



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JACKELINE SUSANN SOUZA DA SILVA

ACESSIBILIDADE, BARREIRAS E SUPERAÇÃO:
ESTUDO DE CASO DE EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

JOÃO PESSOA – PB
2014

JACKELINE SUSANN SOUZA DA SILVA

ACESSIBILIDADE, BARREIRAS E SUPERAÇÃO:
ESTUDO DE CASO DE EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção de grau de Mestre em
Educação na Universidade Federal da
Paraíba, Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eulina
Pessoa de Carvalho

JOÃO PESSOA – PB
2014

S586a Silva, Jackeline Susann Souza da.

Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior / Jackeline Susan Souza da Silva.-- João Pessoa, 2014.

242f.

Orientadora: Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação superior. 2. Estudante com deficiência - acessibilidade. 3. Estudos culturais da deficiência.

UFPB/BC

CDU: 378(043)

JACKELINE SUSANN SOUZA DA SILVA

ACESSIBILIDADE, BARREIRAS E SUPERAÇÃO:
ESTUDO DE CASO DE EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação na Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Data da apresentação: ____/____/____

Profa Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Orientadora – Universidade Federal da Paraíba

Profa Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar
Universidade Federal de Pernambuco

Profa Dra Windyz Brazão Ferreira
Universidade Federal da Paraíba

Profa Dra. Ana Dorziat Mélo
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meu pai, Severino Francisco, que mesmo sem dispor de bens materiais e simbólicos importantes na sociedade do TER, ensinou-me a respeitar as diferenças humanas, a conhecer, ensinou-me a SER.

À minha mãe, Rosângela Rodrigues que, mesmo à distância, contribuiu para o meu crescimento e amadurecimento. Ainda sem entender o significado de *tanto tempo de estudo*, me apoiou com suas palavras e promessas.

Aos meus irmãos, Danielly Kamille e Celso Rodrigo, pelos momentos simples de sorrisos no aconchego do lar.

Aos meus demais familiares, que confiaram e acreditaram na minha capacidade de superação e conquista.

À Handara Melo que, com seu sorriso lindo e suas curiosidades da infância, fez os meus dias mais felizes.

À minha Avó Terezinha, por nos ajudar nas horas mais complicadas.

À minha eterna amiga Samara Layanna (*em memória*) que, nos seus últimos anos de vida, na condição adquirida de mulher cega, me ensinou a celebrar o presente, a viver cada momento como único: Carpe Diem!

Às estudantes e professoras da Linha de Pesquisa: *Vozes, Empoderamento e Inclusão da PcD* do Grupo de Pesquisa: Educação, Diversidade e Inclusão, por serem militantes das causas das PcD e, assim, contribuírem com suas práticas e conhecimentos em prol da diminuição da injustiça social que nos dias de hoje ainda persegue o grupo de pessoas com deficiência.

A todos(as) os(as) professores(as) da minha trajetória escolar e universitária que, de forma direta ou indireta auxiliaram a minha chegada até aqui: Mestrado em Educação.

Às minhas colegas e meus colegas da Turma 32-mestrado, que ajudaram a ampliar minha visão de mundo com as discussões em classe, especificamente a Érica Jaqueline pelo apoio cotidiano, carinho e amizade.

Aos meus alunos e alunas *com e sem* deficiência das escolas públicas onde lecionei, estudantes que me mostraram as verdadeiras faces do aluno real e desmistificaram a concepção de aluno ideal.

À professora Cássia que, com entusiasmo e esperança, conseguiu enfrentar o desafio de tornar uma sala de aula realmente inclusiva.

Às PcD que fizeram parte desta pesquisa e demonstraram que são capazes de enfrentar qualquer limite imposto pela sociedade.

Aos professores Rogério Diniz Junqueira, Ana Dorziat e Edicléa Mascarenhas pela contribuição no Exame de Qualificação na ampliação da reflexão sobre o tema acessibilidade.

À Alseni Maria, pela sua competência e pela contribuição neste trabalho.

À professora Windyz Brazão Ferreira pelo entusiasmo, dedicação e contribuição neste estudo e na minha história de vida. Mulher preciosa e de luz!

A minha orientadora, professora Maria Eulina Pessoa de Carvalho pelo apurado olhar científico tão importante no caminho desta pesquisa, para quem a Ciência pode transpor os muros da universidade e tornar-se um ato de militância, político e ético ao assumir o compromisso com o grupo de pessoas com deficiência.

A todos e todas que de forma direta ou indireta contribuíram com este estudo o meu *muito obrigada!* Jackeline Susann S. Silva.

*Para poder estar dentro do desejado,
foi preciso inventar o lado de fora.*

Maura Lopes, 2004

RESUMO

Neste século, mundialmente, o tema da acessibilidade se tornou uma importante diretriz para os governos e as instituições a fim de assegurar os direitos das pessoas com deficiência (PcD) à educação, trabalho, cultura e lazer, e melhorar sua qualidade de vida e participação nos espaços comuns. Isto envolve a eliminação de barreiras nas instituições, incluindo as de educação superior, que historicamente têm sido seletivas e elitistas. Ainda são escassos os estudos que mostram *como* as barreiras atitudinais, arquitetônicas, informacionais e comunicacionais, e pedagógico-curriculares são construídas e *como* as/os estudantes com deficiência (EcD) as encontram e as superam a fim de alcançar sucesso na formação superior. Assim, este estudo enfoca a seguinte questão: *Como EcD experienciam a acessibilidade no ensino superior?* Seu objetivo é identificar e analisar, à luz dos Estudos Culturais, experiências de acessibilidade (ou não) no vestibular (acesso), durante a formação até a graduação (permanência e aquisição). A metodologia estudo de caso, combinada com a técnica de *shadowing* (acompanhar como sombra), foi usada para investigar as *experiências de acessibilidade* de seis estudantes (três do sexo masculino e três do sexo feminino) da Universidade Federal da Paraíba, campus de João Pessoa. Os principais achados mostram que: (a) a acessibilidade é um tema que deve começar a ser tratado muito antes do vestibular porque existe uma série de barreiras que impedem as PcD de ter acesso à educação superior, relativas ao acesso à informação sobre cursos de graduação e meios de realizar a inscrição para o vestibular, à situação familiar social e econômica e à escolha do curso de graduação; (b) o governo federal e a Universidade Federal da Paraíba são muito lentos para implementarem uma política institucional de inclusão efetiva e não há procedimentos de monitoramento e avaliação do Programa Incluir, portanto, as barreiras para esta população ainda são consistentes; c) os diferentes tipos de acessibilidade são interdependentes e influenciam-se mutuamente, contudo a acessibilidade atitudinal parece ser a mais relevante entre todas porque quando há acesso atitudinal as outras barreiras à acessibilidade tendem a ser reduzidas ou eliminadas; (d) apesar do marco legal, as/os EcD na educação superior ainda conhecem superficialmente ou não têm conhecimento apropriado sobre seus direitos e raramente fazem uso do sistema legal existente para assegurá-los. São a sua força interna e os esquemas de apoio que desenvolvem sozinhos que lhes permitem permanecer e concluir sua qualificação para ter melhores chances de emprego.

Palavras-chave: estudante com deficiência, acessibilidade, educação superior, estudos culturais da deficiência.

ABSTRACT

In this century, worldwide, the theme of accessibility became an important guideline for governments and institutions to ensure the rights of people with disability to education, work, culture and leisure, and to improve their quality of life and participation in the mainstream. This involves the elimination of barriers in institutional settings, including higher education institutions, which have been historically selective and elitist. There are few studies showing how attitudinal, physical, informational-communicational, and pedagogical-curricular barriers are built and how students with disability meet and overcome them in order to have success in higher education. Therefore, this study focuses on the following question: *How students with disability experience accessibility in higher education?* From a cultural studies perspective, it aims to identify and analyze their experiences of accessibility (or not) at entrance examinations (access), during preparation until graduation (permanence and acquisition). A case study methodology, combined with the *shadowing* technique, was used to investigate the experiences of accessibility of six students (three male and three female) at Federal University of Paraíba, João Pessoa campus, in Brazil. Main findings show that: (a) accessibility is an issue that should be addressed prior to university entrance because there is a set of barriers that prevent access of people with disability, concerning information about graduate degrees and enrolment in entrance examinations, family social and economic situation, program choice; (b) both the federal government and the university are very slowly in moving towards an institutional policy of effective inclusion, and there is no monitoring or assessment procedures for the inclusion program in place (*Programa Incluir*), so there are still tough barriers for this group; (c) different types of accessibility are interdependent and mutually reinforcing, however attitudinal barriers seem to be the most relevant because when there is attitudinal access, in the first place, the other barriers tend to be reduced or eliminated; (d) in spite of the legal framework, higher education students with disability still know it superficially, or lack appropriate knowledge about their rights, and rarely use the existing legal system to ensure them. Their inner strength and the support arrangements which they develop on their own are what allow them to persist and accomplish their qualification in order to have better employment chances.

Keywords: student with disability, accessibility, higher education, cultural studies of disability.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BPC – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CE – Centro de Educação

CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade

CIFIS – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CVI – Centro de Vida Independente

CDPcD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

COPERVE – Comissão Permanente do Concurso Vestibular

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEB – Conselho Nacional de Entidades de Base

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CONAE – Conferência Nacional da Educação

CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

EcD – Estudante com deficiência

EC – Estudos Culturais

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião e Estatísticas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

IPA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NEDESP – Núcleo de Educação Especial

ONEESP – Observatório Nacional da Educação Especial
ONU – Organização das Nações Unidas
OMS – Organização Mundial da Saúde
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PB - Paraíba
PRAPE – Pró-Reitoria para o Apoio Estudantil
PcD – Pessoa com deficiência
PNE – Plano Nacional da Educação
PNEsp-PEI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PSS – Processo Seletivo Seriado
SRM – Sala de Recurso Multifuncional
PROUNI – Programa Universidade para Todos
RU – Restaurante Universitário
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SESU – Secretaria de Educação Superior
SIEDSUP – Sistema Integrado de Informações da Educação Superior
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: CONCEITUANDO ACESSIBILIDADE À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS E PARA ALÉM DO DISCURSO POLÍTICO-LEGAL	20
1.1 Emergência e Primeiras Aproximações do Conceito de Acessibilidade	23
1.2 Modelo Social e Relações Culturais como Enfoque na Análise na Interface Deficiência-Acessibilidade	34
1.3 Tipos de Acessibilidade: Transcendendo os Limites do Discurso Oficial Legal em Direção a uma Concepção Cultural	46
CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTEMPORÂNEA EM TEMPOS DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA GRUPOS VULNERÁVEIS	69
2.1 O Paradoxo da Meritocracia como Medida de Direito de Acesso ao Ensino Superior para ‘Todos/as’	71
2.2 Os Ventos da Inclusão no Final do Século XX e a Política Brasileira de Acesso ao Ensino Superior.....	74
2.3 Acesso, Permanência e Aquisição no Ensino Superior para Grupos Excluídos: Programas Federais e Ações Afirmativas	77
2.4 Gargalos de Acesso ao Ensino Superior: ENEM, Vestibular e Política de Cotas	84
2.5 Deficiência, Gênero e Raça/etnia: Expandindo o Debate	90
CAPÍTULO III: CAMINHO DE INVESTIGAÇÃO	99
3.1 A Metodologia Estudo de Caso.....	99
3.2 Fases da Pesquisa	102
3.1.2 Fase Exploratória	102
3.1.3 Delimitação dos/as Estudantes-Participantes da Pesquisa	104
3.3 Procedimentos Éticos	104
3.4 Projeto-Piloto	104
3.5 Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de Pesquisa	105
3.5.1 Entrevista Semiestruturada	106
3.5.2 Roteiro Semiestruturado	106
3.5.3 Técnica de Pesquisa <i>Shadowing</i>	108
3.5.4 Observação Participante e Não-Participante	109
3.5.5 Diário de Pesquisa	110
3.5.6 <i>Feedback</i> da Pesquisa: Apreciação dos participantes	111
3.6 Organização e Análise dos Dados	111
3.6.1 Histórico Pessoal e da Educação Básica	112
3.6.2 Experiência de Acessibilidade na Educação Superior	112
CAPÍTULO IV: AS VOZES DOS/AS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	114
4.1 Caracterização do Campo de Pesquisa – UFPB	114

2.2	Experiências de Estudantes com Deficiência na UFPB	117
 CAPÍTULO V: ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE, BARREIRAS E SUPERAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ACADÊMICO		
		151
5.1	Histórico Pessoal e da Educação Básica	152
5.2	Oportunidades Educacionais para o Ingresso no Ensino Superior: Classe Social X Mérito Individual	154
5.3	Representações de Gênero e a Escolha do Curso	158
5.4	Exclusão e Inclusão de Estudantes com Deficiência no Vestibular.....	163
5.5	Formação Universitária: Ensino, Pesquisa e Extensão	170
5.5.1	Postura Docente e (In)Acessibilidade Pedagógico-Curricular.....	170
5.5.2	Reprovação com Base na Deficiência	177
5.5.3	(Não) Participação em Atividades de Pesquisa, Extensão e Eventos Científicos	178
5.5.4	Ações Institucionais e Estratégias Discentes para a Permanência na Educação Superior,.....	182
5.6	Barreiras Ambientais e Arquitetônicas	188
6.	CONCLUSÃO	192
7.	REFERÊNCIAS	208
8.	APÊNDICES	229
9.	ANEXO 1: FOTOS	239

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco a acessibilidade para pessoas com deficiência-PcD no ensino superior e como objetivo identificar e analisar, à luz dos Estudos Culturais, suas experiências de acessibilidade (ou não) no vestibular (acesso) na formação inicial e durante a graduação (permanência e aquisição). Para este propósito, coloca a seguinte pergunta de pesquisa: *Como estudantes com deficiência-EcD experienciam a acessibilidade no ensino superior?*

O tema da acessibilidade é hoje considerado uma área de conhecimento interdisciplinar que se apoia no campo das Ciências Sociais e Humanas e das Ciências Exatas, por exemplo, Arquitetura, Engenharia e Ciências da Computação (LIPPO, 2012). Além de sua abrangência conceitual, a acessibilidade é transversal na vida de todas as pessoas, independentemente de possuírem uma deficiência. Contudo, a acessibilidade na vida de PcD é uma condição e um direito fundamental porque dá dignidade às suas vidas, uma vez que assenta as bases de sua participação enquanto elemento do exercício da cidadania com o acesso, entre outras esferas da vida, à educação, saúde, lazer, emprego, amizades, relações amorosas.

As políticas de inclusão e acessibilidade passam a fazer parte das agendas internacionais e nacionais no final do século XX e, dessa forma, constituem uma realidade recente no Brasil. A partir da reivindicação do grupo de PcD e da pressão das agências financiadoras internacionais houve um crescimento expressivo do marco político-legal da inclusão social e educacional no Brasil (UNESCO, 1990, 1994; ONU, 2006; BRASIL, 1988, 1996, 2000, 2004, 2008, 2011). Estudos e pesquisas nesta área vêm recebendo merecido destaque no contexto acadêmico (CARVALHO, 2000; FERREIRA, 2006; RODRIGUES, 2006; SOARES, 2010; FARIAS, 2011; LIPPO, 2012). Todavia, um levantamento da produção científica na área de educação, realizado de janeiro de 2012 a novembro de 2013, mostra que a maior parte dos estudos se concentra no nível da educação básica. A produção com foco no ingresso e na formação de estudantes com deficiência-EcD no ensino superior ainda é incipiente. Apesar do extenso marco político, não há conhecimento suficiente sobre como as barreiras/acessibilidade se manifestam no dia a dia dos EcD nas universidades brasileiras. Este estudo, portanto, ilumina elementos relevantes para subsidiar políticas

institucionais na academia, assim como para temas nesta área que precisam urgentemente ser aprofundados.

Considerando-se a importância do ensino superior para a coesão social e democratização do saber científico, a estrutura da universidade é colocada em questão quando nega o direito de acesso a determinados grupos sociais, particularmente aqueles que já vivem em condições de risco de não participação e acesso aos serviços e bens sociais públicos. O ensino superior fundamenta-se na lógica da exclusão e, como consequência, diversos grupos encontram-se à margem deste nível educacional, como por exemplo, a população negra, indígena, do sexo feminino em algumas áreas de conhecimento eminentemente masculinas, do campo e com deficiência. Essa cultura de exclusão do ensino superior foi construída sob a égide dos princípios meritocráticos e da competitividade, os quais justificam a exclusão como algo *‘natural’*, naturalizando a discriminação e a injustiça social sofrida por uns em favor de outros com privilégios, assim mantendo fora deste nível de formação aqueles/as que não são *‘igualmente capazes’* de obter a aprovação através de exames vestibulares (RODRIGUES, 2006).

A legislação de acessibilidade veio para dar sustentabilidade à política de inclusão. No entanto, a interpretação do texto oficial, como mostro nesta pesquisa, muitas vezes se materializa apenas na disponibilização de rampas ou no aumento de tempo (ainda insuficiente em alguns casos) durante o vestibular, de forma que o direito a acessibilidade para aqueles/as que dela necessitam continua sendo violado abertamente. O marco político vigente no país trata os conceitos de inclusão, exclusão e acessibilidade como conceitos objetivos, descontínuos e lineares. Nesta dissertação, discuto esses conceitos como princípios indissociáveis, interdependentes e intrinsecamente relacionados, particularmente quando se trata da interação entre subjetividades nos múltiplos espaços sociais dentro dos quais a linguagem e as relações de poder se manifestam e definem atributos positivos ou negativos, com base nas diferenças humanas (SAWAIA, 2001, LIPPO, 2012; LOPES, DAL’IGNA, 2007; SOARES, 2011).

A literatura no campo da educação especial (WARWICK, 2001; PESSINI, 2002; SASSAKI, 2004; RODRIGUES, 2006; SIMIONATO, 2006; SANTOS, 2009) ao longo dos últimos anos cresceu expressivamente como área especializada de conhecimento que trata temas tais como AEE, o papel dos/as especialistas, EcD na sala de aula regular, os tipos de deficiência, necessidades educacionais especiais, preconceito,

inclusão e exclusão etc. Ao mesmo tempo em que a preocupação dos/as pesquisadores/as com estas problemáticas se ampliou, o debate acerca das vantagens e desvantagens da política de inclusão tornou-se acirrado e conflituoso e vem gerando discussões polarizadas: educação inclusiva *versus* educação especial, mas ainda carece de um aprofundamento fundamentado em análises de caráter político-sociológico e cultural a fim de compreender as relações de poder e os mecanismos de exclusão naturalizados na história da educação construída segregadamente para as PcD.

Esta pesquisa, portanto, mais do que reforçar posições oposicionistas na área da educação da pessoa com deficiência, busca criticamente discutir sobre as relações de poder e submissão que perpassam a vida das PcD com relação aos seus pares e às pessoas sem deficiência nos ambientes comuns de convivência. Para tanto, defendo aqui que é urgente a superação do modelo médico da deficiência em direção ao modelo social da deficiência porque este está em consonância com os direitos humanos, a justiça social e a efetivação da acessibilidade ao colocar o foco das atenções nas relações sociais e na mudança no ambiente ao invés de na ‘suposta incapacidade e limitação’ da PcD.

Neste estudo, as condições de acessibilidade dos EcD na vida acadêmica são investigadas com referência a três dimensões:

- (a) **Acesso:** refere-se à garantia de acessibilidade no ingresso aos cursos superiores (inscrição para o vestibular em plataforma digital acessível; fácil acesso aos locais de prova; disponibilidade de atendimento diferenciado e adaptação de prova etc.)
- (b) **Permanência:** diz respeito aos desdobramentos das políticas nacionais e institucionais que visam eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, pedagógico-curriculares e atitudinais, e também disponibilizar tecnologias assistivas que auxiliem os/as EcD na sua formação e lhes permitam participar de todas as atividades (estudo, pesquisa e extensão); e
- (c) **Aquisição curricular:** relaciona-se ao processo de formação inicial dos/as EcD nos cursos de graduação, enfocando o sucesso acadêmico representado pela aprovação nas disciplinas e conclusão exitosa (AINSCOW, 1993; FERREIRA, 2006).

Meu interesse por esta problemática surgiu como consequência de várias experiências fundamentais para o meu ‘despertar’ sobre o quanto a acessibilidade é uma problemática que merece ser aprofundada em seus aspectos objetivos e subjetivos para que sua efetivação, de fato, ocorra na vida das PcD. Entre estas motivações destaco:

- (1) minha participação no *Grupo CNPq: Educação, Diversidade e Inclusão*, especificamente na *Linha de Pesquisa: Vozes, Empoderamento e Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Durante cerca de cinco anos (2009-2014), tive a oportunidade de conviver com jovens e adultos/as, mulheres e homens com deficiência, matriculados/as em cursos de graduação e pós-graduação, com os/as quais compartilhei e aprendi sobre suas experiências de barreiras e (ex)inclusão educacional, assim como suas vivências de empoderamento, autoadvocacia e sucesso acadêmico e pessoal;
- (2) meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia, apresentado em 2011, um estudo exploratório que também teve como objeto de estudo a experiência de EcD na educação superior e indicou o desconhecimento da comunidade universitária – professores/as, estudantes e funcionários/as – acerca dos direitos das PcD e, conseqüentemente, a geração de inúmeras barreiras;
- (3) minha participação, desde 2011, no *Observatório Nacional da Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns*¹ (ONEESP). Apesar do Observatório não ter como objetivo analisar os impactos das políticas de inclusão no ensino superior, a oportunidade de participar em sua rede me fez conhecer os/as docentes que estão nas universidades preocupados/as com as questões de acessibilidade e refletir sobre como são implementadas as políticas de Atendimento Educacional Especializado-AEE para EcD e o quanto isso influencia suas trajetórias acadêmicas;
- (4) minha participação, também em 2011, nas reuniões do Comitê de Inclusão e Acessibilidade² e a participação na construção inicial da *Política de Acessibilidade da UFPB*, momento de extrema relevância para minha formação acadêmica, porque compreendi a complexidade da construção de uma política institucional. Esta envolve a mobilização dos diferentes setores da universidade, o estudo das diretrizes de acessibilidade e a escuta das reivindicações de EcD como forma de buscar a eliminação de barreiras institucionais em sua formação.

Situo meu lugar de fala – *de quem pesquisa e para quem pesquisa* - como mulher, branca, de origem socioeconômica desfavorecida, que concluiu a Licenciatura em Pedagogia na UFPB com dificuldade, e que também enfrentou barreiras de discriminação e falta de oportunidades no ensino superior. Mesmo sendo uma pessoa

¹ Coordenado pela Universidade Federal de São Carlos em parceria com 22 universidades federais, incluindo a Universidade Federal da Paraíba. O grupo ONEESP – Paraíba é coordenado pela professora Dra. Windyz Ferreira e fazem parte de sua rede de estudos as cidades de João Pessoa, Santa Rita, Campina Grande, Bayeux, Cabedelo e Conde.

² Formado em 2011, o Comitê de Inclusão da UFPB faz parte da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção do Estudante-PRAPE que tem a função de apoiar os/as EcD dos cursos de graduação e pós-graduação. Integram o Comitê profissionais envolvidos/as com a área de inclusão da PcD, professores/as, coordenadores/as de cursos e estudantes. Fui convidada para trabalhar no comitê pelo meu conhecimento e contribuição, mas esse convite nunca se efetivou.

sem deficiência, me sinto autorizada a problematizar o tema acessibilidade na educação superior, por *olhar* para o campo não apenas como pesquisadora, mas também como militante. Junto com minhas colegas com deficiência venho buscando, no grupo de pesquisa, compreender e disseminar os valores em prol da acessibilidade como expressão cultural e dar voz às próprias PcD, na adesão ao lema ‘*Nada sobre nós, sem nós*’, ratificado pelas lutas do movimento e contido na Convenção dos Direitos da Pessoas com Deficiência (ONU 2006).

Nesta pesquisa, as discussões sobre acessibilidade das PcD inserem-se nas teorias pós-estruturalistas e nos Estudos Culturais da Educação - ECE que assumem a investigação qualitativa das diferentes expressões culturais, a partir da análise do prisma de poder, enfocando aquilo que parece banal e sem sentido lógico no mundo ‘popular’, na sociabilidade, práticas e costumes cotidianos, e recusando qualquer legitimismo hierárquico de valores (MATTELART, NEVEU, 2004; JOHNSON, 2006).

Há estudos recentes (SOARES, 2010; DANTAS, 2011; FARIAS, 2011), conduzidos em nosso grupo de pesquisa, que reivindicam espaço para inserir as investigações sobre deficiência e as vozes das PcD nas análises referenciadas pelo campo dos EC. Da mesma forma, já se vêm incluindo neste campo os estudos feministas, etnicorraciais, da juventude e sobre as mídias e tecnologias educacionais. Embora as discussões sobre deficiência sejam ainda pouco mencionadas no campo dos EC, esses estudos são relevantes para as análises dos parâmetros de ‘normalidade’ instituídos na educação regular através de inúmeros mecanismos materiais e simbólicos que invisibilizam, segregam e excluem as PcD em suas trajetórias.

Justifico a imersão de um estudo sobre acessibilidade no campo dos EC em razão deste campo de conhecimento permitir a análise do grupo de PcD como grupo marcado pela desigualdade no acesso ao ambiente desde o nascimento, uma vez que as representações sobre a deficiência – inclusive em suas intersecções com gênero, raça-etnia, sexualidade, renda, entre outras marcas identitárias – acabam definindo suas potencialidades de desenvolvimento cognitivo e psicossocial, direcionando estereótipos e normas de tratamento e de convivência muitas vezes desumanas (WOORDWARD, 2000; LOURO, 2011). As PcD, submetidas à tutela de pessoas *sem* deficiência, ficam impossibilitadas de tomar decisões sobre seu destino até na fase adulta porque não têm acesso aos bens disponíveis na sociedade como resultado da segregação, criando-se fronteiras físicas e espaciais entre as PcD e as demais pessoas, afetando o

desenvolvimento integral deste grupo. A acessibilidade é, portanto, uma categoria que merece ser explorada e reivindicada nas pesquisas científicas e nas políticas públicas e institucionais.

Para este estudo recorri à abordagem de pesquisa qualitativa a partir da metodologia de *Estudo de Caso*. A unidade de estudo investigada é a *experiência de acessibilidade* de universitários/as com deficiência. Seis EcD, jovens adultos, três do sexo feminino e três do sexo masculino, contribuíram com seus relatos e vivências e me oportunizaram compartilhar suas atividades no campus como sua ‘sombra’ (técnica de *shadowing*). Todos/as são estudantes regulares, matriculados em curso de graduação do Campus I/Universidade Federal da Paraíba-UFPB nos cursos de Educação Física, Pedagogia, Ciência da Computação, Física e Letras-Português.

Como procedimento metodológico, utilizei a técnica de pesquisa *shadowing*³, através da qual tive a oportunidade de conviver e acompanhar o cotidiano universitário dos/as estudantes participantes, durante todo o ano de 2013, o que foi fundamental para a análise, pois eu pude *viver com* e *aprender com* as PcD sobre suas experiências acadêmicas. A pesquisa também inclui falas de pessoas que fizeram parte da cena de investigação como mãe, docentes, colegas, assim como relatos de PcD que não são participantes diretos da pesquisa, mas que contribuíram para ampliar a reflexão sobre o tema e aprimorar os instrumentos de coleta de dados a partir do estudo-piloto. Além disso, foi realizado um levantamento sobre as ações que a UFPB vem desenvolvendo para garantir o ingresso e a permanência de EcD definidas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade-CIA. Ou seja, várias fontes possibilitaram a construção da unidade do caso estudado por meio da triangulação entre os dados colhidos no campo da pesquisa.

O resultado final da pesquisa foi organizado nesta dissertação em seis capítulos, como a seguir apresento.

O Capítulo 1 trata do discurso político-legal acerca da acessibilidade no momento histórico de (ex)inclusão educacional e analisa/constrói o conceito de acessibilidade com base no marco político-legal nacional e internacional para a educação inclusiva, bem como no princípio da razoabilidade definido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

O Capítulo 2 aborda a atual realidade da política de inclusão e discute a relevância da equidade na educação superior quanto ao impacto no acesso e

³ Traduzido para a Língua Portuguesa como *sombra* ou *sombreamento*.

permanência de PcD, incluindo a análise da deficiência nas intersecções identitárias com gênero e raça-etnia em conformidade com os EC.

O Capítulo 3 descreve todo o caminho da investigação, desde a escolha da metodologia, até as técnicas e instrumentos utilizados no campo de pesquisa. Também aborda elementos sobre o contato com os/as estudantes-universitários/as participantes apresentando um detalhamento da técnica *shadowing*, importante recurso metodológico para estudar questões relativas às experiências da PcD, as quais com frequência estão invisíveis para o pesquisador/a que, sendo uma pessoa sem deficiência, não consegue ‘ver’ a barreira, a atitude discriminatória ou a exclusão.

O Capítulo 4 apresenta o cenário das experiências de acessibilidade dos/as EcD na universidade, e adota três perguntas norteadoras para sua organização: (1) quais acessibilidades e barreiras foram relatadas e vivenciadas pelos/as EcD no acesso, permanência e aquisição na universidade pesquisada?; (2) se há barreiras, quais estratégias os/as EcD adotam para permanecer na educação superior?; e (3) quais ações a UFPB desenvolve institucionalmente para garantir a legislação de acessibilidade aos EcD?

O capítulo 5 analisa as experiências de barreira/acessibilidade dos EcD à luz do referencial teórico fundamentado no campo dos EC, tratado nos capítulos iniciais desta dissertação.

Finalmente, no Capítulo 6, são apresentadas as conclusões do estudo, indicando encaminhamentos relativos à disseminação desta pesquisa e ao engajamento dos/as participantes do estudo em ações de promoção e defesa da acessibilidade no campus da UFPB, assim como possíveis desafios e avanços no atual momento de política de acessibilidade na educação superior.

Embora não tenha sido um objetivo deste trabalho acadêmico-científico, como resultado do estudo construí um quadro que pode oferecer subsídios para ações de melhoria das condições de acessibilidade nas IES, integrante das conclusões.

CAPÍTULO I

CONCEITUANDO ACESSIBILIDADE À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS E ALÉM DO DISCURSO POLÍTICO LEGAL

Neste capítulo analiso o conceito de acessibilidade e o princípio da razoabilidade definido na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ambos estabelecidos pelas diretrizes internacionais e pelo marco político-legal nacional. Aqui, discuto a importância da acessibilidade como um princípio universal e, particularmente, fundamental para a participação da PcD em todas as instâncias da vida humana. Na educação superior, a acessibilidade é a diretriz fundamental para a garantia do ingresso, permanência e participação de PcD neste nível de ensino.

Em recente levantamento da produção acadêmico-científica, dos últimos dez anos, com foco na acessibilidade para acesso, participação e permanência de PcD no ensino superior, foi possível verificar uma produção ainda incipiente em termos quantitativos (OLIVEIRA, 2003; SIMIONATO, 2006; FARIAS, 2010; ROSSETTO, 2010; SOUZA, 2010; BALBINO, 2010; ALBINO, 2010; FARIAS, 2011; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2011). O levantamento de estudos produzidos entre janeiro de 2012 a novembro de 2013 incluiu produções publicadas em anais de eventos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação -ANPED, teses e dissertações (2000 a 2011); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); capítulos de livros e revistas científicas (formato eletrônico e impresso).

Os principais achados dessas produções indicam que PcD enfrentam barreiras distintas para conseguirem ingressar, permanecer e se formar no ensino superior, em razão da história de exclusão e assujeitamento a que são submetidas durante suas vidas (SIMIONATO, 2006; FARIAS, 2010; ROSSETTO, 2010; OLIVEIRA, 2003). Quando uma PcD consegue chegar ao ensino superior, ela enfrenta entraves que são gerados pela ausência de políticas institucionais de acessibilidade (SOUZA, 2010; BALBINO, 2010; ALBINO, 2010; FARIAS, 2011; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2011), restando apenas a opção de luta cotidiana individual para permanecer e concluir a graduação.

Pela importância da acessibilidade na vida de pessoas com deficiência, este é um dos oito princípios fundamentais defendidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). No Brasil, o Decreto 6.949/2009 dá *força constitucional* à Convenção (ONU, 2006), documento que foi um marco na luta deste

grupo social, porque passa a compreender a deficiência dentro de relações sociais. A Convenção (ONU, 2006) reafirma o conteúdo da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) no pacto internacional para a construção de metas que garantam o usufruto dos bens econômicos, sociais, culturais e educacionais ao grupo constituído por PcD:

O propósito da presente Convenção é o de **promover, proteger e assegurar** o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as PcD e promover o respeito pela sua inerente dignidade. PcD são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006, Artigo 1º, *grifo meu*).

Nos seus 47 artigos a Convenção (ONU, 2006) enumera os direitos essenciais que devem ser garantidos às PcD visando sua integridade e cidadania. Desta forma, a educação superior, como parte da sociedade, precisa modificar-se para garantir a formação intelectual e profissional às pessoas com deficiência, considerando o respeito a sua dignidade, inclusive a liberdade de fazer suas próprias escolhas e ter autonomia na academia. A instituição de educação superior deve ser um lugar de combate à discriminação e respeito às diferenças, de modo que a identidade de PcD seja respeitada e considerada nas suas políticas institucionais. A convenção (ONU, 2006) também reforça que espaços sociais como a educação superior devem fornecer no ingresso e na permanência a igualdade de oportunidades, incluindo busca pela igualdade nas relações de gênero entre homens e mulheres com/sem deficiência.

O governo brasileiro, seis anos antes de ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) já garantia legalmente o direito à acessibilidade através da publicação das leis 10.048/00 e 10.098/00 e mais tarde com assinatura do Decreto de Acessibilidade 5296/04. Dessa forma, desde o início da década de 2000 oficialmente as PcD passaram a ser fortemente amparadas pelo direito do **acesso** e da **acessibilidade** à/na educação formal. A prova dos efeitos das leis de acessibilidade e inclusão é que a matrícula de EcD na educação básica subiu em 150% de 2007 (13 mil) a 2011 (33 mil) nas escolas públicas e privadas em todas as regiões. O direito à educação básica permitiu o crescimento considerável das vagas de EcD na educação superior, que era aproximadamente 2 mil EcD em 2000 e passou para quase

20 mil no final da década, representando um crescimento de 900% das matrículas desses estudantes nas IES públicas e privadas (BRASIL/CENSO, 2010).

Apesar deste avanço na legislação brasileira e no crescimento quantitativo de estudantes na educação básica e ensino superior, ainda há uma discrepância entre o discurso legal-político e a realidade educacional dos/as EcD. Estudos mostram (WARWICK, 2001; PESSINI, 2002; SASSAKI, 2004; SANTOS, 2009; FERREIRA, 2004; RODRIGUES, 2006; FERREIRA, 2006; DORZIAT, 2009; PLETSCH, GLAT; 2011) os dilemas que as PcD enfrentam na educação formal, por encontrarem um ambiente escolar e acadêmico sem acessibilidade, um currículo excludente e barreiras atitudinais.

Segundo Windyz Ferreira (2006), a grande vantagem da influência das diretrizes e políticas educacionais de inclusão e acessibilidade está no efeito quantitativo de PcD na educação formal. Todavia, a inclusão ocorre num sistema escolar que não acompanha os ritmos da mudança do texto oficial e permanece com grandes problemas administrativos e pedagógicos, como, por exemplo: classes superpopulosas, desvalorização do magistério, ausência de acessibilidade educacional e metodologias de ensino tradicionais, homogêneas e desmotivantes. Em geral, o sistema de ensino é questionado por perpetuar práticas tradicionalistas, que não acompanham a dinâmica das relações contemporâneas e pouco respondem às expectativas dos/as conectados/as e informados/as estudantes do século XXI.

A realidade acadêmica de EcD necessita, portanto, ser vista além dos aspectos quantitativos: na experiência real e no impacto das diretrizes de acessibilidade no cotidiano universitário. Dessa forma, os discursos governamentais e do direito são vistos aqui na perspectiva dos EC e da teorização pós-estruturalista por permitirem questionar a cultura universitária, na análise da desigualdade, relações de poder, discurso, corponormatividade; naturalização, identidade, diferença, relações de gênero (BARITEAU, 1985; FOUCAULT, 1979, 1988; HALL, 1997; COSTA, 2000; HOOKS, 2000; WOODWARD, 2000; ESCOSTEGUY, 2001; CARVALHO, 2010; LOURO, 2011; MELLO, NUERNBERG, 2012), fundamentais para pensar a deficiência e para compreender o processo dinâmico que envolve a efetivação (ou não) da acessibilidade para EcD na educação superior.

Na primeira seção, abordo os documentos internacionais em defesa da educação para todos, resultantes de encontros dos Estados-membros que constituem a

Organização das Nações Unidas (ONU, 1990; 1993; 1994; 2006), os quais influenciaram as leis e políticas educacionais brasileiras para a inclusão de EcD no sistema regular de ensino nos últimos anos. Na segunda seção, resgato o conceito de acessibilidade com base no texto da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, Art. 9º), que traz o conceito de *adaptação razoável*, que visa adequar o ambiente para melhorar a qualidade de vida das PcD. Na terceira seção, apresento os tipos de acessibilidade, de acordo com o marco político-legal e os contextualizo à luz dos Estudos Culturais - EC. Em seguida, reflito sobre como a realidade acadêmica pode consolidar (ou não) estratégias administrativas e didático-curriculares na construção de espaços nas instituições de ensino superior que sejam livres de barreiras e, portanto, contribuam para que EcD tenham oportunidade de desenvolvimento humano, educacional e profissional em condições de igualdade com os outros estudantes sem deficiência.

1.1 Emergência e Primeiras Aproximações do Conceito de Acessibilidade

O termo ‘acessibilidade’ começou a ser utilizado na década de 1940 como condição de acesso para a reintegração social dos mutilados da Segunda Guerra Mundial através de serviços de reabilitação física e profissional. Em 1950, as PcD de classes favorecidas, seus familiares e os/as profissionais de reabilitação perceberam que junto com a garantia dos serviços médicos era preciso ter atenção para as mudanças estruturais. Neste período, as barreiras arquitetônicas foram percebidas como risco às PcD (SASSAKI, 2004).

Dez anos mais tarde, universidades norte-americanas iniciaram um processo de transformação para se tornarem acessíveis e o termo acessibilidade começa a ter destaque no contexto universitário. Como consequência, em 1970 foi construído o primeiro Centro de Vida Independente (CVI) americano, a partir do qual se intensificou a discussão sobre as necessidades de mudanças arquitetônicas para que PcD pudessem fazer uso dos espaços sociais, incluindo os espaços educacionais (SASSAKI, 2004). No Brasil, o primeiro CVI foi fundado somente em 1988, no Rio de Janeiro, pela jornalista Rosângela Berman Bieler⁴, uma das fundadoras e ativista no movimento pelos direitos

⁴ Rosângela Berman Bieler é tetraplégica devido a um acidente automobilístico. Possui Mestrado em Inclusão Social de PcD e seus trabalhos mais recentes foram para o Banco Mundial e outras agências internacionais. É conhecida internacionalmente por sua *expertise* em questões de Deficiência na América

das PcD no país. Como uma entidade sem fins lucrativos os inúmeros CVI que existem hoje em território nacional têm o objetivo de promover uma vida independente e com qualidade por meio da oferta de serviços de informações, suporte e encaminhamentos através do apoio de equipes às PcD.

Com o lançamento em 1981, pelas Nações Unidas, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes-AIPD (ONU, 1981) iniciaram-se campanhas mundiais caracterizando a urgência da construção de uma sociedade acessível às PcD. Para responder a esta chamada internacional o governo brasileiro estabeleceu metas com enfoque na remoção das barreiras arquitetônicas, nas residências e repartições públicas como escolas, bibliotecas, fábricas, lojas, cinemas, teatros, aeroportos, estações ferroviárias e rodoviárias, prevendo as condições para o fácil acesso das PcD (cegas e surdas) às fontes públicas de informação e comunicação, bem como metas para inserir no currículo das faculdades de arquitetura projetos de edificações acessíveis, com um prêmio às instituições superiores que construíssem um desenho arquitetônico que beneficiasse as PcD.

Com o AIPD (ONU, 1980) o governo brasileiro é chamado a se posicionar sobre a importância do tema acessibilidade na sociedade, ainda que neste momento histórico este conceito estivesse relacionado apenas aos elementos arquitetônicos e timidamente aos informacionais e comunicacionais. No entanto, o avanço conceitual da acessibilidade na década de 1980 estava no reconhecimento da deficiência além das características médicas, olhando as PcD inseridas em um ambiente com barreiras que restringem sua vida social. Esta concepção social da deficiência vai ser reforçada bem mais tarde com a ratificação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e com isso, a expansão do conceito de acessibilidade, nas suas áreas de representatividade (LIPPO, 2012).

É interessante notar que, no âmbito da política educacional, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, já trazia uma indicação de compromisso com a integração de PcD no sistema educacional (BRASIL, 1961, Art. 88), no entanto, sem determinar modificações para receber estes/as estudantes. Em 1971, a Lei 5692 (art. 9º, p. 1), estabeleceu que os/as alunos/as com “deficiências físicas

Latina, principalmente em assuntos relativos a Políticas Públicas e ao Desenvolvimento Inclusivo, HIV-AIDS, Estratégias de Combate à Pobreza, Mídia e Gênero e Direitos Humanos. Recebeu o título de “Embaixadora Brasileira de Turismo”, em 1988, por seu trabalho em acessibilidade e Turismo Inclusivo. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/c-v-i>> Acesso em: 18 jul. 2013.

ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” teriam o direito de ter acesso a um ‘tratamento especial’. Pode ser observado que as duas leis educacionais não trazem especificações sobre a mudança na estrutura escolar e acadêmica para receber os/as EcD e o conceito de acessibilidade só passa a fazer parte do marco político-legal educacional três décadas mais tarde, com a aprovação da Lei 10.098 que estabelece normas gerais para a acessibilidade das PcD e mobilidade reduzida.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal que constituiu um marco fundamental na garantia dos direitos igualitários das PcD: este documento determina o princípio da igualdade perante a lei, definindo os mesmos direitos e deveres sem que seja permitido qualquer tipo de distinção com base na origem, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, como a deficiência. Influenciada pelo texto da Constituição no ano seguinte, a Lei 7853/89 instituiu a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), primeiro órgão do governo federal responsável por assegurar diretamente direitos das PcD, cujo artigo 8º (inciso 1) representa um significativo avanço no marco-legal de garantia de acesso à educação para crianças, jovens e adultos/as com deficiência porque criminaliza e penaliza a discriminação baseada na deficiência e a exclusão educacional: “recusar, suspender, procrastinar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989, p. 2).

A década de 1990 foi marcada pelo resgate e avanço das discussões acerca dos direitos humanos e o discurso oficial internacional (ONU, 1990, 1993, 1994) passa a defender que a garantia da dignidade e da cidadania as PcD está diretamente relacionada às (re)formulações legislativas e à construção de políticas afirmativas. Em 1993, por exemplo, o documento intitulado Normas sobre a Equiparação de Oportunidade para PcD (ONU, 1993) lança um conjunto de padrões de qualidade relacionados à educação, **acessibilidade**, emprego, seguridade social, integridade pessoal, cultura, recreação, esporte e religião. Este documento reconhece a importância fundamental da acessibilidade para a promoção da igualdade de oportunidade para as PcD em todas as esferas sociais. As principais metas para a acessibilidade estão relacionadas à criação de programas de ação destinados à construção do meio físico acessível e à adoção de medidas para garantir o acesso à informação e à comunicação. Para os sistemas de

ensino, este documento reconhece a importância fundamental da acessibilidade ao ensino superior:

Os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário **e superior** para as crianças, os jovens e os adultos com deficiências, em ambientes integrados. Devem assegurar que a educação das pessoas com deficiência constitua uma parte integrante do sistema de ensino. (ONU, 1993, p. 3).

As Normas sobre a Equiparação de Oportunidade para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993) foram reforçadas e ampliadas, em 1994, com a publicação da Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). A Declaração traz o princípio da inclusão que passa a constituir a diretriz principal de orientação ao acesso e participação da PcD no sistema educacional. A diretriz contida na Declaração de Salamanca (ONU, 1994) é de que as instituições educacionais se tornem mais acessíveis por meio da flexibilização e adaptação com a finalidade de incluir também os/as estudantes com alguma necessidade educacional,

deficientes e superdotados, de rua e que trabalham, de origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e de outros grupos desvantajados ou marginalizados (...). Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (ONU, 1994, p. 3).

O diferencial da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), ao abranger, uma diversidade de características e condições linguísticas, étnicas, culturais, socioeconômicas e habilidades cognitivas, é que ela revela a característica excludente da educação formal com relação aos estudantes de grupos historicamente à margem da educação. Nesse contexto, a necessidade não está relacionada ao estudante, mas à forma de organização da educação formal. Esta mesma concepção se aplica ao ensino superior que precisa instituir uma política de acessibilidade e inclusão comprometida com novas formas de organização dos espaços e serviços oferecidos dentro da instituição de ensino superior. Nesta dissertação trato da política de cotas do governo brasileiro que se insere no âmbito de um programa de ação afirmativa, cujo embasamento fundamenta-se no princípio da inclusão de Salamanca.

O impacto e a importância das diretrizes internacionais para a inclusão educacional podem ser verificados de forma consistente na LDB 9.394/1996, que traz um capítulo inteiro dedicado a legislar a educação da PcD na educação brasileira: Capítulo V da Educação Especial. A mesma lei em seu artigo 43 afirma que a educação superior tem como finalidade formar diplomados/as nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade. Para atingir tal objetivo, a LDB (BRASIL, 1996) reconhece a educação especial como uma modalidade de ensino que deve ser ofertada desde a educação infantil. Apesar de avançar quando a lei garante a educação especial, a LDB não é incisiva quando refere-se ao fornecimento desta modalidade na educação superior. Somente em 1999, com o Decreto nº 3.298 (art. 24) a educação especial é regulamentada como uma modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino.

Embora dedique um capítulo inteiro com determinações para a educação especial, em nenhum dos artigos da LDB 9.394/96 o termo acessibilidade aparece. Para o ensino superior, não há especificações que legitimem a mudança estrutural e relacional para a inclusão de EcD. Até o final da década de 1990 a legislação e política nacional sofreram poucas modificações no que se refere à adoção do modelo social da deficiência, por não haver o investimento em metas para a acessibilidade. Ao contrário, o marco político-legal até este período enfocava a deficiência e os serviços ‘especiais’, pontuais e individualizados, evidenciando o modelo médico da deficiência no texto legislativo, como na LDB (BRASIL, 1996).

O início do século XXI foi marcado pelo crescimento expressivo de leis, decretos, portarias, políticas públicas com foco na inclusão educacional de pessoas com deficiência. É nesta época que o termo ‘acessibilidade’ aparece diretamente nos textos oficiais. Apesar do número expressivo de diretrizes relacionadas à educação das pessoas com deficiência, a maior parte desses documentos tem como foco a inclusão na educação básica, e a educação superior ainda é um campo inexplorado nas propostas de inclusão e acessibilidade. O quadro abaixo evidencia o marco-político legal adotado pelo governo brasileiro para os sistemas de ensino. Ao longo desta dissertação, abordo alguns desses documentos.

Quadro 1. MARCO POLÍTICO-LEGAL PARA A EDUCAÇÃO DE PCD NA EDUCAÇÃO REGULAR: ANOS 2001-2012	
DISPOSITIVOS LEGAIS E	CONTEÚDO PRINCIPAL

FORMATIVOS	
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 17/2001)	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º). A escola deve assegurar os recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.
Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01)	O PNE destaca 27 objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades especiais. Destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma educação inclusiva para a diversidade humana.
Lei 10.436/02	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores.
Portaria 2.678/02	Aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todos os níveis e modalidades de ensino.
Portaria 3.284/03	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
Decreto 5.296/04	Regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às PcD ou mobilidade reduzida. Contribuiu para a implementação do Programa Brasil Acessível.
ABNT NBR 9.050/04	Dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.
Decreto 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos; dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO, objetiva, dentre suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às PcD e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
Portaria 976/06	Dispõe sobre critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério de Educação.
Plano de Desenvolvimento da Educação (2007)	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
Decreto 6.094/07	Estabelece, dentre as diretrizes do compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, através do AEE.
Decreto 6.571/08	Determina diretrizes para o estabelecimento do AEE no sistema regular de ensino.
Decreto 6.949/09	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que ganha força institucional nacionalmente.
Decreto 7.234/10	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES, especificando que as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas em diferentes áreas para garantir o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010	Referendam a implementação de uma política de educação inclusiva, o pleno acesso dos estudantes da educação especial no ensino regular; a formação de profissionais para a inclusão, o fortalecimento da oferta do AEE e a implementação de salas de recursos multifuncionais.
Decreto 7.612/11	Institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência: Plano Viver sem Limites. O plano prevê 7,5 bilhões de recursos destinados à acessibilidade.
Decreto 7.611/11	Dispõe sobre o AEE, que prevê, no artigo 5º, a reestruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.
Lei 12.764/12	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012	Recomenda a transversalidade curricular relativa aos direitos humanos. Define como princípios a educação baseada na dignidade humana, na igualdade de direito, no reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, na laicidade do Estado, na democracia da educação, de modo transversal, que enfoque a globalidade e sustentabilidade socioambiental.

Fonte: construído pela autora a partir de levantamento de dados no Fórum Online da Inclusão e na Web.

Com a publicação da Lei 10.098, a legislação nacional passa a determinar normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade visando a supressão de barreiras e obstáculos nos espaços públicos. Quatro anos mais tarde esta lei é regulamentada pelo Decreto 5296/2004 e a acessibilidade passa a ser legitimada como atendimento prioritário, assim como mudanças arquitetônicas e nos sistemas de comunicação e informação em espaços públicos e privados em prol das PcD e mobilidade reduzida, caracterizadas como aquelas que possuem “limitação ou **incapacidade** para o desempenho de atividades” (BRASIL, 2004, Art. 5º, *grifo meu*). O artigo 8º do decreto define acessibilidade como

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa ~~portadora de~~⁵ [com] deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 5.296/04, Art. 8º, *grifo meu*).

⁵O uso do termo ‘pessoas portadoras de deficiência’ foi contestado pelos movimentos das PcD e modificado com a Portaria 2344 (<http://deficientealerta.blogspot.com.br/2010/11/portaria-n-2344-de-3-de-novembro-de.html>). Dessa forma, tem sido extinto da legislação e documentos oficiais porque subentende-se que a pessoa ‘porta’ a deficiência, como algo que está fora dela e que pode ser eliminado. Para efeitos civis, a partir da publicação da CDPcD (ONU, 2006), ficou determinado o uso do termo **pessoa com deficiência**, pois a deficiência é parte da pessoa, mas não a adjetiva, isto é, não é a característica identitária única.

Neste momento a acessibilidade se amplia enquanto conceito, ao incluir além da estrutura arquitetônica, outros elementos como os mobiliários, os equipamentos, os transportes e os sistemas de comunicação e informação. A definição da acessibilidade na educação superior deve, então, considerar a autonomia e a segurança das PcD nos espaços acadêmicos diversos: salas de aulas, auditórios, corredores, estacionamentos, calçadas; nos mobiliários: carteiras, mesas, lousas, bebedouros; e nos meios de comunicação e informação como telefones públicos, livros, computadores, TV, vídeo, rádio, entre outros. Cabe ao poder público monitorar e avaliar as diretrizes de acessibilidade, o cumprimento das regras de acessibilidade arquitetônica, a comunicação e informação a partir dos princípios estabelecidos no próprio decreto (BRASIL, 2004) e pelas determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A definição de acessibilidade do decreto 5296/2004 (BRASIL, 2004) traz duas palavras que merecem destaque: segurança e autonomia, que são princípios assegurados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) relacionados à liberdade, à igualdade, à cidadania, à dignidade e ao bem-estar. Sob esta ótica a acessibilidade ganha uma dimensão humano-social, que envolve a garantia de direitos humanos às pessoas que extrapolam a dimensão material arquitetônica. Este reconhecimento no texto legal tornou-se relevante porque questiona a não naturalidade do ambiente, mas, ao contrário, sua construção social.

O decreto define o público-beneficiário a partir das características médicas das deficiências física, auditiva, visual, mental e múltipla, assim como das pessoas com mobilidade reduzida, que mesmo não tendo deficiência encontram dificuldade para se movimentar, têm problemas na coordenação motora e percepção. Trata-se de pessoas são aquelas com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes e pessoas com criança de colo e todas as pessoas sem deficiência que, em determinado momento de sua vida, apresentem uma condição temporária de impedimento físico ou redução da mobilidade (BRASIL, 2004, Art. 5º).

