como, as apostas de minimização dos problemas por Programas e Núcleos existentes.

Deixa-se consignado que as respostas desencadeadas nessa pesquisa não são determinantes ou definitivas, mas apontam para uma realidade das relações sociais presentes no interior da sociedade, dos processos de socialização, o que não é diferente do cotidiano da universidade.

Por outro lado, a pesquisa intencionou explicitar as distâncias entre os discursos normativos e a efetividade dos processos de inclusão. Equivale afirmar que as perguntas e os objetivos propostos foram respondidos, nos limites dos relatos coletados, os quais trouxeram contribuições significativas para se pensar a universidade e o universo das relações sócio psicológicas da pessoa com deficiência.

Por fim, outros estudos que exteriorizem quais são as dificuldades por parte da gestão da universidade, por meio de seus servidores e gestores, são sugeridos de forma que possa contribuir para melhorar a participação na vida universitária cotidiana dos alunos com deficiência no ensino superior.



## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Educação para todos torná-la uma realidade. In: **Congresso Internacional de Educação Especial**, Birmingham, Inglaterra, 1995.
- ALCOBA, S.A.C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.
- ALCOBA, S.A.C. *et al.* Diferenças, identidade e inclusão. In: MANTOAN, M. T.E., BARANAUSKAS, M. C.C. (org.). **Atores da Inclusão na Universidade**: Formação e Compromisso. Campinas, SP: UNICAMP, 2009, p. 29-50.
- AMARAL, L.A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- \_\_\_\_\_. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. **Cadernos de Psicologia**, v.1, p. 3-12, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Resgatando o Passado**: deficiência como figura e vida como fundo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- AMIRALIAN, M.L.T.M. *et al.* Conceituando a deficiência. **Revista de Saúde Pública**, n. 34, v. 11, p. 97-103, 2000.
- ANGELUCCI, C. B. **Uma inclusão nada especial**: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo. 2002, 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O educador e o forasteiro**: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes. 2009. 167 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARAUJO, L. B.; ISRAEL, V. L.; ORQUIZA, L. M. Ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba, PUCPR: 2009.
- ARAÚJO, J. N. G. A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado Formal de Trabalho. In: MENDES, A. M., MERLO, R. C., MORRONE, C. F. & FACAS, E. P. (Orgs.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho**: temas, interfaces e casos brasileiros. Curitiba, Juruá: 2010.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 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 11 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)> Acesso em 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em 23 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação superior – SECADI/SESu 2013**. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495>>. Acesso em 05 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> . Acesso em 20 jan. 2016.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G. M.L.; SANTOS, R.A.(orgs). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63.

CARVALHO, R. E. Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. **Acesso e permanência da pessoa com necessidades educacionais especiais nas IES** - Fórum: Curitiba, 12 de abril de 1999.

CAVALCANTE, F.G. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e reinvenção da família**. 2002. Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fiocruz, Rio de Janeiro. 2002.

CHAVES, A. M. Prefácio. In: SAMPAIO, Cristiane T.; Sampaio, Sônia Maria R. **Educação inclusiva o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 15-19.

CHAUÍ, M. A universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, p 5-15, 2003.

COSTAS, F.A.T. Acesso, acessibilidade e inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I.(orgs.) **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014, p. 45-72.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.29, n.1, p.40-59, 2009a.

\_\_\_\_\_. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 26, n. 2, p.123-132, 2009b.

CROCHÍK, J. L. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.3, p.565-582, dez 2011.

CROCHÍK, J. L. *et al.* Educação inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. *Psicologia e Sociedade*, v.25, n.1, p.174-184, 2013.

CRUZ, J.I.G.; DIAS, T. R.S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.15, n.1, p. 65-80, 2009.

CUNHA, L.A. Desenvolviemto desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n. 88, p. 795-817, especial – out. 2004.

DANTAS, E.; SOUSA JÚNIOR, L. **Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior**. Anais da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2009.

DIAZ, F. *et al.* (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

DUTRA, C.P Prefácio. In: Mantoan, M. T.E., Baranauskas, M.C.C. (org.). **Atores da Inclusão na Universidade**: Formação e Compromisso. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: Formação do Estado e Civilização. V. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FERNANDES, N.G. **A Política de Assistência Estudantil e o Programa Nacional de Assistência Estudantil**: o caso da Universidade Federal de Itajubá. São Paulo, 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. FÁVERO, O. *et al.* (org). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília : UNESCO, 2009. p. 25 – 53.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia ciência e profissão**, v.27, n.4, p. 636-647, 2007.

FRANCA, I.S.X.; PAGLIUCA, L.M.F. Inclusão social da pessoa com deficiência: conquistas, desafios e implicações para a enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem**. USP, v.43, n.1, p. 178-185, 2009.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA e SIMPÓSIO PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, fev. 2011.

GARCIA, R. M. C. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 jul. 2006.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, MEC/SEESP, ano 8, n. 20, p. 26-28, 1991.

GLAT, R. & ANTUNES, K. C. V. Pesquisa em educação especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. In: TAQUETTE, S. R. & CALDAS, C. P. (Org.). **Ética e pesquisa com populações vulneráveis**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 267-292, 2012.

GOÉS, R. S. **A escola de educação especial**: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos. 2012, 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMES, C.; REY, F.L.G. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**. v.27, n.3, p. 406-417, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação; [tradução Mareei Aristides Ferrada Silva]. — São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LANE, S.T.M.; CODO, W. (orgs). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Editora brasiliense, 2012.

LOPES, L. F. Nova Concepção sobre as pessoas com deficiência com base nos direitos humanos. In: LIMA, F. J.; MENDONÇA, R. (orgs.) **A efetividade da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013, p. 27- 56

MANTOAN, M. T. E. Educação de qualidade para todos: formando professores para inclusão escolar. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 7, n. 40, p. 44-48, 2000.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T.E., BARANAUSKAS, M. C.C. , MELO SOLARTE, D.S. Oficinas participativas inclusivas mediadas pelo modelo ACBP. In: MANTOAN, M. T.E., BARANAUSKAS, M. C.C. (org.). **Atores da Inclusão na Universidade**: Formação e Compromisso. Campinas, SP: UNICAMP, 2009, p. 9-28.

MARQUES, L.S.; GOMES, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 313-326, maio/ago. 2014.

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

MICHELS, M.H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001)**: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOREIRA, L. C. Política inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização. In: PIECZKOWSKI, T.M. Z.; NAUJORKS, M. I. (orgs.) **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014, p. 103-128.

NERI, M. **Retrato da deficiência no Brasil**. Ed. FGV / IBRE. Rio de Janeiro, 2003.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J.F.B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 14, n.1, p. 55-64, Jan./Jun 2010.

OHL, N.G. *et al.* Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.13, n.2, p. 243-250, 2009.

OLIVEIRA, J.F. (orgs). O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfigurações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

OLIVEN , A.C. **A paróquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1990

\_\_\_\_\_. Arquipélago de competências: universidades brasileiras na década de 90. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.86, ago 1993.

\_\_\_\_\_. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M.S.A. (org.) **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002

PACHECO, R.V.; COSTAS, F.A.T. Processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 27, p. 151-170, 2006.

PEREIRA, R. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, ciências, saúde -Manguinhos** .v.16, n.3, p. 715-728, 2009.

PIANA, M.C. **A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional**. Franca: UNESP, 2008. Tese – Doutorado – Serviço Social – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP.

PIMENTA, C. A. M. Tendências do desenvolvimento: Elementos para reflexão das dimensões sociais na contemporaneidade, In: **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, SP. UNITAU, 2014.

PIECZKOWSKI, T.M.Z.; NAUJORKS, M.I. Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência. In: PIECZKOWSKI, T.M.Z.; NAUJORKS, M.I. (orgs.) **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014. P. 129-161.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de aluno com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In Arantes, V.A. (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 5 ed. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-74.

PLAISANCE, E. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010.

RABÊLLO, R. S.. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma educação inclusiva. In: Díaz, F. *et.al.*(org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 347-355.

RESENDE, A.P.C.; VITAL, F.M.P. (org.) **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Brasília**: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

RIBEIRO, M.C.C.S.; FARIA, L.M. Caminhos Percorridos pela Educação Inclusiva em Ji - Paraná/RO. In: ROTH, B.W.(org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva, direito à diversidade**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. P. 147-154.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A Inclusão de Alunos com Deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: Diaz, F. *et al.*(org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p.27-37.

SAMPAIO, C.T.; SAMPAIO, S.M.R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. p. 19-23, 2005.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 63-83, 2006.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, no IFCH-UNICAMP, 2012.

\_\_\_\_\_. ESCOLA E DEMOCRACIA: PARA ALÉM DA “TEORIA DA CURVATURA DA VARA”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEN, A.K. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.