É interessante destacar que o conceito de acessibilidade trazido pelo decreto (BRASIL, 2004) é baseado *condição individual* medida por características físicas das PcD (e outras) e que devem estar incluídas num ambiente⁶ modificado e livre de

⁶ Ambiente é aqui compreendido não apenas arquitetonicamente, mas como um conjunto urbano e natural, de elementos que o compõem, como, por exemplo, mobiliários, equipamentos, transportes, sistemas de comunicação e informação, objetos, maquinários, serviços humanos, asfalto, degraus etc.

barreiras. Embora o decreto carregue a visão médica como determinante para fornecimento da acessibilidade, os artigos são mais flexíveis às diferenças humanas quando incorporam como beneficiárias outras pessoas que têm uma dinâmica de vida diferente da maioria: as pessoas com mobilidade reduzida. A flexibilidade do texto (BRASIL, 2004) permite a interpretação de que todos/as em algum momento da vida sentirão a necessidade de serem contemplados pela acessibilidade seja em razão, por exemplo, de gravidez ou por chegar à terceira idade.

Articulado ao conceito de acessibilidade, o Decreto 5296/2004 resgata a definição de Desenho Universal, conceito desenvolvido em 1987 pelo arquiteto americano Ron Mace, usuário de cadeira de rodas e de uma máquina de respiração artificial:

Desenho Universal significa a concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. (BRASIL, 2004, Art. 8º, p.3).

A palavra *universal* é compreendida na definição de um desenho único, que se torna público, comum, confortável e seguro à população em geral. A concepção de Desenho Universal baseia-se em sete dimensões fundamentais:

- (1) *Igualitário*: é a concepção dos espaços, objetos e produtos que favoreça o uso igual por pessoas com diferentes capacidades físicas e de comunicação;
- (2) *Adaptável*: é o desenho que se adapta às diferentes habilidades e preferências, sendo ajustável para qualquer uso;
- (3) *Óbvio*: de fácil entendimento, independentemente da experiência, conhecimento, habilidade, língua ou nível de concentração;
- (4) *Conhecido*: Quando a informação é transmitida de forma a atender às diferenças entre os/as receptores/as, seja uma pessoa estrangeira, com dificuldade de visão ou audição;
- (5) *Seguro*: Previsto para minimizar os riscos e possíveis consequências de acidentes;
- (6) *Sem esforço*: Para ser usado eficientemente, com conforto e com o mínimo de fadiga;
- (7) *Abrangente*: dimensões e espaços apropriados para o acesso, o alcance, a manipulação e o uso, independentemente do tamanho do corpo, da postura e mobilidade. (CARLETTO, CAMBIAGHI, 2007, p. 11).

A legislação brasileira ao determinar o planejamento e a (re)construção de espaços, ambientes e produtos que atendam aos princípios do Desenho Universal

reforça que as instituições de ensino superior necessitam modificar-se para se tornarem acessíveis a todos, independentemente de possuir ou não uma deficiência. O decreto também estabelece a obrigatoriedade de conteúdos relacionados ao Desenho Universal nas disciplinas curriculares dos cursos superiores de Engenharia Civil, Arquitetura e áreas correlacionadas. O artigo 11º (incisos 1 e 2) determina que os/as profissionais dessas áreas devem declarar oficialmente a responsabilidade nas construções e reformas dos espaços que atendam às regras de acessibilidade, normas da ABNT e Desenho Universal.

Tal concepção, ao considerar a diversidade, expande ainda mais a gama de pessoas que podem se beneficiar dos ambientes, recursos e comunicações acessíveis. O Desenho Universal é uma importante tecnologia na concepção de espaços inclusivos, seguros e adaptáveis, pois os ambientes e produtos são projetados para atender pessoas com e sem deficiência, por considerar diferenças humanas e reforçar que espaços e produtos não podem ser construídos de qualquer maneira, ao contrário, precisam de planejamento e atenção a todos os detalhes para que não se tornem barreiras.

Em 2006, com a publicação da CDPcD (ONU, 2006) a acessibilidade também passa a ser considerada um elemento universal fundamental à eliminação de barreira. Para isso, o documento traz a definição de *adaptação razoável*, que significa

as modificações e os ajustes necessários e adequados **que não acarretem ônus desproporcional** ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as PcD possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 2006, p. 17, *grifo meu*).

A Convenção (ONU, 2006) destaca que as instituições sociais que se negarem ou omitirem a ‘adaptação razoável’ estão violando os direitos humanos das PcD em razão da deficiência, e com isso podem ser punidas juridicamente, uma vez que a CDPcD tem força constitucional no Brasil. O conceito de adaptação razoável amplia o que é definido como acessibilidade no texto do Decreto 5296/2004 porque envolve mais que elementos técnicos, comunicacionais, mobiliários e arquitetônicos universais, mas prevê a modificação equitativa no contexto local, de forma a remover as barreiras específicas à participação de cada PcD.

A equidade, portanto, envolve a dinamicidade, multiplicidade, história e o contexto local, para ser fornecido aquilo que é necessário, em termos de acessibilidade. Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) definem equidade como sendo a construção da

igualdade a partir do reconhecimento das diferenças. Isto quer dizer que a justiça social é feita através do reconhecimento das singularidades individuais e coletivas, bem como da correção das desigualdades sociais que afetam uns grupos mais que outros/as. Complementando tal afirmação Boaventura Santos (1997, p. 16) afirma que

(...) temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize. Esse direito deve ser analisado, avaliado e planejado conjuntamente a partir de uma concepção de uma educação plena, significativa, justa, participativa; sem as restrições impostas pela beneficência e a caridade; sem a obsessão curativa (normalizadora), através da qual se apagam as singularidades. (SANTOS, 1997, p. 16).

Santos (1997) chama a atenção para o plano consensual entre **igualdade** e da **diferença**, que precisa estar direcionado à justiça e participação de todos os grupos. Em outras palavras, a garantia igualitária dos direitos humanos depende da contextualização do indivíduo na história do seu(s) grupo(s) social(is). Esse posicionamento nas políticas de acessibilidade é relevante, pois ultrapassa o assistencialismo e permite a afirmação identitária como forma de reivindicação dos direitos das PcD, de modo que atinja maior número de PcD a partir das modificações nas relações e nos espaços sociais através de ações afirmativas com o foco na realidade local e na história de vida de cada pessoa.

Como mostra este percurso histórico a acessibilidade surgiu da necessidade de mudança arquitetônica para que as PcD tenham a segurança e a liberdade para ir e vir nos diferentes espaços sociais, incluindo as instituições de ensino superior. Gradualmente, a partir da publicação do Decreto 5296/2004 e com o crescimento das produções acadêmicas nas diferentes áreas de conhecimento, houve uma ampliação do conceito de acessibilidade que passa a ser incorporado às multidimensões da vida humana:

A temática da acessibilidade universal consolida-se crescentemente como área especializada do conhecimento, articulando-se com aportes não apenas das áreas das Ciências Sociais e Humanas (Filosofia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Linguística, Serviço Social, Comunicação etc.), mas também das áreas da Arquitetura, Engenharia e Ciências da Computação (LIPPO, 2012, p. 12).

A necessidade de ampliar o conceito de acessibilidade nos diferentes campos de conhecimento vem da emergência social da acessibilidade na prática cotidiana. Dessa forma, a relação entre educação superior e sociedade vem possibilitando cada vez mais

a criação de diferentes tecnologias que passam a fazer parte da vida humana e, consequentemente, isto vem servindo de suporte às PcD (RADABAUCH, 1993). Humberto Lippo (2012) considera o conceito de acessibilidade uma problemática universal porque continuamente incorpora novas dimensões da vida e por isso este conceito inclui diferentes áreas de conhecimento como das Ciências Exatas e Humanas. A concepção de acessibilidade é importante porque beneficia não apenas o grupo social constituído por PcD, mas a maioria da população, por estar relacionado ao bem-estar, conforto e segurança comum.

Nesse movimento, a acessibilidade, na medida em que progressivamente amplia sua abrangência conceitual, constitui-se objeto de análise e reflexão social, pois possibilita uma nova perspectiva de entendimento dos processos mesmos da dinâmica da sociedade. (LIPPO, 2012, p. 12).

As instituições educacionais, sobretudo as instituições de educação superior, são espaços de excelência da formação humana, partes da dinâmica social e, portanto, devem ser um lugar para a criação de tecnologias e teorias em prol da acessibilidade social, assim como prioritariamente ser um lugar acessível a todos os grupos sociais, principalmente aqueles que são considerados vulneráveis. A seguir abordo a acessibilidade diretamente relacionada ao modelo social da deficiência e aos arranjos culturais que podem favorecer (ou não) a efetivação das diretrizes de acessibilidade na educação superior.

1.2 Modelo Social e Relações Culturais como Enfoques de Análise da Interface Deficiência-Acessibilidade

Na legislação nacional (BRASIL, leis 10.048/2000, 10.098/2000 e Decreto 5296/2004) a acessibilidade é conceituada como mudança estrutural, mobiliária, no transporte, tecnologia e serviço específico. Quando o governo brasileiro assinou a CDPcD (ONU, 2006; BRASIL 2009) o Secretário dos Direitos Humanos Paulo Vannuchi admitiu que não haver a acessibilidade significa que “há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei⁷”. A ausência de acessibilidade, portanto, é uma forma de discriminação, porque cotidianamente, de

⁷ Texto de Paulo Vannuchi no Prefácio da CDPcD. Ele foi ministro da Secretaria de Direitos Humanos durante o período de 2005 a 2011 no governo do presidente Lula.

forma materializada e silenciosamente, nega às PcD o usufruto dos direitos básicos e dignidade na vida em sociedade.

A dignidade humana é um dos princípios da Constituição Federal e está relacionada às liberdades fundamentais de uma sociedade democrática (BRASIL, 1988), assumindo:

o respeito à dignidade humana como fundamento para o ordenamento jurídico (...). O princípio [da dignidade] traduz a repulsa constitucional às práticas, imputáveis aos poderes públicos ou aos particulares, que visem **expor o ser humano à posição de desigual perante os demais, a desconsiderá-lo como pessoa, a reduzi-lo à condição de coisa** ou, ainda, a privá-lo dos meios necessários a sua manutenção. (SILVA, 2010, p. 583, *grifo meu*).

A pessoa com deficiência, como ser humano, tem sido por séculos exposta a sólidas barreiras e mantidas em uma posição de desigualdade com relação às pessoas sem deficiência. Reduzida à condição de ‘coisa’, este grupo social sistematicamente vive experiências de discriminação, preconceito, exploração, negligência, abandono, segregação e isolamento (AINSCOW, 1993; FERREIRA, 2006; ALBINO; 2010; SOARES, 2010; SOARES 2010; DANTAS, 2011; MELLO, FERNANDES, 2013), as quais juntas atentam contra a sua dignidade humana, representam a violação de seus direitos constitucionais e comprometem a realização do seu direito à cidadania.

A CDPcD (ONU, 2006) destaca o compromisso político com o investimento na acessibilidade para corrigir o contexto de desvantagem social a que o grupo de PcD tem estado submetido historicamente, visando dessa forma contribuir para garantir o *status* de humanidade através de uma vida com direitos respeitados, qualidade, segurança e liberdade. A propósito, o texto da Convenção (ONU, 2006) reconhece a acessibilidade em todas as esferas sociais como o meio que garante a *igualdade* de oportunidades entre as PcD e as demais pessoas. Para tanto, a CDPcD (ONU, 2006) destaca a indefinição do termo *deficiência*, uma vez que ela é resultado de distintas relações com o ambiente. De forma resumida, o texto se refere à deficiência como consequência da condição individual – comprometimento físico, sensorial e/ou intelectual – na interação com o meio ambiente. O preâmbulo do documento transfere o estado de ‘deficiência’ para a **interação** social (*pessoa + ambiente*) e contesta a construção do mundo para pessoas *sem* deficiência, que teria como consequência as barreiras diversas, maiores responsáveis por negar-lhes a participação e o direito de desenvolvimento individual e coletivo para a cidadania (ONU, 2006, preâmbulo).

A crítica ao *modelo médico-psico-patológico* que dá visibilidade apenas às marcas individuais da deficiência⁸ impulsionou a mudança oposicionista para a construção de um *modelo social* definido pelo sociólogo Mike Oliver (1983) e reafirmado pela CDPcD (ONU, 2006; FERREIRA, 2011). Para Paula Pinto (s/d) a contribuição fundamental do modelo social foi a de articular uma nova visão que localiza o problema da deficiência na sociedade e não na PcD:

As dificuldades e a marginalização experimentadas por tantas PcD não eram mais explicadas com base nas suas incapacidades individuais ou em patologias do foro biológico, mas pela incapacidade da sociedade responder adequadamente às suas necessidades e características diversas. Por outras palavras, tal como a classe social, o gênero, ou a pertença étnica, a **experiência da deficiência** foi reinterpretada como sendo mais pela incapacidade da sociedade responder adequadamente às suas necessidades e características diversas. (PINTO, s/d, p. 12, *grifo meu*).

Pinto (s/d) não nega as evidências biológicas entre os humanos, mas destaca o papel da interação social que organiza tais evidências como valorizadas ou desvalorizadas para definir pessoas e grupos. Por outro lado, podemos encontrar uma ‘verdadeira identidade’ (em homens e mulheres com deficiência)? Há realmente uma essência histórica e biológica sobre a deficiência? Kathryn Woodward (2012) explicita que o corpo é um dos locais que estabelece fronteiras e serve de fundamento para as definições de identidade. Nesse caso, existe uma necessidade de recorrer à essência biológica e histórica para naturalizar as concepções limitantes e segregadoras que condenam o corpo diagnosticado com deficiência.

Le Breton (2007) destaca que aliadas à ideia de corpo estão as representações sociais que o definem.

Qualquer questionamento sobre o corpo requer antes a construção de seu objeto, a elucidação daquilo que subentende. O próprio corpo não estaria envolvido no véu de representações? O corpo não é uma natureza. Ele nem sequer existe. Nunca se viu um corpo: o que se vê são homens e mulheres. Não se veem corpos. Nessas condições o corpo corre o risco de nem mesmo ser um universal. (LE BRETON, 2007, p. 24).

⁸ O modelo médico, médico patológico ou médico-psicológico conceitua a deficiência isoladamente, a partir de uma concepção biológica do indivíduo. Dessa forma, a desvantagem, segregação e exclusão das PcD seriam justificadas em razão da sua condição individual e não questionadas dentro das relações sociais e culturais.

Nas palavras de Le Breton (2012) a ideia sobre o corpo é codificada e decodificada coletivamente, não corresponde a natureza ou fator simplesmente histórico herdados, mas carrega em si discursos e representações com base em princípios estabelecidos na sociedade. Nessa lógica, Woodward (2012, p. 18) destaca o significado da representação na (re)construção e afirmações identitárias:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas nas quais ela se baseia, e que fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?

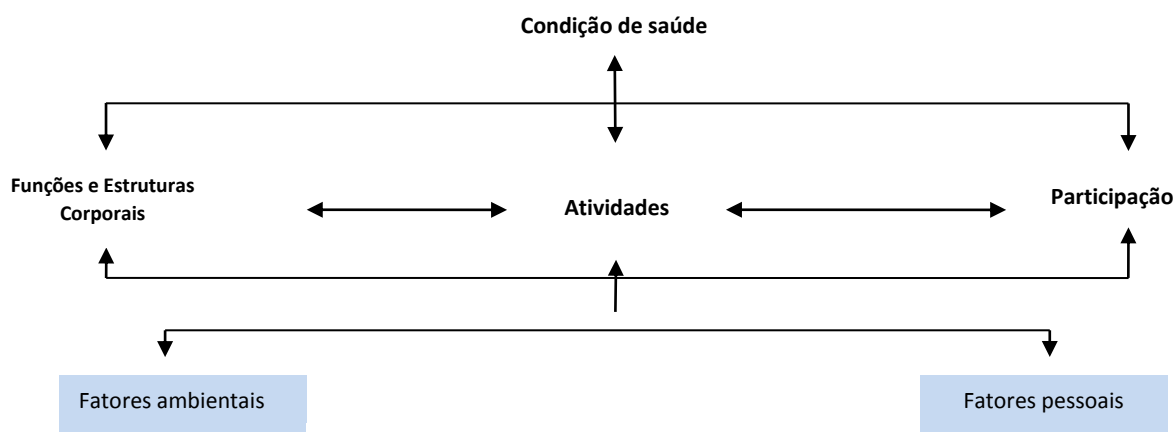
Os discursos e os sistemas de representação criam as fronteiras que caracterizam as pessoas ditas com deficiência. Estas pessoas se apropriam do lugar a elas direcionado, se posicionam e falam sobre si, sobre o que são. O sistema de representações faz parte tanto parte do modelo médico-psicológico quanto do modelo social, embora os discursos se diferenciem em cada um, e o modelo social tem significado um avanço nas políticas sociais e educacionais ao impulsionar o investimento na acessibilidade.

Ao definir a deficiência através do paradigma social, a acessibilidade – enquanto mudanças externas e eliminação de barreiras no ambiente para incluir PcD – foi reforçada e torna-se o conceito-chave na vida deste grupo, ganhando destaque no discurso público, nos movimentos sociais e nas discussões teóricas ao longo dos últimos anos (BRASIL, 2000, 2004, 2008; ONU, 2006; SASSAKI, 2004; CARVALHO, 1999; AUDI, MANZINI, 2006; COUTINHO, COUTINHO 2009; FERREIRA, 2011; ALBINO, 2012; LIPPO, 2012). É no paradigma social da deficiência que a acessibilidade ganha força e passa a ser reivindicada mais fortemente por diferentes segmentos da sociedade.

Em 2011, a Organização Mundial da Saúde - OMS, baseada em estudos realizados em diversos países, lança o modelo ‘biológico-psíquico-social’ para definir os tipos de deficiência na nova Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIFIS. A nova CIFIS compreende “funcionalidade e deficiência

como a interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais” (p. 16), conforme mostra a figura abaixo:

Figura 1. Esquema da Representação da Deficiência na Nova Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2011)



Fonte: OMS. Relatório Mundial sobre a Deficiência, 2011.

A mudança da CIFIS conceitua a deficiência a partir de indicadores da funcionalidade humana articulados ao grau de participação social da pessoa, que pode variar de acordo com a “classificação de facilitadores e/ou barreiras; fatores ambientais e/ou pessoais”. A nova CIFIS esclarece sobre as melhorias e modificações no ambiente e serviços em prol da atuação da PcD na sociedade. Nesse sentido, o documento internacional reafirma a necessidade de desenvolvimento integral destas pessoas, que está relacionado com políticas públicas, produtos e tecnologias, ambientes modificados e naturais, serviços, atitudes, relacionamentos, motivação, autoestima etc. (OMS, 2011).

A OMS na nova CIFIS fez a junção do modelo médico ao modelo social para definir a deficiência, enquanto que separadamente o Decreto 5296/2004 baseia-se em descrições médicas e a CDPcD (ONU, 2006) compreende a deficiência a partir da interação social. Embora a OMS progrida se comparada a CIFIS anterior ao incluir fatores ambientais, ainda prevalece como princípio organizador de muitas políticas sociais e educacionais o discurso que hierarquiza, quando pressupõe a deficiência como inferior se relacionada aos atributos da não-deficiência, pela tradição da definição da deficiência mantida pelo domínio do campo da Medicina e Psicologia.

Segundo Mello e Nuernberg (2012), o comparativo de valor que compõe aquilo que é deficiência e não-deficiência baseia-se no pressuposto da *corponormatividade compulsória*. Este conceito é relevante para compreender a visão predominante nos

discursos públicos sobre a deficiência. A sociedade considera “determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando comparados aos padrões hegemônicos funcionais/corporais” (MELLO, FERNANDES, 2013). Valoriza determinados atributos físicos em detrimento de outros, criando um padrão social para a forma como o corpo deve ser apresentado: na sua funcionalidade, ritmo, comunicação, beleza, gênero, virilidade, atividade, força, juventude, cognição, cor da pele, forma de andar, falar e comer etc.

Arelado ao conceito de corponormatividade está o *capacitismo* que significa:

A discriminação praticada contra as pessoas com deficiência. Trata-se de uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas como incapazes (incapaz de trabalhar, de frequentar uma escola de ensino regular, de cursar uma universidade, de amar, de sentir desejo, de ter relações sexuais etc.) aproximando as demandas dos movimentos das pessoas com deficiência a outras discriminações como o sexismo, o racismo e a homofobia (MELLO, FERNANDES, 2013, p. 6).

O capacitismo é a adequação do corpo aos ideais de beleza, de funcionalidade e de formas homogêneas de ser *capaz*. O capacitismo se expressa distintamente em diferentes homens e mulheres com deficiência, porque intensifica outras marcas identitárias como raça-etnia, gênero, condição de vida, orientação sexual, entre outras. Ora, então como conceituar a deficiência? Por que ao mesmo tempo em que o conceito da deficiência é criticado ele é tão necessário? Quais pressupostos estão por trás dos modelos vigentes da deficiência? Existiriam outras possibilidades de análise da deficiência, além do modelo patológico e do modelo social?

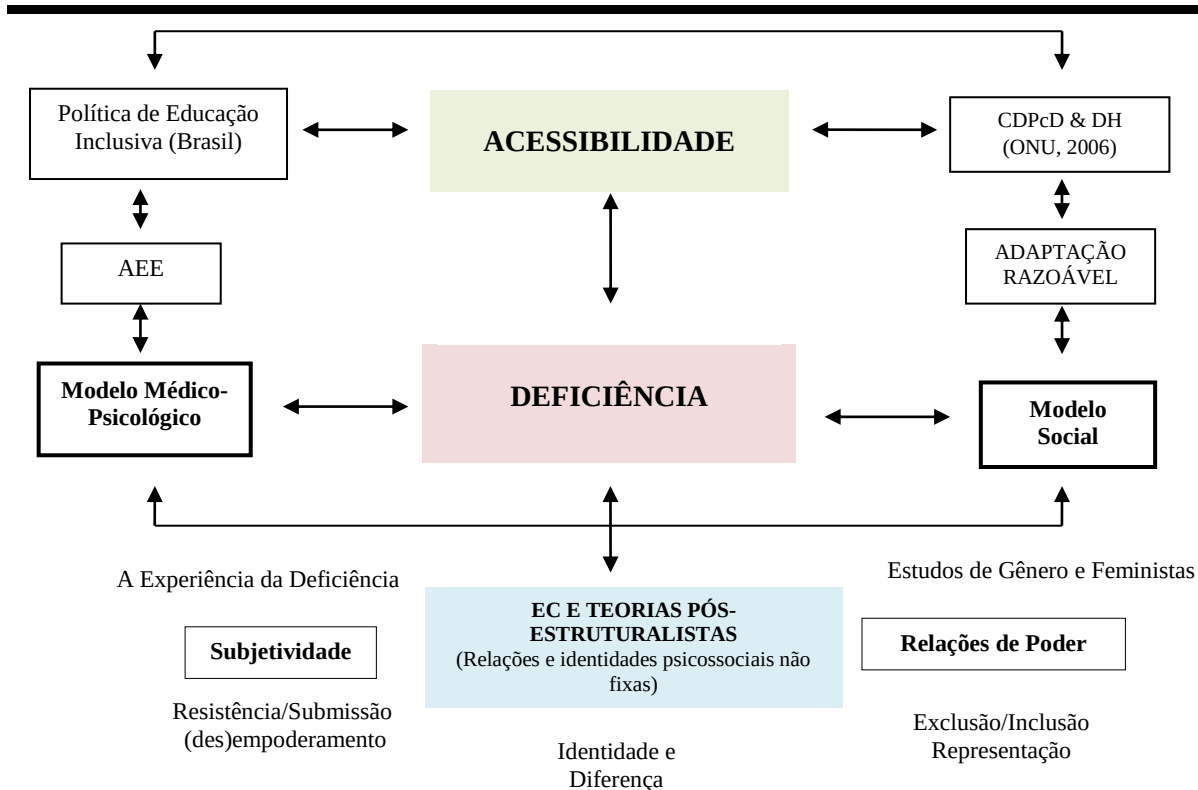
No campo dos Direitos Humanos, conceituar a deficiência é necessário porque representa a luta dos movimentos das PcD e a contribuição desse grupo na história da humanidade. A afirmação da deficiência enquanto identidade se faz preciso e é uma das reivindicações das PcD, que buscam o reconhecimento grupal e individual e com isso sair do *status* de invisibilidade (SOARES, 2010). Entretanto, o conceito de deficiência não deve ser entendido como uma categoria fixa e essencialista (WOODWARD, 2012), conforme descrevem alguns manuais que definem as supostas características dos/as EcD e as ‘maneiras adequadas’ de convivência e aprendizagem.

O essencialismo sobre a deficiência contribui para as representações sociais limitantes, generalizadas e homogeneizantes. Não considera as diferenças de habilidades, gênero, orientação sexual, estilo de vida, gostos, competências, mobilidade,

expressões, comunicação, isto é, as diferentes formas em que as pessoas ‘experenciam sua deficiência’ (PINTO, s/d) nos variados contextos sociais como na família, escola, ensino superior, espaços de lazer etc.

É considerando as diferentes formas de abordar a deficiência e a acessibilidade, que na sequência apresento o esquema conceitual acerca da acessibilidade e deficiência a partir das duas perspectivas que predominam nas teorias acadêmicas: (1) médico-psicológica; e (2) social; e aponto uma terceira alternativa de análise: (3) a deficiência na perspectiva dos EC e das teorias pós-estruturalistas:

FIGURA 2. ESQUEMA DO CONCEITO DA ACESSIBILIDADE COM BASE NOS MODELOS DA DEFICIÊNCIA



Fonte: Elaboração Própria

De forma resumida o esquema apresenta primeiramente a política nacional de inclusão que garante a acessibilidade no sistema regular de ensino através do AEE: intervenção educacional centrada no diagnóstico da deficiência. Já na CDPcD (ONU, 2006) a acessibilidade é reivindicada por meio da adaptação razoável, aplicada ao ambiente e às relações sociais. O modelo médico-psicológico e o modelo social se constituem em oposição e não questionam o padrão da não-deficiência, mas contribuem para mantê-lo. Na questão de adaptação razoável, por exemplo, ainda permanece a subjetividade da palavra *razoável* que prevê a garantia do mínimo e *quando possível* dos

direitos as PcD. Isto é, na lógica social de valorização dos atributos da não-deficiência procura-se a adaptação à minoria com deficiência, dentro do padrão da maioria.

A ‘adaptação razoável’ do mundo para receber PcD não se propõe a repensar os processos culturais que tornam a deficiência um estigma, mas contribui na perpetuação de práticas de segregação e adaptação de um mundo que não é projetado para estas pessoas. Nesse contexto, a acessibilidade é fornecida como improviso numa parte e recorte desse mundo. A adaptação razoável não é o empenho em novos valores e novas perspectivas para os sujeitos não-deficientes porque pressupõe-se que estes não precisam de diagnóstico e nem de mudança.

A supervalorização dos atributos da não-deficiência contribui para a cultura de incapacidade relacionada às PcD, que é retratada implícita e explícita nos discursos públicos que circulam nos meios de comunicação, nas políticas educacionais e nas relações cotidianas. Ao tratar de sistemas discursivos, Sardagna (*apud* LOPES, DAL’IGNA 2007, p. 17) argumenta que estes “já estão com suas regras, que nos imprimem modos de viver”, ou seja, as práticas culturais, sempre produtivas, não existem livres do sistema discursivo porque

os discursos produzem saberes que, articulados, constituem políticas, políticas essas que, em outras dimensões, funcionam como condições de possibilidades para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas. (SARDAGNA *apud* LOPES, DAL’IGNA 2007, p. 175)

A educação superior, por exemplo, é um lugar composto por discursos através das políticas do ensino superior, organização, currículo e normas de convivência. Na sua organização, o vestibular é um dos mecanismos de seleção dos dotados de capacidades para ter formação superior. Nesta ordem, a cognição é supervalorizada, uma vez que é na educação superior que legitimam-se os discursos de ‘verdade’ sobre a vida material e subjetiva na sociedade. Segundo Foucault (1979, p. 131) a universidade por ser um lugar de excelência e produzir ciência não é detentora da verdade sobre a ‘consciência’ social, porque “os próprios intelectuais fazem parte do sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte desse sistema”. Nesse contexto, as políticas de acessibilidade e inclusão e a própria ciência que produz o que é acessibilidade e inclusão são saberes articulados que instituem uma ordem no contexto do ensino superior.

Mittler (2003) considera que nem sempre o que está sendo discutido nas ciências é incorporado ao texto legislativo-político e/ou levado para a prática pedagógica. Segundo o autor, os estudos científicos acabam por ‘provar’ antecipadamente o que seria melhor na prática, e, por outro lado, a prática carece de evidências e comprovação dos modelos de intervenções educacionais que de fato favoreçam o desenvolvimento dos/as EcD. A pouca atenção política, científica e pedagógica para as questões que envolvem a educação de PcD no ensino superior também é um fator que agrava a falta de crítica sobre os discursos de inclusão e acessibilidade neste nível de educação. Nesse caso, os discursos de inclusão têm interpretações distintas e, muitas vezes, contraditórias nas pesquisas científicas, no marco político-legal e nas práticas educacionais nos seus diferentes modelos e sistemas de ensino.

As contradições dos discursos de inclusão citadas por Mittler (2003) são perceptíveis, por exemplo, nas diretrizes nacionais para a inclusão escolar e acadêmica (BRASIL, 2001, 2004, 2006, 2008, 2011). Ao ser determinada uma sala de recurso com base na deficiência, as práticas de ensino tornam-se separatistas, uma vez que os serviços da educação especial não são fornecidos aos demais alunos/as que são regulados/as pela não-deficiência. O discurso embora seja sobre ‘inclusão’ acaba reproduzindo a segregação e o modelo médico-patológico atribuído às identidades dos/as EcD, nos quais a limitação e a falta ganham mais visibilidade que a capacidade e potencialidade desses/as alunos/as. Da mesma forma, na educação superior a tradição de visibilidade da incapacidade da PcD (SOARES, 2010) é ainda mais intensificada pelo ambiente predominantemente meritocrático e individualista desde as provas vestibulares até a formatura, o que constitui barreiras institucionais que desfavorecem o desenvolvimento humano e a formação profissional de EcD que tiveram acesso ao ensino superior mesmo enfrentando inúmeros entraves durante toda a sua escolarização básica.

Um exemplo desta realidade é a voz de Farias, mulher cega, que em sua dissertação (FARIAS, 2011) apontou experiências escolares, acadêmicas e pessoais negativas e de discriminação contínuas, as quais ela nomeou como ‘corrosivas’. Situações estas, que corroeram sua autoestima, sua vontade e minaram sua força individual por atingirem sua dignidade humana mesmo vivendo numa era ‘inclusiva’. Apesar da força da corrosão, Farias teve que ser resiliente para superar as diversas barreiras e hoje ser mestre em educação, com destaque profissional na Paraíba,

realidade que de uma ‘pequeníssima’ minoria das mulheres e homens com deficiência no país.

Dessa forma, a inclusão é mais que um texto legal, ela é um discurso criado com base num arranjo cultural e que se constitui das fronteiras entre os grupos e as pessoas (LOPES, 2004), inclusive reproduzindo-as. A própria ordem da educação formal (organização e funcionamento) exclui para incluir e inclui excluindo. Da mesma forma, o discurso produz saberes articulados a políticas e práticas

Inclusão e exclusão estão articuladas dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica. Todo o espaço determinado por uma determinada ordem é delimitado e governado pela norma. Norma esta que classifica, compara, avalia, inclui e exclui. Toda a lei mantém aqueles[as] que denominamos de excluídos[as] fora de seu controle, pois não cabe a ela pensar o[a] excluído[a], mas cabe prever o incluído[a] (LOPES, 2004, p. 11).

Mais do que pensar sobre como incluir na educação superior é preciso refletir sobre a ordem (organização e funcionamento) que exclui alguns grupos e pessoa por conta de suas identidades. Para Foucault (1979, p. 138) ninguém é propriamente o titular do poder, mas o poder sempre é legitimado de uma direção, criando lados opostos e a desigualdade e “não se sabe ao certo quem o detém [o poder] mas se sabe quem não o possui”. Dessa forma, a disciplina é o fio condutor do poder, ela que molda os indivíduos, os constituindo através do efeito do poder. A disciplina, regulada pelo poder, molda os/as estudantes esperados na educação superior e exclui aqueles/as que não se enquadram no perfil. Para Sawaia (2001) a exclusão é um processo complexo e multifacetado, com dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, constituindo assim um:

processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o[a] homem[mulher] por inteiro e suas relações com os[as] outros[as]. Não tem única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, **ela é produto do funcionamento do sistema.** (SAWAIA, 2001, p. 9, *grifo meu*).

Embora as políticas e teóricos na área da educação da PcD abordem os paradigmas da exclusão, integração e inclusão numa perspectiva macroestrutural, em contextos históricos diferentes, lineares e transicionais, na prática educacional esses

paradigmas são indissociáveis e são vivenciados nas relações microcotidianas marcadas pelo discurso e pelo poder (FOUCAULT, 1979). Os discursos públicos, quando confrontados pelas experiências da vida real, não dão conta das nuances subjetivas que estão imbricadas na execução das diretrizes propostas para a implementação da denominada política de inclusão.

Hughes (1999) assume que é preciso desestabilizar e desconstruir essa cultura de incapacitação, pois ela não é neutra e está na verdade relacionada a “uma mitologia da normalidade, da verdade, da beleza e da perfeição” (HUGHES, 1999, p.164). Segundo Pinto (s/d) é fundamental perceber como a cultura vem construindo pressupostos que se assumem como naturais na forma do direito, mas que mantêm a distinção entre as pessoas com e sem deficiência (eles/as e nós).

É nítido o avanço político e teórico da perspectiva social da deficiência no discurso público, no entanto, é preciso que esta discussão avance quando propõe a analisar a experiência da deficiência a partir do prisma cultural, constituída na subjetividade e nas relações de poder na educação superior. Pesquisadores e pesquisadoras de vertentes pós-modernas e pós-estruturalistas, assim como estudiosas feministas (MORRIS, 1991; DINIZ, GUILHEM, 2000; MELLO, NURNBERG, 2012; MELLO, FERNANDES, 2003; PINTO s/d) vêm ampliando as análises sobre a deficiência em suas intersecções, e a cultura torna-se pano de fundo de investigação.

Nessa direção, os *Disability Studies-DS*⁹ questionam as pesquisas que abordam a deficiência como uma realidade objetiva, concreta e definida, cuja análise está centrada apenas no indivíduo com deficiência ou no ambiente. Os DS buscam perceber as relações entre as PcD, pessoas sem deficiência e ambientes dentro de arranjos culturais. Hall (2006) chama atenção para a cultura vista como um quadro de referenciais linguísticos e de pensamento que expande as noções dos diferentes textos quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa do entendimento. Para ele, é no interior da cultura que ocorre o reconhecimento da heterogeneidade e a multiplicidade dos significados entre as pessoas, diferentes objetos e lugares representativos.

Os artefatos produzidos pela cultura e a própria cultura não constituem manifestações estáticas, mas a invenção e a manutenção dos significados cotidianos, aos quais, em um movimento dinâmico, se atribuem continuamente novos significados, práticas, representações e hierarquias. Ao mesmo tempo, Hall (1997), ao tratar o

⁹ Tradução em Língua Portuguesa como Estudos sobre a Deficiência.

conceito de cultura, defende que as relações sociais não são lineares porque são construídas a partir das desigualdades, que subordinam os diversos grupos através de relações de poder, em que as diferenças, por exemplo, de raça-etnia, classe social, gênero e deficiência, se estabelecem e se organizam em relações desiguais, inclusive entre si (entre os grupos ditos iguais).

As perspectivas pós-estruturalistas sobre a deficiência mostram a flexibilidade e pluralidade deste conceito e revelam a *experiência da deficiência* de forma particular, que reflete, ao mesmo tempo, formas de opressão social e econômica, assim como envolve relações psicoemocionais (PINTO, s/d):

Os estudos da deficiência devem, pois reconhecer as experiências íntimas dos corpos com incapacidades que são muitas vezes geradoras de sentimentos de «doença», «dor» e «angústia». Mas se estes aspectos não devem ser negados, só às pessoas com deficiência cabe o direito de definir o que é, e não é, negativo na experiência da deficiência. A tarefa é pois a de retomar a análise das experiências pessoais mas para desafiar interpretações médicas e profissionais da deficiência criando novas representações que afirmem que a vida com deficiência também «vale a pena ser vivida». (PINTO, s/d, p. 14).

Nessa análise, cabe às PcD definirem como elas se sentem em relação a ter uma deficiência e como é para si estar no mundo com esta condição. Isto inclui a associação da deficiência a outras marcas identitárias e a padrões de vida diferenciados. Pretende-se evidenciar aqui como as marcas identitárias da deficiência são geradoras de (des)igualdades, baseadas em relações de poder e a partir das quais a acessibilidade pode ser ampliada ou reduzida. Isto remete a fatores históricos, econômicos e regionais que provocam impacto na possibilidade de acesso e acessibilidade das *diferentes* PcD, que dependendo de suas histórias de vida podem enfrentar mais ou menos barreiras nos espaços sociais e educacionais. A acessibilidade deve ser entendida como um processo que está imerso em relações de poder e que implica questões políticas, sociais, culturais e pessoais.

Pensando nisto é possível refletir sobre os seguintes aspectos: Como construir uma teoria contra-hegemônica para a acessibilidade que trate de organizar as diferenças entre os/as estudantes no ambiente educacional? Seria possível garantir a efetivação da acessibilidade se forem consideradas as diferenças de ritmo, estilo, comunicação e manifestação da aprendizagem? Como diminuir as fronteiras imaginárias entre as pessoas com e sem deficiência no espaço escolar e universitário? Como as relações

cotidianas em seus múltiplos significados tratariam de responder favoravelmente às PcD (e outras) em prol de uma cultura que acessibilize?

Na educação superior, estes tipos de acessibilidade são inter-relacionados e contemplam aspectos materiais, administrativos, pedagógicos e humanos. Envolvem desde a mudança ambiental, dos equipamentos urbanos e arquitetônicos, aplicabilidade dos princípios do Desenho Universal, acesso a tecnologias assistivas e ajudas técnicas, assim como também as transformações das relações entre as pessoas com e sem deficiência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, no sentido da promoção mútua de oportunidades de participação e troca de experiências. A acessibilidade é, portanto, o princípio que considera a *posição* do sujeito, na sua interação com a *condição* do ambiente e nas relações com a comunidade universitária.

A deficiência é aqui vista não como uma falta ou *necessidade*, mas como parte da condição humana, da diversidade entre as pessoas. Relacionada à deficiência, a acessibilidade é considerada neste contexto como as diretrizes consensuais para a (con)vivência com base nas diferenças humanas – nas diferentes formas de estar no mundo. A acessibilidade, assim, é reconhecida como um direito fundamental quando aplicada à mudança nas relações e no ambiente, conforme explicitado na seção a seguir, em que trato dos tipos de acessibilidade na educação superior.

1.3 Tipos de Acessibilidade: Transcendendo os Limites do Discurso Oficial Legal em Direção a uma Concepção Cultural

O Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004) estabelece e define o direito à acessibilidade em quatro níveis: acessibilidade atitudinal; acessibilidade pedagógico-curricular; acessibilidade comunicacional e informacional e acessibilidade arquitetônica. Existe uma lei de acesso a diferentes espaços sociais porque há grupos sociais que são excluídos dos mesmos por razões distintas. Nesse sentido, a lei de acessibilidade inerentemente possui um caráter afirmativo.

Como um princípio que considera a *posição* do sujeito no ambiente e na relação humana, a acessibilidade se constitui na interação entre a PcD e o contexto dentro do qual o direito de participação em condições de igualdade se insere. Aqueles/as que não encontram tais condições precisam da lei para garantir seu acesso, todavia a existência

de uma legislação *per se* não garante o cumprimento de um direito. Não é diferente com o direito à acessibilidade das PcD.

Embora dividida em quatro tipos a fim de facilitar sua definição, a acessibilidade na vida real, dentro e fora do espaço acadêmico, integra os quatro níveis estabelecidos no discurso oficial e os articula em uma relação de interdependência, ou seja, não é possível existir um sem os outros, sob pena de se criar ambientes segregativos e não considerar a PcD como sujeito integral.

No ensino superior, em particular, os tipos de acessibilidade intrinsecamente relacionam-se às condições institucionais para a efetivação da formação profissional do/a EcD. A acessibilidade deve abranger – no mínimo – os contextos pedagógico, administrativo, material e humano. Por exemplo, não haverá acessibilidade no vestibular se não houver acessibilidade física e assistência para o estudante chegar ao local da prova sem enfrentar barreiras; uma vez aprovado, o EcD deve ter acesso a todos os ambientes universitários como qualquer outro estudante e os materiais (que os outros recebem) devem ser apropriadamente adaptados, sempre que necessário, no tempo adequado para que o/a estudante possa participar da atividade realizada em classe (ou fora dela) com igualdade de condições.

A acessibilidade como um princípio orientador dos processos e procedimentos institucionais, portanto, envolve desde a mudança e a adaptação ambiental (dos equipamentos urbanos e arquitetônicos, aplicabilidade dos princípios do desenho universal, acesso a tecnologias assistivas e ajudas técnicas), até – e principalmente – a transformação das relações humanas entre as pessoas *com* e *sem* deficiência, no tripé acadêmico constituído pelo ensino, pesquisa e extensão.

Nesta seção discuto os princípios propostos pelo marco político-legal para cada tipo de acessibilidade à luz dos EC e dos referenciais pós-estruturalistas, cuja problematização permite o aprofundamento e a ampliação dos princípios a partir das relações culturais que se manifestam no espaço onde a educação superior se materializa, contexto esse que carece de reflexão e ressignificação na construção de práticas pedagógicas acessíveis, condição para a participação, a permanência e a aquisição dos EcD.

Acessibilidade Atitudinal

A atitude é um comportamento pessoal comum aos indivíduos, uma tendência interna que fundamenta uma reação favorável ou desfavorável, com graus diferentes, a objetos, situações e proposições (GUILFORD, 1954). Por exemplo, indagar pessoas distintas sobre o que acham a respeito de PcD intelectual terem acesso ao ensino superior, seguramente, suscitará reações de espanto e descrença até de apoio e defesa deste direito. Na mesma linha, Eagly e Chaiken (2007, p.1) definem atitude como uma tendência psicológica que se manifesta por meio de um processo avaliativo de uma entidade em particular com algum grau de posição favorável ou desfavorável: “As atitudes não são mais do [que o posicionamento do] que as pessoas gostam ou não gostam, [...] o que constitui uma ampla parte do que as pessoas são e o que fazem. Para um psicólogo social, entender a atitude é o primeiro passo para entender o comportamento humano” (CONREY, SMITH, 2006, p. 6).

As atitudes são, portanto, elementos chave quando se trata de acessibilidade porque o que as pessoas (representantes institucionais) sentem – gostam ou não – determina o modo como vão responder à demanda de um dado grupo social. Assegurar a acessibilidade atitudinal, dessa forma, implica transformar as relações negativas (atitudes desfavoráveis) em atitudes favoráveis na direção de eliminar as fronteiras que criam e perpetuam a desigualdade entre grupos e inibem a convivência entre as pessoas *com* e *sem* deficiência. O Decreto 5296/2004, em seu artigo 24º, determina que qualquer instituição educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino, deve “coibir a discriminação em relação às pessoas com deficiência” porque a manifestação de discriminação contra as PcD faz parte de sua vida cotidiana.

Destacando a importância da experiência de discriminação das PcD, o texto da CDPcD (ONU, 2006; BRASIL, 2009) define discriminação com base na deficiência como:

Qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. (ONU, 2006, Artigo 2).

Nesse sentido e com o intuito de combater tal prática social, o artigo 3º deste documento assume a *atitude de não-discriminação* como um dos princípios norteadores de todo o documento, o qual é reforçado no artigo 8º quando este estabelece como uma

diretriz o compromisso social com a conscientização da comunidade sobre os direitos e dignidade das PcD com a finalidade de

combater estereótipos, preconceitos e **práticas nocivas** em relação à pessoa com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida; promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência; favorecer **atitude receptiva** em relação aos direitos das pessoas com deficiência; promover **percepção positiva** e maior **consciência social** em relação às pessoas com deficiência; fomentar em todos os níveis do sistema educacional, inclusive em todas as crianças desde tenra idade, uma **atitude de respeito** para com os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006, artigo 8º, *grifos meus*).

A citação acima enfatiza que, ao mesmo tempo, as atitudes desfavoráveis com relação à PcD devem ser combatidas e as favoráveis devem ser incentivadas porque ambas são etapas fundamentais da (re)construção da consciência coletiva com relação às PcD e seu direito de participação social em condições igualitárias com as demais. Rios (2007) esclarece que embora a atitude de discriminação esteja diretamente relacionada ao preconceito cada um dos termos reflete fenômenos sociais diferentes, isto é, enquanto o preconceito caracteriza a negatividade de percepções mentais e suas representações sociais com relação a indivíduos ou grupos em posição social de subalternidade, a discriminação caracteriza-se pela “materialização, no plano concreto das relações sociais, de atitudes arbitrárias, comissivas ou omissivas, relacionadas ao preconceito, que produzem violação de direitos dos indivíduos e dos grupos” (RIOS, 2007, p. 27).

Um preconceito, assim, pode ser camuflado, não explícito, porque está no plano das percepções psicológicas individuais, internas e negativistas, sobre o sujeito e/ou grupo, mas a discriminação não há como ser velada porque se dá na vida real na forma de uma ação contra o que não se gosta; como consequência a discriminação reforça a percepção preconceituosa quando nega o usufruto e viola os direitos humanos. Ao reforçar um preconceito, o ato de discriminação pode até mesmo legitimar a percepção negativa, deformada e estimulando sua manifestação como ação de discriminação, consolidando assim um ciclo de vulnerabilização do sujeito dessa experiência (FERREIRA, 2004; SOARES, 2011).

Os estudos no campo da Psicologia Social buscam entender a dinâmica interna na raiz do preconceito. Por exemplo, Dyer (2003, p. 21) afirma que o preconceito “baseia-se menos no ódio ou mesmo na antipatia por certas pessoas, ideias ou

atividades, do que no fato de que é mais fácil e mais seguro ficar com aquilo que se conhece; quer dizer, gente que é como você”, que não é diferente de você. A necessidade de identificação entre pessoas com características semelhantes constitui uma forma humana de se sentir parte, de sentir que pertence a um grupo, de sentir que é aceito e valorizado.

Sentir-se diferente dos pares se torna um grave problema humano porque a “diferença, ao lado da identidade, é uma categoria lógica muito usada pelas pessoas para organizar suas experiências de conhecimento” (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 10) e se a diferença (de classe, de etnia, de gênero, de habilidade, de aparência física, de nacionalidade etc.) está na base da desigualdade ela gera um discurso discriminatório “porque as diferenças são nomeadas e instituídas pelas relações de poder. A atribuição da diferença, nesse caso, dá-se em relação a um lugar social, norma, característica ou valor eleito como referência, e é historicamente contingente” (*idem*).

Tomaz Tadeu da Silva (2012, p. 98) aponta que a tolerância e o respeito escondem a identidade e a diferença como processos de construção social que envolvem relações de poder. Isto quer dizer que apenas *aceitar o/a diferente* mantém a oposição: o/a ‘dominante tolerante’ *versus* o/a ‘dominado tolerado’. A inferioridade ou supervalorização de atributos humanos são construções arbitrárias e históricas, portanto, não são dados naturais. A mudança de atitude frente às PcD tem a ver tanto com a percepção da comunidade escolar sobre os EcD, quanto com a percepção das pessoas *sem* deficiência sobre elas mesmas, desestabilizando os princípios da (a)normalidade e capacitismo (MELLO, FERNANDES, 2013) que regulam a vida e são responsáveis por discriminar as PcD.

Nesse contexto, a formação cultural da identidade ganha importância porque é dependente da diferença do outro para se constituir (WOODWARD, 2012) em uma relação social em que essas diferenças identitárias não são construídas de forma horizontal, mas verticalmente, porque quando uma diferença é percebida como a norma, a ‘outra diferença’ passa a ser o outro diferente e esta relação de diferentes acaba por constituir uma oposição que envolve um desequilíbrio de poder entre ambos. É nesta perspectiva sociocultural que Rios (2007) aponta como as pré-conceituações se formam sobre a diferença. Segundo este autor, o preconceito se insere num quadro específico de relações de poder entre grupos, no qual “desenvolvem-se e expressam-se atitudes

negativas e depreciativas além de comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos membros de um grupo” porque pertencem a esse grupo (p. 28). No plano social da relação entre grupos, a desigualdade nas relações de poder, que têm como base o preconceito e a discriminação, se consolidam com a criação das categorizações grupais e com a construção de estereótipos sobre as diferenças entre os grupos sociais, os quais

funcionam como um dispositivo de visão e de classificação das pessoas. Pelas lentes dos estereótipos não se enxerga o indivíduo, mas principalmente aquilo o que o estereótipo indica. Assim, o estereótipo instaura, ao mesmo tempo, uma visibilidade distorcida em relação ao grupo (pois ‘essa gente é assim’) e uma invisibilidade do indivíduo (pois ‘são todos iguais’) (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

O indivíduo, nesse contexto, é invisibilizado para dar lugar ao estereótipo que categoriza seu grupo social e ao qual as pessoas reagem com base em suas percepções pessoais sobre o estereótipo. Baumam (2005, p. 44) contribui para esta reflexão quando destaca que os estereótipos e estigmas são criados por grupos sociais privilegiados em relação às diferenças que inferiorizam as identidades dos membros de grupos subalternos. Assim, são atribuídos e impostos e *não são* uma realidade inata, são “identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam...” os indivíduos que as vivem no dia a dia pois os valores negativistas e discriminatórios fixados a um grupo social ou a uma pessoa não correspondem necessariamente ao que eles são. Todavia, como valores, são responsáveis por criar fronteiras pessoais e espaciais e colocar uns/umas em desvantagem com relação aos outros/as, provocando processos excludentes por conta da diferença (JODELET, 1998; WOODWARD, 2000).

Para Jean-Claude Deschamps (2009) o estereótipo é mais do que uma expressão negativista sobre os sujeitos e grupos, mas compõe todos os traços comuns que se tornam a tendência para a categorização e a identificação das pessoas com os grupos. Segundo o autor, o estereótipo constitui o substrato cognitivo do preconceito e está na base do que se pode chamar de discriminação avaliativa. Em outras palavras:

No caso da categorização social, o efeito de assimilação (acentuação das semelhanças percebidas entre os objetos classificados numa mesma categoria) leva à estereotipia, enquanto o efeito contraste (acentuação das diferenças entre objetos classificados em categorias

distintas) desemboca num fenômeno de discriminação em relação aos membros dos grupos de não pertença. (DESCHAMPS, 2009, p. 37).

O estereótipo, o preconceito e a discriminação fazem parte da construção de identidade e categorização social dos grupos que são marcados a partir de traços comuns e diferentes, estabelecendo relações hierárquicas. Dessa forma, essa não é uma realidade própria somente da vida de crianças, jovens e adultos com deficiência, mas de todas as pessoas, seja em razão da posição social, gênero, orientação sexual, ou mesmo aparência física, religião, escolha profissional, entre outras. Na minha experiência, enquanto jovem de classe social desprivilegiada, muitas vezes, me senti discriminada na educação superior, espaço de formação humana e profissional, onde a discriminação com base nas condições econômicas se manifesta principalmente turno diurno, em que estudam os filhos das classes sociais favorecidas.

Apesar de a universidade ser pública, os/as estudantes necessitam financiar as suas participações em congressos, comprar materiais e livros, ter acesso à internet etc. Quem não tem condições financeiras suficientes corre o risco de se evadir ou permanece no curso com muita dificuldade e constrangimento. Quem vem da periferia é diferenciado pela linguagem, pelo comportamento e pela roupa. Eu e as colegas da mesma origem éramos segregadas, tínhamos dificuldade de fazer trabalho em grupo e de construir amizades. No final do curso o que mais marcou para mim foram os eventos de formatura, em que fomos excluídas, inclusive das confraternizações que não foram pagas. A discriminação já estava marcada desde o começo do curso, bastava quem visse a organização dos grupos e subgrupos na sala, a formatura foi apenas uma das suas manifestações. (SILVA, Memorial, 2013, p. 8).

Assim como em minha experiência universitária, as situações de discriminação, perseguição, humilhação e preconceito, entre outras, são perpetuadas e (re)construídas a partir de representações sociais nocivas sobre a diferença e a valorização de determinados aspectos da vida e apresentação pessoal. Todavia, elas não representam a realidade, caso contrário, eu não teria vencido as barreiras atitudinais e estaria, neste momento, concluindo um mestrado considerando a seletividade da pós-graduação. Se considerado que existe uma tendência para serem aprovados e bem sucedidos/as em curso de pós-graduação *strictu senso* os/as filhos/as dos grupos sociais com poder e privilégios socioeconômico.

É para lutar contra as diferentes formas de manifestação de preconceito e discriminação, estereótipos e marcas identitárias falsas e nocivas que os movimentos

sociais reivindicam ações do Estado e da sociedade civil no combate às chamadas atitudes racistas, transfóbicas, homofóbicas, sexistas, machistas, capacitistas e classistas (DINIZ, 2000; CARVALHO, 2000; CARVALHO, ANDRADE, MENEZES, 2009; FARIAS, 2011; MELLO, FERNANDES, 2013).

Embora com a função social de humanizar e formar para a cidadania, as instituições de educação formal são ambientes propícios para a manifestação destas práticas negativas e nocivas ao ser humano, principalmente aqueles já vulnerabilizados por condições diversas e pela contínua necessidade de enfrentamento de barreiras sociais. Exatamente por isso, os princípios da acessibilidade, da adaptação razoável e do desenho universal devem urgentemente penetrar os espaços da academia a fim de transformá-lo, enquanto *locus* por excelência da produção de conhecimento e da formação profissional, em um espaço de convivência plural, no qual as diferenças sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas e a aceitação da diversidade seja motivo de celebração e não de violação dos direitos humanos ou, no plano pessoal, de sofrimento e dor.

Para as PcD, as atitudes discriminatórias e preconceituosas são tão graves como as praticadas contra outros grupos, como mulheres, negros/as e homossexuais. Enquanto que com a maioria das pessoas a discriminação e preconceito ocorrem eventualmente, sua manifestação na vida das PcD é sistemática, por causa de uma deficiência física visível ou uma forma diferente de se comunicar, as quais ao serem percebidas são perceptivelmente marcadas identitariamente. A partir da instituição de uma marca – um estigma – as atitudes negativas e segregacionistas passam a naturalizar-se no cotidiano.

Nossas sociedades ocidentais fazem da ‘deficiência’ um estigma, quer dizer, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa (...) [ao mesmo tempo] sugerimos que aceite sua condição e nos aceite, como forma de agradecimento pela tolerância natural que nunca realmente lhe concedemos. Assim a aceitação imaginária está na origem da normalidade imaginária. (GOFFMAN, 1975 *apud* LE BRETON, 2007, p. 73 - 74).

Qualquer que seja a deficiência (principalmente quando a pessoa necessita de apoio humano assistivo) há a crença que essas pessoas são incapazes (um pré-conceito) e por isso não há predisposição das instituições sociais para criar oportunidades de participação, interação e desenvolvimento sócio-cognitivo-afetivo (ato discriminatório). As atitudes negativas são a expressão da crença de que por causa da deficiência na pessoa há uma ‘tragédia pessoal’ (barreira atitudinal). Segundo Mike Oliver (1983), as

pessoas são impedidas de ter acesso aos ambientes (barreira arquitetônica), não podem comunicar-se (barreira comunicacional) e não podem aprender com os/as outros/as (barreira pedagógico-curricular) justamente em razão da barreira primeira: a atitudinal.

Os sentimentos, as expectativas e os estereótipos que os/as estudantes e professores/as expressam e sentem em relação às PcD são decisivos para favorecer (ou não) a acessibilidade na aquisição dos conhecimentos durante a formação universitária. A acessibilidade atitudinal é a construção de atitudes positivas que buscam efetivar oportunidades materiais e simbólicas para as PcD, para que estas possam se desenvolver afetivamente e cognitivamente no ambiente acadêmico. É a atitude coletiva preocupada com a acessibilidade que vai garantir que as demais diretrizes para a acessibilidade sejam efetivadas.

Articulada à acessibilidade atitudinal está a acessibilidade pedagógico-curricular que é caracterizada através da postura docente nas escolhas metodológicas para incluir os/as diversos/as estudantes em seus diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, conforme discutido a seguir.

Acessibilidade Pedagógico-Curricular

A falta de acessibilidade atitudinal, como tratado, constitui um grave entrave para o acesso, permanência e aquisição das PcD na vida e atividades acadêmicas. No ensino superior, a acessibilidade atitudinal e a acessibilidade pedagógico-curricular são interdependentes porque somente com as duas é possível assegurar a inclusão do EcD. A acessibilidade pedagógico-curricular abrange: (a) abordagens pedagógicas sobre o currículo e avaliação educacional diferenciadas e compatíveis com as especificidades da necessidade educacional do/a EcD; (b) a visão (atitudes, crenças) dos/as docentes acerca das diferenças em formas e estilos de aprendizagem de cada estudante; (c) a construção e a disponibilização de materiais didáticos acessíveis e de tecnologias assistivas pela universidade sempre que necessário; e (d) profissionais assistivos ou de apoio ao EcD.

Nesse contexto, o parâmetro pedagógico estabelecido pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008) orienta as instituições superiores (e da educação básica) a transformar as práticas pedagógicas tradicionais em práticas inovadoras e atentas às diferenças entre os/as estudantes nas

suas diversidades de estilos de aprender. A dimensão didático-curricular da educação inclusiva caracteriza-se por oferecer ao EcD a oportunidade de participação nas atividades acadêmicas e de aprendizagem como os demais estudantes. Para tanto,

como agente mediador do processo ensino-aprendizagem, cabe ao[a] professor[a] o papel de fazer as adaptações necessárias no currículo escolar. O currículo para uma escola inclusiva [ou uma instituição de ensino superior], entretanto, não se resume apenas a adaptações feitas para acomodar os[as] alunos[as] com deficiências ou demais necessidades especiais. A escola inclusiva demanda **uma nova forma de concepção curricular**, que tem que dar conta da diversidade do seu alunado. (GLAT, PLETSCHE, 2005, p. 1-2, *grifo meu*).

Uma abordagem educacional para a inclusão da diversidade, que inclua todos/as sem discriminação, não circunscreve seu foco de atenção e prática pedagógica a apenas técnicas, organização curricular e conhecimentos especializados, mas compromete-se com a construção de uma nova concepção de educação contra-hegemônica aos padrões sociais desiguais cultivados na academia, os quais assumem como foco de atenção um perfil-único de estudante: o da classe social favorecida. Entretanto, os/as acadêmicos, exatamente por constituírem a elite pensante de uma nação, necessitam de fóruns de reflexão crítica e qualificada e de acesso a conhecimentos científicos que estejam contextualizados no atual panorama cultural das incertezas do mundo pós-moderno, caracterizado por hibridismo, transitoriedade, realidade-local e o multiculturalismo, assim como a subjetividade na relação professor/a–estudante, as questões de gênero, o questionamento das pedagogias e das suas normatizações (FOUCAULT, 1979; AINSCOW, 1993; GIROUX, 1995; HALL, 1997, 2006; COSTA, 2000; ESCOSTEGUY, 2001; MOREIRA, 2008; CARVALHO, 2010; LOURO, 2011).

As teorias pós-modernas sobre o currículo (GIROUX, MCLAREN, 1995; GIROUX, SIMON 1995; MOREIRA, 2005; LOPES, 2007; LOURO, 2011) contestam a sua função social como um *texto* cultural, isso quer dizer que o currículo é mais do que apenas objetivos, conteúdos e técnicas educacionais como no passado era entendido e organizado. Hoje, o debate sobre currículo envolve a (re)construção de significados, identidades, políticas, linguagens e subjetividades e a contínua reflexão crítica sobre como a relação poder-saber se constitui.

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso [neste caso, o discurso da academia], temos uma linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal e

qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de ‘realidade’ (COSTA, 2003, p. 42).

Nos vários espaços da instituição de ensino superior, incluindo a sala de aula e cada turma, docentes e estudantes universitários, cada um na sua posição, tem o poder de narrar, de construir realidades e definir lugares para si e para os outros. São essas relações intersubjetivas de poder e recheadas de atitudes positivas ou negativas com relação ao outro que determinam (ou não) a acessibilidade ao currículo e à aprendizagem, base da formação e da promoção anual e formativa. É no espaço da turma regular nos vários cursos que as percepções sobre o outro ‘diferente’ se constituem permeadas pela atitude (favorável ou não) do/a docente que orienta as atividades, e onde as discriminações se manifestam e as marcas identitárias se estabelecem. E é a partir destas discriminações e marcas identitárias que o percurso de sucesso ou fracasso se materializa na vida de um/a jovem estudante.

Moreira (2008, p. 11) enfatiza que o currículo se constitui tanto como um significativo instrumento para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como também para “socializar [...] segundo os valores tidos como desejáveis”, ou seja, o currículo não permite neutralidade porque (re)produz pressupostos dominantes, de poder e de controle, presentes na sociedade. Nesta direção é que o currículo universitário também se constitui e passa a ser caracterizado nas relações sociais em que o próprio processo de aprendizagem formal é responsável por reconstruir, transformar e legitimar valores sociais explícitos, implícitos e ocultos, ou seja, bagagens socioculturais conceituadas na teoria crítica da educação como:

normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas [ou universidades], e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos[as] professores[as] dos fins ou objetivos (...) a ideia de currículo oculto vem a ampliar-se e passa a significar não só o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível, portanto, de abrigar intervenções, que visem a mudança social. (MOREIRA, 2005, p. 14).

Embora as instituições educacionais se apresentem formalmente pelos aspectos organizacionais (projeto pedagógico do curso, disciplinas e ementas, calendários acadêmicos e períodos acadêmicos, plano de curso etc.), o que prevalece no trabalho

pedagógico ainda é o currículo oculto ou a bagagem cultural que docentes e estudantes carregam para dentro da vida acadêmica e que contêm suas concepções de mundo, de sujeito, crenças, aprendizagens locais e representações sociais.

O período de escolarização durante a educação básica inicia o processo de formação das marcas identitárias em função dos estereótipos vinculados historicamente às características individuais e de grupos sociais. Louro (2011, p. 64) afirma que a escola é responsável por formar ‘identidades escolarizadas’, ou seja, a escola é um espaço institucional produtor e reproduzidor de padrões sociais que considera “diferentes aqueles/as que não compartilham determinados atributos” considerados importantes pelas classes dominantes. Isto significa que os processos, procedimentos e as relações humanas e sociais no âmbito da educação formal tendem a perpetuar e formar um perfil ideal médio de estudante que aprende, enquanto coloca outros com determinadas marcas identitárias em outros formatos menos vantajosos com relação a oportunidades oferecidas para aprender. Poder-se-ia dizer que a escola coloca “cada qual em seu lugar” com base na definição de papéis diferentes estabelecidos e cristalizados na cultura escolar. Por exemplo, para os meninos são definidos determinados papéis e para as meninas outros; para os EcD o papel do/a aluno/a que tem incapacidade para aprender e para os estudantes sem deficiência o papel de quem pode aprender, ou tem maior chance se não for pobre ou negro/a em oposição aos estudantes brancos/as e de grupos sociais com vantagens econômicas. Neste perfil também entra a relação geracional como parâmetro para ter mais oportunidades na escola e na educação superior, neste caso, entre as crianças e jovens.

Tais diferenças são visíveis no excelente documentário brasileiro *Pro Dia Nascer Feliz*, do diretor João Jardim e lançado em 2006¹⁰. Este documentário é um exemplo de como a instituição educacional e o currículo são determinantes na construção de diferentes culturas escolares para estudantes diferentes e o seu impacto no significado construído pelo/a jovem brasileiro/a sobre a função da escola em termos de crescimento para uma vida adulta digna. Embora o marco político legal educacional seja único o vídeo evidencia que realidades educacionais de grupos sociais distintos (estudantes ricos e pobres, escolas públicas e privadas, zona rural e urbana), as

¹⁰ “aborda o sistema educacional brasileiro, descrevendo realidades escolares de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais a partir de diversos olhares sobre as realidades que constituem a estrutura educacional do ponto de vista da instituição, do/a aluno, do professor e da família. Propõe, ainda, demonstrar o abismo existente entre as escolas públicas e privadas e a relação do/a adolescente com a escola focando a desigualdade social e a banalização da violência” (CARDOSO, CHERUTE, PONTE, 2012, p. 1). Duração: 1h28min. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/629> > acesso em 03 jul. 2014.

oportunidades, as barreiras para o sucesso e as expectativas sobre e dos/as estudantes com seu futuro variam de acordo com a percepção que se tem sobre os mesmos, as quais determinam as atitudes que serão favoráveis ou desfavoráveis, inclusivas ou excludentes.

Na tese *Exclusion from Schools: an International Perspective*, Ferreira (2001, p. 34) argumenta que os processos de exclusão

ocorrem simultaneamente em diferentes contextos na escola, mesmo que esses processos não sejam sempre visíveis ou identificáveis. As possibilidades de identificar barreiras à participação – eventos exclusionários – são numerosas se estivermos abertos[as] para olhar a escola em suas múltiplas dimensões [porque] escolas são maiores que as salas de aula, e mais do que a soma de suas salas de aula. A experiência dos estudantes é também maior do que a soma do conteúdo curricular e do tempo que eles passam na classe.

As condições econômicas como fatores determinantes na formação de identidades escolarizadas não podem, portanto, ficar ao largo dos estudos, análises e debates sobre inclusão em qualquer nível educacional. O documentário acima mencionado mostra que enquanto adolescentes de classe socialmente privilegiada são pressionados (por familiares e escola) a estudarem para os exames vestibulares, jovens da periferia dividem seu tempo entre o estudo e o trabalho, ao mesmo tempo em que não encontram no ambiente escolar um currículo compatível com sua realidade e cultura, o que torna a escola um local sem sentido para suas vidas.

O diálogo de Valéria Fagundes no documentário, jovem com 16 anos, estudante de escola pública no interior de Pernambuco, apaixonada por literatura e que sonha ser escritora revela a desconexão entre a cultura escolar e a realidade desta estudante (mesmo ela sendo uma estudante muito competente!). Segundo a jovem suas professoras ‘mandavam fazer redações’ e elas diziam: “e eu faço, só que na maioria das vezes, eles não consideram [...] porque acham que não foi de minha autoria. Não fui eu quem fiz. Não, não dão nota boa, porque eles acham que eu peguei de algum lugar, peguei por algum autor, alguma coisa parecida”. Valéria relata que enfrenta diversos obstáculos para conseguir permanecer na escola, dentre estas a mais significativa, a barreira atitudinal por parte das professoras – a não acreditarem em seu potencial – o que a impede de ter o reconhecimento merecido e, sobretudo, oportunidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua competência literária para progredir em seu sonho de se tornar escritora.

No caso de crianças, jovens e adultos com deficiência a descrença em sua capacidade é contínua e sistemática, como consequência o descaso com o seu processo de aprendizagem é também rotineiro porque qual seria o sentido de apoiar educacionalmente um estudante que não pode aprender? A crença de que deficiência é sinônimo de dificuldade de aprendizagem ou incapacidade de aprender (FERREIRA, 2003; 2004) é infundada e produto de ignorância histórica.

Quase sem exceção, todos os(as) educadores(as) que um dia tiveram uma criança com deficiência na sua classe passaram pela fase do **susto** ao saber deste aluno(a), **medo** ao pensarem-se incompetentes diante da deficiência, fantasiando problemas relacionados à deficiência (ex. como convulsões, paradas respiratórias, fezes descontroladas etc.) e finalmente **descobriram-se um admirador daquele aluno(a) pela suas potencialidades, garra e capacidade de aprender e se relacionar**. (FERREIRA, 2004, p. 7, *grifos meus*).

Inúmeras pesquisas (CARVALHO, 2000, 1999; MARTINS, 2006; FERREIRA 2006, 2004, 2003; DORZIAT, 2009; GLAT, 2011) revelam que, com frequência, os/as professores/as se sentem desafiados/as para incluir EcD porque não tiveram acesso a conteúdos referentes a inclusão nas formações iniciais e continuadas e, portanto, se consideram despreparados/as para receber EcD na sala de aula regular (DORZIAT, 2009; FERREIRA, 2003).

No âmbito da referida preparação para a docência, Carvalho (2000), Ferreira (2006) e Glat, Pletsch (2011) estão em consonância quando defendem que o/a professor/a deve ter a capacidade de desenvolver metodologias de ensino que permitam a aprendizagem de todos/as os/as aluno/as independentemente de possuir deficiência ou necessidade educacional. Para tanto, os/as estudantes não podem ser vistos de forma homogênea – dotados das mesmas capacidades e habilidades – pelos docentes, mas reconhecidos/as em suas diferenças e especificidades no modo como recebem a informação, a processam e incorporam em seu repertório acadêmico.

A fim de tornar a construção de conhecimentos significativa para o/a EcD, as práticas docentes devem aumentar a qualidade da acessibilidade na permanência, participação e aquisição de aprendizagens. Estratégias pedagógico-curriculares acessíveis e com a finalidade de incluir os/as estudantes na vida escolar e nas práticas em sala de aula representam significativos desafios à educação brasileira e ao docente que atua frente à diversidade. Por sua importância, este tema se tornou pauta no marco político-legal da educação regular nas últimas décadas (BRASIL, 1996, 2000, 2002,

2003, 2004, 2008, 2011) e, especificamente com relação ao EcD, o artigo 59 da LBD 9394/96 determina que os sistemas de ensino assegurem “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Nesta mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1/2002) estabelecem que cabe à educação superior planejar e construir uma organização curricular que contemple conhecimentos relativos à diversidade e estudantes com necessidades educacionais especiais, incluindo estudantes com deficiência. Um ano após esta Resolução, o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (BRASIL, 2003) passou a disseminar através da formação docente uma proposta de organização curricular para atender à diversidade entre os/as educandos/as, assim como mais tarde o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/Brasil, 2007) passou a investir na formação docente para o denominado Atendimento Educacional Especializado que atua em salas de recursos multifuncionais.

A acessibilidade pedagógico-curricular, portanto, deve ser concebida como um princípio e um direito que precisa ser cumprido pelas instituições educacionais em qualquer nível e modalidade da educação. Uma vez que a política de inclusão do governo federal tem sistematicamente investido prioritariamente na educação básica e no AEE, gradualmente o número de matrículas de EcD tem aumentado nas escolas e consequentemente tende a aumentar o número de estudantes que chegam ao ensino médio e ao ensino superior. Por isso, devem ser incorporados às práticas pedagógicas e curriculares elementos indispensáveis para a efetivação deste direito, entre os quais Carvalho (2000) elenca:

1. A oferta de metodologias de ensino que estimulem o trabalho em grupo e favoreçam as trocas de experiências e cooperação entre os/as estudantes;
2. Contemplação de conteúdos e atividades interessantes e úteis, que tenham relação com a vida cotidiana dos/as educandos/as;
3. Aprender a conhecer os interesses de seus/as estudantes;
4. Saber ouvir os/as alunos/as reconhecendo, em suas falas, o que lhes serve como motivação;
5. Trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar;
6. Não estabelecer limites no processo de aprendizagem, independentemente de deficiência;

7. Propor atividade extraclasse;
8. Arrumar a sala de aula de forma agradável e acessível;
9. Ser flexível no planejamento e modificar os planos à medida que as reações dos/as estudantes vão oferecendo novas pistas;
10. Autoavaliar-se, ser crítico/a, pesquisador/a, e trabalhar em equipe junto aos demais profissionais que compõem o estabelecimento de ensino.

Estes dez elementos, desenvolvidos pela autora, permitem inferir que a adoção de princípios inclusivos pelo/a docente o/a auxilia no processo de aprendizagem de todos/as os/as estudantes, não só na vida acadêmica dos EcD. A sala de aula é entendida como um universo multidimensional, onde estudantes aprendem e se comunicam de formas diferente, passando o/a docente comprometer-se mais com a aprendizagem do que com os conteúdos a ministrar.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a mudança pedagógica com vistas a promover a acessibilidade curricular implica a disponibilização de serviços suplementares de apoio e tecnologias e profissionais assistivos, dentre os quais cuidadores/as para PcD que o solicitarem; tradutores/as-intérpretes e professores/as de LIBRAS; materiais didáticos adaptados; recursos de audiodescrição; leitores/as e guias intérpretes. O fato de o marco político-legal garantir ao EcD a disponibilização destes serviços nas instituições de ensino superior, não significa que todos vão precisar usufruir dos mesmos, dependendo das características das barreiras encontradas em combinação com sua deficiência. O que se espera é que a oferta desses serviços suplementares aumente a chance de permanência nos cursos de graduação ou pós-graduação e a aquisição de conhecimentos compatíveis com a formação pretendida.

A acessibilidade pedagógico-curricular como um princípio e um direito, legislado, deve ser respeitada e concebida a partir de sua abrangência e multidimensionalidade: serviços, equipamentos e profissionais diversos, assim como a predisposição dos/as educadores/as frente à diversidade, respeito e compreensão das diferenças individuais (CARVALHO, 2000). Por isso é urgente a condução de estudos e pesquisas, cientificamente qualificados, que ofereçam evidências sobre experiências reais vividas por EcD no ensino superior, as quais iluminem o grau, a forma, a extensão da acessibilidade nas práticas pedagógicas e curriculares (e nos outros tipos de acessibilidade) e seu impacto na formação destes estudantes. Os/as acadêmicos/as –

docentes e pesquisadores/as – dentro da instituição de ensino superior são os profissionais que podem promover e exigir mudanças cruciais na cultura institucional, se comprometidos com a inclusão de EcD neste nível de formação porque possuem poder, voz e *status* profissional para qualificar os debates internos. Por suas credenciais, estão imersos/as em uma cultura de representações evidenciadas, explícita e implicitamente, por meio de sua identidade profissional (WOODWARD, 2000), a qual lhes garante influência na prática educativa. Assim, compete a eles/as promover as mudanças que assegurem o direito à acessibilidade do EcD, incluindo aquela que diz respeito ao acesso à informação e comunicação, como trato a seguir, tão fundamental para participar em condições de igualdade dos espaços e processos educativos.

Acessibilidade Comunicacional e Informacional

A acessibilidade comunicacional e informacional refere-se à determinação constitucional acerca da liberdade de expressão (BRASIL, 1988) à qual todo/a cidadão e cidadã têm direito. Não é diferente para a PcD, mesmo que ela tenha impedimentos sensoriais de visão e fala ou linguagem, por exemplo, como acontece com o/a cego ou o/a surdo/a, ou ainda cego/a-surdo/a. Este tipo de acessibilidade é crucial para o exercício da cidadania, uma vez que somente tendo acesso a informações estabelece-se a possibilidade de participação efetiva nos vários espaços sociais por meio da comunicação (expressão de suas demandas, opinião, decisões, escolhas) em diferentes formas, nos diversos espaços sociais como universidades, escolas, igrejas, estações de ônibus, aeroportos, shopping, cinemas, teatros, mídias etc.

Para além do acesso à informação e possibilidade de comunicação em geral, especificamente nas instituições de ensino, a acessibilidade neste âmbito acontece por intermédio da disponibilização, do apoio e do uso de diferentes recursos e tecnologias, por exemplo, computadores e softwares, gravadores, vídeos, máquina Braille, assim como profissionais especializados como leitores e intérpretes de LIBRAS.

Este tipo de acessibilidade, portanto, deve ser efetivada no ensino superior por meio do acesso igualitário e equitativo a tudo o que diz respeito à vida regular universitária; aos conteúdos escritos e digitais, recursos visuais e sonoros, linguagem verbal e não-verbal, de maneira total ou assistiva; ao apoio humano com relação à orientação no campus para a resolução das questões administrativas etc.

Sobre este tema, o Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) evidencia que, alarmantemente, “pessoas com deficiência em todos os continentes, apresentam taxas significativamente mais baixas de uso de tecnologias da informação e comunicação” em razão de diversas barreiras que impedem essas pessoas de fazerem uso de telefones, computadores, televisores. No Brasil isto viola o direito a “expressão e recebimento de mensagem” como previsto no artigo 8º do Decreto 5296/04. Prevendo a eliminação de barreiras na mediação da comunicação e informação nos diferentes espaços sociais, o mesmo decreto define barreiras na comunicação e informação como:

qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. (BRASIL, 2004, artigo 8º).

A Lei 10.436/2002 e o Decreto 56.26/2005¹¹ determinam que nos espaços de uso público, como é o caso de uma instituição pública de ensino superior, deve haver a disponibilização de serviços de intérpretes ou pessoas capacitadas em LIBRAS que prestem serviço para as pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Para pessoas surdo-cegas fica definido o atendimento específico por meio de profissionais guia-intérpretes ou pessoas que prestam esse serviço. Na UFPB, apenas em 2013 foi realizado um concurso pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (comitê ainda não oficializado), para a contratação de três tradutores-intérpretes de Libras. Apenas um tradutor foi contratado que foi alocado para atender um estudante do curso de Física e uma aluna do curso de Pedagogia. Os doze demais estudantes surdos/as dos cursos presenciais não tiveram este direito garantido pela instituição. Vale destacar que o concurso só foi realizado porque a aluna surda do curso de Pedagogia denunciou no Ministério Público da Paraíba a violação do direito à comunicação e informação que vinha sofrendo durante sua formação na UFPB. Dessa forma, a UFPB só cumpriu com a demanda cobrada pelo Ministério Público e perpetuou a violação do direito daqueles/as estudantes surdos/as que até o final da coleta de dados dessa pesquisa continuavam a estudar sem a presença

¹¹ O artigo 18 da Lei 10.098/00 dispõe que: “O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial ou com dificuldade de comunicação”. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br/lccivis_03/leis/10098.htm>. Acesso em: 10/06/2013.

do/a intérprete de LIBRAS, problemática que abordo nas experiências de Mel e Carlos, no Capítulo 4 desta dissertação.

A importância deste tipo de acessibilidade no contexto da formação acadêmica expande-se além dos muros da universidade, dado evidenciado pelo artigo 59 do Decreto 5296/04, que determina o acesso ao apoio humano e tecnológico em atividades de caráter científico, tais como, congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais. No caso das pessoas com deficiências sensoriais, como vimos acima, deve haver disposições especiais para a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS, leitores/as, guias-intérpretes ou tecnologias de comunicação e informação, tais como transcrição eletrônica simultânea, sonorização assistiva¹², janela com intérprete de LIBRAS, narração em voz de cenas e imagens. Na mesma linha, é também obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores para garantir à PcD o pleno acesso às informações (BRASIL, 2004, Art. 47º).

Cabe destacar que as plataformas digitais, os sites e os ambientes virtuais devem ser construídos com base em programas e normas para acessibilidade, como, por exemplo, as Diretrizes de Acessibilidade para o Conteúdo da Web do W3C (COUTINHO, COUTINHO, 2009). Com a finalidade de responder a essas determinações legais, as instituições educacionais, incluindo as de ensino superior, devem disponibilizar tecnologias assistivas, equipamentos e serviços que auxiliem os/as EcD a se comunicarem com seus professores/as, colegas e funcionários/as, assim como entenderem as informações internas que circulam no meio acadêmico sistematicamente, como, por exemplo, no caso das coordenações de cursos (ex. avisos, lembretes e informações sobre eventos, atividades, mudanças no calendário, inscrições em programas de bolsas de estágio, grupos de estudo, projetos de extensão etc.)

O acesso a comunicação e informações só pode se concretizar no ambiente da academia se houver acessibilidade física que permita a locomoção livre do EcD, foco do item a seguir.

¹² Lei no 8.160, de 8 de janeiro de 1991, dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação pela PcD auditiva ou surda. Disponível em: <WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8160.htm> Acesso em: 10/06/2013.

Acessibilidade Arquitetônica

Comumente, quando se fala de acessibilidade, este tipo de acessibilidade – arquitetônica e física – é a primeira a ser pensada pela população em geral porque remete à ideia de rampas, estacionamento preferencial com a visualização do símbolo universal de acessibilidade. Ou seja, mesmo passados dez anos da aprovação e publicação da lei de acessibilidade, a mesma permanece desconhecida. Existe um entendimento limitado acerca da acessibilidade arquitetônica, que não é mais importante que os outros tipos, mas fundamental para que estes possam se efetivar. Durante o percurso de coleta de dados, uma das perguntas que fiz aos EcD participantes dessa pesquisa foi se eles/elas têm conhecimento acerca da legislação de acessibilidade. Dos/as entrevistados/as, apenas dois estudantes que eram vinculados/as a grupos e movimentos em defesa dos direitos das PcD, admitiram conhecer o Decreto nº 5.296/04. Os/as demais, afirmaram que já ouviram falar, mas que não têm o conhecimento minucioso sobre as diretrizes para a acessibilidade. Esta barreira informacional é, portanto, um agravante para que essas pessoas reivindiquem o direito à acessibilidade na universidade e fora dela.

De forma geral, a acessibilidade arquitetônica está vinculada à eliminação de barreiras nos diferentes espaços sociais, sejam elas: (a) *barreiras urbanísticas*: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público, ou (b) *barreiras nas edificações*: as existentes dentro e fora das edificações públicas e privadas.

Segundo Carvalho (2000), a legislação sobre acessibilidade contempla os diversos elementos para que o ambiente seja acessível como:

1. Esteiras rolantes, rampas ou elevadores que facilitem a entrada e o acesso aos vários andares;
2. Eliminação das superfícies irregulares, instáveis, com desníveis e derrapantes, nos pisos de circulação interna e externa, no terreno da universidade;
3. Existência de sinalização informativa e indicativa direcional;
4. Rampas com inclinações adequadas e com patamares nos segmentos das rampas;
5. Áreas de circulação livres de barreiras para a movimentação das cadeiras de rodas (em linha reta ou em rotação);
6. Portas com dimensões que permitam sua abertura e a movimentação entre os cômodos que separam;

7. Sanitários adequados, com barras de apoio ou bacias sanitárias e lavatórios acessíveis;
8. A existência de meios de transporte adaptados;
9. Mobiliário escolar adequado às diferenças dos/as estudantes.

Embora a acessibilidade física seja a primeira lembrada, a sua efetivação só é de fato considerada quando os obstáculos – que parecem ‘invisíveis’ – se tornam explícitos por causa da presença de uma PcD nos vários espaços sociais, como, por exemplo, buracos em uma rua onde passa uma pessoa usuária de cadeira de rodas, uma loja com primeiro andar em que clientes com cadeira de rodas ou muletas não podem subir de escada, piso derrapante para uma pessoa com marcha alterada por causa de uma paralisia cerebral, ausência do piso tátil para orientar um/a cego, entre outros. A necessidade da acessibilidade em espaços públicos, tais como banheiros, se torna evidente quando passa-se a ter PcD circulando nos mesmos ambientes.

A minha experiência nesta pesquisa, durante o uso da técnica *shadowing*, foi crucial para perceber barreiras arquitetônicas que eram *invisíveis* para mim, mas que com o acompanhamento diário na UFPB dos/as EcD percebi serem entraves urgentes que colocam em risco sua segurança, provocam acidentes e os/as impedem de frequentar diversos espaços por falta de acessibilidade como, por exemplo, uma calçada onde tem motos estacionadas e ambientes em que só existem escadas. As barreiras arquitetônicas são tão sérias que alguns estudantes admitiram que por vezes sentiram vontade de desistir do curso superior.

As escolas e as instituições de ensino superior, portanto, já deveriam cumprir com as diretrizes para os tipos de acessibilidade, em especial, a arquitetônica, considerando o estabelecido pelos princípios de Desenho Universal, das diretrizes do Decreto 5.296/2004, das normas para acessibilidade da Associação Brasileira de Normas e Técnicas –ABNT e das disposições gerais dos municípios, estados e Distrito Federal. Todavia, como esta pesquisa mostra, ainda falta muito para se transformar os espaços acadêmicos em espaços acessíveis de fato.

Prevendo esta realidade, as instituições educacionais devem garantir aos estudantes, professores/as e funcionários/as com deficiência a acessibilidade arquitetônica no acesso a todos os ambientes que abrangem as salas de aula, laboratórios, biblioteca, salas de professores/as, refeitórios, cozinhas, cantinas, banheiros e outros (AUDI, MANZINI, 2006; PRADO, DURAN, 2007). Deve ser ainda

considerado, nas edificações de uso público e coletivo¹³, a existência de locais para atendimento específico, que forneçam serviços às PcD e mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). A acessibilidade arquitetônica permite, assim, a proximidade e a oportunidade das pessoas conviverem entre si, sentindo-se parte do ambiente.

Considerando a acessibilidade no ambiente, o Plano Viver sem Limites do governo federal, lançado em 2011 (Decreto 7.612) indica como eixos principais de atuação pelo governo: (I) o acesso à educação; (II) a atenção à saúde; (III) a inclusão social; e (IV) a **acessibilidade**. Nessas áreas, o Plano previa o investimento de 7,5 bilhões até 2014. Em seu texto, ao tratar de acessibilidade, o decreto (20 anos após a declaração de Salamanca!) determinou novamente ‘a construção de um sistema educacional inclusivo’, assim como a garantia de equipamentos públicos de educação acessível, incluindo transportes. Estabeleceu ainda, como objetivo do investimento, a ampliação da participação das PcD no mercado de trabalho com o foco na qualificação e capacitação profissional e a promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologias assistivas a partir da parceria com instituições de tecnologia e ensino superior (BRASIL, 2011, art. 3º).

Este capítulo apontou as nuances políticas e culturais que estão imbricadas na efetivação da acessibilidade especificamente na educação superior, que não se resumem à estrutura arquitetônica, mas envolvem a acessibilidade na atitude, nas metodologias de ensino, nos sistemas de comunicação e informação, de modo que os/as EcD sejam reconhecidos como sujeitos que aprendem integralmente. A ausência de acessibilidade é, portanto, uma violação do direito constitucional de ir e vir, da segurança, da liberdade e da participação cidadã, que atinge principalmente o grupo de PcD. A CDPcD (ONU, 2006) destaca a acessibilidade como um direito humano fundamental e por isso deve estar elencado entre as pautas principais de luta do movimento das PcD.

A educação superior, por ser um ambiente peculiar e privilegiado de aprendizagem, tem sido chamada a se posicionar sobre a inclusão e acessibilidade de novas demandas de estudantes, e com isso desenvolvido por meio de iniciativas próprias e do governo federal, programas de ingresso e permanência prevendo a formação de estudantes com deficiência. O próximo capítulo tem como foco o tema acessibilidade no

¹³ **(a) Edificações de uso público:** aquelas administradas por entidades da administração pública, direta e indireta, ou por empresas prestadoras de serviços públicos e destinadas ao público em geral; **(b) Edificações de uso coletivo:** aquelas destinadas às atividades de natureza comercial, hoteleira, cultural, esportiva, financeira, turística, recreativa, social, religiosa, educacional, industrial e de saúde, inclusive as edificações de prestação de serviços de atividades da mesma natureza. (Decreto 5.296/2004, Art. 8º).

ensino superior especificamente a sua transversalidade nas políticas para a diversidade e as novas propostas pedagógicas inclusivas para este nível de ensino.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO SUPERIOR CONTEMPORÂNEA EM TEMPOS DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA GRUPOS VULNERÁVEIS

Mundialmente a história mostra que a educação superior se constituiu como um espaço educacional da elite e para a elite. A colonização das Américas teve como consequência encontros entre povos e grupos de culturas distintas e que implicaram em trocas baseadas em relações de dominação e graves conflitos entre a Europa, a América e a África. Esse cenário influenciou os primeiros ‘estudos superiores’ no Brasil, que nasceram sob a égide da exclusão de determinados grupos, caracterizada pela escravidão dos negros e seus afrodescendentes; pela restrição e confinamento da mulher à vida privada, doméstica e familiar; pela negação, rejeição e mesmo eliminação da cultura indígena; e, no caso das PcD, pelo seu isolamento e segregação dos espaços comuns. Como *background* deste cenário de relações desiguais e excludentes está a imposição dos valores eurocêntricos e a dualidade da educação que determinava as funções dos homens ricos e dos homens pobres (MILANESI, 1998; NORONHA, 1998; GOMES, MORAES 2012; CUNHA, 2007; CRUZ, 2012; SANTOS, 2005).

A tradição brasileira escravocrata colocou a população negra em condição de desvantagem educacional, econômica e social, uma vez que o racismo (ainda) se manifesta de forma direta ou disfarçadamente nas microrrelações cotidianas, segregando e impedindo que essa população tenha acesso a níveis mais elevados de escolaridade e ocupe posições profissionais de maior prestígio social. O IBGE (BRASIL, 2010) revela que a taxa de analfabetismo entre os brancos/as é de 5,9%, enquanto entre os pretos/as¹⁴ chega a 14,4% juntamente com as pessoas ditas pardas que constituem 13% em todas as regiões. Na trajetória escolar, enquanto brancos/as chegam, em média, a 8,4 anos de estudos, os/as pretos/as alcançam um número menor de 6,7 anos de educação formal (BRASIL, 2010).

¹⁴ O IBGE usa a classificação de cor nas pesquisas do censo demográfico. Na classificação da população negra inclui os grupos pretos e pardos. Mais informações: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1933>> Acesso em 30 dez. 2013.

Apesar do aumento do ingresso a cada ano, no ensino superior o número de pessoas negras (pretas e pardas) ainda é bastante inferior ao de pessoas autodeclaradas brancas. Segundo o IBGE, em 2009 a porcentagem de jovens brancos/as com idade de 18 a 24 anos matriculados/as nos cursos superiores chegou a 62,6%. Já para os autodeclarados/as pardos/as, o número chega a 31,8% e entre os/as jovens pretos/as cai para 28,2%. Esses dados comprovam a desigualdade entre a população branca, preta e parda em carreiras escolares.

No caso do sexo feminino, igualmente, a história mostra que a mulher tem vivenciado em diferentes tipos de sociedades e culturas, relações sociais baseadas em relações de gênero, entendidas como relações de poder (CARVALHO, 2010), as quais se situam no marco do ‘androcentrismo’, que significa “a visão do homem como o centro, a norma para os seres humanos, o princípio masculino como medida de todas as coisas” (BOURDIEU *apud* CARVALHO, 2010, p. 2). O fato de mulheres hoje terem acesso ao ensino superior e construírem carreiras profissionais é acontecimento recente na luta pela igualdade de direitos e equidade de gênero. No Brasil, somente a partir da década de 1970, as mulheres começam a ingressar massivamente na educação superior, principalmente na área de Ciências Humanas e Sociais. Na década de 1990 torna-se notável a presença feminina em maior escala em todos os níveis de ensino, porém, elas continuaram sub-representadas nas Ciências Naturais, Matemática, Engenharia e Agricultura (CARVALHO, 2000; CARVALHO, RABAY, 2013).

Associado ao racismo e ao androcentrismo está o capacitismo, marcas que afetaram/afetam a trajetória escolar de PcD que, por causa dessas e outras características culturais, estão constantemente em situação de vulnerabilidade (DINIZ, GUILHEM, 2000; SOARES, 2010, FARIAS, 2011). A marca da deficiência, por si, já se constitui como um fator determinante para a exclusão de PcD da educação superior. A história de segregação das PcD das relações sociais e a negação de seu direito à educação formal teve como consequência a falta de oportunidade de aquisição da educação básica e, consequentemente, a este grupo, por um longo período, lhe foi negada a chance de concorrer nos exames vestibulares.

Dessa forma, somente a partir da década de 2000 é que as PcD conseguiram mais visivelmente e por força individual driblar as barreiras culturais no ingresso aos cursos superiores, como mostra a estatística do Censo da Educação Superior, em que em 2000 o número era apenas de 2 mil EcD chegando a 20 mil no final da década

(BRASIL, 2011). Apesar de parecer um crescimento significativo, vale destacar que no mesmo Censo o Brasil pontua o número aproximado de 45,6 milhões de PcD no país, que representa 24% da população em geral. Deste percentual, 61,1% das PcD com idade de 15 anos ou mais admitem não serem escolarizadas ou terem cursado somente o fundamental incompleto. Esses dados mostram que muito ainda precisa ser modificado na política, estrutura e funcionamento da educação básica e superior para que grupos vulneráveis como, por exemplo, os das PcD, das mulheres e da população negra – incluindo a intersecção identitária dessas marcas culturais – tenham a oportunidade de ingressar e se formar em cursos superiores.

É nesta direção que este capítulo tem como objetivo descrever as políticas de ingresso, permanência e acessibilidade para PcD, com destaque para a implementação destas políticas dentro de contextos meritocráticos e individualistas historicamente perpetuados. Na primeira parte, situo o contexto político geral em que as IES estão situadas e os impactos das ações governamentais nas propostas de mudança das universidades públicas. Na segunda, apresento os programas e ações afirmativas do governo federal para ingresso e permanência de estudantes pertencentes a grupos vulneráveis nas IES públicas e privadas, destacando as ações específicas para EcD. Na última seção, evidencio as relações etnicorraciais e de gênero articuladas às deficiências com o propósito de abrir este debate, por serem importantes marcadores culturais no fornecimento da acessibilidade.

2.1 O Paradoxo da Meritocracia como Medida de Direito de Acesso ao Ensino Superior para ‘Todos/as’

No cenário de relações sociais desiguais entre grupos, a meritocracia do ensino superior se estabelece para além da avaliação de habilidades cognitivas nos exames de admissão para o ingresso neste espaço elitizado e com valores que privilegiaram uma minoria da população: a aristocracia brasileira. Assim, como se indicou acima, até o início da segunda metade do século XX os cursos superiores brasileiros eram acessíveis, sobretudo, aos filhos das classes dominantes. Na primeira metade do século XX os cursos superiores eram excepcionalmente acessíveis a estudantes das classes populares, do sexo feminino, negros ou PcD. Havia alguns/as, entretanto que conseguiam penetrar nos espaços acadêmicos (a) por resiliência associada à competência – *mérito*, (b) porque

trabalhavam e conseguiam pagar as mensalidades das instituições de ensino superior privadas ou (c) porque conseguiam uma bolsa de estudos do governo federal ou outra agência financiadora.

Considerando o acesso no processo de seleção de estudantes para ingressarem em cursos universitários, Santos (s/d) apresenta uma síntese histórica dos períodos de mudança do ensino superior brasileiro, dividida em três períodos principais:

1. *Seleção entre muito poucos*: do século XVI ao início do século XIX era garantida a formação ao público privilegiado, que ocuparia os cargos políticos da elite e a função de sacerdotes;
2. *Seleção entre os poucos*: do século XIX à metade do século XX, em que houve pequeno alargamento dos estudos superiores, principalmente em razão das camadas médias reivindicarem o direito de acesso a este espaço, a grande maioria em cursos de humanidades; e,
3. *Seleção entre muitos*: iniciada por volta da década de 1950, momento em que as demandas de estudantes universitários aumentaram expressivamente, incluindo mulheres, PcD, indígenas e negros/as, com os incentivos e investimentos na educação primária e secundária após a década de 1930.

‘Muito pouco, poucos ou muitos’ são termos bastante vagos e superficiais para compreender a extensão da característica excludente e da desigualdade de direitos que perpassa a realidade deste nível educacional e cuja herança ainda está presente no paradoxo do acesso às instituições de ensino superior no Brasil. Sir Ken Robinson (2003) contribui com este debate quando argumenta que o sistema educacional ocidental foi desenhado e estruturado com base na cultura intelectual iluminista e nas concepções econômicas da Revolução Industrial, cujos ideais educacionais da razão, objetivação do saber e empirismo laboral se tornaram determinantes para definir critérios de ‘meritocracia educacional’. Neste modo, desenvolveu-se um sistema de escala, seleção por nota e desempenho individual para medir, classificar e definir posições para ‘os/as bons/as, os/as medianos/as e os/as piores’, sem considerar o contexto sociocultural de cada indivíduo. Ao longo da história brasileira foi postulada uma relação de dependência entre mercado e ensino superior, por isso há um perfil de estudante avaliado dentro desta expectativa de individualidade e mérito.

A organização federativa das IES traz investimentos distintos para instituições públicas e privadas. Segundo o Censo da Educação Superior de 2009 (BRASIL, 2009), as IES privadas predominam, com crescimento de 89,4% se comparadas às IES

públicas, em consonância com a meta do MEC, dos últimos anos, de chegar ao número de 300 mil estudantes de baixa renda em cursos das IES privadas. No que se refere às estatísticas de matrículas de EcD, o Censo registra que em 2010 dos 16 mil (5,3%) estudantes que se declararam com deficiência, pouco mais de 10 mil (3,3,%) estavam em cursos superiores privados (BRASIL, 2010). Tais percentuais indicam que é *muito baixo* o número de matrículas de EcD no ensino superior público e que a política de inclusão de PcD nas IES públicas não constitui prioridade em termos de investimento governamental.

Nunes (2012) explica esta exclusão de grupos vulneráveis afirmando que apesar da determinação constitucional da universidade como um ‘bem público’ (BRASIL, 1988), na prática isso não se efetiva, pois mesmo sendo instituição pública ela não é acessível a todos/as, mas apenas a uma fração mínima das famílias brasileiras, que tem a possibilidade de conseguir a aprovação ‘por mérito’ de seus/as filhos/as. Ao mesmo tempo, calculam-se os impostos pagos também por outras famílias que não conseguem que seus/as filhos/as cheguem a este nível de escolarização ou, quando conseguem, acabam tendo que trabalhar para pagar um curso superior privado.

A relação entre universidade e mercado de trabalho é crucial para se compreender as nuances e matizes que unem uma ao outro no contexto atual da formação no ensino superior (NUNES, 2012). Para Prestes et al. (2012), a tendência futura do governo brasileiro é privatizar o ensino superior seguindo o modelo norte-americano e promover uma expansão dos cursos superiores adaptada às exigências internacionais do Banco Mundial e do Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). Segundo Santos (2005), o Estado vem, a cada ano, reduzindo o compromisso político com as instituições de ensino superior públicas através da secagem financeira e de investimento maciço em programas de ensino superior privados.

Como consequência da concepção neoliberal de formação superior, a preparação para o mercado de trabalho entrelaça treinamento, educação e aprendizagem porque, segundo Starec (2002), atualmente, a formação superior é um requisito básico para se conquistar um emprego e até mesmo para se manter empregado/a. As novas exigências do mercado de trabalho são que a educação superior forneça profissionais para os interesses das empresas e, com isso, a educação se movimenta em direção ao treinamento de estudantes (NUNES, 2012). Sob a ótica do discurso neoliberal a

universidade torna-se uma instituição prestadora de serviços e ‘um quase-mercado’ (PIRES, 2004).

Os indícios de que este movimento está em curso podem ser verificados no Programa Universidade para Todos (PROUNI - Lei nº 11.096/05), a partir do qual são concedidas bolsas de estudos (integrais e parciais) em instituições privadas de ensino superior para EcD e pessoas que comprovarem baixa renda; e no Programa de Financiamento Estudantil (FIES) que, através da Caixa Econômica Federal, disponibiliza créditos financeiros para o investimento¹⁵ em cursos superiores privados.

Com o advento do movimento pela inclusão de grupos sociais à margem da educação superior, nos anos 2000, o governo federal lança uma série de ações para – sem muito esforço e ainda beneficiando os empresários da educação – assegurar que os/as filhos/as das famílias não abastadas tenham oportunidade de se qualificar em nível superior para responder às novas demandas do mercado de trabalho e da globalização. Tais estratégias desobrigaram o governo de efetivamente expandir as instituições federais de ensino superior.

2.2 Os Ventos da Inclusão no Final do Século XX e a Política Brasileira de Acesso ao Ensino Superior

O acesso à educação superior dos grupos sociais anteriormente excluídos deste nível não tem relação somente com a questão econômica ou a pobreza, mas resulta também das barreiras distintas relacionadas à história de negação da sua identidade. Como vimos, na conjuntura atual, contudo, o discurso universitário neoliberal parece aberto às novas demandas econômicas e sócio-laborais que determinam a urgência do avanço científico e desenvolvimento profissional no país, assim como a formação profissional de trabalhadores/as cada vez mais especializados/as (GIDDENS, 1991; CRUZ, 2012, NUNES, 2012).

Imersa neste cenário, a década de 1990 conduz o país em direção a reformas educacionais a partir de acordos internacionais com as Nações Unidas e o Banco

¹⁵ O baixo investimento nas IES públicas pelo governo federal foi contestado na última greve dos/as professores/as das universidades federais em 2012, que durou quase noventa dias. Dentre as principais reivindicações estavam a necessidade de reestruturação da carreira docente, melhores condições de trabalho e de expansão dos cursos com garantia da qualidade do ensino e da pesquisa (ALBERTO, 2012).

Mundial (SOARES, 2010), os quais se propõem a reduzir as disparidades alarmantes entre grupos, ainda existentes em diversos países. Inúmeros eventos e diretrizes internacionais têm papel preponderante neste processo, entre os quais citamos a Conferência Mundial de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994), que introduz o princípio da inclusão e o direito de todos/as serem incluídos/as, sem discriminação; a Conferência Mundial sobre a Mulher realizada em 1995 em Pequim; a Conferência Mundial contra a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexas realizada em Durban na África do Sul em 2001; e, também, a Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em 1998 em Paris, que reúne os Estados-Membros com o objetivo de discutir questões do ensino superior nos diferentes continentes, as disparidades educacionais e a aceleração da expansão deste nível educacional.

Todos os documentos publicados a partir destes eventos internacionais de peso para os grupos oprimidos se tornaram diretrizes mundiais para os governos desencadearem ações no sentido de assegurar (ou pelo menos melhorar) sua participação social, educacional e econômica. No caso do acesso ao ensino superior, se reveste de importância particular o texto da Conferência de Paris, que torna pública a necessidade de responsabilidade social com o ensino superior e a consciência social da educação como princípios fundamentais dos direitos humanos e da democracia, quando afirma que “deve ser acessível a todos no decorrer da vida. Dessa forma, são necessárias medidas para assegurar a coordenação e cooperação entre os diversos setores e dentro de cada um deles” (UNESCO, 1998, p. 2), entre a educação básica, técnica e profissional, secundária e pós-secundária, assim como entre universidades, escolas superiores e instituições técnicas. O artigo 3º do documento enfatiza a necessidade de políticas de expansão do ensino superior, que devem seguir o critério de mérito individual¹⁶ na admissão aos cursos e, ao mesmo tempo, devem ‘facilitar’ ativamente o acesso de pessoas pertencentes a grupos específicos, como por exemplo, populações indígena e negra, a minorias linguísticas e culturais, as PcD etc. Recomenda-se “assistência material especial e soluções educacionais” que contribuam para superar os obstáculos que estes grupos encontram tanto no acesso quanto na permanência nos cursos de nível superior (UNESCO, 1998).

¹⁶ Este documento da UNESCO está articulado aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que estabelecem a instrução superior baseada no mérito, no entanto, sem que seja admitido qualquer tipo de discriminação em razão de “raça, sexo, idioma, religião ou considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em razão de incapacidades físicas”.

Em consonância com as diretrizes internacionais, o Plano Nacional de Educação 2001-2010 estabelece para o ensino superior a meta de 30% de crescimento das matrículas das pessoas com idade entre 18 e 24 anos até o final da década, “*principalmente estudantes com renda baixa*” (p. 86), explicitando que:

A pressão pelo aumento das vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão [do ensino superior] com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um papel relevante a cumprir, desde que respeitados parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino (BRASIL/PNE, 2001- 2011, p. 86-87).

Segundo Aguiar (2010) o PNE (BRASIL, 2001) emerge das exigências definidas pela reforma educacional estabelecida com a LDB nº 9.394/96, que altera a estrutura legal e organizacional implementada desde a reforma universitária de 1968. Ao mesmo tempo, os problemas que acompanham a atual reforma da educação superior têm relação direta com as metas governamentais previstas para os últimos dez anos. Sobre isto, a autora destaca a ampliação para o ingresso que impactou o crescimento da demanda de estudantes de 18 a 24 anos (12%), mas que não acompanhou a estatística prevista no texto do PNE (BRASIL, 2001). No final da década foi perceptível também maior expansão do setor privado, sem a garantia de qualidade desta expansão, atingindo inclusive as IES públicas, isentas de maior investimento.

Para Nunes (2012), apesar do PNE 2001-2010 definir metas para o ensino superior, não houve a alocação de investimentos na proporção necessária para o atingimento das mesmas e nem mesmo a definição de órgãos responsáveis pelo seu monitoramento e efetivação, uma forma talvez de atribuir ao setor privado a responsabilidade de fornecer o maior número de vagas em cursos superiores. Mesmo com os problemas de ordem político-estrutural, foi a partir da publicação das metas do PNE (BRASIL, 2001) e ações institucionais do PNE que inicia-se no país a implantação de uma política de expansão e investimento na ampliação do acesso à educação superior, assim como ações afirmativas para grupos vulneráveis¹⁷, excluídos dessa etapa de ensino. Algumas dessas propostas são abordadas a seguir.