SILVA, L.M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

SILVA, M.M.P.; SILVA, M.C.V. Revista Nova Escola e a Inclusão de Alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino. In: **XII ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, p. 1-17, 2012.

SILVA, A.M.L. *et al.* O acesso ao mercado de trabalho pela pessoa com deficiência. In: LIMA, F. J.; MENDONÇA, R. (orgs.) **A efetividade da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013, p. 131- 158.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, n.1, p. 127-136, 2010.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagem sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOBRINHO, J.D. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, Jan/abr 2005.

SOUSA, S. B.; SILVA, R. V. de S. Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. In: **XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, Caxambu, 2005. Anais... Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <[http:// 28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15280int.rtf](http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15280int.rtf)>. Acesso em: 03 abr. 2015.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ. Histórico. Disponível em <<http://www.unifei.edu.br/>> Acesso em 04 jul. 2014.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

VELHO, G. **Desvio e Divergência**: uma crítica da patologia social. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

VIEGAS D'ABREU, J.V. ; BERNARDI, N. Acessibilidade no ambiente físico. In: MANTOAN, M. T.E., BARANAUSKAS, M. C.C. (org.). **Atores da Inclusão na Universidade**: Formação e Compromisso. Campinas, SP: UNICAMP, 2009, p. 129-146.

VIEIRA, N. J. W.; SEVERO, A.; ALBERTANI, J. Inclusão no Ensino Superior: acesso e permanência dos alunos com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria no período de 2010 a 2012. PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I.(orgs.) **Educação, inclusão e acessibilidade**: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014, p. 21- 44.

WANDERLEY, L.E.W. A Questão Social no Contexto da Globalização: o caso Latino-Americano e o Caribenho. In: Castel, R.; Wanderley, L.E.W.; Belfiore-Wanderley, M. (orgs.). **Desigualdade e a Questão Social**. São Paulo, EDUC, 1997, p. 50-159.

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA EM UMA UNIVERSIDADE NO SUL DE MINAS GERAIS**. Por meio desta pesquisa queremos conhecer a percepção dos alunos com deficiência da Universidade Federal de Itajubá sobre a efetividade das ações de inclusão a eles ofertadas. Os procedimentos de coleta de material serão da seguinte forma: através de entrevistas com os alunos com deficiência da universidade.

**DESCONFORTOS E RISCOS:** Existe um desconforto mínimo devido à realização de entrevistas e risco também mínimo, podendo você sentir-se constrangido em contar o que pensa sobre a educação ofertada às pessoas com deficiência. **MINIMIZAÇÃO DE RISCOS:** Para que você sinta-se a vontade para conversar com o pesquisador, você pode escolher a seu critério um local reservado da presença de outras pessoas além da melhor data e horário para a realização da entrevista.

**BENEFÍCIOS:** As opiniões dos participantes, inclusive a sua, podem contribuir para melhora na educação oferecida, de forma a atender às reais necessidades dos alunos com deficiência.

**FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSINTÊNCIA:** Você pode dar sua opinião a qualquer momento, pedir ou indicar a presença do pesquisador em locais onde fique a vontade para mostrar suas opiniões ou tirar dúvidas referentes a pesquisa.

**GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:** Você será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida referente a esta pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar sua permissão ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.



O pesquisador não irá revelar sua identidade, mantendo total sigilo sobre suas opiniões. Os resultados da pesquisa final serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será fornecida a você.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:** A participação na pesquisa não trará custos para você e não há nenhuma forma de pagamento para que você participe. No caso de você sofrer algum dano decorrente dessa pesquisa o pesquisador deverá ser informado para que sejam tomadas as devidas providências.

### DECLARAÇÃO DA (O) PARTICIPANTE

Eu, \_\_\_\_\_, residente a \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_(Endereço), portador do RG nº \_\_\_\_\_,  
 profissão \_\_\_\_\_ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar.

Em caso de dúvidas poderei entrar em contato pessoalmente com a estudante ROSANA ELIZETE TAVARES, ou o professor orientador CARLOS ALBERTO MÁXIMO PIMENTA, ou pelo no telefone da estudante (35) 9993-5784, ou ainda procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Itajubá, situado na Avenida BPS, nº 1303 – Bairro Pinheirinho, Itajubá, CEP 37500-903, TEL: (35) 3629-1335, E-mail: cep.unifei@unifei.edu.br, que aprovou este estudo.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
 Nome Assinatura do Participante Data  
 \_\_\_\_\_