¹⁷ No caso das PcD, Sassaki (2006) considera que com a implementação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) e da Década das Nações Unidas para PcD (1983-1992) e os intensos debates e

2.3 Acesso, Permanência e Aquisição no Ensino Superior para Grupos Excluídos: Programas Federais e Ações Afirmativas

Respondendo às diretrizes internacionais da década 1990 e buscando alternativas para aumentar o número de jovens qualificados/as em nível superior para o mercado, o Ministério de Educação inicia um processo de lançamento de diferentes programas de acesso e acessibilidade ao ensino superior¹⁸ com o objetivo de ampliar o número de matrículas nos cursos presenciais e à distância das IES públicas e privadas. Dentre estes programas estão o Programa Bolsa Permanência, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Incluir, Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que detalho no quadro a seguir:

QUADRO 2. PROGRAMAS DE INGRESSO E PERMANÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS		
PROGRAMA/ANO	OBJETIVO	METAS PRINCIPAIS
Bolsa Permanência (2006)	Auxiliar no custeio das despesas educacionais de pessoas em situação econômica desfavorável, indígenas ou quilombolas que estão em cursos superiores.	▪ Beneficiar com o valor mensal de até R\$ 400,00 estudantes com bolsa integral fornecida pelo PROUNI e matriculados em cursos presenciais, com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária média seja superior ou igual a 6 horas diárias.
FIES (2004)	Financiar a graduação em cursos superiores privados de pessoas de baixa renda através de convênio com a Caixa Econômica Federal.	▪ Financiar faculdades particulares na distribuição dos recursos do FIES às instituições participantes do PROUNI; ▪ Garantir aos bolsistas parciais de 50% do PROUNI contratarem junto ao FIES o financiamento de metade da parcela da mensalidade que não é coberta pela bolsa.
Programa Incluir (2005)	Fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais.	▪ Organizar ações institucionais que visem eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação para a garantia do ingresso e permanência de EcD.

medidas reparadoras decorrentes teve início o acesso dessa população ao ensino superior. Todavia, ainda hoje, como este estudo mostra, as barreiras institucionais, físicas, comunicacionais, informacionais e, principalmente, atitudinais e curriculares dificultam o ingresso, a permanência e a conclusão da formação em nível superior.

¹⁸ Programas Nacionais de acesso à Educação Superior. Disponível em: < http://www.universitario.com.br//programas_de_financiamento_federal_kdl > Acesso em 05 jul 2013.

PNAES (2010)	Ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.	▪ Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; ▪ Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; ▪ Reduzir as taxas de retenção e evasão; ▪ Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.
PROUNI (2004)	Oferecer bolsas de estudos integrais ou parciais em IES privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.	▪ Oferecer bolsas de estudo em nível superior a estudantes com baixa renda, professores de rede pública que não têm formação superior e pessoas com deficiência.
REUNI (2007)	Garantir a ampliação das vagas nas universidades federais através do investimento em recursos humanos e infraestrutura.	▪ Garantir as condições para a ampliação do acesso e permanência; ▪ Assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; ▪ Promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica.

Fonte: Produção Própria. Levantamento do conteúdo foi feito por busca *online*.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior (Lei 11.096/05¹⁹) oferecendo bolsas de estudos integrais ou parciais em IES privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. O programa também disponibiliza *cotas* para aqueles que se declarem *com* deficiência, sendo dispensados de comprovar que estudaram em escola pública para garantir a bolsa de estudo, devendo apenas identificar o tipo de deficiência e fazer a confirmação da renda familiar. Para concorrer a uma vaga por meio do PROUNI, o/a estudante deve participar do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM ou prestar exame vestibular, dependendo das regras de cada IES privada.

Articulado ao PROUNI está o Programa de Financiamento Estudantil do Ensino Superior - FIES²⁰, que financia faculdades particulares por meio de duas intersecções: a primeira diz respeito à prioridade na distribuição dos recursos do FIES às instituições participantes do PROUNI; a segunda é a possibilidade de todos os bolsistas parciais de 50% do PROUNI contratarem junto ao FIES o financiamento de metade da parcela da

¹⁹ **Programa de Universidade para Todos – PROUNI.** Lei nº. 11.096/05. Disponível em: < http://www.universitario.com.br/programas_de_financiamento_federal_kdl.prouni > .

²⁰ **FIES: Financiamento Estudantil do Ensino Superior.** Disponível em: <http://www3.caixa.gov.br/fies/>

mensalidade que não é coberta pela bolsa. O cadastramento do candidato ao financiamento acontece via internet no site do MEC. Os critérios de seleção adotados pelo ministério baseiam-se no atendimento à população de estudantes que vivem em situação econômica menos privilegiada.

Em linha com tais programas de ingresso, em 2010 o governo federal lança o Decreto 7.234 responsável pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. O PNAES deve se articular com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes matriculados/as nos cursos de graduação presenciais das instituições federais brasileiras. As ações de assistência estudantil são desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, inclusão digital, esporte, apoio pedagógico, entre outras. O PNAES também tem como meta promover o acesso, a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, por meio de orientação institucional para a melhoria do desempenho acadêmico, agindo preventivamente nas situações de retenção e evasão desses/as estudantes que são de situação socioeconômica desfavorecida.

Os programas Bolsa Permanência (BRASIL, 2006), PNAES (BRASIL, 2010), Programa Incluir (2005) e REUNI (2007) estão articulados aos programas de incentivo ao ingresso e têm como foco a permanência dos/as estudantes que por razões econômicas, étnicas, raciais, de deficiência ou regional encontram barreiras durante a formação universitária. Tais iniciativas são adaptáveis às realidades de cada IFES dependendo das demandas de alunos/as, das propostas das instituições e das especificidades de cada grupo, cabendo à IFES definir os critérios de seleção para que os/as estudantes com o perfil previsto nos programas possam ser contemplados. O Programa Bolsa Permanência, por exemplo, tem um valor de bolsa diferenciado para os/as estudantes indígenas e quilombolas igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes. Isto se aplica, em razão de suas necessidades específicas com relação à organização social de suas comunidades, às diferentes formas de comunicação e língua, às condições geográficas, entre outros fatores externos que influenciam a formação desses grupos nos cursos superiores. Nesta mesma linha, o REUNI, dentro de suas metas estruturais e organizacionais para o ensino superior prevê a ampliação de cursos noturnos para aqueles/as estudantes que precisam trabalhar durante o dia e o

incentivo às IFES para lançar programas que visem acabar com a evasão e desigualdade educacional entre os/as estudantes.

Aqui cabe destacar que a Universidade Aberta do Brasil foi lançada em 2005 e, desde então, tem papel chave no processo de expansão do ensino superior por meio do investimento na constituição de cursos de graduação para formar professores/as da educação básica e de cursos de pós-graduação *lato senso* organizados por docentes das IFES. Articulada à proposta de expansão dos cursos em nível superior, a educação à distância é uma modalidade de ensino que vem ganhando destaque nas instituições públicas e privadas, atingido a estudantes de diferentes regiões no país, incluindo aqueles que residem em áreas remotas. Para isso, há um planejamento dos processos seletivos vestibulares, muitas vezes diferenciados dos convencionais, bem como a consolidação de cursos à distância baseados na realidade local para populações específicas.

Ao mesmo tempo, cada IFES vem desenvolvendo políticas e ações independentes prevendo incluir, desde o vestibular, programas que tenham como foco democratizar as vagas dos cursos superiores para as pessoas pertencentes a grupos vulneráveis. As características de raça-etnia, deficiência, classe e região estão sendo incorporadas às diretrizes de ingresso e permanência, como por exemplo na Universidade Federal de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, que criaram programas de cotas independentes dos estabelecidos pelo governo federal (QUEIROZ, SANTOS, 2006).

Até aqui apresentei os programas federais que têm como foco a ampliação do acesso e a democratização da permanência de diferentes estudantes na educação superior. Pela importância do Programa Incluir para esta pesquisa, discuto-o de forma mais detalhada no item seguinte.

Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior

Em consonância com os requisitos legais, dispostos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos nº 182/2008, nº 5.296/04, nº 5.626/05 e nº 7.611/2011 para a acessibilidade, o Ministério da Educação (MEC) lança, em 2005, o *Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior*, que

tem como objetivo principal fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais para a organização de ações institucionais que visem eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação.

Os Núcleos de Acessibilidade se caracterizam como a constituição de espaço físico, com profissionais responsáveis pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade, e efetivação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atuam diretamente no favorecimento da acessibilidade das PcD em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo núcleo devem se articular às demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio e cooperação técnico-científica.

No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir se efetivava por meio de chamadas públicas, às quais as universidades submetiam projetos para obter o financiamento com a aprovação do MEC. A UFPB teve três projetos aprovados. A partir de 2012, contudo, o governo federal expandiu este financiamento para todas as IFES sem a necessidade de submissão de projetos para serem aprovados. Ou seja, supostamente as IFES deveriam, no mínimo, implantar um núcleo de acessibilidade para os EcD (o que ainda não existe na UFPB e na maioria das IFES) com o propósito de garantir a efetivação da legislação para a acessibilidade no ensino superior, conforme determinação sobre a inclusão do MEC, que quer assegurar

o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, p. 12, *grifo meu*).

É defendido no Documento (BRASIL, 2013) que o foco da política institucional das IFES seja nas *condições* estruturais, pedagógicas e dos serviços, a partir de mudanças que permitam aos EcD usufruir do ambiente acadêmico e fazer escolhas acadêmicas e profissionais independentemente do tipo de deficiência. Apesar disso, este estudo mostra que as condições de acessibilidade são ainda incipientes e que os EcD cotidianamente têm que encontrar formas alternativas para superar todo tipo de barreiras que encontram no campus universitário. O marco político-legal estabelece que compete

à gestão da universidade o planejamento e a implementação das diretrizes de acessibilidade, assim como o monitoramento pleno das necessidades específicas de cada EcD na sua formação. Mas, não só a política ainda não se efetivou na UFPB como não há por parte de nenhum setor a responsabilidade de monitorar as condições de acessibilidade e inclusão (educacional e de trabalho) dos estudantes e funcionários²¹ com deficiência.

De forma geral, Claudia Griboski et. al. (2013, p. 20) chamam a atenção para quatro dimensões principais da atuação do Programa Incluir, no documento de Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAIS/2013):

- (a) **Infraestrutura:** os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES devem ser concebidos e implementados atendendo aos princípios de desenho universal;
- (b) **Currículo, comunicação e informação:** deve-se garantir o pleno acesso, participação e aprendizagem por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva, de serviço de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de LIBRAS;
- (c) **Programas de extensão:** deve-se assegurar a participação da comunidade nos projetos de extensão por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade; além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, como compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva;
- (d) **Programas de pesquisa:** o desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva.

Souza (2010), em sua dissertação de mestrado, fez um estudo sobre as propostas de cinco editais do Programa Incluir, publicados pelo MEC, nos anos de 2005 a 2009, e também analisou os núcleos de acessibilidade das IFES que foram contemplados pelo programa. Para ela, há uma discrepância entre o texto oficial e a realidade nas IFES,

²¹ Este estudo tem como população foco apenas os EcD, mas isso não significa que não consideramos relevantes as condições de acessibilidade nos concurso públicos e no trabalho para os funcionários com deficiência.

pois segundo os relatos dos/as profissionais envolvidos/as com o programa, as propostas do MEC e as ações institucionais não são suficientes para garantir o acesso e, sobretudo, a permanência das PcD no ensino superior. Além disso, há barreiras ideológicas, financeiras e na gestão universitária para que o Programa Incluir se efetive de fato.

Ivone Albino (2010), em sua dissertação de mestrado, evidencia que os recursos humanos e financeiros disponibilizados através do programa de acessibilidade no ensino superior não estão dando conta das demandas de EcD matriculados/as nas instituições de ensino. Os relatos desses/as estudantes comprovam a falta de acessibilidade no campus, ausência de materiais adaptados e tecnologias assistivas, assim como um despreparo do corpo docente. Para ambas as pesquisadoras (SOUZA, 2010; ALBINO, 2010) as políticas institucionais de inclusão começaram agora a ser disseminadas e as ações afirmativas dentro da universidade ainda são iniciais e incipientes, trazendo como consequência o comprometimento no processo de formação dos/as EcD, o que evidencia a necessidade emergencial da efetivação das ações de acessibilidade a partir da realidade local de cada IFES.

Ora, por que mesmo com um momento histórico de políticas de incentivo e ações afirmativas ainda há burocracia nos serviços e distanciamento do texto legal quando se refere à efetivação da acessibilidade para PcD? O caminho para tal reflexão está em entender até onde a exclusão combatida pelos programas federais é resultado da própria estrutura política, em seu controle fiscal no que se refere ao investimento mínimo no ensino superior público (PRESTES et al, 2012). Segundo Kassar (2009), aquelas pessoas que são a ‘população excluída’ encontram sua ‘inclusão’ na lógica do sistema que tem sua estrutura e funcionamento já definidos, por isso as propostas governamentais e institucionais precisam modificar o perfil de educação superior enraizado na tradição de exclusão perpetuada até nos dias atuais.

É fato que as políticas de incentivo à formação superior são uma conquista para as PcD, no entanto, é necessário considerar a responsabilidade social e educacional que o Estado e as IES têm frente à proposta de inclusão, analisando os resultados se de fato vêm contribuindo para a acessibilidade no ingresso e na permanência de PcD. As diversas barreiras neste nível de ensino devem ser urgentemente combatidas, pois ainda hoje ao chegarem ao campus universitário os/as EcD encontram condições mínimas de serviços, estrutura física e equipamentos necessários a sua formação, além do gargalo para o ingresso ao ensino superior por meio do vestibular ou do Exame Nacional do

Ensino Médio, que se mantém repleto de contradições e ineficiências. Paralelamente a isso foi aprovada recentemente a Lei de Cotas, mais uma tentativa de diminuir as desigualdades neste nível educacional, conforme discuto a seguir.

2.4 Gargalos de Acesso ao Ensino Superior: ENEM, Vestibular e Política de Cotas

Em recente reunião anual na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2012), através do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA), coordenado pelo professor André Lázaro, foram colocadas em discussão as novas políticas de inclusão na educação superior. A professora Dalila Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais, levantou a questão de que a seletividade no ensino superior público é justificada pela meritocracia, conquista hierárquica que em tese, é regida pela competência, esforço e merecimento do/a estudante. Esta concepção de ‘educação da competência’ não tem consistência pedagógica, uma vez que por séculos o ensino superior brasileiro foi organizado para a elite masculina branca, e era parte de um sistema educacional público “precário (...) fragmentado, seletivo e dualista que oferece em geral para os pobres uma escola pobre, portanto, não chegamos à escola republicana” (OLIVEIRA, 2012, p. 4²²).

A prova de vestibular não é um instrumento capaz de medir igualmente a competência individual de diferentes estudantes. A literatura educacional (GIDDENS, 1991; STAREC, 2002; ROBINSON, 2003; PIRES, 2004; SANTOS, 2005; CRUZ, 2012; NUNES, 2012; ALBERTO, 2012) comprova que existem outros fatores que impedem grande parte da população de conseguir a aprovação para ingresso em cursos universitários. Para a minoria de estudantes brancos/as com condições privilegiadas de renda, o ensino superior se torna uma extensão de sua trajetória escolar, sendo portanto questionável o seu ‘mérito’. Agora as análises científicas colocam em evidência o ‘mérito individual’ articulado às barreiras históricas de exclusão, discriminação e pobreza vivenciadas por muitos/as jovens brasileiros/as. Os exames vestibulares por si, então, não respondem à complexidade de elementos que envolvem o ingresso ao ensino superior.

²² Citação disponível no folheto explicativo impresso distribuído na 35ª Reunião Anual da ANPED, que ocorreu no ano de 2012 em Porto de Galinhas, Pernambuco.

ENEM e o atendimento diferenciado

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM²³) foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos/as estudantes que estão concluindo o ensino médio, ou que já concluíram. Atualmente, esse exame também vem sendo utilizado em mais de 500 universidades em todo Brasil, seja complementando ou substituindo o vestibular. A prova abrange diversas áreas de conhecimento: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. De forma geral, os resultados do ENEM são utilizados para:

1. Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no país;
2. Subsidiar a implementação de políticas públicas;
3. Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
4. Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira;
5. Estabelecer critérios de acesso do/a participante a programas governamentais;
6. Constituir parâmetros para a autoavaliação do/a participante, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho (Edital/ENEM, 2013, p. 2).

Para os/as EcD ou com algum tipo de necessidade específica, que solicitam recursos de acessibilidade no ato da inscrição, existem dois tipos de serviços que são disponibilizados nos dias de prova: (a) o Atendimento Diferenciado: oferecido às “pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo ou com outra necessidade especial”; e (b) o Atendimento Específico: para atender “a sabatistas (pessoas que, por motivo religioso, guardam o sábado), gestantes, lactantes, idosos ou estudantes em classe hospitalar” (Edital ENEM, 2003, p. 3).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira - INEP – responsável pela elaboração e aplicação da prova – vem a cada ano buscando formas de garantir a acessibilidade para o tratamento prioritário, que inclui o treinamento das

²³ Mais informações em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=310> Acesso em: 08 jul. 2013.

equipes de elaboração e seleção dos conteúdos da prova, capacitação de coordenadores e equipes de aplicação, financiamento de profissionais especializados, seleção de lugares mais acessíveis para estes/as participantes nos dias da prova etc.

Em geral, os profissionais e os recursos de acessibilidade disponibilizados para o ENEM são: prova em Braille; prova ampliada; tradutor-intérprete de LIBRAS; leitura labial; auxílio leitor; auxílio para a transcrição para preenchimento do cartão de respostas; guia-intérprete; mobiliário acessível; sala de fácil acesso; sala para lactantes (para amamentação); sala especial para participantes com doenças contagiosas; e classe hospitalar. Os/as participantes do atendimento diferenciado/específico podem solicitar também o tempo adicional de 60 minutos em cada prova.

Na correção das provas de redação dos/as participantes surdos/as ou com deficiência auditiva o edital destaca: “Serão adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (Edital ENEM, 2013, p. 6).

Desde 1996, a educação superior vem recebendo orientações nacionais para garantir a acessibilidade nos exames vestibulares. O Aviso Curricular nº 277/MEG/GM enfatiza três momentos específicos no planejamento e execução das provas:

Na **elaboração do edital**, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como os critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; no **momento dos exames vestibulares**, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; no **momento da correção das provas**, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada ~~portador de~~ [pessoa com] deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos (BRASIL, 1996, *grifos meus*).

Apesar dos serviços de atendimento disponibilizados para o ENEM, o INEP recebeu diversas notificações judiciais (divulgadas pela mídia) informando que, muitas vezes, os serviços não garantem a acessibilidade aos EcD nos dias das provas²⁴. Nas

²⁴ Notícias sobre as denúncias de participantes e profissionais, no que se refere à falta de acessibilidade, estão disponíveis nos diferentes sites e portais. Exemplo: Fiscal denuncia suposto descaso com deficientes físicos: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2011/10/25/881904/fiscal-do-enem-2011-denuncia-suposto-descaso-com-deficientes-fisicos-prova.html>> TRF4 suspende tempo adicional a PcD no Enem <<http://dpu.jusbrasil.com.br/noticias/111945828/trf4-suspende-tempo-adicional-a-pessoas-com-deficiencia-no-enem>>; PcD reivindicam acessibilidade nas provas do Enem e do Enade <http://www.segs.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=101803:-pessoas-com-

minhas participações em fóruns online, por vezes, PcD e seus familiares descreveram situações de constrangimento por não encontrar acessibilidade nas provas do ENEM:

Como fica o coração de cada mãe que lê a notícia de que um aluno/a cego/a não teve as mesmas oportunidades para realizar a prova [do ENEM] porque ainda não se dispõe de software de leitura para que se utilize um computador (os/as senhores/as têm ideia do tempo e esforço que se precisa gastar para fazer a leitura de uma prova como essa em Braile?). Ou ainda, como fica essa mãe quando escuta que o leitor era uma pessoa despreparada para realizar tal tarefa e todo o trabalho daquele aluno/a, de uma vida escolar inteira pode ficar assim jogado ao acaso? E ainda, questões que requerem audiodescrições, gráficos, tabelas, incompreensíveis à leitura? São essas, lamentavelmente, notícias que ainda estão presentes nos noticiários. Então, quando vejo essas notícias sobre o ENEM, me vem um sentimento muito ruim, porque todos estão ali para uma prova, fazem suas inscrições, se preparam, sentam em suas carteiras e não faz sentido para um determinado grupo que a prova seja considerada como menos importante, ou algo de valor inferior e que não precisa ser corretamente aplicada (Mãe de uma EcD visual, busca na web, 2013).

Abaixo um depoimento de grande significância de uma estudante que participou do ENEM na função de leitora:

Venho me solidarizar com vocês e contar a minha frustrante participação no ENEM 2013 como leitora. Bem, fui chamada por uma amiga para trabalhar nesta função. Ela me convidou porque já estudo assuntos da área. Disse que aceitava e fiquei aguardando uma capacitação para desempenhar tal função. Porém a capacitação não veio, as informações que obtive foram que todos receberão no dia da primeira prova. Chegado o momento da aplicação, estava aflita, nervosa, ansiosa esperando o candidato que eu iria auxiliar, o mesmo tinha declarado ter baixa visão, porém ao chegar ele informou que só enxergava menos de 10 por cento e por isso tinha solicitado um leitor. Ao dar início à prova me deparei com questões cheias de gráficos, gravuras, desenhos etc. Praticamente impossível de serem descritos com tamanha perfeição e que contribuísse de forma que este concorresse com os outros candidatos em pé de igualdade. Fiquei frustrada, me sentindo impotente, por mais que tentasse auxiliar, era complicado. (...). Passei o final de semana me sentindo a mais inútil das pessoas por não poder auxiliar plenamente o candidato. Pedi então à fiscal da sala que colocasse isso em ata, essa falta de respeito e meu descontentamento sobre as questões de adaptações das provas: ENEM SEM ACESSIBILIDADE!

[deficiencia-reivindicam-acessibilidade-nas-provas-do-enem-e-do-enade&catid=50:cat-demais&Itemid=331](#)>. Acesso em: 27 dez. 2013.

Uma estudante com paralisia cerebral não conseguiu finalizar a prova de redação, pois o recurso que a comissão organizadora do ENEM disponibilizou foi uma placa que possuía todas as letras do alfabeto, nesse caso, a transcritora repassou para o papel letra por letra indicada pela participante até formar as palavras e frases de seu texto dissertativo. Cansada, ela desistiu e finalizou a redação em sete linhas. A mãe da estudante solicitou à comissão o uso do computador, mas o pedido foi negado²⁵.

Os casos que chegam a ser divulgados na mídia são apenas uma pequena parcela das PcD que são prejudicadas no exame, pela falta de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal e pedagógica. Dessa forma, são necessárias medidas emergenciais para a disponibilização real da acessibilidade, uma vez que o ENEM é a porta de entrada para diversas IES, e muitos/as jovens com deficiência não podem continuar a serem excluídos/as deste processo.

Ainda sobre as barreiras na seletividade para ingresso nos cursos superiores, no percurso histórico em que se construíram as fronteiras entre as ‘cores’ do povo brasileiro, a educação superior foi chamada a se pronunciar neste debate, tanto na produção de estudos, pesquisas, cursos, formações e eventos, como na criação de políticas afirmativas com o propósito de diminuir as desigualdades entre brancos/as e negros/as, uma vez que este nível de ensino foi/é uma marca de prestígio da sociedade branca no país.

Considerando as questões de raça-etnia e renda, a recente lei de Cotas nº 12.711/2012 passa a assegurar, nos próximos dez anos, que metade das vagas em IFES seja ocupada por quem estudou todo o ensino médio em escola pública. Essas cotas respeitarão a proporção de negros/as, pardos/as e indígenas, identificada em cada estado pelo último censo demográfico do IBGE. Metade das cotas será para estudantes com renda familiar de até 1,5 salário mínimo por pessoa. A lei será implementada ao longo dos próximos quatro anos e valerá para as 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Oliveira (ANPED, 2012) também contesta o argumento do grupo contrário à política de cotas de que esta fere o princípio constitucional de qualidade do ensino superior, uma vez que a proficiência dos/as estudantes seria o pré-requisito fundamental para obtenção dessa qualidade. Para a autora esse argumento é frágil, pois “não há

²⁵ Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/ponto-edu/deficientes-visuais-fazem-so-metade-do-enem-no-rio/>> Acesso em: 28 dez. 2013.

evidências de que os/as alunos/as cotistas têm desempenho inferior aos demais acadêmicos quando asseguradas as mesmas condições de oferta e permanência” (Idem, p. 5).

Sobre este assunto, resultados de pesquisas recentes divulgadas pelos meios de comunicação²⁶, realizadas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2003/2010) e Universidade de Campinas (Unicamp) mostram que dos/as estudantes que entram pela Reserva de Vagas 49% dos/as cotistas conseguem aprovação em todas as disciplinas no primeiro semestre contra 47% de estudantes não-cotistas no vestibular (UERJ, 2003). A UERJ registra ainda que a média de evasão e reprovação entre os/as estudantes beneficiados/as pelas ações afirmativas permanece menor. Em 2005, a Unicamp constatou que a nota semestral dos/as estudantes-cotistas é superior a de estudantes não-cotistas, inclusive em cursos de mais prestígio como Direito e Medicina. Estes dados evidenciam a necessidade de planejamento de políticas de permanência para garantir as condições acadêmicas necessárias para que os/as estudantes possam concluir a formação universitária com bom desempenho após ingresso pelo sistema de cotas. Queiroz e Santos (2006) alegam que as pesquisas acadêmicas de avaliação do ensino superior são um caminho para a eliminação dos ‘achismos’ e das representações ideológicas negativistas acerca do desempenho acadêmico de estudantes advindos/as de escolas públicas, negros/as, indígenas e PcD. Muitas vezes, esses achismos são sustentados também pela mídia e pelo senso comum.

O debate sobre as cotas na educação superior é multidimensional e envolve diferentes pontos de vista. Oliveira (ANPED, 2012) alega que a maneira como se configuram as ações afirmativas é um plano complexo para ‘corrigir’ a construção histórica brasileira da injustiça social. Ao mesmo tempo em que a política de cotas atual representa a saída compensatória pela ‘discriminação positiva’, que seria a denúncia à discriminação negativa, mantém-se a dualidade e o princípio da diferenciação entre os grupos, em oposição à isonomia. Para ela, a luta pelo direito de reconhecimento social e educacional demanda um significado mais abrangente e além das políticas compensatórias; as ações precisam modificar a tradição cultural de exclusão.

Relacionar a literatura sobre raça-etnia com os estudos da deficiência significa problematizar a invisibilidade das PcD negras e a necessidade de sua afirmação

²⁶ Mais informações através do site: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/11/cotas-alunos-cotistas-desempenho-superior.html>> Acesso: 26/02/2013.

identitária para a garantia de seus direitos em espaços como a educação superior e o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, estas reflexões devem possibilitar a criação de políticas institucionais de equidade que visem favorecer o desenvolvimento acadêmico de EcD negros/as, partos/as e indígenas. Nesse contexto, se faz relevante o destaque destes grupos, de modo que fique evidente a história de segregação e exclusão de mulheres e homens com deficiência, e o quanto isso se torna impeditivo para a acessibilidade em carreiras universitárias nos dias atuais.

2.5 Deficiência, Gênero e Raça/Etnia: Expandindo o Debate

No passado, havia a tendência a não considerar a educação como um bem acessível a todos/as em razão da descrença sobre a possibilidade de crianças e jovens de classe operária aprenderem a ler e escrever, então “*Por que desperdiçar dinheiro e tempo com isso?*” (ROBINSON, 2003; SAVIANI, 2003). As PcD também foram excluídas da educação pela mesma descrença que impedia seu desenvolvimento sociocognitivo e consequentemente o alcance de níveis superiores de educação (GLAT, PLETSCHE, 2011). Ser pobre, de classes sociais subalternas, com deficiência, negro ou do sexo feminino implicava (e ainda implica) ser parte de grupos marginalizados, os quais, segundo Saviani (2003, p. 8-9) historicamente foram os/as “anormais, isto é, os desajustados e inadaptados de todos os matizes” e, por esta razão, o direito à educação lhes era ‘naturalmente’ negado.

Marcas identitárias afetam diretamente a vida de indivíduos ou grupos sociais que, por razões históricas distintas ou condições humanas diversas, são estigmatizados como ‘diferentes’ e, portanto, são discriminados. Embora, esses grupos sejam hoje representados por movimentos sociais (de afrodescendentes, de mulheres, de gays, de pessoas com deficiência, etc.) que lutam em defesa de seus direitos humanos, raramente há ações em direção à articulação entre eles, ou seja, cada grupo luta isoladamente e tem sua agenda própria, mesmo quando as demandas são as mesmas ou semelhantes. Um exemplo que bem ilustra o distanciamento entre grupos sociais é o que aconteceu dentro do próprio movimento das PcD, o qual historicamente se constituiu em divisões de ‘pacotes’ por tipo de deficiência, sendo a deficiência intelectual é a mais estigmatizada e isolada (SOARES, 2010).

Considero que tal distanciamento reflete-se na produção científica que na maioria das vezes não se apoia na intersecção entre as pautas dos diferentes grupos vulneráveis. A consequência disso é que há uma escassez significativa de estudos e pesquisas que correlacionem condições que geram vulnerabilidade, as quais combinadas tendem a constituir marcas identitárias que podem aumentar de forma significativa a chance de exclusão e barreiras à acessibilidade, tal como acontece na interface deficiência-gênero e deficiência-raça/etnia.

Os estudos sobre a deficiência ainda são negligenciados nas Ciências Humanas e Sociais em geral, e as pesquisas sobre deficiência passam a ser desenvolvidas de forma isolada sem articulação e transversalidade do tema (MERTENS, 2012; MELLO, NUERNBERG, 2012, SILVA, 2013). A deficiência, então, por um longo período foi investigada somente no campo da educação especial, enquanto um referencial ilhado e desvinculado das demais produções científicas. Isto evidencia que além da segregação histórica das PcD na sociedade houve também uma separação, no contexto acadêmico, das problemáticas que representam este grupo social.

Algumas abordagens científicas sobre a condição de deficiência na sociedade contrapõem-se à análise da deficiência enquanto um conhecimento especializado e de domínio de um grupo registro de pesquisadores/as. Elas estão alicerçadas nas perspectivas teóricas dos Estudos Feministas, dos Estudos Culturais, dos Estudos *Queer* e dos Estudos Pós-Estruturalistas, que dão espaço às discussões que envolvem as subjetividades dos sujeitos na relação com a deficiência em um mundo social de representações, (des)legitimações, naturalizações e normatizações (MELLO, NUERNBERG, 2012; DINIZ, GUILHEM, 2000; DORZIAT, 2009; SOARES, 2010; FARIAS, 2011). Nesse contexto, a deficiência é concebida e estudada com base nos referenciais teóricos sociológico, antropológico e psicossocial, os quais se aproximam e estão em consonância com o modelo social da deficiência em oposição ao modelo médico incapacitante do indivíduo, perpetuado também nas produções acadêmicas.

No Brasil, são recentes as primeiras produções²⁷, por exemplo, que articulam gênero e deficiência (MELLO, NUERNBERG, 2012; DINIZ, GUILHEM, 2000; DANTAS, SILVA, CARVALHO, 2013; SILVA, 2013) enfocando as experiências de opressão e preconceito vivenciadas principalmente pelas mulheres com deficiência. A

²⁷ Destacam-se as produções desenvolvidas pelo Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero da Universidade Federal de Brasília.

concepção da deficiência não é feita pela ótica da ‘lesão corporal’ ou do problema individual, mas através da compreensão da combinação entre duas (ou mais) marcas identitárias fundamentais, quando se pensa em estereótipos de feminilidade e masculinidade que se expressam nas vidas das PcD.

Nesta direção, Mello e Nuernberg (2012) destacam que a condição de feminilidade e deficiência se reforçam mutuamente, ao mesmo tempo que as condições deficiência e masculinidade se contradizem, através do binômio atribuído atividade *versus* passividade atribuído a homens ou mulheres. Enquanto homens devem ser ativos e produtivos e mulheres passivas e dependentes, no caso das PcD tal pressuposto reforça as relações hierárquicas de poder (neste caso baseadas em gênero) já fortemente marcadas na vida mulheres e homens com deficiência. Se considerado o processo de infantilização e dependência familiar que vitima as PcD ao longo de suas vidas, gerando à representação de fragilidade e cuidado, constata-se que esta representação é intensificada na figura feminina (DANTAS, SILVA, CARVALHO, 2013; SILVA, 2013).

Em uma sociedade androcêntrica, a proteção – que muitas vezes isola e exclui as PcD – afeta sobremaneira a vida de mulheres com deficiência, que acabam por ser superprotegidas pela família em razão de riscos de violência e abuso sexual. Os estudos (FERREIRA, 2008; FARIAS, 2011; DANTAS, SILVA, CARVALHO, 2013) mostram que essas mulheres podem ser impedidas inclusive de exercer os papéis comumente atribuídos às mulheres sem deficiência porque são consideradas incapazes de realizá-los. Por exemplo, exercer uma ocupação remunerada, viajar sozinha, constituir família, ser mãe, cuidar de filhos e cursar a educação superior.

Mertens et al (2012) alertam sobre a tensão que existe entre as mulheres com deficiência e as feministas, de tal forma que, ao mesmo tempo em que as mulheres com deficiência estão invisíveis na teorização feminista, a identidade deste grupo passa a ser negada e cria-se um conflito de interesses. Por exemplo, o movimento feminista luta pela permissão jurídica do aborto, como um direito das mulheres sobre seus corpos, incluindo quando o feto é diagnosticado com ‘anormalidade’; já as PcD reivindicam o direito à vida com deficiência. Aquilo que é reivindicado como direito num determinado grupo social pode representar a violação do direito de outras pessoas, de modo que num mesmo grupo social (aqui das mulheres) podem se manifestar formas diferentes de relações de poder entre as pessoas ditas ‘iguais’. As contradições das pautas feministas

revelam, portanto, a pluralidade do que é ser mulher e as diferentes formas de suas representações na sociedade.

Há inúmeros mecanismos para barrar o desenvolvimento integral de homens e mulheres com deficiência, que são justificados pelo conservadorismo ético, moral, comportamental e religioso. Segundo Denari (2006) as conceituações preconceituosas sobre as PcD acabam criando estereótipos sexuais e de gênero:

O estereótipo da PcD tida como assexuada ou agressiva sexualmente resulta da visão popular que atribui a ela características de incompletude e desvio do padrão considerado normal (...). Vêm-se atribuindo rótulos negativos às PcD qualificando-as como eternas crianças, anjos, feras, homossexuais ou hipersexuais. (DENARI, 2006, p. 200-203).

Como explicitado no Capítulo I desta dissertação, tais concepções limitantes sobre as PcD são geradoras de barreiras, porque influenciam as atitudes, comportamentos e ações individuais e coletivas em relação a este grupo social, que visto pela diferença negativa, tem negadas diversas oportunidades de desenvolvimento: social, econômico, educacional, sexual, afetivo, entre outras.

Trazendo esta discussão para o contexto acadêmico, as variantes de gênero e deficiência associadas a outros marcadores, como renda e raça-etnia, impactam na formação superior de PcD. Por exemplo: as escolhas de cursos não são puramente ‘escolhas’ individuais, mas dependem das posições sociais que estas pessoas ocupam, sua situação socioeconômica, o local onde residem, a idade, o sexo, o tipo de deficiência, a orientação sexual etc. As mulheres, em geral, tradicionalmente não ocupam cargos de chefia e nem se inserem na política, ciência e tecnologia. Segundo Carvalho (2006) a divisão sexual e de gênero do conhecimento e do trabalho aprende-se principalmente na família, na escola, e na educação superior. Este aprendizado influencia toda a trajetória escolar inclusive as escolhas de cursos superiores. O sistema de ensino, então, molda os/as estudantes homens/mulheres para assumir determinadas ‘escolhas’ de carreiras profissionais, e isto se dá, por exemplo, a partir do desenvolvimento de habilidades para determinadas matérias do currículo.

Em recente estudo qualitativo, Silva (2013) identifica em experiências universitárias de dois estudantes com deficiência, variantes que envolvem gênero e deficiência nas suas escolhas e trajetórias acadêmicas. Quando os EcD foram indagados do por que da escolha do curso, ambos responderam que a identificação com o curso

deriva de ‘aptidões naturais’ próprias de seu papel na sociedade. Ele, surdo, estava matriculado no curso de *Design* Gráfico e ela, com deficiência física, estava concluindo o curso de Licenciatura em Pedagogia. Na entrevista ela afirma ter um ‘jeito delicado’ para cuidar e ensinar crianças enquanto ele diz possuir habilidades de destaque para o curso na área tecnológica. Verifica-se, nessas experiências individuais, a incorporação das concepções de gênero nas escolhas dos cursos superiores, pois os dois estudantes se enquadravam na expectativa de curso dito feminino e masculino.

A educação superior ainda caminha a passos lentos na disseminação nos cursos superiores da teorização feminista e de gênero e mais ainda na sua intersecção com a categoria deficiência. Essa situação acaba contribuindo para a negligência aos currículos que (re)produzem a seletividade de gênero na escolha de ocupações e carreiras profissionais e na persistência de estereótipos de sexo e gênero nos cursos superiores. Segundo Guimarães (2013) é preciso que a universidade invista em ações como:

- Mudanças nos currículos de todos os cursos de formação universitária para incluir questões de igualdade e equidade de gênero;
- Incentivo às mulheres a fim de reverter o persistente gendramento de cursos e carreiras;
- Produção e disseminação de pesquisas que ofereçam dados que viabilizem questões como sexo/gênero, raça/etnia, idade, deficiência, situação familiar, renda etc.;
- Promoção da participação de mulheres em cargos mais altos da docência, pesquisa e gestão da educação superior; e
- Ampliação da oferta de cursos de formação para docentes e gestores/as com foco em gênero e outras desigualdades.

Carvalho e Rabay (2013) analisaram quantitativamente o ‘gendramento’ nas carreiras universitárias²⁸ na UFPB (campo deste estudo), nos últimos 50 anos (1961-2011). As autoras constataram que a distribuição de graduados/as por sexo, curso e área de conhecimento revela a desigualdade de gênero em carreiras superiores. Elas

²⁸ No Brasil, somente a partir da década de 1970, as mulheres brasileiras começam a ingressar massivamente na educação superior, principalmente na área de Ciências Humanas e Sociais. Na década de 1990 torna-se notável a presença feminina em maior escala em todos os níveis de ensino, porém, elas continuaram sub-representadas nas Ciências Naturais, Matemática, Engenharia e Agricultura (CARVALHO, 2000; CARVALHO, RABAY, 2013).

argumentam que o sucesso quantitativo das mulheres acaba invisibilizando os efeitos do sexismo e androcentrismo no acesso a certas áreas de conhecimento que se mantiveram masculinas, como, por exemplo, os cursos de Física, Engenharia e Tecnologia. Fica evidenciado que as carreiras universitárias foram construídas com base na antiga divisão de sexo do trabalho, conforme a dicotomia entre trabalho produtivo masculino e trabalho reprodutivo feminino (CARVALHO, 2006). As ocupações masculinas foram sempre mais valorizadas e remuneradas, e os homens alcançaram grande destaque no campo científico. Já as ocupações femininas foram relacionadas ao que ‘naturalmente’ era designado às mulheres, serviços de cuidado, desprestigiados e com baixos salários, subjugados à moral do que era considerado próprio para as mulheres (CARVALHO, RABAY, 2013).

No cenário histórico de exclusão educacional, se mulheres precisaram superar mais barreiras que os homens para construir carreiras universitárias bem sucedidas e as mulheres com deficiência têm ainda mais barreiras se comparadas aos demais grupos vulneráveis. A mulher com deficiência apresenta “múltiplas vulnerabilidades, as quais são constituídas por duas condições principais: a de ser mulher & de ser uma PcD” (FARIAS, 2011, p. 18), pois, além de ser colocada socialmente em posição inferior em relação ao homem, ela não são vistas como ‘pessoa’ mas como ‘deficiente’. A ênfase na deficiência anula as características pessoais, cognitivas e sexuais, intensificando seu processo de exclusão e reforçando sua “identidade de invisibilidade (...) ou visibilidade de sua ‘incapacidade’” (SOARES, 2010, p. 22; FERREIRA, 2008). Isto traz como consequência os riscos de exclusão no ensino superior.

Esta concepção sobre as mulheres com deficiência, que consequentemente também atinge os homens com deficiência, é justificada pelas características individuais do corpo (visão médica) em que a limitação da deficiência ganha destaque, concepção naturalizada nas instituições sociais, como família, escola e universidade. Para Guimarães (1995) o sistema de naturalização é tão complexo, pois ele se inter cruza em diferentes marcas de identidade, e não apenas numa diferenciação única como a deficiência, o gênero ou a raça.

Sobre o racismo que atinge grupos no Brasil e também foi ‘justificativa’ para grandes conflitos mundiais como a Guerra em Ruanda, Guimarães (1995) traduz que isto é fruto da visão ‘natural’ de superioridade fisiológica e cultural de uma raça em relação a outra, que reduz o indivíduo a valores arbitrários conotados como biológicos e

que não são questionados como concepções culturais: “o racismo existe sempre que se pretende explicar um dado status social por uma característica natural” (DELACAMPAGNE, 1990, p. 86). O autor reforça que toda e qualquer hierarquia social faz apelo a uma ordem natural que se justifica numa racionalização sobre noções de natureza humana, por exemplo:

A ordem econômica pode ser justificada como sendo um produto de virtudes individuais (os pobres são pobres porque lhes faltam sentimentos nobres, virtudes e valores do *ethos* capitalista); do mesmo modo, se justifica usualmente a posição subordinada das mulheres pelas características do sexo feminino; a escravidão dos africanos, assim como a posição social inferior de seus descendentes, pelas limitações da ‘raça’ negra etc. Em cada um desses casos, quando a ideia de uma ordem natural limita formações sociais, emergem sistemas hierárquicos rígidos e inescapáveis (GUIMARÃES, 1995, p. 31).

O autor evidencia que a ideia de raça varia de acordo com os diferentes tipos de sociedade, e torna-se o divisor entre culturas, grupos linguísticos e religiosos. Nesse contexto, como não há uma regra clara de descendência biológica para definir grupos raciais, as classificações passam a ser feitas arbitrariamente através da aparência física associada a outros padrões e *status* sociais. Em suma, as pessoas somente são classificadas através de ‘raça’ ou da ‘cor’ quando fazem parte de sistemas simbólicos em que estes aspectos têm significado. De imediato, não há nada de espontaneamente decisivo nos sujeitos que os diferencie através da cor da pele, do formato do nariz, da espessura dos lábios ou cabelos. Esses aspectos somente têm significado no interior de relações de poder que colocam cada pessoa em seu lugar através da criação de ideologias e preconceitos raciais, tornando-se a demarcação entre os/as privilegiados/as e aqueles/as pobres, negros/as e pardos/as (GUIMARÃES, 1995).

O que diferencia o Brasil (e a América Latina) das demais partes do mundo nas questões etnicorraciais é que aqui a concepção de ‘identidade nacional’ baseia-se na ‘mestiçagem brasileira’, homogeneização da população: “O racismo colonial, fundado sobre a ideia da pureza de sangue dos colonizadores portugueses, cedeu lugar, depois da Independência do país à ideia de uma nação mestiça” (GUIMARÃES, 1995, p. 34). A ‘mestiçagem’ surge da tentativa de ‘branquear’ os/as negros/as, a fim de resolver o problema das raças chamadas inferiores e o país sarar o seu ‘orgulho ferido’ em relação aos/as europeus/as (GUIMARÃES, 1995).

A ideia de mestiçagem disfarça a ‘cor’ de pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, a própria deficiência trata de anular as características etnicorraciais, por ser evidenciada somente a lesão corporal. Assim, as PcD negras correm ainda mais o risco de vulnerabilidade ao preconceito e inacessibilidade social e ambiental em razão das marcas culturais de exclusão. Na educação superior, PcD negras, pardas ou de origens étnicas distintas precisam ser abarcadas pelas políticas de equidade e reconhecidas na sua multiplicidade de vulnerabilidades, de modo que sejam diminuídas as barreiras no acesso e na permanência e oferecidas reais condições para seu desenvolvimento acadêmico.

No atual contexto mundial da defesa do direito à participação e contribuição social das chamadas ‘minorias’, considerar que as identidades de homem e mulher com deficiência não são fixas, que dependem de contextos históricos diferenciados e que sofrem influência direta das relações de poder de gênero, raça e classe social (HALL, 1992) é fundamental para avançar no debate sobre a garantia dos direitos humanos. Nesta discussão, a deficiência articulada a outros marcadores identitários é um indicador de análise ao fornecimento maior ou menor da acessibilidade em busca de um ambiente na educação superior que seja mais equitativo e justo no acesso e na permanência.

Envolver na reflexão de gênero e de raça-etnia as questões da deficiência também caracteriza-se como uma tarefa desafiante no plano da pesquisa, pois cada uma dessas categorias sociais carrega em si desigualdades e desvantagens socioeducacionais singulares e únicas a cada grupo, ao mesmo tempo, as mesmas são indissociáveis e interdependentes, assim como acontece com a categoria acessibilidade.

A luta pela equidade da PcD no ensino superior deve ser atravessada pelas questões de gênero e etnicorraciais, tanto quanto considerar as experiências da deficiência na cultura da organização das IES. A busca pela acessibilidade ao tentar superar as limitações impostas às PcD (em razão da deficiência) deve considerar como essas limitações afetam mulheres e homens com deficiência em suas trajetórias acadêmicas, seja na formação inicial (como é o caso desta investigação), seja na pós-graduação, seja na carreira acadêmica ou na gestão. Portanto, as políticas e práticas de acessibilidade no ensino superior (e também em outras instituições) para ser abrangente e contemporaneamente relevante devem problematizar e transversalizar, no mínimo, as questões de gênero, raça-etnia e deficiência. Daí a importância de trazer este tema à comunidade universitária imersa em tempos de inclusão.

No capítulo a seguir, apresento os detalhes do percurso metodológico na condução desta pesquisa.

CAPÍTULO III

CAMINHO DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar à luz dos EC experiências de acessibilidade (ou não) no vestibular (acesso) na formação inicial e durante a graduação (permanência e aquisição) de estudantes com deficiência. Para este fim, identifica os fatores que caracterizam a tensão entre inclusão e exclusão a partir de aspectos atitudinais, comunicacionais/informacionais, arquitetônicos e pedagógico-curriculares, partir das vozes e vivências destes/as estudantes e presentes no cotidiano universitário e a.

Considerando as especificidades do espaço universitário, este estudo discute formas de identificação e (re)construção das demandas de EcD provenientes da ausência da acessibilidade ou ineficiência das medidas estabelecidas pela incipiente da política institucional com relação a acessibilidade. Para tanto, adoto a seguinte pergunta de pesquisa: *como EcD experienciam a acessibilidade no ensino superior?*

3.1 A Metodologia Estudo de Caso

Para trilhar este caminho investigativo recorri à abordagem de pesquisa qualitativa (SANTOS, 2009; POUPART *et all*, 2008) e adotei como apropriada ao propósito de pesquisa a metodologia de *Estudo de Caso* (LUCK, ANDRÉ, 1986; SOARES, 2010). Segundo Luck e André (1986, p. 18-20) o estudo de caso é a investigação de *um* caso, seja ele simples ou complexo, sempre bem delimitado e deve ter seus contornos claramente definidos no desenrolar da pesquisa: uma unidade de pesquisa claramente delimitada. No caso desta pesquisa, a *unidade de estudo* investigada é a *experiência de acessibilidade* de universitários com deficiência. Para essas autoras, em geral, as pesquisas que envolvem o *estudo de caso*:

- (a) *visam à descoberta*: mesmo com alguns pressupostos iniciais, o/a pesquisador/a deve está aberto/a a novos elementos e novas indagações que podem surgir durante o estudo. Nesta pesquisa foram levantados elementos sobre as experiências universitárias de EcD e novas indagações a respeito de mecanismos de mudança, superação de barreiras, possibilidades de desenvolvimento da política institucional, entre outros.

- (b) *ênfatizam a interpretação em contexto*: Para compreender melhor o objeto é preciso refletir sobre o contexto específico onde ele se situa, de forma que a manifestação, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas sejam relacionadas ao lugar onde elas são vivenciadas. O contexto da investigação de experiências de acessibilidade de universitários/as com deficiência se insere no espaço acadêmico em que os/as EcD interagem com as pessoas, materiais, equipamentos, se locomovem, se comunicam etc.
- (c) *usam uma variedade de fontes de informação*: o/a pesquisador/a recorre a uma variedade de dados em diferentes momentos, com diferentes pessoas que possibilite enxergar o mesmo objetivo. Com a variedade de informação de fontes diversas, torna-se possível cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados e afastar suposições até então definidas. Nessa pesquisa foram utilizados diversos procedimentos, técnicas e instrumentos para a coleta e análise dos dados: entrevista com roteiro semiestruturado, técnica de pesquisa *Shadowing*, observação participante e não-participante, diário de campo e *Feedback* da pesquisa. Estes diferentes procedimentos possibilitaram o acesso a diversas informações acerca do objeto de estudo a partir da perspectiva dos/as EcD (foco) e dos contextos em que os/as EcD estavam no dia da coleta de dados. Indiretamente esta pesquisa envolveu outros/as participantes como docentes, colegas de sala, coordenadores/as do núcleo de acessibilidade da UFPB e membros do grupo de pesquisa.
- (d) *revelam a própria experiência do/a pesquisador/a*: em função do conhecimento experiencial do/a pesquisador/a, no momento em que este/a se depara com os dados encontrados ele/a pode confirmar sua própria vivência em relação àquela experiência presente. Este estudo também apresenta elementos autobiográficos, ou seja, em alguns momentos apresento minha experiência como mulher pertencente a grupo vulnerável que apesar das barreiras socioeconômicas consegui ter acesso ao ensino superior (graduação e pós-graduação *stricto sensu*); também apresento um pouco das minhas experiências de convivência com diversas PcD durante minha trajetória acadêmica e pessoal, que são fundamentais para resignificar o objeto de estudo.
- (e) *procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação*: ficam em evidência vários pontos de vista inclusive a posição do/a pesquisador com os apontamentos e os possíveis consensos e/ou contradições que surgiram durante o estudo. O fundamento desse princípio está na concepção de que a realidade pode ser vista de diferentes maneiras, não havendo uma única forma verdadeira. Como anunciado nesta dissertação, esta pesquisa se compromete com o lema *Nada sobre nós sem nós*, assim os dados colhidos e a análise desenvolvida a partir do registro das experiências dos estudantes foram submetidos à apreciação dos/as participantes. Dessa forma, os diversos pontos de vista de EcD sobre as

barreiras/acessibilidades podem apresentar semelhanças e divergências, que são dependentes da experiência de cada um/a e de sua história de vida.

Todos os elementos acima elencados são contemplados neste estudo cuja unidade de investigação são as *experiências de acessibilidade dos EcD no ensino superior*, que são identificadas (descobertas, desveladas) como experiências de acessibilidade ou de barreira; os dados analisados permitem a interpretação do contexto universitário onde estas experiências ocorrem; uma série de fontes foi adotada para caracterizar esta unidade de estudo; as descobertas e caracterização destas experiências são identificadas e sentidas subjetivamente por mim, enquanto pesquisadora, como experiências semelhantes à que vivi na condição de jovem oriunda de comunidades de bairro e, finalmente, com o referencial dos EC ampliam e expandem o debate sobre o tema.

Pela relatividade, especificidade e complexidade de cada prática objetiva/subjetiva da acessibilidade nos diferentes espaços da universidade, a adoção da metodologia de Estudo de Caso é apropriada para esta pesquisa porque permite investigar as vozes dos participantes e considerar

a multiplicidade [de suas perspectivas] perspectivas e dos agentes compondo cada uma das categorias, obriga[ndo] a romper a unidade artificial da categorização estatística e a revelar uma diversidade de situações, uma pluralidade de atores que se adaptam de maneiras variadas às situações diferentes, mobilizando um repertório variado de recursos (GROULX et al, 2008, p. 97).

A partir de uma visão não essencialista dos fatos e das pessoas que fizeram parte desta pesquisa, as análises as experiências de EcD, a unidade de estudo, não buscam fazer generalizações, embora admitam a possibilidade de semelhanças em outros contextos. Cada realidade revela a sua singularidade, “cada ‘caso’ é tratado como único e singular” (LUCK, ANDRÉ, 1986, p. 23). Sendo assim, cada ida ao campo traz sempre uma nova realidade que precisa ser ‘explorada’. Segundo Hall (2006) o processo investigativo envolve revisão continua das certezas codificadas, pois a teoria surge quando se pode contestar e não naquilo que se fala com profunda fluência.

Este estudo, também, não tem pretensão de entender o conhecimento aqui produzido como fixo e completo, mas considera a instabilidade, flexibilidade e ineutralidade (COSTA, 2000) na construção científica, que depende do contexto

histórico e da visão da pesquisadora sobre a realidade estudada, das referências de leituras e de vida e da adoção de um processo contínuo de autoavaliação da posição de pesquisadora no decorrer do trabalho.

Nesse sentido, como afirmam Kincheloe e McLaren (2006, p. 287), nenhuma interpretação científica é pura. O/a pesquisador/a não é sujeito imparcial, ao contrário, ele/a traz consigo as escolhas de grupo do pensadores/as que defende, tendo, portanto, total influência na legitimação dos métodos e na interpretação dos resultados. Assim, “até mesmo os chamados textos objetivos da pesquisa qualitativa são interpretações, e não descrições livres de valores”.

Ao mesmo tempo, a escolha de objeto e procedimentos investigação no campo educacional implica no compromisso político que o/a pesquisador/a assume, uma vez que, publicados os resultados, eles passam a influenciar os leitores/as, docentes e profissionais que tiveram acesso, fazendo-os/as (re)pensar suas práticas e intervir nas diversas situações e nos conflitos diversos nos sistemas de ensino. Os resultados são decisivos para investigações científicas futuras e para novas intervenções no campo educacional, que neste caso, estão relacionadas com a busca pela efetivação da acessibilidade na educação superior.

Os objetos de pesquisa, no campo educacional e social, portanto, são relevantes por dar sentido científico às coisas comuns, cotidianas, evidentes ou/e não evidentes, que passam a serem exploradas numa perspectiva científica. O que faz a pesquisa científica é sair do senso comum, da visão familiar da realidade, para um olhar mais apurado da ação social na vida e no comportamento de indivíduos ou da ação individual quando se traduz em ação coletiva (POUPART et al 2008).

3.2. Fases da Pesquisa

A seguir, descrevo as fases iniciais do processo de pesquisa empreendido,

3.2.1 Fase Exploratória

A primeira etapa da pesquisa foi a fase exploratória, que ocorreu de novembro de 2011 a agosto de 2013, em que realizei um **levantamento documental, teórico e do marco-político legal sobre acessibilidade**, a fim de mapear quais propostas que as IES brasileiras vêm desenvolvendo para ingresso, permanência e formação das PcD. No

caso específico da UFPB, foi possível analisar a política institucional e os programas que a instituição construiu nestes últimos anos.

No caminho metodológico a análise documental representa vantagens significativas, pois permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do contexto local, e esse corte temporal dos documentos (datas, metas, propostas, objetivos etc.) favorece a observação do processo de maturação, (in)evolução, (ex)inclusão, relações, comportamentos, transformações, práticas e conceitos desenvolvidos ao longo dos anos em comparação com os dias atuais (CELLARD, 2008).

O contato inicial ocorreu via e-mail e encontros com o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da instituição. Essa fase permitiu delimitar o objeto de estudo de forma mais crítica; localizar os/as EcD que estão matriculados/as na UFPB; estabelecer os primeiros contatos com esses/as estudantes e realizar um **Projeto Piloto**, com o propósito de repensar o caminho metodológico e aperfeiçoar os instrumentos de coleta de dados.

Para Luck e André (1986) a fase exploratória no Estudo de Caso é fundamental, pois é a partir deste momento que o/a pesquisador/a tem uma definição mais precisa do objeto de estudo, e dos instrumentos que serão utilizados durante a pesquisa. Esse momento fornece também a possibilidade de especificar as questões, os pontos críticos, estabelecer os contatos iniciais com os/as participantes e com o campo de pesquisa, localizar informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo: “essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como é realmente, e não como quereria que fosse” (LUCK, ANDRÉ, 1986, p. 22).

O fato de ter feito minha formação na UFPB e construir o Trabalho de Conclusão de Curso na área de acessibilidade nesta instituição facilitou o acesso ao campo. Pude acompanhar as questões que permeiam a efetivação e as barreiras no momento inicial da construção da política de acessibilidade, assim como ver de perto a trajetória acadêmica de EcD com quem tenho contato mais próximo mediante a nossa participação em grupos de pesquisas, eventos científicos e nas disciplinas do curso. Essas experiências na minha formação universitária foram enriquecedoras para o desenvolvimento do caminho de investigação, pois permitiram familiaridade com a problemática e, ao mesmo tempo, cada novo olhar sobre o campo me trazia novos elementos para repensar a realidade.

3.2.2 Delimitação dos/as Estudantes-Participantes da Pesquisa

Os primeiros contatos com EcD foram feitos através de carta-convite (Apêndice 1) enviada por e-mail a 17 estudantes dos cursos presenciais da UFPB (Campus I). Esses/as estudantes integram o conjunto de 70 EcD das três grandes áreas dos cursos de graduação (Saúde, Ciências Humanas e Ciências Exatas) de todos os campi da UFPB. A escolha foi feita com base nos contatos de e-mail dos/as estudantes que obtive junto à Pró-Reitora de Graduação, da disposição do/a estudante e interesse em participar da pesquisa, e envolveu também a equiparação por sexo e o tipo de deficiência de acordo com as áreas de conhecimento. Delimitei o número de seis estudantes por possibilitar explorar os dados qualitativos de forma mais detalhada com o uso da técnica *Shadowing*, entrevistas e observação, considerando o tempo de dez meses (de fevereiro a novembro de 2013 – com intervalos) previsto no cronograma da pesquisa para contato com os/as estudantes participantes.

3.3 Procedimentos Éticos

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UFPB através da Plataforma Brasil²⁹, com o propósito de serem avaliados os objetivos, procedimentos e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de pesquisa (Apêndices 2), conforme descritos na resolução do CNS 196/96.

No percurso metodológico os/as participantes foram informados sobre todas as etapas, de modo que expressaram de forma livre seu interesse (ou não) de participar e/ou continuar a pesquisa. A pesquisa que envolve indivíduos e grupos sociais deve ter clara a sua responsabilidade social. Segundo Bariteau (1985) é necessário manter o diálogo com a população participante assim como retornar os resultados para o grupo que fez parte da pesquisa.

Ao longo da pesquisa, buscou-se garantir a liberdade de escolha dos/as participante, preservando sua identidade nos relatos, assim como não são divulgados os nomes e os dados pessoais. Nos capítulos foram utilizados nomes fictícios. Todos/as os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2).

²⁹ Plataforma Brasil. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html>.

A última etapa da coleta de dados, constituiu no *feedback* da pesquisa. Os/as estudantes tiveram acesso aos dados e avaliaram se concordavam ou não com a maneira em que foram explicitadas suas experiências e relatos no texto. A versão final da dissertação incluiu as alterações apontadas pelos participantes.

3.4. Projeto-Piloto

Na fase exploratória do estudo foi realizado, nos dias 16 e 17 de Janeiro de 2013, o Projeto-Piloto com o objetivo de aperfeiçoar e acrescentar/eliminar elementos no processo de coleta de dados desta pesquisa. Participou deste momento uma estudante com baixa visão, já graduada no curso de Pedagogia e colega do grupo de pesquisa e que vem há algum tempo desenvolvendo estudos, pesquisas e eventos na área de inclusão educacional da PcD.

Considerei relevante a participação da própria PcD para analisar os procedimentos, as técnicas e os instrumentos deste estudo, pois suas intervenções evidenciaram as reais experiências de barreiras e acessibilidade que marcaram a sua vida acadêmica, sendo uma base consistente para o aprimoramento das perguntas e pontos relevantes a serem explorados durante o desenvolvimento da pesquisa. Assim, todo o percurso de investigação foi visto de forma mais crítica e mais próxima da realidade da vida das PcD, sem com isso apagar as singularidades de cada participante deste estudo.

O projeto-piloto possibilitou também que eu desenvolvesse uma melhor percepção acerca de meu papel como pesquisadora e me autoavaliasse quanto à postura investigativa, de maneira que o objeto de estudo fosse evidenciado em todo o processo de coleta de dados e visto de diferentes perspectivas.

3.5 Procedimentos, Técnicas e Instrumentos de Pesquisa

A partir da exigência metodológica do Estudo de Caso e com o propósito de elucidar maior número de evidências, situações, relações, relatos e experiências vivenciadas pelas PcD utilizei diferentes fontes de informações, técnicas e instrumentos:

(1) Entrevista Semi-estruturada; (2) Técnica de Pesquisa *Shadowing*; (3) Observação participante e não-participante; (4) Diário de Campo; e (5) *Feedback* da Pesquisa.

3.5.1 Entrevista Semiestruturada

As Entrevistas Semi-Estruturadas ocorreram durante os meses de fevereiro a novembro de 2013. Foi um momento de coleta de dados de maior relevância, pois envolveu a observação, o relato, o resgate de memória, elementos biográficos, as opiniões e posições dos sujeitos participantes. Esta fase da pesquisa foi desafiante, pois mesmo com o planejamento detalhado a realidade no campo e cada experiência dos/as estudantes traziam novas indagações e questionamentos sobre o objeto de estudo.

Segundo Poupart et al (2008) a utilização da entrevista na pesquisa social envolve múltiplos mecanismos e desafios para o/a pesquisador/a, pois, ao mesmo tempo, em que a entrevista se constitui como a porta de acesso às problemáticas dos grupos sociais e interação com os sujeitos participantes, por outro lado, há a ‘mistura’ da realidade falada com a interpretação pessoal de cada pesquisador/a.

Complementando esta perspectiva, para Bell (2008) a utilização da entrevista traz diversas vantagens no percurso de investigação científica, pois dependendo do objeto de estudo ela permite a adaptabilidade, o acompanhamento de ideias, possibilita aprofundar respostas, investigar motivos e sentimentos (tom de voz, expressão facial, negação de pontos, interação etc.). Para isso, é necessário o planejamento e a elaboração de um roteiro com perguntas norteadoras, que instiguem o/a entrevistado/a a relatar aquilo/a que seja relevante para a problemática em estudo. A seguir apresento o passo a passo adotado a construção do roteiro de entrevista que utilizei para a coleta de dados.

3.5.2 Roteiro Semiestruturado

Com base no Roteiro Semiestruturado (Apêndice 3) a entrevista foi dividida em oito seções: (1) Identificação; (2) Ingresso na Universidade; (3) Participação em Atividades de Pesquisa e Extensão; (4) Acessibilidade Arquitetônica; (5) Barreiras Atitudinais; (6) Acessibilidade Comunicacional e Informacional; (7) Acessibilidade Pedagógico-curricular; e; (8) Resgate de Memória de outros fatos marcantes na trajetória universitária.

Na *primeira seção* da entrevista os/as estudantes foram indagados quanto a dados mais gerais da sua vida, como por exemplo, idade, cor, sexo, tipo de deficiência,

curso, turno em que estuda; ano em que ingressou na universidade, naturalidade, estado civil, ocupação, onde concluiu o ensino médio (escola pública, privada, filantrópica, instituição especial etc.), situação de renda e padrão de vida. No que se refere à situação de renda e padrão de vida, o roteiro foi construído com base nos Indicadores Sociais desenvolvidos pelo IBGE (BRASIL, 2012), que envolvem aspectos monetários e não monetários, como a renda econômica da família, a disposição de benefícios sociais ou bolsa de pesquisa e/ou extensão, o acesso à internet, a disponibilização de tecnologias assistivas, a escolarização dos familiares, e condições mínimas de seguridade e de tratamento de saúde e acesso a serviços públicos de qualidade.

Na *segunda seção*, as perguntas referiram-se ao ingresso na UFPB, que envolvem a escolha pessoal pelo curso; a utilização (ou não) das Cotas; a acessibilidade no site de inscrição, nos locais de prova, no tipo de atendimento disponibilizado pela Comissão do Vestibular e as possíveis barreiras encontradas no acesso e na acessibilidade quanto ao ingresso no curso de graduação.

A *terceira seção* enfocou a participação dos/as estudantes nas atividades de pesquisa e extensão. Nesse momento os/as estudantes relataram as barreiras que eles/as sofrem desde a não disponibilização de informações acessíveis sobre os processos seletivos até a dependência dos/as colegas para serem informados sobre os projetos desenvolvidos nos departamentos de cada curso. Os/as estudantes puderam relatar se têm uma vida universitária ativa na elaboração de trabalhos para apresentação em eventos, participação em conferências e seminários científicos, assim como se possuem cadastro e encontram acessibilidade nas plataformas do Currículo Lattes e de pesquisas nacionais.

Para a construção da *seção que trata a Acessibilidade Arquitetônica* foi preciso anteriormente fazer uma observação da estrutura física da UFPB, através da visualização dos locais de acesso comum aos estudantes como a Reitoria, os Departamentos, o Diretório Acadêmico, o Restaurante Universitário, a Biblioteca, as calçadas, as salas de aulas etc. Iniciei o diálogo indagando se o/a estudante conhece, teve acesso ou já ouviu falar do Decreto-lei de Acessibilidade 5296/2004, objetivando identificar se os/as estudantes têm conhecimento sobre as especificações gerais deste documento, de modo que eles/as reconheçam a acessibilidade como um direito e, assim, passem a exigir a sua efetivação na universidade e fora dela.

A *quinta seção* trata das experiências de barreiras e acessibilidade atitudinal. Essa é importante na coleta de dados, pois a atitude é que define as demais acessibilidades garantindo (ou não) às PcD o usufruto da participação na universidade. A partir dessa lógica, os/as estudantes puderam relatar se já experienciaram alguma forma de preconceito por parte dos/as colegas, docentes ou funcionários/as; os sentimentos que experimentam diante das reações das pessoas quando veem que a deficiência não os/as impede de fazer um curso superior; sentem-se subestimados nas escolhas didáticas dos/as docentes; se geralmente participam de atividades em grupo ou trabalham sozinhos/as etc.

Na *seção sobre a Acessibilidade da Comunicação e Informação* os/as alunos/as relataram como a universidade cumpre as especificações da legislação para a garantia do/a profissional tradutor/a intérprete de LIBRAS, a disponibilização de recursos de acessibilidade em Braille, leitor e programas de audiodescrição, assim como na adaptação do acervo de livros e periódicos. Foi indagado o processo comunicativo entre os/as EcD e os/as docentes e o acesso a informações de eventos, inscrições e conteúdos em geral, que circulam no campus universitário.

Em complementação às seções anteriores, na *seção número sete* foram levantadas questões sobre a *Acessibilidade Pedagógico-Curricular* nas diversas disciplinas. Os/as estudantes, refletiram sobre a escolha metodológica dos/as docentes, a atenção às necessidades de adaptação de materiais didáticos, a relação entre professores/as e alunos/as e a expressão da satisfação ou descontentamento de cada um/a em relação à formação que vem recebendo no ensino superior. Conclui a entrevista deixando um espaço aberto para que os/as estudantes descrevessem situações que eles/as gostariam de destacar na sua trajetória universitária.

3.5.3 Técnica de Pesquisa Shadowing

Para investigar a acessibilidade ou/e barreiras em ‘tempo/espaço real’ utilizei a técnica de pesquisa *Shadowing*. Essa técnica permitiu o acompanhamento individual, por um período de um dia, da rotina dos/as estudantes na sala de aula, no acesso ao Restaurante Universitário, no percurso de ida aos laboratórios, biblioteca e demais ambientes que em geral precisam frequentar. A técnica de *Shadowing* permite ampliar a Observação Participante e Não-Participante porque o/a pesquisador/a se adapta à

realidade do estudante, sem que seja necessário um planejamento detalhado para a coleta de dados.

Segundo McDonald (2005, p. 458) o *Shadowing* é a oportunidade do/a pesquisador/a vivenciar a experiência dos sujeitos participantes, ali no agora, em sua interação/relação com a organização social. Permite capturar o movimento da “[...] natureza provisória, fragmentada, variada, verbal e ininterrupta da vida organizacional”, o que não é possível por meio de entrevistas e da observação participante (ROSA, JUNIOR, MEDEIROS, 2012), uma vez que o *Shadowing* busca ser feito de forma mais discreta, não formal, estando, portanto, pronto para surpresas durante a ida ao campo.

Rosa, Medeiros e Junior (2012) fazem as seguintes recomendações antes de iniciar a técnica: (1) inteirar-se sobre o nome das pessoas e sobre o campo de estudos; (2) utilizar um caderno de campo para as anotações; (3) procurar efetuar uma descrição com riqueza de detalhes; e (4) fazer anotações ao final do dia para preservar os pensamentos e impressões, o que foi previsto nessa pesquisa.

Merece destaque, que durante a utilização do *Shadowing* nesta pesquisa não foi utilizado nenhum tipo de recurso de acessibilidade, como intérprete de Libras ou tecnologia com o objetivo de analisar a realidade dos/as estudantes, próxima de como é no cotidiano acadêmico.

3.5.4 Observação Participante e Não-Participante

A observação é influenciada pela história de vida e, também, pela imersão na literatura (no acesso a diferentes tipos de informação) do/a observador/a-pesquisador/a, levando-o/a a privilegiar determinados aspectos da realidade em detrimento de outros, despercebidos durante a coleta de dados (LUCKE, ANDRÉ, 1986). Dessa forma, para que se torne uma técnica científica eficaz na pesquisa é relevante que a observação seja orientada e sistematizada, ainda que aberta à flexibilidade da realidade no campo.

Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e ‘como’ observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco de investigação e sua configuração espaço-tempo, ficam mais ou menos evidentes quais os aspectos do problema que serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los (LUCKE, ANDRÉ, 1986, p. 25).

A observação ocorreu em quase todo o processo de coleta de dados, mas principalmente no momento em que utilizei a técnica de pesquisa *Shadowing* e no momento da Entrevista Semiestruturada. Para a observação, utilizei como recurso um Diário de Campo para anotar fatos e relatos marcantes, assim como para registrar minhas impressões sobre o campo e percepções da interação entre os sujeitos.

A técnica de observação me possibilitou um contato mais direto com a realidade estudada, me fez descobrir novos elementos através da fala, dos gestos, da comunicação, da expressão dos sentimentos que envolviam os/as estudantes com deficiência. Na sala de aula, a observação foi fundamental, pois não era possível outra forma de comunicação, uma vez que eu não poderia intervir no cenário da pesquisa, dessa forma, minha posição foi passiva, apenas de expectadora. Já no momento da entrevista, a observação foi mais aberta à minha participação, uma vez que se constituiu num diálogo direto com os/as participantes.

Em geral, observar é um exercício essencial para perceber a acessibilidade atitudinal: Como as PcD são recebidas na sala de aula pelos/as colegas e docentes? Qual a atitude dessas pessoas em relação a estes/as alunos/as? São receptivas? Parecem empáticas? Dialogam diretamente? Ignoram? Também na observação foi possível perceber a postura didática dos/os docentes para a inclusão dos/as universitários/as com deficiência: No decorrer da aula, os/as docentes percebiam os/as EcD na sala? Como eles/as passaram a promover a participação destes/as estudantes? Quais as estratégias didáticas que os/as professores/as utilizaram no dia da observação? Essas estratégias eram acessíveis?

Sabe-se que a presença de uma pessoa nova no ambiente pode provocar alterações nas relações entre os indivíduos que já se reconhecem naquele lugar comum. Dessa forma, inicialmente optei por detalhar todo o percurso de observação e compará-lo com outras fontes, como as hipóteses teóricas iniciais e com os relatos dos/as estudantes ao longo da pesquisa.

3.5.5 Diário de Pesquisa

Segundo Soares (2010), o Diário de Pesquisa é elemento importante no percurso da pesquisa, pois permite registrar as dificuldades e as experiências que o/a pesquisador vivencia na imersão no campo. Sua escrita é mais livre e espontânea, com o propósito de ‘despertar’ para aquilo que é consensual, contraditório, relevante e intrigante na

interação com os materiais, o ambiente e os sujeitos participantes. Durante a escrita pude tomar notas de falas das pessoas que fizeram parte do meu cotidiano e que me propuseram novos olhares sobre o objeto de estudo mesmo sem ter essa intenção.

O Diário de Campo acompanhou todo o processo de pesquisa. Através desse recurso, pude registrar minhas impressões e sentimentos acerca das cenas, dos relatos e dos acontecimentos que surgiam no momento empírico da pesquisa, assim como fazer anotações referentes ao objeto e problemática de pesquisa.

3.5.6 Feedback da Pesquisa: Apreciação dos participantes

O termo *Feedback* é utilizado na eletrônica e informática e significa retroalimentação, que entende-se como modificação em sistema, comportamento ou programa, por meio de resposta à ação do próprio sistema (FERREIRA, 2004). Na pesquisa científica o *Feedback* tem total relevância, pois é o momento em que os atores/as que fizeram parte da pesquisa têm acesso à forma como foram organizados os dados, e podem, assim, contribuir com o seu ponto de vista, acrescentando, melhorando ou ampliando a descrição e análise inicial.

O *feedback* da pesquisa foi realizado com os seis EcD participantes. As suas impressões sobre o texto final foram feitas pessoalmente e/ou através de e-mail. Os/as participantes leram as narrativas sobre sua trajetória acadêmica, construídas a partir das suas falas, revendo o texto e fazendo as alterações julgadas necessárias. Foi um momento de troca de experiência que ajudou a enriquecer a construção do referencial empírico da pesquisa. Em seus *feedbacks* três estudantes, Mel, Josefa e Bruno, relataram que se sentiram emocionados ao lerem suas histórias sistematizadas e assim puderem resgatar suas trajetórias de esforço e sucesso na educação superior.

3.6 Organização e Análise dos Dados

Para a organização e análise dos dados, apresentados no capítulo IV, descrevo informações acerca do campo de pesquisa – campus da UFPB-João Pessoa, assim como informações recentes acerca da construção da política institucional de inclusão e acessibilidade. Posteriormente, utilizo a voz e vivências dos seis EcD sobre suas experiências universitárias, algumas das quais vivenciadas por mim (junto com eles/as)

com a técnica *shadowing*. Com base nessas experiências universitárias foram identificadas as seguintes esferas de vida:

3.6.1 Histórico Pessoal e da Educação Básica

Esta dimensão tem como objetivo apresentar o/a estudante, apontando aspectos da convivência familiar; local onde nasceu e vive; situação de renda socioeconômica; tipo de escola em que concluiu a educação básica (pública, privada, filantrópica, especial); e experiências e acontecimentos que marcaram a vida do/a estudante e que ele/ela quisera compartilhar durante o percurso da pesquisa.

3.6.2 Experiência de Acessibilidade na Educação Superior

3.6.2.a Acesso

Envolve os procedimentos antes e durante a admissão no curso superior, como motivação e escolha do curso; acessibilidade no vestibular (inscrição online ou presencial; acessibilidade e barreiras estrutural, comunicacional/informacional, atitudinal e pedagógica nos dias da prova); chegada ao curso (matrícula, acesso ao campus universitário, localização da sala de aula etc.).

3.6.2.b Permanência

As experiências de acessibilidade e barreiras vivenciadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como a convivência, a relação e a amizade que os/as EcD estabelecem com os/as colegas, professores/as e funcionários na universidade. Nessa categoria, é possível analisar se o/a universitário com deficiência é um/a estudante ativo na universidade, se encontra oportunidades de participação nas atividades na sala de aula, em eventos científicos e projetos de extensão.

3.6.2.c Aquisição

Diz respeito à formação curricular no curso superior, envolvendo as barreiras e a acessibilidade que os/as universitários/as com deficiência encontram para ter acesso ao currículo. Essa categoria de aquisição de conhecimento abrange aspectos materiais como, por exemplo, a disponibilização (ou não) de tecnologias assistivas, materiais de

estudo adaptados, acesso a livros e objetos concretos que fazem parte da proposta curricular de cada disciplina do curso tais como: a postura didática e metodologias que os/as docentes adotam nas aulas, de modo a favorecer (ou não) a acessibilidade.

Considerando o momento de análise dos dados é um momento de abertura a indagações, hipóteses e reflexões científicas de forma a elucidar o objeto de estudo em suas múltiplas dimensões, a análise dos dados foi feita a partir da relação entre a realidade empírica coletada nas experiências dos/as EcD e o levantamento teórico e documental abordado nos capítulos anteriores dessa dissertação. Ao mesmo tempo, a incerteza e instabilidade do campo possibilitaram a abertura de novas discussões que não foram previstas na teorização inicial.

Os dados e sua análise a seguir apresentados nos próximos capítulos, respectivamente capítulo 4 e capítulo 5, evidenciam que a metodologia adotada serviu efetivamente ao propósito da pesquisa de construir um conhecimento sobre a unidade de estudo experiências de acessibilidade de EcD no ensino superior.

CAPÍTULO IV

AS VOZES DOS/AS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA SOBRE A ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo tem como objetivo apresentar as experiências de acessibilidade relatadas e vivenciadas por seis EcD matriculados/as em cursos de graduação presenciais na UFPB-campus João Pessoa. Assim, na primeira parte caracterizo o campo de estudo – a UFPB, bem como os órgãos e ações para a efetivação da política institucional de acessibilidade ainda em processo. Neste momento trago o relato da Coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da instituição com o propósito de destacar os desafios que ela enfrenta junto à equipe para efetivar ações institucionais que garantam a formação com acessibilidade dos EcD.

Na segunda parte, apresento de forma descritiva as histórias dos/as seis estudantes relatadas por eles/elas através da Entrevista Semiestruturada e de conversas informais durante o período de coletas de dados. Nesta etapa da pesquisa, também trago minhas impressões acerca da observação e vivência de um dia do cotidiano universitário de cada EcD, que tive a oportunidade de experienciar através do uso da técnica *Shadowing*. As experiências foram organizadas em histórico pessoal e da educação básica e experiência de acessibilidade na universidade no que diz respeito ao acesso, à participação e aquisição (ou aprendizagens).

4.1 Caracterização do Campo de Pesquisa – UFPB

A UFPB foi criada em 1955 e federalizada no início da década de 1960. Na década de 1970, se interiorizou e se tornou uma universidade multicampi com sedes em João Pessoa, Campina Grande, Areia, Bananeiras, Patos, Sousa e Cajazeiras. Em 2002, desmembrou-se com a criação da Universidade Federal de Campina Grande, ficando com os Campi de JP, Areia e Bananeiras. Com o REUNI voltou a se expandir com a criação de novos Campus como o de Rio Tinto e Mamanguape. Nesta dissertação delimito para o campo de pesquisa o *campus* de João Pessoa porque é o local onde estudam os/as EcD que aceitaram participar da pesquisa.

Em 2013, a UFPB chegou a registrar mais de 30 mil estudantes nos 61 cursos de graduação ofertados em todos os campi³⁰. Neste mesmo ano, segundo dados do Comitê de Inclusão e Acessibilidade-CIA, o número de EcD foi de 70 dos quais “31 estudantes que são identificados/as como EcD física; 17 EcD visual, sendo 10 com visão subnormal; 12 surdos/as e uma aluna classificada como demanda psicopedagógica” (POLIA, coordenadora do CIA-UFPB).

A UFPB através da Resolução nº 09/2010, em seu artigo 2º, determina que do total de vagas dos cursos ofertados pela instituição 5% devem ser destinadas a candidatos/as com deficiência. Contudo, a coordenadoria do CIA alertou que de todas as categorias de cotas do vestibular 2011, a única cujas vagas não foram preenchidas foi aquela direcionada às PcD. Merece destaque a estimativa do IBGE (BRASIL, 2010) que registra na Paraíba um número aproximado de 27% da população com deficiência, o que sugere que a UFPB ainda tem um número muito reduzido de inclusões.

Enquanto não é instituído formalmente o CIA, o órgão responsável pela execução de ações voltadas à acessibilidade é a Pró-Reitoria de Assistência e Promoção Estudantil (PRAPE). Tive a oportunidade de participar das reuniões convocadas pela PRAPE que tinham como objetivo a construção da política de acessibilidade na instituição. Nessas oportunidades foi informado que os números oficiais da população de EcD da UFPB não são representativos da realidade, portanto, os serviços disponibilizados não estão acessíveis a todos/as os/as estudantes (SILVA, 2011). Segundo a professora Andreza Polia desde que ela assumiu a coordenação das ações para as PcD na UFPB, em 2011, vem buscando identificar os/as EcD em todos os campi. Para a docente, esta tarefa tornou-se difícil, pois estavam cadastrados/as como EcD “todos/as aqueles/as usuários de óculos e conversando com os/as estudantes, boca a boca, eu fui identificando aqueles/as com deficiência”. Inicialmente a informação que ela obteve foi de 22 estudantes com deficiência, mas na segunda metade de 2013 este número chegou a 70 EcD.

É importante enfatizar que desde 2003 há uma tentativa sem sucesso de sistematizar, aprovar e institucionalizar a política de acessibilidade da UFPB. O comitê antes era denominado COMPORTA-Comitê de Apoio ao Estudante Portador de Necessidades Especiais, responsável pela inclusão da demanda de EcD na instituição.

³⁰ Informações disponibilizadas em <<http://www.ufpb.br/prg/content/cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 24 de mar. 2014.

Há dois anos, a professora Andreza Polia assumiu a coordenação e vem buscando junto a docentes e estudantes oficializar a política e o novo Comitê.

Em geral, a coordenadora do CIA apontou que a situação atual da UFPB nas questões institucionais para os/as EcD à nos seguintes andamentos:

- (a) Oficializar a Política de Acessibilidade;
- (b) Encontrar um espaço adequado para instalar os serviços e ações do CIA;
- (c) Divulgar setores e projetos que estão apoiando a criação do CIA e já vêm desenvolvendo isoladamente ações voltadas às PcD na instituição como: o NEDESP- Núcleo de Educação Especial, responsável por transcrever os materiais em Braille para os/as estudantes cegos/as; os projetos de extensão e pesquisa com o foco na PcD, desenvolvidos por docentes de diferentes cursos como, por exemplo, licenciaturas, Educação Física e Terapia Ocupacional; o Laboratório de Acessibilidade do Departamento de Arquitetura; o Laboratório de Tecnologias Assistivas do Departamento de Terapia Ocupacional; e o Projeto de Mediação Pedagógica a Estudantes Surdos da UFPB;
- (d) Contratar uma equipe multidisciplinar com a previsão de dois secretários executivos, dez intérpretes de LIBRAS (no mínimo), psicólogos/as, assistentes sociais, psicopedagogos/as, fisioterapeutas, entre outros profissionais descritos na política.

Uma vez oficializado o CIA/UFPB, suas ações terão como frentes principais: garantir nos processos seletivos de vestibular a acessibilidade desde a divulgação dos editais até as provas; apoiar e orientar as coordenações dos cursos para identificar, acompanhar e desenvolver ações para os/as EcD; implementar soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação; melhorar o AEE oferecido aos EcD para garantir a acessibilidade em todos os âmbitos; criar um canal de comunicação para identificar as demandas individuais dos/as EcD; construir uma agenda com as prioridades para a elaboração de ações e com metas para execução.

Entre essas ações, a política de acessibilidade também prevê o comprometimento com: o incentivo à realização de estudos e pesquisas que objetivem identificar e atender a comunidade acadêmica com deficiência, o mapeamento da produção acadêmica relacionada a essas necessidades e a produção de novas pesquisas que venham a suprir as demandas levantadas; o estímulo ao desenvolvimento de projetos de extensão na área de acessibilidade para atender às políticas de inclusão; a identificação de linhas de

financiamento e agências financiadoras nacionais e internacionais para fortalecer a implantação, o desenvolvimento e a consolidação da política de inclusão e acessibilidade do/a EcD; a disponibilização para a comunidade acadêmica e para o público em geral dos documentos que constituem o marco político-legal-inclusivo que fundamenta a Política de Inclusão e Acessibilidade do EcD da UFPB; o incentivo à oferta de cursos de extensão e especialização presenciais e à distância, de forma que tanto a política de acessibilidade, como o apoio ao desenvolvimento de cultura, gestão e práticas inclusivas se materializem na sociedade paraibana em médio prazo.

4.2 Experiências de Estudantes com Deficiência na UFPB

Abaixo apresento a Quadro 5 com informações acerca dos estudantes participantes dessa pesquisa. Três homens e três mulheres, estudantes de diferentes cursos como Educação Física, Pedagogia, Física, Ciências da Computação e Letras-Português relataram suas experiências na educação superior destacando as principais barreiras e acessibilidade que eles e elas vivenciam na sua rotina universitária, incluindo elementos de suas histórias de vida que dão sentido às suas escolhas e oportunidades educacionais.

Todos os nomes que identificam os/as estudantes são fictícios para respeitar o anonimato dos sujeitos de pesquisa, com exceção de Josefa que, como já foi dito reivindicou sair do anonimato.

TABELA 5: INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS ECD PARTICIPANTES DA COLETA DE DADOS					
Nº	Nome Fictício	Curso	Período	Tipo De Deficiência	Data da Entrevista e da Técnica Shadowing
1	Bruno	Educação Física	7º	Cego	12/02/2013 e 27/02/2013
2	Josefa	Pedagogia	5º	Deficiência Física (adquirida)	28/02/2013 e 04/03/2013
3	Carlos	Física	3º	Surdo	04/03/2013 e 08/11/2013
4	Mel	Ciência da Computação	4º	Surda (adquirida)	13/03/2013
5	Francisco	Pedagogia	Desbloqueado	Cego	06/03/2013
6	Fabiana	Letras- Português	6º	Deficiência motora e dificuldade de comunicação	11/11/2013

1. Bruno – Estudante Cego, Educação Física

Histórico Pessoal e da Educação Básica

Meu primeiro contato com Bruno ocorreu através de uma ligação telefônica. Ele pediu para uma amiga entrar em contato comigo, porque queria saber informações a respeito do grupo de estudos e pesquisa da UFPB³¹ de que eu faço parte desde 2009. Nesta ligação, sua colega explicou que o estudante estava

muito insatisfeito com a UFPB, pois ao longo de sua formação vem encontrando diversas dificuldades, por isso ele tinha interesse de saber quais ações o grupo de pesquisa estava desenvolvendo para apoiar os/as EcD na universidade” (Colega de Bruno, conversa pelo telefone em 22/01/2013).

Depois desse contato inicial, marcamos um encontro (em 24/01/2014) no Centro de Educação e ele, então, passou a compartilhar comigo um pouco da sua trajetória universitária. Bruno é um estudante cego matriculado no 7º período do curso de bacharelado em Educação Física da UFPB - Campus I. Filho de pai e mãe analfabetos, agricultores/as. O estudante é solteiro e se autodeclara de cor branca. Bruno nasceu em Esperança, no Agreste paraibano, local com clima do tipo tropical chuvoso, com verão seco³². Na adolescência o estudante teve que vir morar na capital, para ter a oportunidade de estudar; desde então, passou a residir no Instituto dos Cegos: *“Sair de casa e ter que ficar longe da família é sempre uma decisão muito difícil, mas eu precisava vir para cá para estudar”* (Entrevista 1, data 12/02/2013).

Bruno fez o Ensino Fundamental em uma escola especial para cegos – a única da cidade, onde aprendeu a escrita Braille e teve acesso aos materiais adaptados. No 5º ano, já em época de política de inclusão, foi matriculado numa escola pública regular, local que para ele foi um *“momento foi de muitos desafios, pois tive que enfrentar muita dificuldade dentro e fora da escola* (Entrevista 1, data 12/02/2013). No Ensino Médio foi aprovado em seleção de bolsas de estudos em uma escola privada em JP. Decidiu

³¹ Grupo de Pesquisa CNPq Educação Diversidade e Inclusão. Linha de Pesquisa Vozes, Empoderamento e Inclusão da PcD

³² Mais informações em: < <http://www.cprm.gov.br/rehi/atlas/paraiba/relatorios/ESPE076.pdf> > Acesso em 24 mar 2014.

concluir o terceiro ano através de um ‘Provão’ de aceleração das séries e como foi aprovado nesta avaliação, conseguiu o diploma de conclusão da educação básica e concorreu a uma vaga no curso de Educação Física na UFPB, *“interesse surgiu do Judô, sou faixa preta. Já ganhei vários títulos nacionais através de campeonatos e eventos, como o Grand Prix* (Entrevista 1, data 12/02/2013). Assim, a escolha do curso foi somente o primeiro passo de Bruno para ele concorrer a uma vaga na UFPB, conforme a experiência apresentada a seguir.

Experiência de Bruno na Universidade

Acesso

Quando decidiu prestar o vestibular, Bruno relatou que estava ciente sobre os obstáculos que encontraria desde o momento da inscrição porque *“na maioria das vezes essas provas não têm acessibilidade para o cego... tem figuras e imagens que aparecem nas questões... Por isso recorri ao apoio de um professor da escola regular para me inscrever pelo site”* (Entrevista 1, data 12/02/2013) da Comissão Permanente do Concurso Vestibular-COPERVE no Processo Seletivo Seriado da UFPB em 2008. Nesse ano, não havia cadastro de Reserva de Vagas para EcD e Bruno concorreu com todos/as os/as outros/as candidatos/as.

O local da prova foi o Instituto dos Cegos da PB, onde estava uma equipe preparada para recebê-lo. Sua prova não foi transcrita em Braille e a comissão organizadora do vestibular disponibilizou um profissional leitor que teve extensão de 30 minutos para ler a prova para Bruno, mas segundo ele: *“este tempo não deu para concluir as questões...”* (Shadowing 1, data 27/02/2013). Sobre a acessibilidade da prova, o estudante relatou que:

Eu sabia de muitas questões e achei a prova ótima, mas achei que a questão da acessibilidade deixou a desejar, pois havia questões que exigiam minha interpretação de figuras e gráficos, e mesmo quando o leitor de prova descrevia se perdia muito e eu tinha dúvida, pois a questão só dependia das figuras para a resposta (Entrevista 1, data 12/02/2013).

Apesar das barreiras impostas por um vestibular sem acessibilidade, Bruno foi aprovado para o curso de Educação Física na UFPB e *“este foi um momento de grande alegria e sentimento de vitória, pois é muito difícil a PcD chegar aqui (IDEM).*

Permanência e Aquisição

Inicialmente a principal barreira que Bruno relatou foi a pedagógico-curricular. Segundo ele, geralmente os/as docentes ficam surpresos/as e inseguros/as quando percebem sua presença na sala, porque com frequência não são informados/as sobre sua matrícula na disciplina. Em 2010, em uma disciplina de Capoeira, Bruno sofreu uma experiência de discriminação durante a aula e também foi desafiado pelo docente, conforme ele conta:

Quando o professor se apresentou à turma e informou que a disciplina era quase toda prática eu fiquei muito ansioso para cursar. Mas passaram-se três aulas e ele me deixava no canto. Foi quando me incomodei com aquilo e falei que eu queria participar. Nessa hora, ele disse que o curso de Educação Física não era um curso adequado para mim, e ainda me perguntou: ‘Você conseguiria ser aluno de um curso de medicina ou fisioterapia? Pois bem, aqui é do mesmo jeito, não é um curso pra você!’ (Entrevista 1, data 12/02/2013).

Na outra aula, depois desse acontecimento, o professor trouxe um estudante-monitor para apoiar Bruno nas aulas. Entretanto, ele continuava a não participar das atividades, pois o monitor só o ajudava a tocar um berimbau, instrumento que os/as demais alunos/as não precisavam aprender a usar e ele expressa que *“esta foi uma das situações mais fortes na universidade, para mim (...) porque eu me senti excluído mesmo do curso. (IDEM).*

No final do semestre, na fase de avaliação, o mesmo professor propôs como atividade que os/as estudantes entrevistassem um Mestre de Capoeira. Nesse momento, Bruno desabafou na frente da turma *“realizarei sua atividade professor e espero que o senhor aprenda com ele o que é inclusão social (IDEM).* Em resposta ao seu desabafo, o docente ficou nervoso e começou a ofendê-lo perante a turma com frases do tipo: *“Quem é você para querer mudar minha didática?! A universidade não é seu lugar. Eu duvido que você consiga concluir este curso! Vá procurar seus direitos” (Entrevista 1, data 12/02/2013).*

Após este acontecimento, o estudante recorreu ao Departamento de Educação Física e explicou a situação de discriminação pela qual vinha passando com este docente e com o apoio de alguns/mas colegas. A coordenação do Departamento aconselhou-o a abrir um processo contra o professor e foi o que Bruno fez, como também procurou um advogado e entrou com uma ação judicial contra o docente. Hoje, após três anos o processo ainda tramita na justiça.

Em outras duas situações, Bruno se sentiu excluído e discriminado por professores: nas aulas de Basquete e Análise de Dados. Os docentes exigiam de Bruno a aprendizagem de conteúdos que necessitavam de análise visual (por exemplo, tabelas, nota de rodapé, gráficos etc.), mas como não havia a adaptação dos conteúdos não conseguiu ter aquisição e com isso foi reprovado nas duas disciplinas. O universitário lembra que *“os professores justificaram a minha reprovação dizendo que me tratavam igual aos outros/as estudantes, assim eu teria que fazer as mesmas atividades. Não iriam facilitar porque eu sou deficiente* (Entrevista 1, data 12/02/2013).

Quando indagado por mim se participa de alguma atividade de pesquisa e/ou extensão, Bruno falou que

É uma das minhas maiores vontades e também é uma exigência no currículo do curso. Eu já tentei várias vezes ser bolsista ou voluntário, mas o que ocorre é que os avisos sobre os projetos geralmente estão nos murais, e não existe uma versão em Braille ou uma maneira acessível para o/a estudante cego, então acaba que eu não sei das seleções ou perco os prazos de inscrições (Entrevista 1, data 12/02/2013).

Apesar disso, Bruno já participou de algumas seleções como candidato a bolsista, mas que não conseguiu ser aprovado e acha que isto se deve ao fato de que *“os docentes considerarem um desafio trabalhar com um aluno cego”* (Entrevista 1, data 12/02/2013). Este também foi um dos motivos do estudante ter procurado o grupo de pesquisa de que faço parte, pois gostaria de encontrar um/a grupo na UFPB que o aceitasse, para que ele se sentisse um estudante que participa de eventos e discussões científicas, elabora artigos, isto é, tem uma vida ativa na universidade.

2. Josefa – EcD física, Pedagogia

Histórico Pessoal e da Educação Básica

Meu primeiro contato com Josefa foi na sala de aula, quando atuei como monitora-docente na disciplina Educação e Diversidade Cultural, do 2º período do curso de Pedagogia da UFPB. Nesta época ela era estudante da disciplina, ministrada pela professora Windyz Ferreira coordenadora da linha Vozes, Emporamento e Inclusão da PcD do Grupo de pesquisa Currículo Transversal (CNPq/UFPB). Motivada com as aulas e temáticas relacionadas às PcD, Josefa se sentiu interessada em participar do grupo de estudos, aceitando o convite feito pela professora:

Fiquei muito feliz quando eu recebi o convite da professora para participar do grupo de pesquisa. Este acontecimento foi especial, no começo do curso e foi importante para eu ficar com vontade de continuar no curso, de Pedagogia, pois no começo eu não gostava muito (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Hoje, Josefa e eu somos colegas no grupo de estudo e é lá que ela compartilha suas experiências e aprendizagem. Segundo ela, a *“participação no grupo me despertou para o envolvimento com projetos dentro e fora da UFPB que têm a ver com a luta do meu grupo, isto vem sendo muito bom para meu crescimento pessoal”* (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Neste período que convivo com Josefa pude perceber seu crescimento na universidade. No início do curso ela era uma moça tímida e retraída, mas hoje tem uma postura bastante ativa e empoderada. Sempre que participamos de eventos ela comunica seus direitos, se posiciona sobre suas opiniões e escolhas de vida, demonstrando ter clareza acerca da responsabilidade social das PcD em assumirem suas lutas. Na educação superior, ela vem conquistando espaços e hoje está à frente do Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia, participa e organiza eventos científicos e culturais, estagia em escolas e construiu amizades que são *“importantes para eu vencer as dificuldades aqui na universidade, que ainda são muitas”* (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Atualmente Josefa divide o tempo de estudo na universidade com o trabalho de maquiagem e *megahair* que ela desenvolve no salão de sua irmã. A oportunidade de cursar uma graduação abriu porta para a estudante participar de estágio e projetos de extensão, como apresento na sua trajetória universitária a seguir.

Experiência na Educação Superior

Acesso

Josefa é estudante matriculada no 5º período do curso de Pedagogia. Ela é natural de Brasília, mas desde 2008 veio morar na Paraíba junto com a família. Josefa é branca, tem 34 anos e usa uma prótese na perna direita devido a deficiência física adquirida num acidente de caminhão aos 16 anos. A gravidade do acidente a fez perder a perna direita e ficar em coma durante quatro meses. Ela conta que esse foi um período muito difícil na sua vida: *“Mesmo sem conseguir se mexer e falar, em coma a gente escuta tudo, quando ouvi os médicos dizerem que eu não ia escapar, eu acreditava que sim, que eu ia conseguir sair daquela situação”* (Entrevista 2, data 28/02/2013). Quando finalmente saiu do coma, Josefa relata que teve muita dificuldade de aceitar sua nova condição de mulher com deficiência e por isso ficou *“um ano isolada, longe do convívio dos meus colegas e professores/as da escola onde eu estudava”* (Entrevista 2, data 28/02/2013). Após este período, com a ajuda dos familiares, ela buscou alternativas para se reintegrar à sociedade e retomar os estudos, no Ensino Médio.

Inicialmente Josefa não planejava ingressar no ensino superior. No entanto, sua mudança para João Pessoa a deixou distante de seus/as amigos/as, e essa foi uma das razões que a fez procurar se inscrever no vestibular da UFPB. Para ela, o ingresso no ensino superior seria a possibilidade de *“conhecer novas pessoas e de interagir com as pessoas, já que me sentia muito sozinha”* (Entrevista 2, data 28/02/2013). Sua primeira opção para escolha de curso foi Direito, no entanto, percebendo a maior concorrência de candidatos/as para as vagas e a partir da influência de uma amiga professora, ela optou pelo curso de Licenciatura em Pedagogia.

No início ela não se empolgou com o curso de Pedagogia, pois para Josefa a deficiência poderia impedir seu futuro desempenho profissional, indagando: *“Como eu vou correr atrás desses meninos se eu mal consigo ficar em pé?”* (Entrevista 2, data 28/02/2013). Mesmo assim, quando eu perguntei o porquê da escolha do curso, ela afirmou que gosta muito de crianças e tem jeito para cuidar delas: *“cuido bem da minha sobrinha por isso pensei que seria uma boa ideia entrar no Curso de Pedagogia”* (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Josefa sabia da dificuldade que é para qualquer estudante conseguir ser aprovado/a numa universidade federal, mesmo assim ela tinha convicção que iria ser aprovada no vestibular: *“Eu tinha capacidade de passar no vestibular, apesar das minhas irmãs não acreditarem nisso”* (Entrevista 2, data 28/02/2013). Ela ingressou na UFPB, aos 32 anos, através dos exames vestibulares realizados em 2010, seu primeiro vestibular, após 13 anos de ensino médio concluído (em 1997). Ela diz que não encontrou barreiras para realizar as provas:

As provas do vestibular não foram difíceis para eu entrar na universidade, pois eu sabia as questões, que eram fáceis porque tinham coisas do dia-a-dia. Quando tenho um objetivo sempre busco acreditar e me preparar para consegui-lo e foi isso que fiz em relação ao vestibular (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Para a estudante o fato de ter sido aprovada no vestibular modificou sua vida: *“hoje sou uma pessoa mais confiante e com foco nos meus objetivos profissionais”*. Josefa revela que quando as pessoas percebem que ela tem uma deficiência, ela diz que percebe discriminação, ainda que com um ‘tom’ positivo: *‘Nossa que legal! Mesmo você sendo assim, conseguiu entrar na universidade? Isso que chamo de uma pessoa guerreira’*. A estudante se incomoda com essas declarações, pois ela relata que as pessoas a veem como *“incapaz apenas pelo fato da falta de uma perna”* (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Permanência e Aquisição

Antes de entrar na UFPB, Josefa imaginava que o curso de Pedagogia era voltado apenas aos conteúdos das matérias escolares. A partir das aulas ela compreendeu a amplitude curricular e as possibilidades de atuação de uma profissional do curso de Pedagogia. Isso a fez se sentir mais motivada para permanecer no curso e participar de diversas atividades de estudo, pesquisa e extensão:

Fui monitora-docente do Projeto de Mídias Integradas na Educação (PROEXT); estagiária numa escola pública; membro do Diretório Acadêmico do Curso de Pedagogia; bolsista do ONEESP-PB; faço parte de um projeto de leitura na creche da UFPB; e sou monitora no

projeto da PRAPE/UFPB ‘aluno-apoiador’³³, onde ganho uma bolsa por mês, para acompanhar um colega com deficiência visual também do curso de Pedagogia (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Na experiência como monitora de um universitário cego – Francisco, que também participa desta pesquisa – Josefa relata:

Eu acompanho Francisco na sala. Eu leio para ele o material da aula ou entrego em Braille. Muitas vezes, a professora não entende isso, pois acha que estou facilitando ou o ajudando demais. Quando ela [a professora] me entrega antes os textos eu levo no NEDESP, as meninas passam para o Braille e Francisco tem o texto que vai passar na aula (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Josefa considera que as situações de interação entre os/as estudantes na sala de aula são momentos relevantes para troca de experiências e trabalho cooperativo. Segundo ela, nas atividades acadêmicas, as colegas procuram “*ouvir minha opinião e sempre estão preocupadas em incluir meu ponto de vista*” (Entrevista 2, data 28/02/2013). Mesmo assim ela releva que passou por uma situação de constrangimento:

Me senti discriminada quando fui fazer uma inscrição com mais duas colegas para participar da organização de um evento aqui. A única exigência era ter o CRE maior que 7,0 e eu tenho. Quando saiu o resultado, minhas colegas conseguiram ficar e eu não. Me senti muito triste e com vontade de chorar até que a professora foi lá e falou sobre o meu direito de participar. Foi quando me aceitaram (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Segundo Josefa, as estudantes – organizadoras da equipe que ia trabalhar no evento – justificaram a não aceitação dela porque já havia um EcD participando da organização. Quando a professora entrevistou, Josefa foi chamada a se juntar à equipe. Para a universitária, a fala da docente foi fundamental para ela reconhecer o seu direito de participar do evento na condição de organizadora. Durante o evento, Josefa disse que a postura das estudantes se modificou em relação a ela, porque ela participou ativamente de tudo, inclusive levando em sua moto os/as participantes³⁴, para os espaços mais distantes dentro da UFPB.

³³ Este projeto tem como foco dar assistência nas atividades acadêmicas ao/a universitário com deficiência. Quem participa do Projeto Aluno-apoiador são os/as estudantes da UFPB que passam por um processo de seleção na própria instituição.

³⁴ Josefa teve que superar muitas barreiras para conseguir comprar uma moto e pilotá-la. Nos depoimentos a seguir ela relata como a moto se tornou uma tecnologia fundamental para ela permanecer no ensino superior.

A cada dia na UFPB Josefa vem conquistando espaço e se tornando uma estudante conhecida na instituição, pela sua participação em diversas atividades acadêmicas. Entretanto, ela reconhece que tem que enfrentar barreiras para ser incluída. Ela destaca que o fato de ser uma PcD física a faz encontrar entraves arquitetônicos e pedagógico-curriculares:

Recentemente a professora fez uma aula prática, numa reserva florestal, onde tínhamos que caminhar muito. Por causa da prótese eu não posso andar muito, porque machuca. Minhas colegas disseram que seria complicado: ‘você não vai conseguir andar todo esse percurso, já que você não poderá andar com a moto’. Daí pedi ajuda a uma colega, escorei nela e assisti toda a aula (Entrevista 2, data 28/02/2013).

A falta de ambientes acessíveis a coloca em risco, pois se caminhar por um longo período sua prótese machuca. Merece destaque, o fato de que a UFPB não dispõe de um transporte que circule dentro do campus: *“vários lugares na UFPB são distantes me impedindo de andar por lá”* (Josefa, Entrevista 2). Por exemplo, do Centro de Educação à Biblioteca Central há distância significativa para ir caminhando. Se Josefa necessitasse se deslocar da sala de aula para a biblioteca caminhando seria impossível realizar todo o percurso: *“Além da falta de acessibilidade, vejo que as pessoas na universidade não percebem que por conta da prótese eu não posso andar rápido. Várias vezes, elas andam na frente e me deixam atrás, fazem sem perceber, mas isso me incomoda”* (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Ela menciona as barreiras locais: *“rampas e as paredes dentro da UFPB também não são acessíveis, por não possuírem barras de apoio”* (Entrevista 2, data 28/02/2013). A estudante evita fazer uso dos banheiros, pois, geralmente estão sujos, e não existem barras de apoio nas paredes próximas aos sanitários, assim como também não tem acesso ao ambiente dos professores porque não há rampa ou elevador, apenas uma escada.

Merece ênfase a participação de Josefa em um evento sobre educação especial que ocorreu em São Paulo. A equipe organizadora distribuiu os Grupos de Trabalhos e as Mesas Redondas por todo o campus universitário, dessa forma, os/as participantes precisavam se deslocar de um lugar para outro. Josefa ao perceber que não havia nenhuma organização para quem tinha deficiência física ou mobilidade reduzida, com indignação solicitou que a equipe disponibilizasse um carro para que pudesse participar das mesas que tinha planejado: *“Minha revolta é que no evento sobre PcD não exista*

acessibilidade para nós PcD física. Estão falando sobre nós, mas na prática pouca coisa funciona” (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Segundo Josefa o fato de possuir uma moto é decisivo para a sua permanência no curso universitário, pois caso contrário ela já teria desistido:

A história da moto é a seguinte: eu vi meu cunhado chegar com a moto na minha casa, foi quando ao olhar eu vi que eu poderia pilotar. Eu falei a minha mãe e ela me achou louca. De tanto eu insistir eu consegui que meu cunhado tirasse uma moto para mim, só que minha mãe ainda não deixava eu aprender. Minha irmã topou me ensinar, mas como eu caí três vezes ela desistiu. Certo dia eu acordei cedo, umas seis da manhã e comecei a andar pela rua; quando eu vi que eu consegui, fui comprar o pão. Quando minha mãe acordou e viu o pão na mesa ela não acreditou que eu tinha comprado e indo com a moto (Entrevista 2, data 28/02/2013).

Josefa conta que adquirir a moto e aprender a pilotá-la foi fundamental para a ruptura com a dependência familiar para ir à universidade (e também a outros lugares). Ela sempre chegava atrasada quando dependia da sua irmã para levá-la e isso a incomodava muito. Hoje a moto representa para ela mais que um transporte: é a tecnologia que permite sua acessibilidade aos ambientes e consequentemente permanecer na educação superior.

2. Carlos – Surdo, Física

Histórico Pessoal e da Educação Básica

Meu primeiro contato com Carlos ocorreu através de um e-mail em que o convidei para participar da pesquisa. Ele se prontificou e marcamos um encontro próximo a coordenação de seu curso (data 04/03/2013). Ele é estudante do 2º período do curso noturno de Física, tem 37 anos, é surdo, branco e casado. Desde a infância o estudante utiliza aparelho e se comunica através de LIBRAS: *“Era muito difícil ter que se comunicar com as pessoas e elas não saberem a LIBRAS. Por isso eu aprendi a falar. Eu precisava me comunicar. Isto é importante* (Entrevista 3, data 04/03/2013).

Carlos conta que sempre gostou de aprender e estudar. Quando morava com os pais, ele ajudava na lanchonete, mas dividia o tempo de trabalho com a escola:

Eu estudava numa escola especial bem pequeno no Rio de Janeiro. Mas quando eu vim morar aqui em João Pessoa, não tinha escola especial. Eu precisei até o 5º ano estudar em escola pública. Mas, por causa dos problemas lá, e porque eu fui reprovado, fui estudar até o final do ensino médio numa escola particular, apesar de que na escola particular não havia intérprete. Não existia a lei de LIBRAS nesse tempo (Entrevista 3, data 04/03/2013).

Atualmente Carlos trabalha como professor e tutor de LIBRAS na Universidade Virtual e na Fundação de Apoio ao Deficiente-FUNAD em João Pessoa. Na função, ele produz, adapta e traduz material para estudantes surdos/as da escola e da educação superior, assim como participa de formação continuada e apoio aos docentes, professores/as e intérpretes de LIBRAS:

Eu estudo muito, porque quero ajudar os outros surdos que estão na escola e estão chegando à universidade. Eu não me importo de sofrer, pela falta de intérprete e acessibilidade na universidade, principalmente pra nós surdos. Eu quero através do meu trabalho ajudar essas pessoas. Por isso já sou conhecido em alguns lugares no Brasil pelo meu trabalho (Entrevista 3, data 04/03/2013).

O estudante coleciona títulos acadêmicos de cursos de aperfeiçoamento, especialização e mestrados. Desde 1996, Carlos vem se dedicando a cursos de informática como o uso de planilha eletrônica em Excel, datilografia, digitação e montagem e manutenção de computadores. Na Universidade Federal do Espírito Santo ele participou da extensão universitária em formação de professores bilíngues e na Universidade Federal de Santa Catarina concluiu o curso de formação e capacitação de instrutores de LIBRAS. Ele se sente orgulhoso e motivado para continuar sua trajetória acadêmica e profissional, porque na sua família poucas eram as oportunidades de estudo:

Meus pais só estudaram o fundamental incompleto. Eles são comerciantes, trabalham numa lanchonete. Eu quero ainda trabalhar ajudando eles, como na minha infância. Mas com meu emprego e a universidade não sobra tempo. Às vezes, preciso viajar pra dar curso de formação. Lembro que eu gostava muito de jogar bola, mas minha mãe dizia pra eu buscar fazer uma coisa melhor, que me desse uma vida melhor no futuro. Hoje eu vejo que ela estava certa (Entrevista 3, data 04/03/2013).

A experiência de Carlos mostra que o incentivo de sua mãe e sua motivação pelos estudos o fizeram se dedicar ao ensino superior e buscar superar as barreiras neste nível de ensino para realizar seu maior sonho: o de “contribuir com a produção de

materiais em LIBRAS para ajudar aqueles alunos surdos que assim como eu enfrentam diversas dificuldades na escola e na universidade, por causa da falta de acessibilidade” (Entrevista 3, data 04/03/2013).

Experiência na Educação Superior

Acesso

Carlos conta que aos 18 anos iniciou sua maratona pra entrar no ensino superior. Seu interesse em fazer o vestibular veio do incentivo de um amigo:

Eu não sabia o que era o vestibular, meu vizinho dizia que era bom pra mim, pro meu futuro. Então eu decidi fazer. Minha primeira opção foi arquitetura. Eu escolhi um curso na área de exatas, porque os outros têm muito texto em português e eu não gosto de português. Dificulta porque não têm intérprete na universidade. A única universidade que tinha intérprete era a de Santa Catarina (Entrevista 3, data 04/03/2013).

Aos 19 anos, Carlos fez seu primeiro vestibular para o curso de arquitetura. Ele teve que tentar diversas vezes o vestibular, porque, muitas vezes, não havia a presença do/a tradutor intérprete de LIBRAS e não encontrava exames acessíveis:

Nas provas do vestibular falta a projeção em LIBRAS. O que é escrito em português é muito diferente daquilo que está em LIBRAS. Tem palavras que eu não conheço em português e isso impede a compreensão do texto. A gramática eu acho fácil, os verbos, frases curtas (...) mas quando são textos longos, é difícil, complica muito a questão (Entrevista 3, data 04/03/2013).

Mesmo encontrando barreiras no vestibular Carlos tinha convicção que queria seguir carreira universitária e começou a investir em cursinhos pré-vestibulares. Nos cursinhos ele conta que também não havia intérprete e ele teve que superar essa barreira através da leitura labial e tirando dúvidas sozinho nos estudos que ele realizava em casa.

Em 1998, Carlos foi aprovado no seu primeiro curso superior: Bacharelado em Ciências Contábeis, num centro universitário privado em João Pessoa. Dez anos mais tarde, o estudante decidiu fazer o curso de Licenciatura Plena em Matemática numa faculdade privada do Espírito Santo. Esta sua formação teve como resultado o trabalho de conclusão de curso *O Ensino-Aprendizagem de Matemática em Língua de Sinais para Aluno Surdo*.

Em 2007, Carlos fez um curso de aperfeiçoamento profissional para formação de professores bilíngues na Universidade Federal do Espírito Santo, dedicando-se ao trabalho de Matemática com o uso da LIBRAS. Neste mesmo período, do ano de 2008 a 2012 Carlos dividiu o tempo estudando a graduação em Matemática e a graduação em Letras LIBRAS na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

No final de 2009, o estudante concluiu a especialização em Educação Especial e LIBRAS no Instituto Eficaz de Pós-graduação. Em 2010 ele defendeu o trabalho de especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas: *Os Povos Surdos Paraibanos: Pensamento, Identidade e Cultura*.

A formação acadêmica de Carlos inclui além de cursos de graduação, aperfeiçoamento e especialização, um mestrado em matemática e em tradução e interpretação de LIBRAS e um em andamento em Educação e Políticas Públicas através da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, de Portugal. Carlos tentou fazer as provas para o mestrado na UFPB, mas segundo o estudante:

Falta acessibilidade. Não há preocupação com as pessoas surdas. Eu acho uma falta de respeito. Eu fui me inscrever para fazer o mestrado em linguística, quando fui me informar sobre a acessibilidade ninguém soube, ninguém formado e preparado para saber dessas coisas. Outra coisa que me fez desistir foi porque eles não aceitam a LIBRAS como proficiência, só aceitam inglês, espanhol e francês, é difícil porque eu não sei o som das palavras. Eu aceitaria se fosse a Língua de Sinais Americana, isso sim (Entrevista 3, data 04/03/2013).

Quando indaguei ao estudante o por quê da tamanha dedicação a diversos cursos em nível superior, ele afirmou que sente a necessidade intrínseca de “*estudar e buscar conhecimentos na área de Ciências Exatas e LIBRAS, para que eu possa construir materiais acessíveis pra os/as surdos/as*” (Entrevista 3, data 04/03/2013). Carlos atualmente está matriculado no curso de Física na UFPB. O acesso ao curso foi feito através do ingresso de graduados, mediante a apresentação de um bom CRE da sua formação em graduação anterior. A seção a seguir, apresenta um pouco da sua atual experiência no curso noturno de Física na UFPB.

Permanência e Aquisição

A trajetória acadêmica de Carlos evidencia o longo caminho que ela traça em prol de seus objetivos de vida e profissionais. Embora atualmente seja estudante de

graduação, suas diversas experiências na educação superior (inclusive atuando como professor) o fazem perceber as permanentes barreiras neste nível de ensino e isto o mobiliza a ser resiliente nas situações adversas que cotidianamente ele precisa enfrentar para continuar no curso. Realidade que ele destaca acontecer não só na UFPB, mas nas diferentes instituições superiores que ele passou durante sua formação. Carlos relatou que nesses anos teve que sozinho superar a ausência de acessibilidade em instituições públicas e privadas, seja na graduação ou pós-graduação. Na UFPB, ele convive com a indignação de estar num curso superior sem a presença de tradutor/a intérprete de LIBRAS na aula:

Não tem como não ser uma falta de respeito. É essa a palavra. Desde que eu comecei o curso não tem intérprete aqui. Isso é comum também em outras universidades. Aqui na UFPB só existe um intérprete pra todos os estudantes surdos. É impossível ele atender a todos. Ele chega aqui, algumas vezes, muito cansado. Não tem como ele traduzir assim. Não é culpa dele, é da universidade (Entrevista 3, data 04/03/2013).

Eu perguntei a Carlos se ele já tinha reivindicado junto ao Comitê de Acessibilidade ou com ação jurídica o seu direito de ter uma formação universitária com acessibilidade. Segundo ele:

Eu ainda não fui ao Ministério Público, porque essas coisas demoram muito e eu não tenho tempo pra ficar resolvendo isso. Já falei aqui, mas não se preocupam com isso. Teve concurso, mas eles só aprovaram um intérprete e a UFPB precisa de muito mais. Devem ser dois intérpretes por sala, porque o trabalho é difícil e cansativo. Imagine pra uma pessoa? Principalmente quando ela tem que dominar assuntos do ensino superior que é bem mais difícil. Além disso, o intérprete tem que ser da mesma área (Entrevista 3, data 04/03/2013).

Por causa da ausência de intérprete, Carlos depende apenas da leitura labial no momento da exposição do conteúdo:

Eu consigo fazer a leitura labial. Mas só depender dela atrapalha, porque tem palavras que eu não entendo. Meu português é limitado, aí eu perco a explicação. Aqui falando com você eu não tenho como falar muito. Às vezes também o professor precisa virar para fazer as anotações na lousa e eu não tenho como saber o que ele está falando. Hoje mesmo eu pedi ajuda ao professor no final da aula, pra ele me explicar no quadro o que eu não entendi na aula (Entrevista 3, data 04/03/2013).

Carlos relatou, ainda, que geralmente quando não consegue acompanhar com a leitura labial o que o professor está explicando ele recorre aos colegas de turma:

Quando eu não compreendo de jeito nenhum eu peço aos estudantes da sala. Eles me ajudam sem problemas. Às vezes, quando o professor é novo demais, como o caso desse professor que estava aqui, eles não dominam muito o conteúdo de uma forma que saibam nos passar. Eles sabem muito, mas não sabem passar o que sabem. Isso é muito difícil (Entrevista 3, data 04/03/2013).

Carlos admite que a coordenação do curso não sabe quantos alunos/as surdos/as são direcionados/as aos cursos e que isto dificulta ainda mais o fornecimento da acessibilidade. Por vezes, os/as docentes e estudantes não sabem que ele é surdo, apenas quando ele diz. Ele teve um professor que só ‘descobriu’ que ele é surdo um mês depois do começo do período quando o estudante foi tirar uma dúvida e falou da sua deficiência:

Não tem um cadastro com a gente. Os professores nem sabem da nossa presença. Eu já falei lá que colocassem na minha frequência o meu nome e do lado ‘surdo’. Porque sempre que vou preencher fichas, não tem o espaço para eu colocar que eu tenho deficiência. A pessoa acaba falando: ‘Coloque embaixo uma observação’. Isso é errado. Como vão saber que tem estudantes com deficiência? (Entrevista 3, data 04/03/2013).

O estudante desabafou que falta formação aos professores/as universitários/as para a mudança de postura didática, pois geralmente eles/as “*ignoram e não modificam suas metodologias para que o/a surdo/a participe das aulas*” (Entrevista 3, data 04/03/2013). Uma ação institucional bem aceita por Carlos foi o projeto *Aluno-Apoiador* que minimizou as barreiras pedagógicas e comunicacionais do curso:

Um projeto que me ajudou muito foi este. Pois eu poderia prestar atenção à aula, mesmo sem o intérprete, pois depois eu ia e olhava as anotações escritas pelo estudante. Eu acho que para o surdo a universidade deveria ter um intérprete e ainda o aluno-apoiador, porque se eu olhar para o intérprete e for fazer anotações e ainda prestar atenção ao professor não é possível. Os alunos ouvintes podem anotar e ouvir ao mesmo tempo. Eu não! O aluno-apoiador é importante porque faz essas anotações e eu posso estar estudando depois da aula (Entrevista 3, data 04/03/2013).

Carlos participa de projetos de extensão, pesquisa e produção de material na UFPB. Ele dedica também seu tempo à publicação de artigos científicos e participação em eventos, congressos e seminários acadêmicos na área de educação especificamente

envolvendo a Matemática e a LIBRAS em suas produções. Ele se sente “*motivado e com muita força de vontade pra continuar o curso*” e concluir sua quarta formatura na educação superior, porque é aprendendo que ele se sente “*realizado e preparado para contribuir com os surdos que estudam assim como eu*” (Entrevista 3, 04/03/2013). Atualmente ele vem fazendo concursos federais para conseguir a aprovação na função de professor universitário de Letras LIBRAS, profissão que ele tem vontade de seguir.

4. Mel – Surda, Ciências da Computação

Histórico Pessoal e da Educação Básica

Mel tem 27 anos, é estudante do curso de Ciências da Computação na UFPB. Ela nasceu em Solânea, interior paraibano. Ainda na infância ela veio morar em João Pessoa com os pais e mais seis irmãos. Mel ficou surda aos três anos, devido a uma doença causada por vírus (*Paramyxovirus*), conhecida como Caxumba, foi a partir desse período que sua mãe começou a ter mais atenção com ela, porque ela queria que “*eu realizasse as mesmas coisas que meus irmãos*” (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Mesmo conseguindo ouvir ‘alguns ruídos’ (20% com o ouvido direito) Mel se considera surda porque para ela “*ser surda é mais que ouvir, ou não, som*”, tem a ver com a comunicação com as pessoas ouvintes:

Até minha adolescência eu tinha vergonha de dizer que eu sou surda. Eu lembro que no quinto ano eu tinha uma amiga e eu gostava muito dela porque ela queria ser minha amiga. Ela falava comigo e eu dizia que entendia. Tinha vezes que eu não entendia nada. Ela, às vezes, perguntava por que eu não falava. Quando ela estava falando comigo, ela dizia que o que eu falava não tinha nada a ver. Nesta época eu já falava e fazia leitura labial. Na verdade eu não queria que ela soubesse que eu sou surda. Ela depois se afastou de mim e eu chorei muito. Triste demais (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Mel afirma que só assumiu sua identidade de surda quando começou a frequentar a FUNAD e a interagir com outras pessoas surdas: “*Lá eu me sentia igual, foi a partir daí que eu não tive mais vergonha de dizer que sou surda*” (Entrevista 4, data 13/03/2013). Seus pais não tinham condições financeiras de levá-la para a FUNAD regularmente, então ela não aprendeu durante a infância a LIBRAS. Mel conta que sua mãe a fazia assistir novela a tarde inteira para aprender a fazer leitura labial:

Hoje eu odeio novelas. Não suporto de jeito nenhum. Na época eu ficava com raiva e não entendia minha mãe. Ela falava 'fique ai, você precisa aprender para falar com as pessoas' então todo dia eu fazia isso. Hoje eu entendo a minha mãe, ela só queria meu bem, que eu não ficasse sozinha (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Durante a infância, antes de aprender a se comunicar através da leitura labial, Mel conta que seu vocabulário era muito limitado e só respondia geralmente 'concordando' ou 'discordando'. Ela conta que aos 19 anos se sentia como uma criança: *Eu era muito ingênua, sabia pouca coisa da vida, não falava com as pessoas, só respondia sim e não (Entrevista 4, data 13/03/2013).* Mel diz que sempre foi uma criança curiosa e entusiasmada em aprender, e isso chamava a atenção em casa e na escola. Sobre a escola ela revela que se destacava porque era quieta e inteligente. Mel gostava muito de estar na escola e tinha desejo de aprender sobre tudo:

Como minha mãe nunca teve condições de me levar para a FUNAD, eu não aprendi a LIBRAS logo. Eu aprendi a LIBRAS aos 16 anos, perto de fazer o meu primeiro vestibular. Estudei a minha vida toda numa escola pública em Santa Rita. Minha mãe não deixava eu estudar sozinha, sempre me matriculava com um irmão. Eu sempre tirei notas boas e nunca fui reprovada, diferente dos meus irmãos que queriam minha ajuda. Minha mãe mandava eu ajudar eles para eles melhorarem na escola. Como eles reprovavam todo ano, eu estudava com um irmão diferente porque eu estava na série à frente (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Ainda sobre a escola, ela enfatiza:

Lá os professores me ajudavam. Desde oito anos eu já sabia que queria fazer universidade. Eu gosto de aprender e de conhecer. Quando tenho que aprender alguma coisa, eu fico tentando até conseguir. Tinha um professor que eu falava a ele que odiava o Português, mas ele dizia que eu tinha que ler muito, era essa a dica, mesmo que eu não entendesse, porque uma hora ou outra eu ia aprender, e foi isso que aconteceu (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Na escola a maior barreira que ela encontrava era em relação a fazer amigos. Mel destaca que as professoras a incentivavam a se relacionar com os/as estudantes, mas para ela isso era difícil por causa da comunicação:

As pessoas interpretam mal o que eu falo e ficam com raiva. Muitas vezes eu fui mal interpretada. Eu tenho medo de falar, porque eu posso falar algo que a pessoa entenda errado. Uma vez uma menina disse que ia me pegar fora da escola, porque eu tinha falado alguma coisa com ela, mas eu não fiz nada. Meu irmão perguntou e eu disse

‘eu não fiz nada, nada!’. Ele me defendeu. Minha mãe teve que ir à escola para ela não me pegar lá fora. Por isso eu preferia ficar só e falei isso à professora: ‘ta vendo por quê?’ (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Em 2003, quando concluiu a educação básica, aos 18 anos, Mel decidiu fazer um cursinho para prestar o vestibular. Como seus pais não tinham como pagar o cursinho, ela foi trabalhar numa fábrica e se matriculou no cursinho à noite. O cansaço no trabalho a impediu de continuar no curso. Pensando nos estudos, ela decidiu procurar outro emprego com carga-horária menor e isto foi decisivo para a sua aprovação na UFPB.

Experiência na Educação Superior

Acesso

Mel prestou seu primeiro vestibular em 2003 e conta que nesta época não havia cadastro de reserva de vagas para PcD e nem a disponibilização do/a tradutor/a intérprete LIBRAS:

No meu primeiro vestibular eu fui mal na redação, meu Português foi muito ruim. Quando vi o resultado eu procurei a COPERVE para saber onde eu errei. A mulher falou: ‘seu Português foi mal’. Eu queria saber se tinha uma pessoa que entendesse o português do surdo, porque é diferente e na prova é preciso ver isso (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Mesmo reprovada no primeiro vestibular, Mel tinha convicção de que queria entrar num curso superior, então ela decidiu se dedicar mais aos estudos. Ela conta que refletiu muito sobre a escolha do curso e recebeu muito apoio e incentivo de seu fonoaudiólogo e de sua mãe:

Desde oitos anos, eu falo com minha mãe e com meu médico sobre os cursos na universidade e qual que eu podia fazer. Eu pensei primeiro em Administração, mas meu médico falou que eu teria que saber muito de Português e como eu não gosto eu não quis este curso. Depois eu pensei em Medicina, mas depois eu vi, nem pensar. O terceiro curso que eu gostaria de fazer foi Jornalismo, trabalhar com... não sei, parece que na parte de edição, eu vi uma jornalista uma vez que trabalhava assim. Quando conversei com meu médico ele disse que em Jornalismo eu precisava conversar e se comunicar muito, eu vi que seria impossível porque sou surda (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Ela destaca que a escolha do curso de Ciências da Computação foi por causa desta sua experiência pessoal:

Eu vi uma frase que eu me emocionei muito do Bill Gates: “Tente uma, duas, três vezes e se não conseguir tente a quarta e a quinta quanto for necessário, mas não desista nunca³⁵”. Quando eu li essa frase eu me emocionei muito, então eu fui ler sobre a história dele. Vi que ele trabalhava com computador e me interessei. Conversei com o fonoaudiólogo e ele me disse que era uma boa ideia, porque Computação é mais visual. Eu falei à minha mãe e ela também concordou (Entrevista 4, data 13/03/2013)

Ao longo dos três anos que a estudante concorreu nos processos seletivos da UFPB, Mel relata que o vestibular foi incluindo a questão da acessibilidade para as pessoas surdas: “No início não tinha nada, depois teve um intérprete, uma professora que corrigia a prova dos surdos e as cotas, eu entrei nas cotas”. Neste período, ela vinha se dedicando aos estudos e por isso foi muito bem na última prova do vestibular: “Eu fiquei muito feliz quando fui aprovada. Sobre a prova era muito fácil, porque eu tinha estudado muito e tinha um intérprete. Eu fiquei numa escola onde só tinha surdos para fazer o vestibular” (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Durante a prova ela teve o direito de ter uma hora a mais do tempo previsto para os demais candidatos/as. Ela considera que o tempo foi suficiente para responder todas as questões. Mesmo admitindo um vestibular acessível, Mel não entende o porquê de ainda ser exigida a Língua Portuguesa ao surdo/a:

Eu não entendo porque eles não liberam a LIBRAS nas provas. As provas deveriam ser feitas em LIBRAS para nós. Aprender a LIBRAS mudou minha vida. Os surdos têm direito de ter um vestibular acessível, porque em Português é muito diferente e dificulta muito, os textos longos (Entrevista 4, data 13/03/2013).

A falta da tradução da Língua Portuguesa para a LIBRAS não é uma barreira no vestibular, mas uma realidade que acompanha Mel durante a formação universitária.

Permanência e Aquisição

³⁵A frase completa de Bill Gates que despertou o interesse de Mel em prestar o vestibular na área de computação foi: “Tente uma, duas, três vezes e se possível tente a quarta, a quinta e quantas vezes for necessário. Só não desista nas primeiras tentativas, a persistência é amiga da conquista. Se você quer chegar aonde a maioria não chega, faça o que a maioria não faz” (www.opensador.com.br).

Mel ficou muito feliz ao ser aprovada no vestibular. Sua mãe também ficou contente com essa conquista, pois ela percebia seus esforços “*de ter que trabalhar para ajudar em casa e ainda manter seus estudos*”. A estudante conta que quando ela diz às pessoas que faz um curso universitário há uma reação de surpresa e admiração: “às pessoas ficam besta. Me acham corajosa” (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Chegar ao ensino superior foi um processo de enfrentamento de barreiras, esforço e dedicação para Mel. Todavia, ela enfatiza que as barreiras que encontra no seu cotidiano universitário são maiores do que a do vestibular e que por vezes já pensou em desistir do curso:

No primeiro período do curso eu estava na sala de aula, aí o professor pediu para eu explicar uma questão para a turma. Eu disse que eu não podia porque eu sou surda. Ele não tinha entendido direito. Quando acabou a aula, ele me chamou e perguntou: o que eu estava fazendo no curso de Ciência da Computação? E disse ainda que este curso não é para mim. Eu falei a ele: ‘eu esperava que o senhor fosse me incentivar’. Aí ele disse que era para eu estar num curso da minha área, como Pedagogia, LIBRAS relacionado à inclusão. Eu fiquei triste e continuei na disciplina. No final do período, eu passei com uma nota boa e ele [professor] veio me pedir desculpa pelo que falou (Entrevista 4, data 13/03/2013).

O curso de Ciência da Computação na UFPB é composto por uma maioria de homens, tanto no professorado como entre os estudantes. Mel admite que os professores em geral são “*pouco compreensivos e não me ajudam*” (Entrevista 4, data 13/03/2013). Ela percebe seu direito violado também entre os estudantes, porque ela precisa sentar na frente para fazer a leitura labial e eles não deixam o lugar reservado:

Uma vez eu fui conversar com um professor pelo fato de eu precisar sentar na frente junto com meu monitor e de ele reservar dois lugares. O professor disse que eu deveria chegar mais cedo para pegar o lugar. Ele não compreende que isto é um direito meu (Entrevista 4, data 13/03/2013).

O começo do curso (três primeiros períodos) foi bastante difícil para Mel, porque nas aulas não havia intérprete e ela não tinha acessibilidade nos conteúdos das disciplinas. Ela conta que foi reprovada nos três períodos em todas as disciplinas, sendo aprovada apenas em uma:

Aqui na universidade, as coisas melhoraram quando eu tive o apoio de um monitor. Porque ele anota as coisas e me passa depois. Eu tive dificuldade apenas uma vez que a monitora era do curso de Pedagogia e ela não tinha como me ajudar. Agora eu não sou mais reprovada como eu era no início do curso (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Quando eu questionei Mel sobre a falta de intérprete de LIBRAS, ela disse que desde o começo do curso que ela estuda sem este profissional e que agora, porque outra colega surda do curso de Pedagogia entrou com uma ação judicial, a UFPB contratou um intérprete. Todavia, ela sinaliza que um intérprete de LIBRAS não é suficiente para atender a demanda de estudantes surdos/as que estão na UFPB:

Às vezes, eu penso em ir ao Ministério Público, mas tenho medo de ser presa, sei lá. Eu preciso de um intérprete aqui, porque é muito ruim apenas depender da leitura labial. Os professores explicam de costas, mesmo eu avisando que sou surda. Eles esquecem. O intérprete vem me apoiar em três disciplinas, eu achei bom, mas são as disciplinas que estão de acordo com o horário dele. Porque ele precisa interpretar em outras salas. Eu mesma, eu tenho uma disciplina que a professora é estrangeira, ela fala em espanhol, ela mexe os lábios diferente, eu não entendo nadinha, nada, nada, mas mesmo assim eu não tranquei (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Mel afirma que continua na disciplina da professora estrangeira e que a saída é pedir ajuda a seus colegas:

Quando eu não consigo entender mesmo, eu vou pedir ajuda. Mas é difícil, porque os alunos não ajudam. Eu não tenho nenhum amigo aqui. Quando tem trabalho em grupo, eles me colocam, mas depois inventam uma desculpa e eu acabo fazendo sozinha. Do começo do período para cá eu só fiz trabalho em grupo uma vez. Alguns colegas até já me disseram que apostavam que eu não conseguiria terminar o curso. Sabia que isto me dá força para não desistir?! (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Neste momento da entrevista, ela desabafa:

Aff.. tudo difícil para mim, ter boa relação com professores, alunos, fazer trabalho junto com equipe. Comunicação também por não ter intérprete, pois ainda existe preconceito, além das dificuldades todas, as matérias são escritas em Português que eu não entendo, por isso me sinto excluída em tudo (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Mel admite que tinha uma ideia positiva da universidade antes do vestibular. Achava que era um lugar mais inclusivo, por produzir os conhecimentos científicos que orientam as ações sociais no que se refere à consciência política e cidadã. Tal pressuposto levou-a a pensar que iria encontrar “um ambiente mais acessível ou pelo menos que buscasse isso para as pessoas que estão aqui”. Ao contrário de sua expectativa Mel admite que a escola está até bem mais adiantada porque: “aqui é um lugar de pessoas curiosas, que estudam, um lugar privilegiado. Mas, quando eu

cheguei aqui eu quase tive um infarto (risos) tudo muito difícil, muito difícil. Eu sozinha” (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Quando abordei Mel sobre sua atuação em projetos de pesquisa e extensão, ela disse que participa e que lá encontrou um professor que a estimula muito a continuar e ser ativa no curso:

Meu coordenador será meu orientador. Ele é uma pessoa maravilhosa, me apoia demais, ele me ensina, tem paciência comigo. Agora ele me pediu para fazer uma atividade, que eu não sei se vou conseguir, mas eu vou me esforçar demais e conseguir (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Mel participa de atividades de pesquisa e extensão num laboratório de informática na UFPB. Lá ela desenvolve estudos voltados para acessibilidade na internet, produção de materiais e vídeos em LIBRAS, entre outras atividades. Pensando no seu futuro e nas seleções de bolsas posteriores, Mel prestou o ENEM. Ela disse que a razão de fazer um novo vestibular é *“porque eu preciso limpar meu histórico, pois minhas notas estão baixas por conta das reprovações no começo do curso, dificulta as seleções”* (Entrevista 4, data 13/03/2013).

Ela afirma que tem planos de fazer o mestrado e doutorado na área de redes de informática. Mel tem o sonho de trabalhar viajando, conhecendo outras culturas e desenvolvendo o que vem aprendendo na educação superior. Embora já tenha pensado em desistir do curso, ela afirma que a cada dia tem mais força de vontade para continuar e que é bastante motivada com a vida e com suas escolhas profissionais. Ela divide seu tempo entre o curso, as atividades no laboratório de informática e o trabalho no Departamento de Trânsito da Paraíba desde 2013.

5. Francisco - Cego, Pedagogia

Histórico Pessoal e da Educação Básica

Francisco é estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia. Ele é cego, se declara branco e tem 34 anos. Francisco nasceu em Piancó, lá conviveu com os pais até os 12 anos, depois ele veio morar na capital (João Pessoa) para ter a oportunidade de estudar no Instituto dos Cegos, onde viveu até os 23 anos. Seu pai tem o ensino

fundamental incompleto e sua mãe é analfabeta. A família de Francisco tem o traço em comum da deficiência visual e cegueira, pois ele é um dos quatros filhos cegos e entre os parentes existem casos de cegueira e baixa visão.

No Instituto dos Cegos, Francisco teve a oportunidade de se tornar um esportista e participou de diversos campeonatos regionais e nacionais de natação, atletismo, golbol e futsal. Foi também no Instituto dos Cegos que ele aprendeu o Braille e cursou a primeira fase do Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, Francisco estudou numa escola privada, bem conceituada em João Pessoa através de bolsa de estudo.

Hoje Francisco mora com a família em João Pessoa, constituída pela mãe, irmãos e primos/as, que ele trouxe do interior para cá em 2010. Recentemente ele se casou e se tornou pai de um menino. Segundo Francisco, seu maior objetivo no momento é *“conseguir comprar uma casa para morar com minha esposa e meu filho”* (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Francisco é especialista em Soroban, um ábaco japonês e atua como professor de crianças e jovens cegos. Desde os 24 anos, ele estuda e trabalha. Sua dedicação resultou na aprovação em três concursos públicos, mas ele optou por atuar em dois: como professor de Braille em Santa Rita e na função de telefonista num hospital em João Pessoa.

No Ensino Médio, Francisco relata que quase foi reprovado no primeiro ano, porque tinha que cumprir a carga horária no trabalho e dar conta das atividades na escola. No entanto, os/as professores/as do Instituto dos Cegos o apoiaram e incentivaram a continuar os estudos para futuramente prestar o vestibular:

Lembro que na época do Ensino Médio tinha um professor que transcrevia para o Braille todas as minhas provas, inclusive adaptava os gráficos e fórmulas. Os professores do Instituto faziam um serviço de itinerância para me ajudar na escola particular (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Além de ter uma vida corrida por conta do trabalho e da vida escolar, ele divide seu tempo como cantor e instrumentalista numa banda de forró pé de serra com mais quatro colegas cegos. Francisco também é membro da Associação Paraibana dos Cegos, espaço em que há discussões acerca dos direitos de seu grupo, bem como elaboração de pautas reivindicativas sobre temas que circulam na sociedade. Francisco admite que locais como este foram importantes para seu desenvolvimento, porque ele se sente

“ativo trocando ideia, falando de coisas importantes como também da nossa vida, o que estamos fazendo nas horas vagas” (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Eu e Francisco nos conhecemos na disciplina Ensino de Matemática quando eu era estudante do curso de Pedagogia. Fomos colegas de sala e, na oportunidade fizemos trabalhos juntos. Ele relatou, então, a dificuldade de concluir o curso de Pedagogia, pois o tempo de trabalho não permitia que ele cursasse as disciplinas e também tivesse um melhor aproveitamento no curso, conforme sua experiência evidencia a seguir.

Experiência na Educação Superior

Acesso

Durante o Ensino Médio, Francisco foi incentivado pelo professor de Geografia a entrar no ensino superior na área de Ciências Humanas e Sociais:

Ele falou que percebia nas aulas que eu me identificava com os cursos de Humanas, por isso para ele seria bom eu escolher um curso nessa área no vestibular. Foi aí que prestei vestibular em Campina Grande, fui aprovado no curso de Psicologia, eu cheguei a cursar sete meses, mas por causa do trabalho, dos amigos e da namorada, eu preferi voltar para aqui e fazer outro vestibular (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Francisco estudava em Campina Grande e nos finais de semana tinha que vir trabalhar na Prefeitura de João Pessoa. Esta rotina tornou-se cansativa e ele acabou decidindo prestar o vestibular na UFPB, através do PSS em 2004. Nesse novo vestibular, Francisco optou pelo curso de História e na segunda opção escolheu o curso de Licenciatura em Pedagogia. O estudante relata que neste ano a inscrição do PSS não era *online* e deveria ser feita pessoalmente num *Shopping Center*. Com o apoio do Instituto dos Cegos ele fez a sua inscrição: *“A professora do Instituto tinha uma tia que trabalhava na COPERVE, por isso foi mais fácil o Instituto fazer minha inscrição”* (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Em 2004, não havia cadastro de reserva de vagas para EcD e Francisco competiu junto com os/as demais estudantes à vaga no curso de História. As provas estavam transcritas no Braille, o que Francisco considerou importante. Os três dias de vestibular foram realizados no Instituto dos Cegos, dessa forma, as salas de aula eram acessíveis para o estudante, mas não houve extensão de tempo no vestibular. Francisco afirma que

teve acessibilidade nos locais e nas provas do vestibular. Embora ele não tenha sido aprovado na sua primeira opção de curso, o de História a aprovação no curso de Pedagogia foi festejada porque, segundo ele, *“estar no ensino superior representa uma grande conquista para qualquer pessoa”* (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Permanência e Aquisição

Quando conversamos sobre sua permanência no curso de Pedagogia, Francisco enfatizou que durante esses nove anos em que está na UFPB percebe que a estrutura vem melhorando para receber os/as estudantes com deficiência. No entanto, os avanços ainda são lentos e ainda há muito o que melhorar em termos de acessibilidade, por exemplo: *A medida do degrau não é igual, eu começo num e quando passo para o outro tropeço porque o degrau é curtinho* (Entrevista 5, data 06/03/2013). As barreiras arquitetônicas, segundo o estudante, são um dos maiores obstáculos no seu cotidiano, porque ele encontra desníveis, buracos e pisos derrapantes no seu trajeto:

Quando tem um buraco e eu passo por ele todos os dias, eu lembro e não tropeço mais, mas quando é em outro lugar que eu ande pouco, eu posso cair. Isso é bastante grave porque vivemos com a insegurança de a qualquer momento sofrer um acidente dentro da universidade (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Embora reconheça as barreiras à acessibilidade na UFPB, ele afirma que sua maior preocupação é em relação a sua participação no ensino superior:

Não tenho tempo de me dedicar [ao curso de Pedagogia]. Acho muito bonito quem se dedica ao curso. Por causa do meu trabalho eu tive que deixar minha turma e sou desbloqueado. Estar de turma em turma me fez perder um pouco da motivação. Na minha turma a gente confraternizava, era muito legal. Hoje todos já estão formados. (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Francisco entrou com um recurso de prorrogação de curso e foi atendido pela instituição. Ele disse que por conta da rotina de trabalho já pensou em desistir, mas que continua porque sabe da *“importância do diploma na sociedade e para as PcD”*. Ela lembra com carinho de uma professora do primeiro período, ela ministrava Filosofia da Educação: *Quando eu passei no segundo concurso minha rotina mudou muito. Ela foi uma professora muito compreensiva. Ela disse que o trabalho é uma coisa importante, mas me aconselhou a permanecer no curso* (Entrevista 5, data 06/03/2013).

A dedicação de Francisco ao trabalho fora da universidade o impede de participar de grupos de pesquisa, se envolver em projetos de extensão e ter melhor desempenho nas disciplinas do curso. Segundo o estudante, o que não o fez desistir do curso foi o *“apoio de alguns/mas docentes e de minha sobrinha, que tem baixa visão e que já é formada no curso de Pedagogia. Ela me ajuda com as pesquisas”* (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Nos trabalhos e atividades que requerem pesquisa na internet, Francisco relata que precisa do auxílio desta sua sobrinha ou de Josefa sua monitora do projeto *Aluno-apoiador*: *“eu não consigo fazer os trabalhos sozinho por conta da falta de acessibilidade na internet”* (Entrevista 5, data 06/03/2013). O apoio da monitora é muito importante na sua formação, porque ela fica encarregada de ir ao NEDESP para transcrever o material da aula. Segundo Francisco, poucos/as professores/as sabem dos serviços do NEDESP e fica a cargo do/a aluno/a ir neste setor para ter acesso aos conteúdos das aulas em Braille.

Quando indaguei Francisco sobre a acessibilidade/barreira no que se refere aos materiais didáticos e livros, ele afirmou que o NEDESP vem desenvolvendo um trabalho muito importante de apoio às PcD que estão na UFPB: *“A UFPB deveria disponibilizar mais computadores lá, porque o NEDESP é que faz um trabalho que eu vejo resultado para os alunos cegos”* (Entrevista 5, data 06/03/2013). Francisco complementa que na Biblioteca Central há máquinas para tradução em Braille, no entanto:

Elas ficam paradas lá, e os livros transcritos são do Ensino Médio, enquanto que aqui no NEDESP, precisa muito mais. Também, existem lá computadores adaptados que também deveriam ser trazidos para cá. Não entendo como existe um serviço tão importante como este lá e não funciona (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Embora Francisco afirme que não conhece as leis e os decretos que tratam de acessibilidade, ele se mostrou atento à violação de seu direito de estar no ensino superior em igualdade de oportunidade com os/as demais estudantes ao admitir que a *“universidade tem responsabilidade sobre a falta de acessibilidade e descaso com os alunos cegos”* (Entrevista 5, data 06/03/2013). Ele argumentou que as PcD enfrentam barreiras no ensino superior, mas que a própria instituição tem certo descaso com os/as estudantes em geral. Recorda-se de um período muito difícil, em que teve que abandonar o curso por causa de problema de saúde:

Quando fiquei muito doente durante seis meses eu não pude vir aqui para trancar o curso. Quando eu vim para resolver eu não tinha com quem falar, me jogavam de um lado para o outro e ainda me mandaram abrir um processo, eu senti como se dissessem que o problema é meu. Não tive apoio (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Francisco afirma que apesar de enfrentar barreiras para continuar no curso, ele não se sente preparado para reivindicar, porque se acha “*muito tímido*” (Francisco, Entrevista 5). Na sala de aula, observei que ele é um estudante quieto e que participava somente quando a professora o solicitava. No entanto, ao mesmo tempo, percebi que ele tinha bastante afinidade com as colegas da sala, que o envolvia nas conversas e discussões paralelas à aula. Durante o *Shadowing* (Data 06/03/2014) Francisco admitiu que sempre teve bons relacionamentos na UFPB, mas que já vivenciou situações de preconceito com os/as estudantes e com os/as docentes:

Fui reprovado na disciplina de História da Educação. Eu acho que o fato de eu ter sido reprovado não foi por causa da deficiência, mas porque o professor tinha marcação com os homens da turma, porque com as meninas ele agia diferente (...). Em relação aos alunos, eu sinto preconceito quando é para fazer trabalho em grupo, porque o pessoal ‘dá uma de doido’ e não coloca meu nome, acabo fazendo só. (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Merece destaque que durante a entrevista o estudante revelou que as pessoas se surpreendem pelo fato de ele estar na educação superior:

Uma vez eu estava no ônibus vindo para cá [UFPB] e o motorista quando parou para mim disse: ‘nossa, você é um herói, um lutador, mesmo sendo assim conseguiu entrar na universidade’. O motorista apontou para um passageiro e disse ainda: ‘olha, ele é inteligente, ele faz universidade’. Eu acho um exagero como as pessoas falam, ficam elevando nosso ego, mas isso é uma questão só de oportunidade apoio (Entrevista 5, data 06/03/2013).

Francisco revela que estar no ensino superior é uma das suas maiores conquistas. Nesse momento, seu principal objetivo é conseguir se formar, para futuramente se dedicar à seleção do mestrado. O estudante deixa clara a necessidade das PcD chegarem ao ensino superior, pois “*essas pessoas devem interagir com a sociedade e vice-versa*” apoio (Entrevista 5, data 06/03/2013).

5. Fabiana – Deficiência Motora, Letras-Português

Histórico Pessoal e da Educação Básica

Eu conheci Fabiana no evento *O ENEM como via de Acesso ao Ensino Superior para Pessoas com Deficiência*, organizado pela linha de pesquisa VEIPcD do Grupo de Pesquisa Linha Transversal (CNPq/UFPB). Ela foi com sua mãe e acabou sendo convidada para falar sobre sua experiência de ingresso na educação superior. De forma desinibida, Fabiana apresentou à plateia as suas motivações, superações e as barreiras que teve que superar para hoje frequentar uma universidade federal.

Ela é estudante do sexto período do curso de Letras-Português na UFPB. Tem deficiência motora e por conta disto tem um comprometimento na fala, que a faz falar pausadamente. A estudante mora com a mãe e com o pai em João Pessoa. Sua mãe é a pessoa que a apoia nas atividades diárias, como ir à universidade, ao shopping, ao banco e a ambientes de lazer, bem como a resolver assuntos acadêmicos.

Filha de uma Pedagoga, Fabiana viu na mãe um exemplo próximo de vivência da educação superior. Entretanto, depois de seu nascimento, sua mãe não pode dar continuidade aos estudos e precisou deixar de lecionar para dedicar seu tempo a ela. No dia da entrevista a mãe de Fabiana estava presente e participou do diálogo. Este momento foi importante porque eu pude observar a interação entre as duas.

Fabiana tem 22 anos e se declara branca. Sua maior preocupação é aproveitar o curso superior e se dedicar às disciplinas.

Eu tenho amigos fora da universidade. Mas, não participo de nenhum grupo como igreja, esporte e escolas especiais. Tenho contato com gente desde o tempo da escola. O que eu mais gosto é ler, passear, geralmente não saio muito de casa, quando saio vou ao shopping ou outras cidades (Entrevista 6, data 11/11/2013).

A estudante falou que tem amigos/as do tempo da escola básica, mas que por conta de suas atividades não encontra tempo para revê-los/as. Sobre sua experiência na educação básica ela destaca:

A questão da acessibilidade foi razoável. Eu estudei numa escola regular privada. Nunca fui reprovada, graças a Deus (risos). Com relação aos colegas eu tenho contato com alguns, mas devido a compromissos esse contato não é frequente (Entrevista 6, data 11/11/2013).

No período da escola ela conta que se sentia incluída e que não percebia preconceito e discriminação na interação com colegas e docentes. Sua mãe disse que ela sempre foi uma menina “*bastante dedicada e esforçada nos estudos*” (mãe de Fabiana, data 11/11/2013). Fernanda não trabalha e recebe o Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social-BPC, dinheiro que é muito importante para pagar os custos de materiais e livros no curso de graduação. A fonte de renda da família é o BPC e o trabalho do pai, que é marceneiro e taxista.

Experiência na Educação Superior

Acesso

Aos 18 anos Fabiana foi aprovada no vestibular. Ela conta que o interesse pelo curso de Letras-Português foi por causa de uma professora do ensino fundamental:

Sempre tive afinidade com o Português. No nono ano, eu tive uma professora de Literatura e eu achava o máximo a forma como ela dava aula e o que ela trazia pra gente. Coloquei na cabeça ‘vou fazer o vestibular’. Aí, me interessei, chegou o terceiro ano, eu fiz vestibular. O coordenador da minha escola sempre me ajudou, assinava os papéis com a minha mãe. Eu não tenho uma letra muito boa. Fui aprovada em meu primeiro vestibular (Entrevista 6, data 11/11/2013).

Ela realizou seu primeiro vestibular 2011 e obteve a aprovação. Quem fez sua inscrição foi sua mãe. Fabiana precisou procurar a comissão organizadora do vestibular para solicitar apoio dado aos candidatos/as com deficiência: “*É muita burocracia para você ter assistência. Minha mãe precisou ir lá, porque eu liguei diversas vezes para o número de lá, mas ninguém atendia. Eu acho que eles deveriam ter um sistema menos burocrático*” (Entrevista 6, data 11/11/2013).

Fabiana considerou as provas do vestibular acessíveis. A equipe da organizadora permitiu a extensão de meia hora do tempo previsto para os/as demais candidatos/as, o que para Fabiana não foi suficiente: “*Esse tempo é muito curto para responder tantas questões. Além do tempo tinha uma pessoa lá para me ajudar a preencher o gabarito e passar a limpo a redação e isso tomava ainda mais tempo*” (Entrevista 6, data 11/11/2013)

Quanto ao local de provas, Fabiana relata que foi designada ao Instituto dos Cegos: *“lá é um lugar acessível com rampas”* (Entrevista 6, data 11/11/2013). As provas do primeiro e segundo anos ela realizou numa sala sozinha, apenas com os fiscais e sem a presença de outros/as candidatos/as. A prova do terceiro ano, ela fez numa turma com outras pessoas com diferentes deficiências. Fabiana ficou muito feliz quando foi aprovada logo no seu primeiro vestibular. Ela conta que seu pai e sua mãe ficaram emocionados com essa conquista, que para ela era um dos maiores sonhos já realizados. Os/as professores/as e colegas da escola *“me deram os parabéns e ficaram felizes por mim”* (Entrevista 6, data 11/11/2013).

Permanência e Aquisição

Ao participar do evento promovido pela linha de pesquisa VEIPcD Fabiana falou sobre sua motivação em estar na educação superior e seu interesse em participar de grupos de estudos e pesquisas com o foco nos direitos e histórias de vida de PcD. Para ela este espaço permite a troca de experiência, para ela *“conhecer mais sobre as pessoas que são como eu, que sofrem preconceito e encontram dificuldades no dia-a-dia”* (Entrevista 6, data 11/11/2013). Apesar de querer conviver com outras PcD na educação superior e aprender sobre seus direitos, Fabiana afirma que neste momento de sua formação não é possível:

Não é questão de querer, é que meu tempo é muito lento. Quando eu chego da UFPB eu estou muito cansada da aula da manhã. Após eu descansar eu vou fazer as atividades das disciplinas, pesquisar. Sobra pouco tempo, por isso não tenho interesse em participar de atividades de pesquisa. Eu também nunca fico sabendo quando tem seleção. Sobre o evento de vocês quem me passou por e-mail foi a de coordenadora do Comitê aqui da UFPB (Entrevista 6, data 11/11/2013).

Na sua rotina, seu pai a traz de carro todos os dias à UFPB. Entretanto, é a sua mãe que é responsável por levá-la até a porta da sala de aula e esperá-la até o fim da aula. Fabiana conta que no período em que a universidade forneceu uma aluna-apoiadora, sua mãe não precisava acompanhá-la todos os dias:

No semestre passado eu tive uma folguinha, em função de uma aluna apoiadora. Quando ela estava aqui minha mãe não precisava vir me trazer. Ela ia me pegar na entrada da UFPB e depois me deixava lá. Agora eu estou sem esse apoio, então todas as manhãs minha mãe tem

que vir. Eu espero que a UFPB forneça um aluno-apoiador esse semestre. Ainda não se inscreveram pra me apoiar, tem que ser aluno da mesma área e ter feito as disciplinas que eu vou pagar. Por isso é mais difícil encontrar. A menina que me apoiava encontrou outro emprego (Entrevista 6, data 11/11/2013).

Fabiana relata que entre as maiores barreiras que ela precisa enfrentar na UFPB estão os entraves arquitetônicos e ambientais:

Acho que o que tem que mudar urgentemente aqui é o piso. Ele não é seguro. Talvez se trocasse ajudaria a mim e a outros estudantes daqui. Comigo ainda dá para andar, mas um cadeirante não vai conseguir. As calçadas, às vezes, não são acessíveis, têm buraco, material de construção e tampa de energia, expostas é difícil para caminhar assim (Fabiana, entrevista 6).

A ausência de barras de apoio e a irregularidade do piso são fatores que fazem Fabiana precisar de acompanhante para andar dentro da instituição. A distância entre o Centro de Ciências Humanas, bloco em que ela estuda, e outros ambientes como Biblioteca Central, Reitoria, Banco e Restaurante Universitário foi também relatada pela estudante:

De onde eu estudo para onde tem a biblioteca e reitoria é bastante distante. Para ir lá, eu preciso da ajuda da minha mãe e de meu pai. Minha mãe me acompanha e meu pai que nos deixa lá de carro e depois nos pega na porta. Se não fosse isso não teria como eu ir caminhando (Entrevista 6, data 11/11/2013).

Fabiana diz que raramente encontra espaços acessíveis, principalmente quando os lugares são estreitos e os mobiliários tornam-se empecilhos para a movimentação de pessoas como ela ou que usam cadeiras de rodas:

Uma vez eu fui ao Laboratório de Informática. Eu não achei acessível, é bastante apertado. Pra algum aluno com cadeira de roda não tem como ficar lá. As salas de aulas são acessíveis. Poderiam ser melhores, as carteiras não são confortáveis em tempo grande de aula. Os auditórios até que dá para andar tranquilo porque têm rampas. Mas é comum eu não encontrar barra de apoio (Fabiana, Entrevista 6).

A estudante hoje vai pouco ao Laboratório de Informática porque o CIA da UFPB emprestou a ela um notebook:

Eu não tenho dificuldade em usar o computador. Tenho acesso a internet, respondo e-mails e acesso o Facebook. Lá tem um grupo onde a turma coloca as informações sobre as disciplinas, assim fico sabendo de tudo. O notebook que eu tenho é empréstimo daqui, do Comitê, meu contrato de empréstimo é até março. Mas acho que eles vão renovar (Fabiana, Entrevista 6).

Fabiana chama atenção para a falta de limpeza e cuidado com os banheiros no CCHLA, que a impede de fazer uso deles:

Eu gostaria de falar sobre os banheiros. São raras as vezes que eu utilizo. Tem banheiro adaptado, mas é fechado. Não sei porque nunca está aberto. Então não tem como. Os banheiros do CCHLA na maioria das vezes estão muito sujos (Fabiana, entrevista 6).

Na sala de aula, Fabiana admite não se sentir discriminada. Ela está estudando com esta turma desde o primeiro período, então ela conhece todas/os os/as estudantes, faz trabalhos em equipe e conversa sobre outros assuntos, além dos estudos:

Com os estudantes não encontro discriminação. A maioria dos meus colegas não reclama, então isso é muito legal. Por exemplo, quando o professor falta, a gente fica conversando esperando a próxima aula. Sempre tem umas pessoas que não se aproximam, não falam, mas, em geral, a minha turma é boa (Fabiana, Entrevista 6).

Na relação com os/as professores/as Fabiana diz que é bem recebida e que participa de todas as atividades que suas/seus colegas participam: “*Eu nunca fui reprovada, em nenhuma disciplina. Eu apresento seminário e participo das aulas. A maioria dos professores tem paciência comigo. Eu não tenho nada que reclamar*” (Entrevista 6, data 11/11/2013). No entanto, a estudante destacou uma história com um professor que a deixou chateada:

Tive um professor que era chato. Eu sei que eu estava errada. Mas não gostei da forma como ele falou comigo. Ele não foi adequado. Uma vez meu celular tocou na hora da aula, aí ele percebeu que era o meu então ele disse ‘só podia ser’ e ainda disse ‘fale a seu irmão pra ele ligar depois’. Ele não me conhece pra ter falado isso, não tenho irmão (Entrevista 6, 11/11/2013).

Neste dia, ela conta que se sentiu muito constrangida com a ironia do professor e que preferiu desligar o celular e ficar calada. No dia da entrevista, sua mãe também falou que é muito preocupada com Fabiana, gostaria que ela tivesse acesso a grupo de protagonismo juvenil, para ela se “*envolver com pessoas como ela, que vivem situações semelhantes à sua. A vida dela na universidade é restrita à sala de aula apenas*” (Entrevista 6, 11/11/2013).

Fabiana concordou com a fala da sua mãe e disse que, por isso, tem interesse de trabalhar na sua monografia de final de curso um tema relacionado às experiências de PcD: “*Na minha monografia eu gostaria de estudar alguma coisa relacionada às PcD. Eu acho que seria legal conhecer a experiência de outras pessoas assim como eu*

(Entrevista 6, data 11/11/2013). Ela ainda não tem claro o objetivo e nem o/a professor/a orientador/a, mas compreende o quanto precisa aprender e contribuir na vida das PcD.

Até aqui explicitarei, de forma descritiva, as experiências dos/as seis EcD no ingresso e na permanência na UFPB. O próximo capítulo tem como foco analisar essas experiências a partir do cruzamento de cada realidade relatada e vivenciada pelos/as estudantes participantes, com isso trago as similaridades e divergências na efetivação ou não da acessibilidade na educação superior. Ganha destaque o histórico de vida na superação de barreiras pessoais, as razões para a escolha do curso, a (in)acessibilidade nas provas de vestibular e/ou durante a formação na UFPB. A análise das experiências dos EcD é vista à luz dos ECE, explicitados nos referenciais dos capítulos anteriores desta dissertação e ampliado a partir daquilo que chama atenção na realidade do campo.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DA ACESSIBILIDADE, BARREIRAS E SUPERAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ACADÊMICO

Com o objetivo de analisar as experiências de acessibilidade de EcD no ingresso e na formação universitária, no presente capítulo respondo à pergunta de pesquisa: *como EcD experienciam acessibilidade no ensino superior?*

No capítulo anterior (IV) apresentei os dados coletados com os seis EcD universitários na UFPB que participaram deste estudo. Aqui analiso estes dados, a partir do cruzamento das experiências dos participantes e à luz do referencial teórico sobre acessibilidade, política pública para a acessibilidade no ensino superior e dos ECE, tratados com profundidade nos dois primeiros capítulos desta dissertação.

A fim de assegurar a coesão teórico-metodológica da análise, a mesma foi estruturada com base nas cinco dimensões identificadas a partir da apresentação dos dados, quais sejam, (5.1) *histórico pessoal e da educação básica* do/a EcD para chegar à educação superior, destacando a escola em que concluiu a educação básica, lugar de origem, condição socioeconômica e escolarização dos pais; (5.2) *oportunidades educacionais para o ingresso no ensino superior: classe social X mérito*, incluindo divulgação do vestibular, escolha do curso, inscrição e local de prova (acessibilidade atitudinal, comunicacional e informacional, pedagógica e arquitetônica); (5.3) *representações de Gênero e Escolha do Curso*, que significa as influências das relações sociais e de gênero na escolha de cursos universitários; (5.4) *exclusão e inclusão de EcD no vestibular*, momento em que ganham destaque é acessibilidade ou barreira identificada na hora da prova e (5.5) *formação Universitária: Ensino, Pesquisa e Extensão*, enfocando o grau de acessibilidade oferecido nos vários espaços universitários e/ou as barreiras encontradas na trajetória acadêmica, assim como a experiência de inclusão ou exclusão nas atividades constitutivas do tripé ensino, pesquisa e extensão. Nesta última seção são abordadas as seguintes subdimensões: (5.5.1) *a postura docente e a (in)acessibilidade pedagógico-curricular*; (5.5.2) *a reprovação em razão de deficiência*; (5.5.3) *a (não)participação em atividades de pesquisa, extensão e eventos científicos*; (5.5.4) *as ações institucionais e discentes para permanência na educação superior* e (5.5.5) *as barreiras ambientais e arquitetônicas*.

5.1 Histórico Pessoal e da Educação Básica

Resgatar elementos relevantes da vida dos/as estudantes participantes da pesquisa *antes de seu ingresso na universidade* é fundamental para compreender os antecedentes do acesso ao curso nos seus desdobramentos durante o curso de graduação (permanência). A acessibilidade no trajeto acadêmico é analisada, portanto, como uma dimensão que extrapola os muros da universidade porque se inicia bem antes do/a EcD realizar a prova do vestibular, uma vez que inclui a esfera da vida pessoal, possibilidades locais de desenvolvimento educacional e efetivação de políticas públicas em termos gerais e institucionais.

Oportunidades educacionais ou condições desiguais encontradas pelo EcD no acesso ao ensino superior dependem, de forma contínua, de toda a história escolar dos candidatos[as], por isso, não podemos associar indiscriminadamente aqueles que têm acesso ao ensino superior com aqueles que tiveram êxito na escola, sob o risco de reduzir esta experiência apenas à esfera educacional. Em outras palavras, é necessário explicitar o significado de “sucesso escolar” e o que isso representa: representa apenas “o acesso ou vai além para definir tanto a chamada *escolha* pelo tipo de curso quanto as condições de inserção, ou seja, de *sobrevivência* no sistema de ensino?” (ZAGO, 2006, p. 228) No caso do grupo social constituído pelas PcD, a afirmação de Zago (2006) é relevante porque os/as seis EcD aqui apresentados/as fazem parte da reduzidíssima estatística de jovens brasileiros que estão em formação inicial superior, em particular em universidades públicas, apesar das barreiras encontradas antes de seu ingresso na universidade.

No Fórum de Educação Especial e Ensino Superior realizado em 1997, no Estado do Paraná, a partir de seus estudos, Carvalho (1999, p. 23) revela que os/as poucos/as jovens com deficiência que chegam a este nível de ensino “se sentem vitoriosos”, pois enfrentaram a falta de acessibilidade e as condições desiguais de oportunidades em toda a trajetória: da educação básica ao exame vestibular, mas apesar disso conseguiram vencer a pirâmide educacional que privilegia grupos dominantes. Dezesesseis anos após o fórum, a voz destes seis EcD, unanimemente, ecoam que se sentem ‘privilegiados/as’ e ‘realizados/as’, ou seja, vitoriosos, conforme as palavras de Carvalho (1999). Eles se sentem realizados porque vencem as barreiras atitudinais

dentro e fora da universidade, porque conseguem superar, driblar as dificuldades e não desistem de concluir sua formação inicial.

Sentir-se vitorioso/a por estar na educação superior é um dado ainda mais relevante se forem considerados elementos da vida pessoa do estudante, como acontece no caso de Bruno e Francisco, que nasceram em lugares distantes, nos quais não havia oportunidades de desenvolvimento educacional e tiveram que se afastar de suas famílias para estudar em uma escola especial na capital. Estes EcD oriundo das classes populares (ZAGO, 2006), cujas famílias sem condições socioeconômica, tem que trabalhar ou conseguir o Benefício Prestação Continuada-BPC³⁶ para poder estudar. Para estes jovens chegar ao ensino superior não é simplesmente uma questão de escolha porque

chegar a esse nível de ensino nada tem de “natural”, mesmo porque parte significativa deles[as], até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio, possuía um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária. Silva (2003, p. 128) encontrou o que chamou ausência de um *capital informacional* sobre o sistema do vestibular, os cursos e as instituições que os oferecem (ZAGO, 2006, p. 230).

A ausência de *capital informacional* pode ser vista como uma barreira informacional de acesso ao ensino superior, que impede uma grande parcela de jovens de camadas populares de conhecerem o espaço universitário. Cito aqui meu próprio exemplo: como uma jovem oriunda de classe popular e vivendo em uma comunidade de periferia da capital pessoense, em minha trajetória educacional, não tive acesso a informação relevantes sobre a educação superior porque isto estava fora de meu alcance e de minhas/meus amigos/as de bairro. Ou seja, este nível educacional para mim não podia ser uma extensão ‘natural’ do meu percurso escolar. Meus pais não têm formação de nível superior e poucos/as são os/as jovens da comunidade que conseguem chegar a esta etapa de ensino, assim eu também não tinha esse ‘interesse’. Merece destaque que em meu contexto de vida também, com frequência, as moças engravidam ou precisam trabalhar mais cedo para ajudar a família.

³⁶³⁶ O BPC é “um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e para acessá-lo não é necessário ter contribuído com a Previdência Social. É um benefício individual, não vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc> >. Acesso em 07 jul. 2014.

Na presente pesquisa, o estudante surdo Carlos matriculado no curso de Física, admite que *‘não sabia o que era o vestibular’* e que foi seu vizinho que o aconselhou a seguir carreira universitária (Carlos, Entrevista 3). Bourdieu (1998) contribui para o entendimento desta experiência quando traça uma relação entre família e escola no maior ou menor investimento na educação, que segundo este autor, relaciona-se com o retorno que o título pode trazer à vida daquelas pessoas, seja no mercado de trabalho ou no mercado de bens simbólicos. No caso das classes populares o investimento no mercado escolar tenderia a ser mais baixo porque o resultado é de longo prazo: “esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 23). Carreiras mais longas seriam justificadas caso a criança ou jovem apresentasse méritos incontestáveis durante sua trajetória escolar, ou seja, existe uma tendência de que o próprio sistema educacional se encarregue de convencer a família da criança de que ela deve prosseguir nos estudos porque é muito inteligente – tem mérito, ou o contrário (ROBINSON, 2003).

5.2. Oportunidades Educacionais para o Ingresso no Ensino Superior: Classe Social X Mérito Individual

Dos seis EcD desta pesquisa, vários tiveram reconhecido seu mérito escolar. Mel, estudante surda de Ciência da Computação, sempre teve destaque na escola regular pública pelo seu desempenho escolar. Ela conseguiu ter ótimas notas, não ser reprovada e ainda apoiar seus irmãos sem deficiência nas atividades escolares, como pedia sua mãe, mesmo cursando a maior parte da educação básica sem dominar a LIBRAS e, depois, no ensino médio, sem a presença de intérprete. Carlos também é um exemplo de superação de barreiras na educação básica e destaque positivo no desempenho escolar. Ele passou a estudar sozinho para compensar a falta de intérprete nas escolas pública e privada por onde passou. Francisco e Bruno, estudantes cegos, por terem excelente desempenho durante os anos do ensino fundamental ganharam bolsa de estudo para concluir a formação em escolas privadas. Fabiana, jovem com deficiência motora, sempre foi estudiosa e focada. Mesmo encontrando uma *“acessibilidade razoável”*

(FABIANA, Entrevista 6) na educação básica, conseguiu ter boas notas, concluir sem reprovações e com destaque em seu desempenho escolar.

Fabiana foi à única estudante dos/as seis participantes que teve a influência da mãe cuja formação é em Pedagogia, para seguir carreira universitária. Bruno e Francisco são filhos de pais e mães analfabetos. Josefa, Mel e Carlos têm pais que estudaram até a educação básica. Na fala dos/as estudantes, apesar da ausência de formação superior, o incentivo, dedicação e pressão principalmente das suas mães foram decisivos para eles e elas buscarem na educação a promessa de *ter um futuro melhor e superar os limites sociais justificados a partir da deficiência*, conforme suas vozes:

Bruno – Entrevista 1: *“Sair de casa e ter que ficar longe da família é sempre uma decisão muito difícil, mas eu precisava vir para cá para estudar”*.

Josefa – Entrevista 2: *“O estudo foi uma maneira de eu me reintegrar à sociedade depois do meu acidente. A família foi que me ajudou a voltar a estudar”*.

Carlos – Entrevista 3: *“Lembro que eu gostava muito de jogar bola, mas minha mãe dizia pra eu buscar fazer uma coisa melhor, que me desse uma vida melhor no futuro. Hoje eu vejo que ela estava certa”*.

Mel – Entrevista 4: *“Minha mãe sempre me incentivou a aprender, me matriculou numa escola pública, igual com meus irmãos. Ela me fazia assistir novela pra aprender a falar. Não queria que eu ficasse sozinha”*.

Francisco – Entrevista 5: *“Eu vim pra cá para estudar no Instituto dos Cegos. Meus irmãos também vieram”*.

Fabiana – Entrevista 6: *“Minha mãe é quem sempre me apoiou na escola e me apoia aqui”*.

A crença na educação como o caminho para ascensão social foi disseminada nas teorias educacionais no século XX a partir de ideais positivistas, que atribuíam à escolarização a função de superar o atraso econômico e oportunizar um ambiente educacional baseado na justiça do mérito, no conhecimento intelectual e na democracia fundamentada na autonomia individual: “Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 16). Isto foi contestado, por exemplo, pelo movimento das PcD porque somente garantir o acesso não é suficiente para garantir a igualdade, é preciso pensar nas questões que empurram os/as estudantes para fora da escola e da

universidade, como a falta de acessibilidade e os fatores que os mantêm até o final de seu curso de graduação porque ambos se complementam.

Carreiras superiores para PcD, além da promessa de superarem a condição socioeconômica que gera vulnerabilidade, também representam a chance de *provar sua capacidade intelectual* e de ocupar profissões superiores, que são simbolicamente de maior prestígio social e designadas àqueles/as sem deficiência. O investimento e êxito educacional dos/as EcD participantes desta pesquisa rompem com a tradição (frequente) do meio e da origem das PcD (hoje) em idade jovem e adulta que não conseguem chegar a este nível de ensino. A cultura de incapacidade a elas atribuída (FERREIRA, 2004; SOARES, 2011; PINTO s/d) contribui para perpetuar a ausência de significado quanto ao ingresso em carreiras superiores. Se estudantes das classes populares não encontram relação entre sua realidade e a educação superior, para EcD na mesma condição de vida há duplamente essa ‘certeza’ codificada, porque a deficiência é comparada com incapacidade de aprender, um indicador de demérito, de falta de competência e, portanto, não há investimento educacional nas carreiras desses/as jovens. Assim aqueles/as que conseguem ingressar no ensino superior são, de fato, vitoriosos/as, como no exemplo das falas de Francisco, Josefa e Mel:

Uma vez eu estava no ônibus vindo para cá [UFPB] e o motorista quando parou para mim disse ‘nossa, você é um herói, um lutador, mesmo sendo assim conseguiu entrar na universidade’. O motorista apontou para um passageiro e disse ainda ‘olha ele é inteligente, ele faz universidade’ (Francisco, Pedagogia).

Nossa que legal! Mesmo você sendo assim, conseguiu entrar na universidade? Isso que chamo de uma pessoa guerreira (...) me acham incapaz apenas pelo fato da falta de uma perna (Josefa, Pedagogia).

Quando digo que estou na universidade as pessoas ficam besta, me acham corajosa (Mel, Ciências da Computação).

Ao reconhecer o mérito dos três estudantes, por conseguirem estar na educação superior, as pessoas sem deficiência revelam seu olhar patologizante sobre as PcD que determina a surpresa ao saber de suas conquistas. Por exemplo, o *status* de inteligente que Francisco ganhou ao ser admirado pelo motorista e o ‘elogio de guerreira e corajosa’ que Josefa e Mel ouviram demonstram a representação que as pessoas têm sobre o significado da educação superior e a relação – ainda bastante presente – entre deficiência e (in)capacidade de aprender, como admitiu Josefa. Nesse caso, há a

interpretação de que a PcD, para chegar ao ensino superior, precisa primeiro vencer a si mesma, por isso a admiração aos/as poucos/as que conseguem. Em nenhum desses casos há o entendimento de que existe o direito à acessibilidade no ingresso e permanência na universidade.

A educação superior, como tratada no Capítulo 2 desta dissertação, é desenhada segundo os valores iluministas e a crença no ‘progresso natural’ da sociedade (ROBINSON, 2003). Segundo Kassar (2010), a influência da teoria de Darwin e do pensamento de Comte é refletida diretamente no campo humano e social e na organização das concepções educacionais. É justamente pela ótica biológica e evolucionista que as PcD vão ser vistas no espaço universitário: “potencialidades inatas vão fundamentar um pensamento meritocrático, presente em nossa história, presente também na organização da sociedade atual” (KASSAR, 2010, p. 20).

Ao romper com este ciclo de impossibilidades para chegar ao ensino superior por mérito Josefa, Francisco, Bruno, Mel, Fabiana e Carlos vão ser vistos/as como estudantes que experienciaram o ‘sucesso’ dentro do ‘fracasso’ de muitos/as. Nesse contexto, a deficiência é vista como uma característica individual e ‘bons/as’ (contrariando o direito humano à educação) são aqueles/as que conseguem se *adaptar à realidade das pessoas sem deficiência, se igualando a elas por esforço próprio*:

A valorização do mérito individual contribui, ademais, para a difusão da ideia de responsabilidade direta das pessoas sobre o “sucesso” ou o “fracasso” na formação. Assim, a visão da própria deficiência como um problema individual/familiar – de não-adaptação/não-adequação do deficiente à sociedade e de seu atendimento como filantrópico-caritativo - vem prevalecendo em nossa sociedade (KASSAR, 2000, p. 43).

A justificativa da meritocracia para o sucesso individual no acesso ao ensino superior ajuda a sustentar o modelo de integração (AINSCOW, 1993) direcionado à PcD, segundo qual o/a estudante necessita se adequar a uma estrutura educacional pensada e organizada para estudantes sem deficiência, ou seja, uma estrutura desigual. Nesse caso, não há compromisso com mudanças da estrutura, do ambiente, dos procedimentos, das relações sociais ou dos serviços oferecidos (quando disponíveis).

É importante aqui destacar que Bruno, Francisco, Mel e Carlos estudaram em instituições especializadas e a educação especial institucionalizada é fortemente criticada nas teorias que defendem o paradigma da educação inclusiva para crianças,

jovens e adultos/as com deficiência. Segundo Glat e Ferreira (2003, p. 5), “a educação especial adquiriu maior visibilidade na área educacional, conjugando as ideias de normalização e integração e acenando com os ganhos de um atendimento especializado e interdisciplinar”. No caso destes jovens, na época em que estudaram a educação básica, a escola especial foi o lugar onde Bruno e Francisco puderam aprender o Braille e ter acessibilidade aos conteúdos curriculares, e Carlos e Mel puderam adquirir e dominar a LIBRAS. O trabalho de itinerância dos/as profissionais da educação especial e o apoio aos estudantes foi a ação que garantiu a permanência de Bruno e Francisco na escola regular. Isto significa dizer que a articulação escola especial e escola regular possibilitou a estes EcD as oportunidades e competências necessárias ao vestibular e obterem assim a aprovação. Hoje, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta os sistemas educacionais a disponibilizarem estes serviços, que constituem um direito do EcD, na escola regular. Cabe, então, as pesquisas científicas evidenciarem se as práticas da educação especial no sistema de ensino regular na atual política de fato estão contribuindo para o desenvolvimento de EcD em estudos posteriores, como as instituições especializadas contribuíram aqui para o ingresso em cursos universitários.

5.3. Representações de Gênero e a Escolha do Curso

A decisão de ingressar no ensino superior tem uma implicação de escolha para a vida toda, uma vez que é neste período que o jovem deve escolher sua profissão, em princípio a atividade profissional que irá exercer ao longo de sua vida produtiva. A motivação e a escolha do curso universitário variam conforme a experiência de cada estudante. No caso de Josefa e Mel, ambas pensaram em suas deficiências e nas possíveis barreiras que enfrentariam durante a formação superior e o exercício da profissão. Enquanto Josefa admite que não se empolgou com o curso de Pedagogia porque creditava que sua deficiência física impediria o trabalho com crianças, Mel afirma que ficava imaginando qual curso seria mais acessível para uma pessoa surda; pediu por vezes conselho a sua mãe e ao fonoaudiólogo. Administração, Medicina, Jornalismo foram suas opções iniciais, mas Mel decidiu não arriscar porque além de *“ter muito texto em Português, em Jornalismo [por exemplo] eu precisava conversar e me comunicar muito e vi ser impossível porque sou surda”* (Mel, entrevista 4). A

pesquisa de Mel por opções de cursos foi finalizada quando ela se interessou pela área de Ciências da Computação, ela justifica tal escolha porque o curso “*é mais visual*”. Carlos, assim como Mel, optou por um curso na área de Ciências Exatas. Sua primeira opção foi Arquitetura. Mais tarde ele iniciou formação na área de Informática, Ciências Contábeis e Matemática e, agora, está matriculado no segundo período do curso de Física. O estudante admite que sua escolha pela área de Ciências Exatas foi a mesma que a de Mel: “*porque os outros têm muito texto em Português e eu não gosto de Português*” (Carlos, Entrevista 3).

Evidencia-se aqui o fato de que o que impediu Mel e Carlos de optarem por outros cursos não foi a deficiência, mas a previsão da falta de acessibilidade que certamente ela encontraria durante a formação e ao exercer a profissão. A estudante afirma que “nas áreas de ciências humanas fica ainda mais complexo para ela permanecer no curso porque não há materiais adaptados e poucas vezes a disponibilização do tradutor intérprete de LIBRAS, mesmo quando a lei garante.” Consequentemente, é possível inferir que pessoas surdas acabam por ter escolhas mais limitadas quando se trata de ensino superior.

Diferentemente de Mel, apesar de reconhecer as barreiras para sua atuação futura como Pedagoga, Josefa optou por concorrer a este curso, segundo ela por duas razões principais: porque o curso de Direito na UFPB é um dos cursos mais concorridos enquanto que Pedagogia tem uma concorrência mais baixa; e, como segunda razão, afirmou gostar muito de crianças e ‘*ter jeito para cuidar delas*’ (Josefa, Entrevista 2). Isso justifica-se também porque a relação entre mulheres e magistério é uma relação histórica recente justificada por um discurso baseado nas diferenças de gênero, que associa o magistério infantil à maternagem (CARVALHO, 2000). Louro (2011) evidencia que o magistério, antes uma profissão dos homens do sacerdotismo, passou a feminizar-se porque foi visto como uma extensão do lar, cabendo às mulheres então a função de cuidar dos/as alunos-filhos-cidadãos[as] e ensinar-lhes os valores da época:

A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, *a menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de

empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. (LOURO, 2011, p. 100-101).

Poder-se-ia sugerir que a escolha de Josefa pelo curso de Pedagogia não é natural porque passa pela representação social da profissão e sua identificação com o curso (WOORDWARD, 2012), justamente porque ela o associa a características atribuídas socialmente à mulher, como ilustra a sua fala ao admitir *ter jeito* de cuidar de crianças. Ou seja, além das questões da deficiência influenciando a escolha do curso, há também as questões de gênero, no que se refere a gostar ou não gostar de determinada área, porque no ambiente escolar meninos e meninas são estimulados a gostarem de áreas de conhecimento diferentes (LOURO, 2011).

Mel é uma das poucas estudantes mulheres que cursam na UFPB Ciências da Computação. Ela admite que tem bastante dificuldade pra construir amizade e trabalhar em grupo no curso. Já Carlos consegue construir amizades e recebe apoio dos colegas para permanecer na universidade. Ele entra no padrão de gênero masculino desejável para a área de Ciências Exatas, por isso há uma melhor aceitação sua do que no caso de Mel. Assim, relações de gênero também constituem uma categoria importante quando pensamos em acessibilidade no acesso e permanência em cursos superiores.

A expectativa de gênero na escolha do curso também é determinante para que as pessoas sintam-se acolhidas ou excluídas nos espaços universitários. Por exemplo, a condição masculina é um dos fatores que contribuiu para a permanência de Carlos no curso escolhido (Física) enquanto Mel corre risco de se evadir por encontrar um ‘*cold climate*’³⁷ em Ciências da Computação (KLEIN *et. al*, 2010). O fato de Mel, estudante surda, obter aprovação num curso de prestígio da área tecnológica invisibiliza os efeitos do sexismo e do androcentrismo durante sua permanência na universidade (CARVALHO, RABAY, 2003), afetando diretamente seu processo de aquisição curricular, uma vez que não encontra um ambiente acolhedor a sua identidade de mulher, ademais surda.

A vontade de Bruno de cursar Educação Física veio da sua experiência com o esporte. A possibilidade de se desenvolver como esportista e ter reconhecimento

³⁷ *Cold Climate* é uma expressão em inglês e significa ‘clima frio’. Klein (2010) e outras autoras/os que participaram da elaboração do manual: Handbook for Achieving Gender Equity Through Education (KLEIN *et. all*. 2010) utilizam esta expressão para descrever situações em que as mulheres são intimidadas e excluídas no ambiente pela presença predominantemente masculina, em atividades ‘ditas’ para homens.

nacional no judô só foi possível porque na escola especial onde Bruno passou a maior parte de sua formação escolar e de vida³⁸ teve acesso ao esporte adaptado e participação em campeonatos. Alseni Silva, esportista e Pedagoga com baixa visão, durante as discussões no grupo de pesquisa do qual fazemos parte, deixou claro que a escola regular ainda precisa caminhar muito para chegar a fornecer aos EcD tudo aquilo que a escola especial fornece:

A escola regular pública é pobre em recursos e atividades para os/as estudantes em geral, não só para aqueles/as com deficiência. É impossível comparar o que uma PcD tem a possibilidade de aprender em uma escola regular e o que ela pode desenvolver na escola especial. Algumas escolas especiais são realmente segregadoras, mas não podemos atribuir essas características a todas as instituições que oferecem serviços para as PcD. Minhas experiências na escola especial foram significativas, pois era um espaço onde havia atendimento integral e profissionais qualificados. É impossível negar os séculos de atendimento oferecido pelas instituições às PcD. Imagina se os/as alunos da escola pública tivessem acesso ao que tivemos na escola especial? Realmente ainda está muito distante de isso acontecer (SILVA, Alseni, Arquivo do grupo de pesquisa, 2011).

Mrech (2001) chama atenção para as discussões oposicionistas e fechadas com relação ao paradigma da inclusão, pois acabam relativizando a importância da educação especial na vida as PcD e tornando-se apenas o discurso de ‘politicamente correto’, sem base teórico-prática mais profunda e reflexiva. Consequentemente, isto leva também a ver a educação especial como a grande inimiga das PcD, ao invés de ver sua grande contribuição na vida dessas pessoas historicamente, uma vez que as políticas de educação inclusiva são um produto desta época. Dessa forma, o avanço no debate está na análise das condições favoráveis direcionadas às PcD que não tem relação direta com posicionamento filosófico – da educação especial ou educação inclusiva – mas com a realidade de cada contexto cultural em que as PcD estão inseridas.

Ainda sobre a escolha do curso, o interesse de Fabiana por literatura a fez optar pelo curso de Letras-Português. Segundo ela, sua motivação deve-se à influência de uma professora do ensino médio: “*eu achava o máximo a forma como ela dava aula e o que ela trazia pra gente*” (Fabiana, Entrevista 6). Paulo Freire (2003) aborda a

³⁸ Na escola especial além de ter acesso aos conteúdos formais do currículo das séries iniciais, Bruno teve a possibilidade de aprender sobre como ter autonomia em seu dia-a-dia em atividades domésticas, assim como fazer esportes, aprender a dominar o computador com uso de programas de voz, pegar ônibus, fazer cursos para ingresso no mercado de trabalho, entre outras atividades importantes para seu desenvolvimento integral.

importância da atuação docente na vida dos/as educandos/as, isto porque a postura do/a professor/a é determinante para que o/a educando/a se desenvolva academicamente e em seu contexto de vida. Fabiana viu significado na metodologia da professora com o conteúdo de literatura e ela admite que isto foi decisivo para seu envolvimento com a disciplina e para fazer a escolha do curso superior de Letras-Português. A forma como a professora ensinava a turma foi, portanto, um fato que marcou a vida da estudante e a influenciou nas suas escolhas profissionais:

A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica (...) O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – **o de conhecer, que implica re-conhecer** (FREIRE, 2003, p. 47,125 -26).

Assim como Fabiana, Francisco se *re-conheceu* nas Ciências Humanas e Sociais também por causa do incentivo de um professor de Geografia no ensino médio. Sua primeira opção foi Psicologia, mas por causa da sua rotina de trabalho e vida pessoal ele teve que vir morar em João Pessoa e prestou vestibular para História. Como não passou nesta opção, sua nota foi suficiente para entrar no curso de Pedagogia, diferentemente de Josefa que escolheu o curso de Pedagogia como primeira opção. Francisco admite que a Pedagogia o aproxima da docência, experiência que ele vivencia na sua jornada de trabalho como professor. Com o diploma de Pedagogia ele pretende se dedicar futuramente ao mestrado e doutorado em razão das garantias profissionais que trazem os cursos em nível de pós-graduação.

A trajetória de vida de Francisco mostra sua preocupação com o salário que provém da formação superior. Essa característica é mais comum no universo masculino, particularmente, quando vão optar por carreiras universitárias. As mulheres, por outro lado, preocupam-se mais com a função que irão exercer (ROSEMBERG, 1994). Isto ocorre porque, historicamente, os homens buscavam ocupações masculinas mais valorizadas, remuneradas ou com grande destaque no campo científico enquanto que às mulheres eram designados serviços desprestigiados e com baixos salários, subjugados pela moral daquilo que era considerado próprio para elas (CARVALHO, 2000). Os dados revelam que, da mesma forma que para mulheres e homens sem deficiência, a

marca de gênero constitui um fator determinante nas escolhas profissionais de EcD quando da sua formação em nível superior.

5.4. Exclusão e Inclusão de Estudantes com Deficiência no Vestibular

Como tratado no capítulo 2, apesar da política de acessibilidade e dos inúmeros programas governamentais destinado à expansão das IFES, ainda o ingresso de EcD na educação superior está aquém de seus direitos: o acesso para o ingresso, como vimos, está permeado de barreiras significativas, incluindo a baixa qualidade ou inexistência de medidas de acessibilidade para a realização das provas do ENEM e de vestibular.

A inscrição para as provas do Processo Seletivo Seriado referente ao vestibular de 2009 da UFPB foi realizada presencialmente em um Shopping Center da cidade. Francisco relatou que foi *‘mais fácil’* para ele ter o apoio do Instituto dos Cegos para realizar sua inscrição. Embora a medida resolva a barreira, ela tem caráter assistencialista: alguém *faz algo pela PcD* e tira dela a oportunidade de agir autonomamente. Uma ação assistencialista, portanto, não somente a impede de ter autonomia (liberdade de fazer sozinha), mas camufla a falta de acessibilidade e a burocracia que estão por trás de atividades aparentemente tão simples como esta: se inscrever para o vestibular. Quando Francisco diz que é *‘mais fácil’*, ele pressupõe as barreiras que encontraria tanto no acesso ao ambiente de inscrição, tais como, a inacessibilidade dos transportes públicos, as calçadas esburacadas, os espaços difíceis de serem percorridos no Shopping Center etc., assim como a burocracia excessiva para solicitar o atendimento prioritário (BRASIL, 2000; 2004), como aconteceu para Fabiana, que conseguiu fazer a inscrição do vestibular *online*, e encontrou barreiras na solicitação do atendimento prioritário: *“é muita burocracia para você ter assistência. Minha mãe precisou ir lá, porque eu liguei diversas vezes para o número de lá, mas ninguém atendia* (Fabiana, Entrevista 6). Da mesma forma, no processo de inscrição *online* Bruno buscou o apoio de um professor, porque, segundo ele, a plataforma era inacessível para um/a candidato/a cego/a.

Essas experiências de barreiras caracterizam a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior apenas e tão somente porque a IFES, no caso a UFPB, continuamente viola a lei e o direito das PcD quando não oferece as condições apropriadas para que os EcD participem em condições de igualdade e tenham os

ajustamentos necessários para vencerem este processo inicial sem desgastes injustos e desnecessários. Outro tipo de violação dos direitos da PcD diz respeito à *violação do direito à comunicação e informação*, considerando o Decreto nº 5296/2004, Art. 47, que determina que “as plataformas digitais, os sites e os ambientes virtuais sejam construídos com base em programas e normas para acessibilidade”, o que ainda hoje não acontece na UFPB e no ENEM.

A experiência de Bruno ilustra outra forma de violação do direito à acessibilidade curricular. Como vimos no capítulo anterior, antes de fazer a prova para entrar no curso de Educação Física, Bruno já previa a ausência de acessibilidade para estudantes cegos/as e, já no curso, quando foi realizar uma prova do vestibular foi prejudicado pelo fato de a mesma conter figuras, mapas, imagens, esquemas e gráficos, cujas respostas dependiam unicamente desses recursos, aos quais ele não teve acesso. Situação agravada com apenas 30 minutos de tempo estendidos para a realização da prova. Sentindo a situação de desigualdade em relação aos demais candidatos/as porque *“a maioria poderia olhar quantas vezes quisesse a imagem e interpretá-la”* (Bruno, Entrevista 1), ele só teve acesso à descrição do ledor (pouco qualificado) que foi limitada e lhe causou dúvida ao responder a questão.

Os dados revelam que as ações institucionais para assegurar à acessibilidade nas provas vestibulares não foram suficientes para garanti-la. Ao mesmo tempo, os estudantes entrevistados admitiram se sentir intimidados para reivindicarem o direito de ter um vestibular com acessibilidade, além da tensão que eles/elas sofreram nas vésperas das provas. Quando eu indaguei aos seis estudantes se eles já tinham tido acesso à legislação que fala de acessibilidade, eles/as afirmam que conhecem “porque as pessoas falam disso”, mas nunca leram ou discutiram profundamente sobre seus direitos. Isso é um indício de que é preciso investimento em ações que promovam a divulgação do direito à acessibilidade e de ação conjunta para sua efetivação na universidade e fora dela.

A experiência vivida por Bruno deve ser explorada um pouco mais porque evidencia os efeitos extremamente prejudiciais para o estudante. Nesta experiência, três barreiras podem ser identificadas: (1) **a prova não foi planejada (adaptada) para os candidatos/as cegos/as**, uma vez que existiam questões que dependem somente de elementos visuais; (2) **o tempo designado foi excessivamente curto** se se considerar que ele dependeu da codificação, decodificação e descrição (comunicação) da imagem

pelo leitor e de tempo para interpretar de acordo com as opções de respostas; (3) **não houve uma descrição imparcial por parte do leitor** porque a leitura da imagem dependia da capacidade subjetiva e motivação do leitor, de sua escolha quanto a que elementos da imagem enfatizaria ou não, os quais poderiam não ser relevantes para a resposta certa. Portanto, este tipo de apoio teve influência direta no resultado (positivo ou negativo) da questão da prova.

Segundo Silva (2000) a linguagem, como uma estrutura instável, ‘*vacila*’ e a comunicação, neste contexto, está dentro desta instabilidade e é dependente da subjetividade da linguagem entre os indivíduos:

Somos dependentes de uma estrutura que balança. O adiamento indefinido do significado e sua dependência de uma operação de diferença significa que o **processo de significação** é fundamentalmente indeterminado, sempre incerto e vacilante. Ansiamos pela presença – do significado, do referente (a coisa à qual a linguagem se refere). Mas na medida em que **não pode, nunca, nos fornecer essa desejada presença**, a linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade (SILVA, 2000, p. 3, *grifos meus*).

No caso de leitores/as, transcritores/as ou tradutores/as-intérpretes, a linguagem sempre será um elemento que pode ser impeditivo de sucesso porque não é suficiente para dar conta do significado entre os atores do diálogo. Se todo o planejamento da prova e o detalhamento de cada questão já são carregados de subjetividade e normatização (JOHNSON, 2006), a descrição do leitor como *recurso único* para obter a resposta constitui um elemento adicionado à incerteza e instabilidade para o EcD que depende deste apoio específico. Se a importância do/a leitor é fundamental para o/a candidato/a, a igualdade de direito somente seria garantida se a resposta à questão fosse da responsabilidade exclusiva do/a candidato/a e não da descrição de imagens realizadas por terceiros/as.

Diferentemente de Bruno, Francisco, que também é cego, considerou a prova do vestibular acessível: ele teve acesso a provas transcritas em Braille, mas não houve extensão do tempo. As salas de aulas foram acessíveis nos três dias de prova porque foram realizadas no Instituto dos Cegos, local que ele conhecia e assim pode circular com maior autonomia. Seu vestibular foi em 2004 e ele conta que as questões de acessibilidade ainda estavam começando a ser incluídas no vestibular, mesmo assim ele não se sentiu prejudicado. Isto revela que admitir a acessibilidade ou barreira varia

conforme o relato de cada estudante. É importante destacar a importância da fala de diferentes EcD para identificar aquilo que é positivo ou negativo no processo de ingresso e permanência na universidade. Ao mesmo tempo, existem diversos fatores no momento de coleta de dados que podem inibir ou intimidar os/as participantes, que podem não evidenciar a momentos em que foram oprimidos/as ou que tiveram seus direitos negados. Por isso mesmo, o uso da técnica *Shadowing* neste estudo foi imprescindível porque permitiu relacionar a realidade vivida com a realidade expressada pelos participantes, situação que enriqueceu as análises.

Fabiana também fez prova no Instituto dos Cegos, e ela considera de extrema importância a Comissão do Vestibular “*pensar na acessibilidade do lugar para candidatos/as com dificuldade de locomoção*”, (Fabiana, Entrevista 6) como é seu caso. Além de um local de prova acessível, ela teve direito à mesma meia hora de extensão do tempo e um profissional para preencher o gabarito e transcrever a prova de redação na folha final. A estudante considerou o tempo curto porque, como no caso de Bruno, ela dependia do apoio de terceiro para concluir a prova e ‘isto toma tempo’ (Fabiana, Entrevista 6). Aqui já evidencia-se o fato de que ainda não existe uma adaptação razoável de acordo com a necessidade de tempo para responder a prova por cada candidato, pois o critério do tempo é o mesmo para todos/as os/as candidatos/as com deficiência em cada ano, sem a preocupação do tempo adicional baseado em características específicas de cada candidato/a e tempo gasto com os diferentes recursos adicionais (de acessibilidade) necessários para responder a prova do vestibular.

Nas provas para o vestibular na UFPB, Mel destaca como as mudanças relativas à acessibilidade foram sendo desenvolvidas ao longo dos três anos em que ela tentou ingressar na instituição: “*No início não tinha nada, depois teve um intérprete, uma professora que corrigia a prova dos surdos e as cotas... eu entrei nas cotas.*” (Mel, Entrevista 4). Mel e Fabiana foram as únicas que entraram pelo cadastro de reserva de vagas porque a Resolução que regulamenta o sistema de cotas é recente, de 2011. Apesar disso, Mel admite que sua aprovação foi resultado de muito esforço e estudo.

A política de cotas ainda constitui um campo minado de dissensos. Para alguns/as críticos/as, as cotas são interpretadas como facilidade de ingresso, perpetuação da discriminação ou porque ferem o princípio constitucional da qualidade de ensino superior, por não garantirem a proficiência dos/as estudantes beneficiários/as (OLIVEIRA, 2012; QUEIROZ, SANTOS, s/d; GUIMARÃES, 1995). Para outros, e

aqui também, as cotas são concebidas como uma política de equidade e justiça social, uma ação afirmativa para criar oportunidades àqueles grupos que têm sido excluídos há muito tempo do acesso ao ensino superior. Este grupo de críticos/as considera a história das PcD, as barreiras sociais, as diferenças de identidade e de renda que impedem os estudantes beneficiários das cotas de ter acesso a níveis mais elevados de educação e profissões mais bem remuneradas. A experiência de Mel mostra que se não fosse pelas cotas, ela provavelmente estaria ainda fora da universidade.

A comissão organizadora do vestibular autorizou, no último ano de vestibular de Mel, uma hora a mais que o tempo previsto para os/as demais candidatos/as e o profissional intérprete de LIBRAS. Ela considerou que esses serviços foram essenciais para garantir a acessibilidade, mas não entende porque a prova ainda não é planejada e projetada em LIBRAS, sua primeira língua: *“Os surdos têm direito de ter um vestibular acessível, porque em português é muito diferente e dificulta muito, os textos longos”* (Mel, Entrevista 4). Carlos também concorda com a estudante. Ele, que já fez diversos vestibulares, conta que além da falta de intérprete, a não disponibilização da prova de vestibular em LIBRAS impede a compreensão das questões, principalmente quando há *‘textos longos’* (Carlos, Entrevista, 3), ou seja, estes estudantes ficam desde o início e situação de desvantagem na concorrência pelas vagas.

A valorização da Língua Portuguesa e a desvalorização da LIBRAS na elaboração de provas de vestibulares para candidatos/as surdos/as (que fazem uso da LIBRAS) têm a ver com a normalização desses tipos de exames que preveem apenas a participação de candidatos/as ouvintes:

Por trás dessa desvalorização da língua de sinais está a noção de normalização e de adaptação dos surdos à sociedade, persistindo uma concepção mais clínica de educação. Não se tem considerado a importância da relação entre pensamento e linguagem [Vygotskiana] para o seu desenvolvimento. Desconsidera-se, também, que não basta ensinar o suficiente para uma convivência adequada entre grupos, **mantendo uma superioridade daqueles que tiveram todas as condições possíveis de desenvolvimento**, mas é preciso ensinar visando a superação desse estado de coisas. É pela preservação e pelo respeito às idiosincrasias humanas que se pode pensar em aproximar grupos diferentes, desde que sejam considerados em pé de igualdade (DORZIAT, 1999, p. 186, *grifo meu*).

Como destaca a autora, criar igualdade de condições de desenvolvimento intelectual e troca mútua de saberes entre grupos diferentes (surdos/as, ouvintes,

cegos/as, PcD intelectual etc.) constitui uma forma de eliminação da superioridade de um grupo em detrimento do outro em desvantagem. Neste caso, os/as candidatos/as surdos/as que utilizam a língua de sinais estão nesta situação de desvantagem quando chegam ao vestibular e não encontram um exame planejado e construído de acordo com sua língua materna. A projeção da prova em LIBRAS permite ao/a estudante que utiliza este recurso ter maior possibilidade de compreender os signos e os significados próprios de sua língua e não de ser ‘surpreendido/a’ no dia da prova com expressões usadas por pessoas ouvintes, como nas experiências de Mel e Carlos que se sentiram prejudicados ao ter que fazer o vestibular com textos em Língua Portuguesa e com um intérprete apenas para o apoio ‘*quando for preciso*’.

As leis e políticas que regulamentam a acessibilidade e inclusão no Brasil ampliaram-se significativamente nos anos 2000 e podem ser considerados marcos mundial de avanço para a PcD. No entanto, a resistência à mudança em face ao cumprimento da legislação vigente e dos direitos da PcD, a excessiva e muitas vezes imprópria burocracia e a interpretação diversa do texto oficial, acabam tornando-se as maiores barreiras para que a PcD, de fato, tenha os mesmos direitos que qualquer um de nós. A consequência é que o que é direito passa a ser visto como um *favor* e o descaso das instituições (como é o caso das IES) provoca a demora na efetivação das leis de acessibilidade. O uso das expressões ‘preferencialmente’ (BRASIL, 1996); ‘quando for possível’ (BRASIL, 1961); ‘especialmente/especial’ (BRASIL, 1996, 2000, 2004, 2008); ‘razoável’ (ONU, 2006; BRASIL, 2009) são brechas no discurso oficial que permitem a interpretação distinta para o fornecimento do *mínimo* do direito a este público, conforme a determinado pela política neoliberal do Estado Mínimo (FERREIRA, 2013). Neste caso, este mínimo é definido no edital de vestibular como existente, embora sua efetivação aconteça como o ‘*melhor (sic.) que foi possível neste momento*’, quando, na verdade, muitas vezes, o serviço não foi suficiente para garantir a acessibilidade às PcD.

O modelo de vestibular das instituições de ensino superior brasileiras se baseia na seleção, na meritocracia e na padronização das provas porque tem como foco um estudante padrão, ou seja, desconsidera a diversidade humana. Como consequência desta visão restrita de humanidade (e obsoleta para o século XXI!), a política de acessibilidade nas IES e seus supostos serviços ou adaptações tenderão a pressupor que todos/as os estudantes tenham a mesma capacidade de assimilação e competências

acadêmicas, demonstradas somente através da leitura e escrita. Assim, pessoas (surdas ou outras) que se comunicam por meio de uma outra língua (LIBRAS por exemplo) já estão inerentemente sob o risco de serem excluídas por fazerem parte de outro sistema simbólico de comunicação e que a prova não abarca.

As provas de vestibular exigem tempo de início e término, determinando assim a mesma mobilidade, agilidade, disposição e disponibilidade dos/as candidatos/as na data e na hora da prova. Pessoas com mobilidade reduzida, cegas, surdas ou com deficiência física, mesmo com a garantia de tempo estendido (geralmente, no máximo 1 hora) estarão em desvantagem em relação aos demais candidatos/as, por terem uma dinâmica e ritmo particular e por precisarem de recursos complementares em provas padronizadas, como, por exemplo, a prova em Braille. Isto não afeta somente PcD ou mobilidade, mas qualquer pessoa que mesmo que tenha investido na preparação para o vestibular, por questões diversas como indisposição ou condição ambiental (ansiedade, doença, problema de deslocamento etc.) no dia da prova poderá ter seu desempenho comprometido.

A aprendizagem é vista neste modelo de padronização como uma vantagem individual – um mérito pessoal e intransferível – e não como uma experiência que se desenvolve com base na troca de experiências entre os *diferentes indivíduos* e o meio ambiente. Caso a regra do saber, como um saber-mérito individual, seja quebrada no dia da prova do vestibular inevitavelmente os/as candidatos/as são eliminados/as. Dessa forma, foi disseminada a norma para o individualismo e a competitividade em detrimento da aprendizagem colaborativa e múltipla explicitada nos novos referenciais para a educação inclusiva (FERREIRA, 2011; 2008; 2006).

Robinson (2003) faz uma crítica a este tipo de avaliação homogênea e padronizada. Para ele, a influência **biologista** (vencem os mais fortes, nesse caso, os que se adequam à dinâmica e têm domínio do capital cultural desejado) e **fabril** (todos/as são peças iguais, portanto, uma avaliação justa é homogênea, com a mesma oportunidade para todos) destes exames não corresponde ao ideal educacional desses novos tempos. Santos (1997) concorda quando diz que a igualdade vista pela meritocracia não é igualdade, mas injustiça social, pois apaga a singularidade em favor da norma.

Esta reflexão é importante para se pensar o porquê de ainda haver tantos problemas na execução das políticas de acessibilidade no ingresso de estudantes com

deficiência, após mais de uma década da CDPcD (ONU 2006) e de seis anos da PNEE_PEI (BRASIL 2008). A resposta é, justamente, porque o próprio vestibular, como é configurado, é a principal barreira para a diversidade de estilos, de mobilidade e de dinâmica de vida entre as pessoas que querem entrar num curso superior. Como afirma Lopes (2005), paradoxalmente, a norma que exclui depois procura buscar maneiras para incluir. A política de acessibilidade como se apresenta hoje, nesse caso, seria a maneira de não alterar a norma (o vestibular) e prever a adequação das PcD, mas permanecendo a questão da normalidade *versus* anormalidade e a dos serviços adicionais àqueles/as que não são considerados/as *iguais* à maioria.

5.5. Formação Universitária: Ensino, Pesquisa e Extensão

A acessibilidade pedagógico-curricular, dentre os quatro tipos de acessibilidade delimitados neste estudo foi a mais citada e reivindicada nas vozes dos seis EcD, cujas experiências mostram como são discriminados e têm seus direitos violados no que se refere à participação e aquisição curricular na educação superior. Vale ressaltar que, quando a acessibilidade pedagógico-curricular não acontece, as barreiras comunicacional e informacional, a atitudinal e a arquitetônica (ou ambiental) estão articuladas a ela, representando uma desigualdade ainda maior vivenciada pela PcD, como retratado pelos EcD neste estudo.

Nesta dimensão, os dados evidenciam cinco subdimensões, quais sejam, (a) postura Docente e (in)acessibilidade pedagógico-curricular; (b) reprovação em razão de deficiência; (c) (não)participação em atividades de pesquisa, extensão e eventos científicos; (d) ações institucionais e discentes para permanência na educação superior; e (e) barreiras ambientais e arquitetônicas.

5.5.1. Postura Docente e (In)Acessibilidade Pedagógico-Curricular

Ao entrar na sala de aula nos primeiros dias Bruno diz que sua presença, em geral, *causa surpresa e insegurança aos/as docentes* porque não são informados/a sobre sua matrícula pela coordenação de curso. Carlos também afirma que os professores nunca são informados que ele é surdo: “*os professores nem sabem da nossa presença*” (Carlos, Entrevista 3). Mel experienciou situação semelhante com a reação do professor ao se deparar com ela na sala de aula. A surpresa pode ocorrer porque o/a docente *não*

espera um/a EcD em sua turma e a insegurança pode ser explicada a partir da indagação do/a docente para consigo: e agora, o que eu devo fazer? como ensinar a um/a EcD se nunca estudei sobre deficiência?

A presença de PcD na sala de aula regular permite a reflexão docente sobre sua prática de ensino, porque traz essa sensação de *desestabilidade*. Ferreira (2004), em seus estudos, argumenta que quase, unanimemente, há a reação de medo, susto e incompetência dos/as professores/as ao se deparar com um EcD na sua turma porque as crenças e mitos sobre a deficiência estão no imaginário destes/as docentes, que veem a deficiência além da pessoa, de suas potencialidades e capacidades cognitivas e afetivas.

Os estudos sobre a educação da PcD (CARVALHO, 2000, 1999; MARTINS, 2006; FERREIRA 2006, 2004, 2003; DORZIAT, 2009; GLAT, 2011) trazem esta discussão questionando as barreiras educacionais e a visão patológica sobre estes/as estudantes. Esta visão leva o/a docente a pensar que precisa conhecer sobre as causas e manifestações clínicas da deficiência ao invés de metodologias de ensino participativas e que respondam aos diferentes jeitos de aprender (DANTAS, 2011; FERREIRA, MARTINS, 2007), como se toda PcD, independentemente de suas características humanas individuais e de tipo de deficiência vivenciasse a mesma experiência apenas porque tem o mesmo diagnóstico médico. Há, portanto, a concepção de que as PcD são uma ‘*entidade homogênea*’ e que vivem a aprendizagem de forma igual apenas por compartilhar da mesma deficiência (FERREIRA, 2004). A PcD é vista, neste contexto, como *deficiente*, uma categoria única e essencialista e que anula outras marcas identitárias – como, por exemplo, raça-etnia, geração, gênero, orientação sexual, classe social, estado civil, preferências, habilidades etc. – isto porque a deficiência torna-se visível e a pessoa invisível (SOARES, 2011) nas suas potencialidades e habilidades acadêmicas.

A resistência do docente à presença do/a EcD em sua turma, como no caso de Bruno, caracteriza uma barreira atitudinal que pode se manifestar diretamente através da discriminação, ou pode ser implícita, através do silenciamento e pelo ato de ignorar a presença da PcD no ambiente comum (FERREIRA, 2006). Mesmo sendo esportista de renome nacional e tendo experiência com a prática de Educação Física, Bruno foi ***invisibilizado*** pelo docente na disciplina de Capoeira. Segundo o estudante, o professor admitiu “*ser impossível alguém cego conseguir aprender conteúdos práticos em cursos*

como os de Educação Física, Medicina e Fisioterapia”. Segundo Soares (2011, p. 24), a invisibilidade da PcD tem relação com a representação social deste grupo:

As representações do sujeito com deficiência, como incapaz, confirmam nossos discursos excludentes, que perpassam, por séculos, a história desse grupo social, caracterizando também a identidade de invisibilidade da PcD (...). Segundo Ferreira (2008, p. 127), a condição de invisibilidade “ocorre quando um indivíduo (ou grupo social) é, inadvertida ou intencionalmente, ‘cortado fisicamente’ da rede social que o vincula à sociedade, tornando-o um subgrupo ilhado”.

As PcD são, então, ‘cortadas’ das relações com os outros grupos cotidianamente, e isto acontece também em micro-contextos como o da sala de aula: Bruno foi isolado da turma e lhe foi negado o direito de participar das aulas. O relato do estudante mostra a angústia³⁹ e a violência verbal que ele teve que enfrentar a partir da postura agressiva e intimidadora do professor frente aos colegas:

Você conseguiria ser aluno de um curso de Medicina ou Fisioterapia? Pois bem, aqui é do mesmo jeito, não é um curso pra você! (...) Quem é você para querer mudar minha didática?! A universidade não é seu lugar. Eu duvido que você consiga concluir este curso! Vá procurar seus direitos (Fala do docente, relatada por Bruno, Entrevista 1).

Mel também passou por uma situação semelhante, quando no primeiro período o professor perguntou a ela: ‘o que eu estava fazendo no curso de Ciências da Computação? este curso não era para você’ (Entrevista 4) e a orientou para buscar outras alternativas de curso como Educação e LIBRAS. Isso a deixou abalada e com vontade de desistir do curso. As duas experiências claramente iluminam professores que usam sua posição de saber-poder para intimidar os/as EcD colocando-os/as em posição de inferioridade baseada na concepção de condição limitante da deficiência e de suas potencialidades. A reação de Bruno à atitude do professor foi de resistência e denúncia ao levar o caso à justiça:

Professor[a] e aluno[a], ligados de maneira assimétrica, exercem, cada um ao seu tempo, “seu poder”. O professor, imaginando ser o dono do poder, age sobre o aluno tentando mantê-lo o mais submisso possível. O aluno, no exercício do seu poder, resiste – não há relação de poder sem resistência (Foucault, 1995, p. 248) – à ação do poder do

³⁹ Esta foi uma das situações mais fortes na universidade, para mim (...) porque eu me senti excluído mesmo do curso (Bruno, Entrevista 1).

professor quando, por exemplo, nega-se a fazer uma atividade. Assim, há uma relação de forças entre esses dois sujeitos, ou seja, uma luta constante pelo exercício do poder (GOMES, 2009, p. 65).

Na experiência universitária de Bruno é possível observar que ele vive um processo constante de mobilização individual e reivindicação por seus direitos. Essas características são próprias de sujeitos de direito, pessoas empoderadas. Segundo Costa (2009) o empoderamento é o “mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência de sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir” (*apud* SILVA 2009, p. 22). A história de vida de Bruno, de ter que desde cedo deixar a família, viver numa instituição especial e superar barreiras no dia-a-dia, contribuiu para romper com a frágil condição de subalternidade e sair do estado de tutela, tornando-se um sujeito ativo de seus direitos, por exemplo, ao lutar pelo seu direito de estar na educação superior e participar das aulas de Educação Física.

Por outro lado, o fato de Bruno ser homem também é determinante para ter uma posição de resistência frente à atitude abusiva docente (também homem), ele não aceitou ser desrespeitado perante outras pessoas, porque isto também fere a sua masculinidade, considerando-se o padrão de masculinidade hegemônica estabelecido em sociedades androcêntricas em que homens “menos másculos, afeminados, fracos, dóceis etc. não são considerados ‘homens de verdade’” (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 7, *grifo meu*). Relacionado ao androcentrismo também está o *capacitismo*, uma vez que a relação masculinidade-deficiência é contraditória e, portanto, pode ser esperado de homens com deficiência sua passividade e dependência (SHAKESPEARE *apud* MELLO, NUERNBERG 2012). Bruno, então, sustentou sua posição de masculinidade e negou a fragilidade atribuída a ele por conta da deficiência.

Mel, por outro lado, diz durante a entrevista que tem “*medo de denunciar porque teme ser punida caso recorra a uma ação judicial*”. Para Steffen (2013) as relações de gênero podem reforçar a passividade e dependência das mulheres com deficiência, pois em relação a essas mulheres não há expectativa cultural para que tomem decisões sozinhas. A posição de Mel também revela a falta de esclarecimento acerca de seus direitos.

Há poucas campanhas na mídia e discussão nos espaços de educação formal sobre os direitos das PcD e estas pessoas acabam sabendo de seus direitos apenas de

forma superficial. Soma-se a isso o fato de que a linguagem e os espaços jurídicos exercem um poder intimidador junto às pessoas em geral e, no caso da PcD, sua voz é especialmente alvo de descrença (FERREIRA, 2004; SOARES, 2011) o que contribui ainda mais para seu desempoderamento (DANTAS, 2011). Nesse contexto, compreende-se que pessoas desempoderadas não se imponham nem reivindiquem a efetivação da lei. Para Foucault (1979) isto é o efeito do poder disciplinar que tem a função de ‘adestrar’ os indivíduos:

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. [...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. [...] O aparelho judiciário não escapará a essa invasão, mal secreta. O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 1979, p. 143).

A PcD ao longo de sua vida constrói identidade(s), esta(s) que, historicamente, foi(ram) disciplinada(s) através da tutela e do silenciamento de suas vozes, desejos, intenções, direitos. Não foi dado a Mel o poder para se impor, para falar, para mostrar o que lhe é melhor (ou não é) na sua experiência (PINTO s/d) e assim exigir o que lhe é de direito, aqui especificamente na educação superior.

A ideia segregativa de adaptação da PcD ao mundo dos ‘normais: aqueles/as sem deficiência’ reproduz o assujeitamento (SOARES, 2011) no caso de Fabiana, quando diz: “os professores nunca reclamaram” (Entrevista 6) e na fala de Mel ao afirmar “ele me ensina, tem paciência comigo” (Entrevista 4), ambas contraditoriamente interpretam um direito como assistência provavelmente porque assim se sentem aceitas.

Aos responsáveis pelas PcD, às instituições de reabilitação e aos campos jurídico e educacional coube definir qual o melhor *destino* para os corpos deficientes-silenciados. A CDPcD (ONU, 2006) vem justamente buscar reverter esta marca identitária histórica quando determina a eliminação de práticas de silenciamento das

PcD. Ao adotar o lema “*Nada sobre nós sem nós*” o documento busca propiciar às próprias PcD apropriar-se de sua vida e ficar à frente de suas reivindicações.

Retomando a discussão sobre postura docente-universitária, a escolha metodológica também é decisiva para garantir (ou não) a acessibilidade durante a aula. Por exemplo, Josefa teve uma aula de campo numa reserva florestal, lugar onde ela precisava caminhar por um longo tempo. Com esforço e com a ajuda de uma colega ela participou da atividade, mas não houve nenhuma preocupação da professora com a condição em que a estudante assistiu à aula e Josefa, individualmente, buscou uma maneira de participar, mesmo correndo risco de sua prótese machucá-la por ficar em pé por tantas horas.

Outra situação que exemplifica a barreira pedagógico-curricular no ensino superior foi por mim presenciada durante o uso da Técnica *Shadowing*. Na disciplina Ginástica Rítmica, a professora trouxe aparelhos de ginástica – bola, arco, corda e fita – e também utilizou *datashow* e o como recurso didático, mas não se preocupou com a presença de Bruno (estudante cego) que não participou em nenhum momento da aula quando a professora explicava e fazia movimentos (invisíveis para Bruno) com os aparelhos de ginástica, falando frases do tipo: ‘**olhem**, gente, vocês têm que aprender a passar a fita **aqui** por trás e acrescentando **isto**, fazendo **desta** maneira’. Percebendo a impossibilidade de Bruno observar o que ela fazia, a docente dizia: ‘*amanhã na aula prática você aprenderá o que eu estou ensinando agora*’ (observação, *Shadowing* 1). Nesta mesma aula a docente trouxe um vídeo do Campeonato Nacional de Ginástica Rítmica sem áudio. Bruno não teve acesso a nenhum conteúdo do material, uma vez que o recurso não disponibilizava o programa de áudio-descrição das cenas e nem a professora ou qualquer colega as descreveu para o estudante.

A atenção docente ao tipo de metodologia, se ela é acessível ou não, torna-se de suma importância para o planejamento de aulas que tenham como foco a participação de PcD, como Bruno. A linguagem e os recursos didáticos devem ser planejados em aulas, palestras ou apresentações prevendo a presença de pessoas cegas ou surdas de modo que elas possam participar dos momentos de interação com os/as docentes e com os/as demais estudantes.

Mel e Carlos (estudantes surdos/as) fazem verdadeiro ‘malabarismo’ para *permanecer na universidade sem a presença do intérprete de LIBRAS*. Ambos são oralizados e utilizam a leitura labial nas aulas, geralmente, em método expositivo-

dialogado; são prejudicados porque a leitura labial é limitada quando, por exemplo, o/a professor/a precisa virar para fazer anotações na lousa e, mesmo assim, continua explicando o conteúdo. Isto acontece cotidianamente e foi o que eu presenciei durante a observação na turma de Mel: “*ela acaba esquecendo. Explica virada, de costas*”, disse a estudante (Shadowing 4). Durante a aula, Mel fez anotações, no caderno, do conteúdo que estava na lousa. Ela disse que quando lê os lábios da professora e a docente pede *atenção* é porque o assunto é importante: *Quando a professora fala ‘atenção!’ ou ‘anotou?’ é porque, eu já sei, vai cair na prova. Mas, eu sempre tiro 5 na prova, sempre* (Shadowing 4).

Apesar do esforço e dedicação de Mel em estudar num curso sem acessibilidade, no dia do Shadowing a professora fez o seguinte comentário para a estudante perante os colegas na sala de aula: *É pra você ter mais atenção nas aulas, porque já tem dificuldade, por isso deve sentar sempre na frente e buscar compreender o conteúdo* (Fala da Professora, Shadowing 40). A deficiência, aqui, foi vista pela professora como sinônimo de dificuldade de aprendizagem, condições totalmente diferentes. A maneira de Mel se comunicar é o que distingue seu modo de aprender, isto não deve ser razão para ela ser rotulada como uma estudante com *dificuldade de aprendizagem*. A dificuldade na verdade está nas barreiras do ambiente e atitudinal, incluindo a escolha metodológica inacessível, a falta de intérprete, o ‘clima frio’ da sala de aula, a ausência de materiais disponíveis com antecedência e traduzidos entre outras. A suposição da professora de que a dificuldade está em Mel tem a ver com o julgamento de estudantes que expressam sua aprendizagem de modo diferente, não como a expectativa da norma de estudantes ouvintes. Para a docente, os/as EcD são vistos como desviantes, portanto, não aprendem como o esperado (LOPES, 2004).

Para Mel estar no ensino superior é enfrentar barreiras diariamente: “*me sinto perdida na aula*” (Shadowing 4). Merece destaque o fato de que durante a aula os estudantes interagem com a professora, tirando dúvidas e fazendo comentários sobre o tema, mas nesses momentos a estudante olhava para mim com insatisfação, porque ela não podia acompanhar o que estava sendo discutido em razão da não presença do intérprete de LIBRAS, e também pela forma da organização das cadeiras do auditório, enfileiradas, o que impedia que a estudante fizesse a leitura labial dos colegas. A forma de organização da sala também é uma barreira para Fabiana, pois isso a impede de se locomover em espaços estreitos com mobiliário muito próximo.

5.5.2. *Reprovação com Base na Deficiência*

Nas recomendações para o Programa Incluir (BRASIL, 2003), o MEC retoma a determinação constitucional de que as IFES, nas políticas de ingresso e permanência, não devem restringir a participação de PcD em determinados ambientes e atividades com base na deficiência (BRASIL, 1988, 1996). Além disso, recomenda que a condição de deficiência não deve definir o desenvolvimento desses/as estudantes em qualquer área de conhecimento, garantidos os recursos de acessibilidade pela instituição. No entanto, nas experiências de Bruno e Mel, ambos foram reprovados em razão da deficiência.

Nas disciplinas práticas como Basquete e naquelas em que são utilizados recursos visuais, Bruno foi reprovado porque não havia a adaptação do material e um planejamento docente acessível ao estudante. Mel foi reprovada nos três primeiros períodos do curso, porque a universidade não disponibilizou um/a intérprete de LIBRAS. Até o dia da entrevista (data 13/03/2013) a estudante relatou que estava sem intérprete. Segundo ela, só há um intérprete para atender à demanda de todos/as os/as surdos/as da instituição e este intérprete só foi contratado porque uma colega do curso de Pedagogia entrou com uma ação judicial contra a instituição. Carlos, por sua vez, relatou que apenas faz uso da leitura labial, no curso de Física, pela falta de intérprete, que só pode traduzir para ele em poucas disciplinas. A não aquisição do conteúdo por causa da falta de acessibilidade foi decisiva para Mel e Bruno não conseguirem bom desempenho na avaliação e, conseqüentemente, serem reprovados.

Há equivoco e distorção acerca da igualdade de oportunidades no caso de estudantes com deficiência, ou seja, *tratar igual os/as EcD* significou disponibilizar a mesma metodologia e recursos didáticos a todos os/as estudantes sem qualquer tipo de '*facilitação*' (Bruno, Entrevista 1). A ideia de facilitar é retratada na experiência de Bruno quando o professor o colocou para aprender a tocar o berimbau enquanto que o restante da turma fazia outra atividade mais pertinente ao plano de aula. Esta distinção é discriminatória. Pensar em alternativas metodológicas diferentes para abordar o mesmo conteúdo supõe planejar e conduzir a aula atentando para as diversas formas de aprender e expressar o conhecimento individualmente; e supõe mais do que *diferenciar* a tarefa para o/a EcD:

Educar na diversidade significa ensinar em um contexto educacional no qual as diferenças individuais e entre todo(a)s os membros do grupo (classe) são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem. Ao realizar a flexibilização e o enriquecimento do currículo, com a ativa participação dos seus(suas) estudantes, o docente oferece oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada aluno(a) (FERREIRA, 2006, p. 129).

A autora chama atenção para a importância do planejamento para a diversidade, destacando a organização de atividades de classe que diminuam as desigualdades entre os/as estudantes, privilegiando grupos de trabalho colaborativo e o apoio mútuo. Criar oportunidades de aprendizagem igualitárias na sala de aula tem a ver, portanto, com a mudança na dinâmica pedagógica, nas metodologias, que deixam de focar apenas o “conteúdo curricular, uma aula, uma atividade e um mesmo tempo de realização das atividades para toda a turma” (FERREIRA, 2006, p. 129) e passam a prever a acessibilidade na postura didática aberta às diferenças entre os/as educandos/as e nos materiais de estudo que contemplem a demanda de EcD.

É o que Fabiana vivencia quando diz que encontra acessibilidade pedagógico-curricular em seu cotidiano e “*não tem de que reclamar*” (Fabiana, Entrevista 6), pois se sente respeitada pelos/as colegas e docentes e estes a estimulam a participar de todas as atividades. Isso justifica a sua satisfação em estar na universidade e não ser reprovada em nenhuma disciplina do curso de Letras-Português, por ter aquisição curricular a partir da troca de experiência com a turma.

5.5.3. (Não)Participação em Atividades de Pesquisa, Extensão e Eventos Científicos

Josefa se sentiu discriminada quando foi participar da seleção para trabalhar na organização de um evento científico. Mesmo cumprindo o determinado pelo edital de seleção, ela não foi chamada. A justificativa da equipe organizadora é que a cota para PcD já estava preenchida. Josefa precisou da intervenção de uma professora para conversar com a equipe e explicar seu direito de também participar. Ela conta que se sentiu bastante abalada com esta situação. A barreira atitudinal que Josefa encontrou foi revertida quando no evento *ela provou sua capacidade* (FERREIRA, 2004) e a equipe organizadora, *surpresa* com o desempenho da estudante, abriu outras oportunidades de participação.

A ideia de fornecer o mínimo às PcD se efetiva quando se aplica o direito segundo essa interpretação, porque se a exigência é simplesmente preencher a cota haverá equívoco ao supor que se pode excluir as demais PcD, alegando que já está cumprido o exigido pela legislação. Josefa, na condição de estudante, tem direito de participar de quaisquer atividades extraclasse, uma vez que tenha cumprido com o estabelecido no edital. A Lei 3.2998/1999 (Art. 42) estabelece para a PcD o direito à cota, contudo, se seu desempenho for superior aos não-cotistas (e não obtiver aprovação dentro das cotas) ela deve ter sua aprovação garantida na lista geral, com os demais candidatos não beneficiários do sistema de cotas. Assim, a deficiência não se torna um indicador seletivo de demérito, ao contrário, fica garantida a igualdade através da equidade, que significa “à construção da igualdade de usufruto de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas” (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Dessa forma, o direito das PcD afirma-se identitariamente pela deficiência quando previstas as ações afirmativas na diminuição da desigualdade de oportunidades no ambiente acadêmico, ou seja, ao se afirmar a deficiência para garantir direitos tem a ver com evidenciar a história de exclusão e discriminação que este grupo vivenciou/vivencia. Por isso, são necessárias ações que promovam a justiça social, a partir da equidade, para assim eliminar os discursos como esse da professora de Bruno: “*a inclusão só ocorre quando o aluno não precisa ‘usar a deficiência’ para **ganhar vantagens***” (Professora, *Shadowing* 1).

Bruno pressupõe que precisa *provar sua capacidade* para ter a oportunidade de participar de grupos de estudos, pesquisa e extensão. Ele já participou de seleções para ser bolsista ou voluntário em projetos de pesquisa, mas não foi aprovado. Ele entende que subjetivamente existe o medo e o desafio de trabalhar com o estudante com deficiência, consequentemente, isto tornar-se um impeditivo para Bruno concluir a formação superior, porque ele precisa cumprir a carga-horária do curso com participações em atividades de pesquisa e extensão. Mel vivenciou algo semelhante a Bruno. No primeiro período de curso de Mel, o professor não entendia o que ela estava fazendo no curso de Ciência da Computação. Só após conviver com a estudante e ver seu desempenho na disciplina, com boas notas, Mel conseguiu *provar* que é capaz de ter aproveitamento no curso. O docente então pediu desculpas pelas suas palavras de desestímulo.

A partir dessas experiências é possível refletir que a falta de oportunidade de desenvolvimento acadêmico em atividades de ensino, pesquisa e extensão ocorre por causa do preconceito de pessoas que não conhecem e não convivem com a PcD. Como diz Rios (2007), é através do preconceito que a discriminação se manifesta. Nesse caso, as percepções limitadas sobre as PcD são determinantes para materializar aquilo que o pensamento pré-defina: atitudes de violação de direito, que aqui procrastinam, invisibilizam e segregam os/as EcD nas suas trajetórias acadêmicas.

As experiências de Bruno e Fabiana, por sua vez, revelam que *há barreiras na comunicação e informação tanto nos ambientes virtuais quanto nos murais espalhados pela UFPB sobre os eventos e seleções de projetos*. Fabiana destaca que participou apenas de um evento científico na instituição ao longo três anos de curso. Quanto à atuação em grupos de estudo e pesquisa, ela justifica não participar por causa da sua rotina no curso e também porque há barreiras para sua mobilidade que a impedem de passar mais tempo no campus. A estudante reconhece a importância de aprender nesses espaços na universidade e futuramente pretende participar de grupo de pesquisa na área da PcD para conhecer teoricamente esta área, contribuindo assim para sua trajetória pessoal e construção da monografia.

Oportunizar a participação de PcD em projetos de estudo, pesquisa e extensão, assim como em eventos científicos é permitir a aquisição na troca e produção de conhecimentos e no diálogo com a prática porque envolve o tripé da qualidade na educação superior: ensino, pesquisa e extensão, como defendem Pivetta *et. all.* (2010, p. 378):

O ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto atividades complementares, interdependentes, precisam ter valorações equivalentes no sistema universitário, sob o risco de se desenvolver conhecimento mutilante e reducionista. A qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades dependem, em grande parte, do nível de interação e articulação entre esses três pilares do conhecimento uno e multidimensional. É difícil, portanto, conceber um aluno[a] universitário bem sucedido sem a influência de uma formação sistêmica, isto é, ampliada e integrada, propiciada pelo ensino, a pesquisa e a extensão.

As experiências de Mel e Josefa mostram exatamente isto ao indicarem a relevância da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na formação superior. Dos seis estudantes, elas foram as que mais tiveram a oportunidade de participar de grupo na UFPB. Mel diz que *“é o projeto no Laboratório que me torna ativa no curso e*

me faz pensar em que área irei me especializar em estudos posteriores” (Entrevista 4). Ela também destaca a postura do professor-orientador do projeto: *“ele oportuniza meu desenvolvimento e me estimula a continuar na carreira universitária, investindo na área de Tecnologia”* (Entrevista 4). No projeto, a estudante trabalha com tradução em LIBRAS de materiais online, área que ela gosta e pretende seguir.

Josefa também é motivada pela professora do grupo de pesquisa que ela participa. Segundo a estudante, *“estar no grupo e, principalmente, estudar temas relacionados à vida de PcD é muito importante”* (Entrevista 2) Através do grupo ela passou pelo processo de autoaceitação e identificação com outras EcD – da sua condição adquirida de mulher com deficiência – e pode começar a conhecer, discutir e produzir conhecimento acerca de seus direitos sociais e educacionais. Estas duas experiências estudantil identificam o caráter transformador da ação docente nas trajetórias acadêmicas de estudantes de grupos vulneráveis porque ao criar oportunidades de participação para estas EcD, elas encontram um espaço no grupo onde puderam afirmar-se identitariamente e trazer para a prática aquilo que já desenvolviam, como no caso de Mel no trabalho com LIBRAS no Laboratório de Tecnologia da UFPB.

Paulo Freire (1991) concebe a educação também como um instrumento de empoderamento e não apenas com a função de transmitir conhecimentos sem relacionar-se com a vida dos/as educandos/as:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 1991, p. 16)

Josefa diz que depois que passou a conviver com PcD através do grupo de pesquisa e aprender com outras experiências, sentiu-se mais confiante, buscou ser popular entre os colegas na UFPB e passou a agir de forma empoderada. Prova disso é que a estudante hoje é ativa, organiza eventos, participa de diversos projetos dentro e fora da universidade e é membro do Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia. Mel também precisou de um espaço comum com seus iguais (a FUNAD) para se reconhecer como surda, porque antes disso ela tinha receio de admitir sua surdez para as pessoas

ouvintes. Lá a estudante aprendeu a LIBRAS e conheceu histórias de pessoas que vivenciam situações semelhantes à sua. Não estava mais só, silenciada e isolada. A estudante diz que esta convivência foi essencial para ela afirmar sua identidade. Nesse contexto, a visibilidade da deficiência se torna importante para o reconhecimento de seu valor humano e seus direitos fundamentais.

Foi o que Josefa fez ao exigir a efetivação do seu direito à acessibilidade em eventos acadêmicos durante sua participação em um congresso nacional sobre Educação Especial que ocorreu em São Paulo em 2011. A estudante falou com indignação à professora organizadora do evento ao perceber que não havia nenhuma organização de acessibilidade⁴⁰ para quem tinha deficiência física ou mobilidade reduzida. Ela questionou o fato das pessoas falarem de PcD nos congressos e seminários, mas não preverem a real participação deste grupo.

É o que justamente Freire (2003) discute no livro *Pedagogia da Autonomia*, quando ele aborda a necessidade do/a educador/a buscar a coerência entre o discurso e a prática. No caso dos eventos relacionados às PcD (principalmente) é preciso criar espaços para participação deste grupo, pois isso além de compromisso ético é a maneira de não violar seu direito de participação. A acessibilidade, portanto, deve ser um dos primeiros elementos a serem garantidos em qualquer evento científico.

5.5.4. *Ações Institucionais e Estratégias Discentes para Permanência na Educação Superior*

Núcleo de Educação Especial

Francisco é estudante da UFPB há sete anos. Segundo ele, nesse período poucas mudanças foram feitas em favor da acessibilidade. Para o estudante, *o setor da UFPB que mais contribui com a formação do/a estudante cego/a é o NEDESP*, que realiza um trabalho de suma importância ao transcrever o material da aula e disponibilizar

⁴⁰ Neste evento, a equipe organizou as mesas redondas e oficinas nas salas de aulas localizadas em lugares diferentes da universidade. As pessoas teriam que caminhar em diversas direções para assistir a programação. Não havia transporte para PcD e o ambiente era composto por diversas barreiras, como, por exemplo, ladeiras, buracos, escadas e superfícies irregulares. Consequentemente havia um número bastante reduzido de PcD durante os dias em que ocorreu o evento. Josefa ficou bastante nervosa com a situação quando viu que as mesas redondas que ela queria assistir estavam em lugares muito distantes, então ela decidiu procurar a organização e ofereceu sua avaliação crítica sobre o congresso de Educação Especial sem acessibilidade.

computadores adaptados com programa de voz. Entretanto, o estudante alerta que não há divulgação destes serviços e os docentes não são informados sobre eles, o que geram barreiras pedagógicas, por exemplo, em avaliações semestrais em que o/a estudante não tem sua prova adaptada. Outra barreira mencionada pelo estudante é que os serviços da Biblioteca Central não estão disponíveis e os acervos de livros não estão atualizados em Braille.

Bruno precisa ir ao NEDESP também para ter acesso à internet porque, segundo ele, é somente neste setor que tem o programa de áudio-descrição instalado nos computadores. O fato dele não possuir um computador em casa dificulta seu acesso à internet: para fazer consultas online, digitar seus trabalhos, se comunicar virtualmente com os/as docentes e colegas, ler seus e-mails, entre outras atividades *online* tão importantes na vida universitária. Além das barreiras na comunicação e informação que o estudante enfrenta para ter acesso à internet, ele relata que também encontra dificuldade para adquirir os livros e materiais de estudo das disciplinas do curso. O primeiro entrave é em razão da sua condição econômica – sua única fonte de renda é o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. A segunda barreira é que embora o NEDESP apoie com os serviços de Braille para todos os/as estudantes cegos/as e com deficiência visual da UFPB, este serviço não é suficiente para a disponibilização em Braille do acervo que Bruno precisa para a sua formação. Como alternativa, ele tem que comprar os livros (apenas os exemplares mais importantes em vista da sua condição econômica) e enviá-los à Fundação Dorina Nowill⁴¹ em São Paulo, que os manda de volta em formato Braille. Entretanto, os livros e materiais geralmente são caros e, muitas vezes, isso faz com que ele não os compre. Consequentemente, Bruno acaba não tendo acesso aos conteúdos estudados no curso.

Por causa da não oficialização da Política de Acessibilidade da UFPB, as ações de acessibilidade promovidas pela instituição ainda são pontuais, individualizadas e temporárias, conforme mostra o Projeto Aluno-Apoiador, uma das poucas ações institucionais direcionadas aos EcD na UFPB nesses últimos dois anos.

41 Organização sem fins lucrativos e de caráter filantrópico, ao longo dos anos a Fundação Dorina Nowill para Cegos produziu mais de seis mil títulos e dois milhões de volumes impressos em braille. A missão da Fundação Dorina Nowill é o trabalho de inclusão social das pessoas cegas e com baixa visão. Disponível em: <<http://www.fundacaodorina.org.br/quem-somos/a-fundacao-dorina/>> Acesso em 08 jul. 2014.

Projeto Aluno-Apoiador

Entre as ações que foram bem aceitas pelos/as universitários/as participantes desta pesquisa está o Projeto Aluno-Apoiador, criado em 2012 pelo CIA e que tem como objetivo selecionar estudantes de curso de graduação, das áreas de estudo dos/as universitários/as com deficiência, para atuarem como monitores/as no seu cotidiano acadêmico, em troca de uma bolsa mensal.

Josefa atua como monitora de Francisco e admite a importância do projeto tanto para os/as EcD como para os que os apoiam. Primeiramente, por oportunizar a aprendizagem, a convivência e a troca de experiência entre estudantes com e sem deficiência. Em segundo lugar, porque a ajuda financeira é de grande valia, pois auxilia os/as estudantes de graduação com as despesas do curso.

Mel diz que a presença do monitor foi essencial para ela deixar de ser reprovada no curso, pois ele faz as anotações e lhe explica o conteúdo após a aula, o que representa um salto qualitativo nos seus estudos, uma vez que a estudante havia sido reprovada por três períodos antes de ter o apoio do monitor. Carlos também admite a importância do estudante-monitor, porque para ele é impossível fazer a leitura labial e ao mesmo tempo anotar as informações ditas pelo professor. Para Francisco, o projeto é essencial, pois a monitora (Josefa) garante antecipadamente a transcrição em Braille de seu material de estudo. Fabiana conta que quando ela tinha uma monitora no curso, sua mãe não precisava acompanhá-la à UFPB todos os dias.

Até o último dia do período de entrevista (11 de novembro de 2013) os/as EcD estavam sem monitores/as, porque tinha acabado o prazo da bolsa. Fabiana informou não saber se haveria para o ano seguinte. Enquanto isso, ela precisava do apoio da sua mãe, que tem um papel fundamental na sua permanência no curso, por exercer **o papel de sua cuidadora**, tanto a apoiando na questão da mobilidade quanto na comunicação para resolver assuntos organizacionais do curso.

Há estudos (GUIMARÃES, 2008, *apud* STEFFEN, 2013; DINIZ e GUILHEM, 2000; MELLO, NUERNBERG, 2012) que vêm envolvendo a categoria de gênero na análise do cuidado e das cuidadoras – em maioria mulheres – das PcD, porque historicamente isto é próprio da atenção familiar-feminina estendida aos campos da Educação, Enfermagem e Assistência Social. No entanto, busca-se ampliar esta discussão, porque há a necessidade de planejamento, efetivação e divulgação de políticas que enfoquem *o cuidado como um direito integral* de PcD, que assim

necessitam deste serviço, inclusive devendo ser previsto nas políticas educacionais em todos os níveis de ensino.

Nesta discussão, coloca-se em questionamento também a ideia de autonomia quando vista dentro de contextos meritocráticos, em que o sujeito precisa de adaptação individual e ser totalmente independente (*gerir-se*) nas relações sociais. A autonomia, neste contexto, contribui para a tirania do corpo normal, por pressupor que as pessoas, uma vez (o mais) saudáveis (possível), estão livres da dependência do cuidado do/a outro:

As sociedades foram fisicamente construídas e organizadas com a ideia de que todos e todas são saudáveis, jovens, sem deficiência, formados de acordo com ideias culturais (...) criando uma grande ideia de deficiência, negligenciando o que a maioria das pessoas precisa para participar completamente nela (STEFFEN, 2013, p. 2).

Há medo e desconfiança ao falar em *cuidado* quando relacionado à PcD, porque a palavra supõe o caráter terapêutico, a dependência e a incapacidade, princípios dos quais o movimento contemporâneo das PcD quer dissociar-se. No entanto, quando se remete ao cuidado e ao direito de ter o cuidado, está em evidência nesta discussão um modelo de sociedade que baseia-se em uma pedagogia centrada em indivíduos sociais e, portanto, que precisam viver de forma inter-relacionada. Isto é determinante para as tomadas de decisão individuais e escolhas pessoais. Cuidado, neste sentido, é diferente de tutela e silenciamento.

Para Bourdieu (1998), quando se fala em *sujeitos* automaticamente fala-se em condicionamentos, porque não há atitudes e comportamentos individuais. Ele enfatiza a interdependência entre as pessoas para seus “gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002, p. 19). Refletir isso é relevante para entender que indivíduos autônomos não são pessoas livres das relações sociais, essa é a autonomia propagada quando relacionada à meritocracia. O cuidado como um princípio da autonomia tem a ver com a dependência entre os indivíduos: consigo, com os outros e o ambiente – relação quântica interdependente:

As pessoas não são indivíduos solitários, tampouco uma multidão. As pessoas são redes vivas de biologia, emoções, lembranças e relações. Cada qual é única, mas nenhuma consegue florescer sozinha. Cada qual, de certo modo contém as outras e pelas outras é contida sem que

sua verdade pessoal fique totalmente isolada nem exaurida (TILBY *apud* ZOHAR, MARSHALL, 2000, p. 105).

A negação da interdependência através do ideal de autonomia individual – *você é o/a único/a responsável pela sua trajetória acadêmica e sucesso* – é o que leva Mel a lutar cotidianamente sozinha e queixar-se das barreiras que isto traz na sua experiência, como presenciei na cena em que vi a estudante acenar para um grupo de estudantes e eles não corresponderem a sua interação: *Os alunos não ajudam. Eu não tenho nenhum amigo aqui. Quando tem trabalho em grupo, eles me colocam, mas depois inventam uma desculpa e eu acabo fazendo sozinha. É muito difícil para mim* (Mel, *Shadowing* 4).

A cultura da educação superior perpetua e consolida um modelo de aprendizagem individual e de competitividade entre os/as estudantes como já foi dito. Isto é justificado porque eles/as serão os/as concorrentes tanto dentro da universidade – nas seleções para tutoria, projetos de pesquisa e avaliações educacionais – como fora da universidade, através da seleção do mercado e concursos públicos na área. Isto atinge o EcD porque reforça a barreira atitudinal, uma vez que determina fronteiras entre cada estudante que deve se desenvolver isoladamente.

Francisco também vivenciou situações na universidade em que se sentiu isolado: em trabalhos em grupo, em que geralmente ele só tem a opção de trabalhar sozinho; também e quando ele teve um sério problema de saúde e a coordenação do curso agiu com descaso e descompromisso. O estudante ressalta que se sentiu como se o *problema fosse dele*.

Contrário à forma discriminatória como Mel e Francisco são recebidos no ambiente universitário, a efetivação da acessibilidade atitudinal está em compartilhar responsabilidade sobre o ambiente como lugar de direito de todos/as. E isto automaticamente levaria a um processo de mobilização coletiva, no qual professores/as, alunos/as e funcionários/as buscariam alternativas para diminuir as barreiras educacionais de Mel e Francisco. Assim, eles não estariam *lutando sozinhos*: concepção fatalista da deficiência como uma “tragédia pessoal” (OLIVER, 1983).

A permanência de Mel – assim como de todos/as os estudantes em situação de desigualdade – não é um desafio somente dela, mas de toda a comunidade universitária. Reverter a lógica individualista é aderir a uma cultura de acessibilidade, ou melhor, de acessibilização, em que todos/as buscam formas cotidianas de minimizar e eliminar

barreiras ambientais através de novos valores de vida e ações coletivas para o bem-comum.

Moacir Gadotti (2008) afirma que a educação contemporânea necessita remover o velho sistema fundado em princípios competitivos e investir numa cultura da sustentabilidade e do trabalho cooperativo. Essa mudança de atitude baseia-se no paradigma holístico sobre a vida no ambiente. A educação, portanto, tem um poderoso papel, pois, nesse ideal, passa a dividir a responsabilidade com todos/as para “mudar o sistema, que implica o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta e cuidado com toda a comunidade da vida, da qual a vida humana é um capítulo”. Significa compartilhar na academia valores fundamentais e princípios éticos para cuidar da “comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor; construção de sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas” (GADOTTI, 2008, p. 77).

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que a instituição tem a responsabilidade de garantir o apoio humano e tecnológico assistido à PcD que assim necessitar, a própria comunidade acadêmica também precisa reconhecer a responsabilidade coletiva para acabar com o preconceito e a violação dos direitos desse grupo, em específico.

Na palestra *Experiências de Acessibilidade ao Ensino Superior: acesso, participação e aprendizagens*⁴² que Josefa proferiu na UFPB, ela deixou claro a importância de PcD terem a oportunidade de se desenvolver na educação superior. Josefa ressalta também que a construção de amizades tornou-se essencial em sua experiência, pois a ajudou a superar as diversas barreiras neste nível de ensino. No evento, estavam presentes EcD que também estudam na UFPB. Para eles/as Josefa deixou o seguinte recado:

Não desistam nunca de seus ideais por causa das barreiras. Ingressar em uma universidade, participar dela, nela aprender, permanecer e de lá sair formado não é fácil para o/a universitário/a com deficiência. Nós, PcD, devemos lutar por nossos direitos já conquistados e não desistir nunca. Estar na universidade em igualdade de condições faz parte desta busca e deste processo. Não estamos precisando de esmolas (parodiando aquela música): "a gente quer comida, diversão, cultura, educação, trabalho e arte, a gente quer sair para toda parte" (Josefa, palestra 19/08/2013).

⁴² A palestra foi parte do evento *O ENEM como via de Acesso ao Ensino Superior para PcD*, organizado pela linha de Estudos e Pesquisa VEIPcD (CNPq/UFPB) e ocorreu no Auditório do Centro de Educação da UFPB, em 19 de agosto de 2013.

No que se refere à comunidade universitária, na sua fala, Josefa enfatizou que a acessibilidade depende da “*vontade política de cada um/a (...) e que a formação [na educação superior] deve se basear no princípio da diversidade*” (IDEM). Recentemente a estudante me comunicou que decidiu, junto com sua orientadora, o tema para seu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual ela pretende desenvolver um estudo autobiográfico sobre sua trajetória universitária, com o objetivo de dar visibilidade a sua história de vida de modo que motive outras PcD a construírem carreiras universitárias.

5.6 Barreiras Ambientais e Arquitetônicas

Durante a utilização da técnica de pesquisa *Shadowing*, Bruno relatou que precisa acordar muito cedo, pois não reside em João Pessoa e necessita pegar dois transportes para vir à UFPB. O tempo de vinda para a universidade dura aproximadamente 40 minutos. Do ponto de ônibus até a sala de aula eu acompanhei o estudante e caminhamos por 20 minutos. Como eu não sabia onde fica o local em que ele estuda, o estudante foi me guiando e me explicando qual era o caminho que ele fazia todos os dias. Este momento foi especial como pesquisadora, pois verifiquei os aspectos estruturais que eram imperceptíveis na minha experiência, mas que para pessoas cegas ou com mobilidade reduzida constituem barreiras arquitetônicas que os impedem o ir e vir livremente.

Após as aulas eu acompanhei Bruno até o Restaurante Universitário-RU. A fila no RU é sempre grande. Por ter prioridade, Bruno pode entrar logo para se servir. Enquanto ele foi procurar um lugar para sentar, no papel de acompanhante (e pesquisadora) fui pegar comida para o/a estudante. Reparei que o ambiente não estava limpo como deveria, e que os talheres e os pratos não foram lavados de maneira adequada. Merece destaque o fato de não ter um/a funcionário/a disponível para perguntar ao estudante cego/a ou com deficiência visual o que ele/a quer que seja servido no seu prato. Segundo Bruno se ele não for com um/a acompanhante a comida é colocada no prato, sem que ele saiba qual o cardápio do dia.

As barreiras atitudinais associadas às arquitetônicas – como vivenciou Bruno durante o *Shadowing* – cotidianamente afetam PcD, nos serviços e na forma de

organização do ambiente. Estas barreiras estão dentro e fora do campus universitário: nos transportes públicos, na falta de sinalização nas vias públicas, nos equipamentos urbanos, nas calçadas irregulares, na ausência de rampas, barras de apoio, piso tátil e banheiro adaptado. Entre essas estão as construções dos novos prédios e instalações na UFPB que não respeitam os princípios de acessibilidade e as normas da ABNT (Observação, *Shadowing* 1,2,6). Isto além de ser uma violação grave do direito de ir e vir das PcD coloca em risco a segurança, porque pode ocasionar quedas e acidentes em razão de barreiras, como relatou Francisco ao dizer que precisa se adaptar aos obstáculos para não cair mas que no entanto, nos ambientes que, ele não conhece, um acidente pode acontecer.

O desconhecimento das experiências reais de PcD no ambiente que vai ser modificado também contribui para a reforma inacessível. Por exemplo, no caso de Josefa e Fabiana elas dizem que somente ter a rampa não garante acessibilidade se não houver barra de apoio. Nesse sentido, no planejamento para execução de obras é preciso ouvir as PcD e saber quais modificações arquitetônicas incluem sua especificidade e garantem a acessibilidade local.

Josefa, Francisco, Fabiana e Bruno se queixam da *falta de transporte* que circule dentro do campus universitário. Isto dificulta e impede-os de terem acesso a ambientes como, por exemplo, Reitoria, Biblioteca Central, Bancos, Refeitórios e Restaurante Universitário, porque há uma distância significativa da entrada principal da UFPB a esses ambientes. Os/as estudantes também apontaram a *falta de fiscalização dos espaços da universidade* para que as passarelas e calçadas estejam livres de entulhos de construções, de motos estacionadas e objetos que atrapalhem a circulação das PcD nesses espaços.

Segundo Bruno, rotineiramente as pessoas ocupam as calçadas sem se preocupar se pessoas cegas ou com mobilidade reduzida irão caminhar por ali. Isto envolve tanto uma ação institucional de fiscalização para manter corredores livres como também campanhas de conscientização junto à comunidade universitária de forma que cada estudante, docente e funcionário/a perceba sua parcela de responsabilidade na garantia da acessibilidade ambiental.

A mesma estratégia pedagógica de conscientização aplica-se à mobilização coletiva em prol da limpeza dos banheiros, principalmente no Centro de Ciências Humanas e Sociais e Centro de Educação do Campus I da UFPB. Isto representa tanto

uma ação geral de bem-estar e preservação de saúde, como também a acessibilidade atitudinal e ambiental, considerando o relato de Josefa e Fabiana. As duas estudantes dizem não poder fazer uso dos banheiros porque além de estarem sujos não possuem barras de apoio. Destaco que as funcionárias da instituição encarregadas de fazer a limpeza dos banheiros femininos a fazem três vezes ao dia, portanto, este é um problema coletivo a ser resolvido com a participação das usuárias.

Para Josefa permanecer na educação superior precisou comprar uma moto. Teve de convencer sua família e aprender a pilotar sozinha, uma tarefa complexa para a estudante. Sobretudo teve que romper com a ideia de que uma mulher com deficiência física é incapaz de aprender a usar um transporte como uma moto. A estudante precisou adaptar-se às barreiras físicas no caminho de sua casa até chegar à UFPB e a alternativa que ela achou foi usar a moto como uma tecnologia assistiva. Ela afirma que se não fosse a moto ela não estaria no curso universitário. É o que Radabauch (1993, p. 2) afirma quando diz que para as “pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as PcD, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

A inacessibilidade das ruas e o número bastante reduzido de transporte público adaptado em João Pessoa também contribuem para que PcD (que não têm transporte próprio) continuem segregadas sem poder ir e vir, nos diferentes espaços da cidade, inclusive no trajeto para a UFPB.

Em maio de 2013, iniciaram-se discussões na Câmara Municipal de João Pessoa acerca desse tema. O vereador Helton Renê⁴³ cobrou medida das empresas de transportes públicos para cumprir o determinado na Lei nº 7.170/92 (PARAÍBA, 1992) e no Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004) que preveem que todos os veículos públicos devem ser adaptados às PcD. Entre as possibilidades de ações que o vereador anunciou estava a denúncia junto ao Ministério Público por dano coletivo à sociedade caso a situação não fosse revertida em tempo curto. O fato de a lei estadual determinar apenas a acessibilidade nas novas frotas de ônibus permite a procrastinação das empresas de transporte público e até os dias atuais não ocorreu nenhuma punição.

Para finalizar este capítulo analítico e experiencial cabe, então, a pergunta: *por que há tanta dificuldade para efetivar a legislação vigente e o direito à acessibilidade das PcD no ensino superior quando a universidade é federal e pública? Quando é*

⁴³ Mais informações em: <<http://www.cmjp.pb.gov.br/noticia.php?id=9835>> Acesso em: 21 de jan. 2014.

financiada pelo Programa Incluir, além de outros programas federais que contemplam a questão da acessibilidade?

Em agosto de 2013, no exame de qualificação desta dissertação (Agosto de 2013), o professor Rogério Diniz Junqueira, representante do INEP, proferiu palestra⁴⁴ durante a qual tratou dos

entraves burocráticos para se efetivar as diretrizes de acessibilidade, as quais acontecem, muitas vezes, porque há um desconhecimento dos poderes executivo e judiciário sobre a legislação de acessibilidade e dos direitos das PcD, impedindo assim que ações de promoção dos direitos sejam de fato realizadas na sociedade (Anotações da Pesquisadora, 19/08/2013).

Na universidade, a execução das políticas de assistência estudantil, a elaboração dos planos de curso e o planejamento para as reformas organizacionais e arquitetônicas não consideram a legislação sobre a acessibilidade nas IES e sua transversalidade para eliminar as barreiras na vida acadêmica das PcD. A demora de mais de três anos para efetivação do CIA da UFPB e a oficialização da Política de Acessibilidade agrava a situação de ausência de acessibilidade na permanência desses/as estudantes. Enquanto isto não acontece, estudantes como Mel, Bruno, Josefa, Fabiana, Francisco e Carlos estão cotidianamente sendo empurrados para fora da universidade porque não encontram acessibilidade nos cursos e, por isso, precisam ser resilientes e encontrar alternativas distintas para conseguirem se formar na educação superior.

⁴⁴ Palestra Avaliação do Desempenho de Estudantes com Necessidades Especiais Em Exames De Larga Escala: O Caso Do Enem, no evento Acessibilidade nos Contextos Educacionais, promovido pela linha de Estudos e Pesquisa VEIPcD (CNPq/UFPB) que ocorreu em 19 de agosto de 2013 no Auditório do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

Esta dissertação tem como objetivo identificar e analisar à luz dos ECE as experiências de acessibilidade (ou não) no vestibular (acesso), na formação inicial e durante a graduação (permanência e aquisição) de estudantes com deficiência. Para tanto, problematizou-se a seguinte pergunta de pesquisa: *como EcD experienciam a acessibilidade no ensino superior?*

Durante o percurso desse estudo, especificamente no momento da entrevista e vivência com a Técnica *Shadowing*, experienciei dilemas junto aos EcD que me fizeram refletir sobre a complexidade envolvida na efetivação da legislação sobre a acessibilidade na cultura, política e prática institucional de uma IES, uma vez que demanda a articulação entre as múltiplas instâncias e a participação direta de vários atores, incluindo as próprias PcD que atuam na universidade. Contudo, esta participação é ainda praticamente inexistente.

Tal complexidade foi evidenciada no processo de coleta, organização, análise e interpretação dos dados coletados sobre a experiência de seis estudantes que participaram deste estudo. Destaca-se de forma clara, neste estudo, *a sistemática violação dos direitos das PcD estabelecidos em um sólido marco-político nacional que se manifesta desde o exame de seleção (PSS ou Vestibukar) e durante o curso*. Já há indícios, contudo, de que gradualmente ocorre uma melhora dos serviços e das medidas para a acessibilidade de acordo com as vozes dos/as jovens.

Conforme explicitado ao longo desta dissertação adotei como referência para organização e análise dos dados os tipos de acessibilidade estabelecidos pela legislação brasileira (BRASIL, 1988, 1996, 2000, 2004, 2006, 2008, 2011), que considera a acessibilidade em quatro dimensões principais: acessibilidade atitudinal, acessibilidade pedagógico-curricular, acessibilidade arquitetônica e acessibilidade informacional/comunicacional. Merece destaque o Decreto 5296/2004 e a CDPcD (ONU, 2006), que trazem a acessibilidade como um paradigma social da deficiência ao reconhecer que *são as barreiras no ambiente que impedem as PcD de participarem ativamente da vida em sociedade e não de se adaptar individualmente às condições excludentes, como acontece com os EcD que participaram da pesquisa*. Fica marcada na análise dos dados a urgência de transformar as relações sociais e os ambientes para

assegurar a igualdade de oportunidades para as PcD no ingresso e durante a graduação na educação superior.

Outro achado que emerge dos dados e sua análise foi o fato de que *o tipo de barreira e acessibilidade explicitada pelo EcD varia de acordo com a singularidade da sua condição*, isto é, apesar de haver semelhanças entre as experiências quando se refere à barreira ou à acessibilidade na universidade, cada estudante identifica aquilo que é negativo ou positivo, em seu percurso acadêmico, de forma singular. Isto quer dizer que *não há um tipo de acessibilidade que possa ser considerada mais importante para todos/as os/as estudantes, com base somente em suas deficiências*, mas que é preciso ouvi-los a respeito dos serviços, modificações e adaptações que são favoráveis em cada contexto de vida e acadêmico em particular.

Apesar disso, as experiências vividas no campus, as vozes dos/as participantes e as observações que realizei por meio da técnica *shadowing* mostram evidências do que pode ser modificado, de forma mais geral, para que seja garantida a acessibilidade às novas demandas de EcD na educação superior. Por exemplo, o tempo adicional nas provas vestibulares não é suficiente para o/a candidato/a com deficiência porque além da condição pessoal há necessidade de serviços adicionais, como o trabalho do leitor da prova e do intérprete de LIBRAS, ambas funções que consomem tempo da realização da prova pelo/a candidato/a.

Outro dado que pode ser generalizado é a tendência à eliminação das barreiras arquitetônicas caracterizada principalmente pela construção de rampas e a instalação de barras de apoio, assim como piso tátil em uma área de serviços ou banheiro com portas mais largas para que as pessoas com diferentes tipos de mobilidades sejam contempladas nas reformas ambientais. Todavia, nem sempre as mudanças físicas são compatíveis com as especificações da ABNT, conforme é possível verificar nas fotos apresentadas no Anexo 1 desta dissertação.

De forma unânime, a acessibilidade atitudinal é a mais reivindicada pelos/as estudantes, uma vez que pode ser considerada o tipo de acessibilidade a partir da qual as outras se materializam. Francisco, Bruno, Fabiana e Josefa destacam que as barreiras ambientais são intensificadas quando as pessoas estacionam motos em locais impróprios, por exemplo, nas calçadas. Mel e Carlos afirmam que a postura docente quanto a ignorar ou reconhecer a presença de um estudante surdo/a na classe é fundamental para assegurar a acessibilidade ou instituir uma barreira, por exemplo,

quando realiza uma explicação de costas para o estudante impedindo a leitura labial ou quando facilita sua participação por meio de oferta dos materiais da aula com antecedência.

As vozes dos/as seis EcD participantes desta pesquisa indicam que as relações de poder ainda são fortes no espaço acadêmico no sentido de cotidianamente reforçar estereótipos, preconceitos, discriminação e barreiras ambientais no ensino superior e que, por isso, precisam ser combatidas através de uma cultura de valorização das diferenças e desnaturalização dos valores dominantes que assujeitam historicamente as PcD na sociedade.

Na esfera das relações de poder e relações sociais embutidas nas atitudes com relação ao EcD, a cultura e a crença na sua ‘incapacidade ou limitações’ parecem constituir a maior barreira ao desenvolvimento da acessibilidade no espaço acadêmico porque continuamente criam, consciente ou inconscientemente, fronteiras à participação deste estudante nas várias instâncias do ensino, pesquisa e extensão, ou seja, a cultura depreciativa da PcD restringe sua participação e aquisição porque a circunscreve no *lugar das PcD* em um contexto de pessoas *sem* deficiência. Essa concepção cultural assume a marca identitária da deficiência como um impeditivo à participação e realização.

A visão de *normalidade e homogeneidade* socialmente atribuída à maioria das pessoas subjaz à concepção de ‘estudante-ideal’; como resultado cabe aos EcD adaptar-se a uma IES pensada e projetada para estudantes *sem* deficiência. Por isso, os serviços para este grupo de estudantes com demandas específicas acabam sendo mínimos (*‘quando possível’*), pontuais (*‘especial, especialmente’*) e razoáveis (*‘adaptações mínimas’*), em consonância com o discurso do marco político-legal vigente (BRASIL, 1996, 2000, 2004, 2006, 2008), que permite este tipo de resposta.

No período em que ocorreu esta pesquisa (2012-2014), a *Política de Acessibilidade e Inclusão* da UFPB ainda estava em processo de tramitação para ser oficializada. Apesar da aparente mobilização da Reitoria via Comitê de Acessibilidade e Inclusão (CIA/UFPB), convocando os/as coordenadores/as de curso e outros setores da universidade para construir e implementar a política de acessibilidade, as experiências dos/as EcD evidenciam que *as ações realizadas pela instituição ainda são pontuais e individualizadas e estão longe de darem conta da demanda e das necessidades*. A consequência da ineficiência da política de acessibilidade institucional é que cada EcD

continuamente busca alternativas pessoais de apoio e superação das barreiras porque sabe que a universidade não dispõe dos serviços que asseguram a acessibilidade necessária a sua formação acadêmica deste estudante.

A política de acessibilidade na educação superior tenta equilibrar a tensão entre os princípios da educação inclusiva e os princípios meritocráticos estabelecidos pelas diretrizes de ingresso e permanência no ensino superior. Em outras palavras, o discurso sobre o/a estudante ideal permeia as regras das provas vestibulares, as subjetividades nas escolhas dos cursos e as eleições das competências e habilidades desejadas no curso e no ambiente acadêmico (evidenciadas através da comunicação, da escrita, do domínio tecnológico, de recursos visuais e auditivos, entre outras). Isso se reflete diretamente na trajetória acadêmica de EcD, uma vez que o estigma de incapacidade cognitiva impede que docentes e estudantes descubram novos caminhos para ensinar e aprender distintos da homogeneidade e da padronização do ritmo e estilo de aprendizagem.

A *corponormatividade* é um princípio que regula também a vida acadêmica de PcD porque há um direcionamento para a adequação dos corpos na sua funcionalidade, ritmo, comunicação, beleza, gênero, virilidade, atividade e força, o que contribui para a concepção de que as PcD são as pessoas *diferentes* no espaço universitário, apenas pela marca da deficiência e que, portanto, não deveriam estar lá. Então, *potencialmente essas pessoas são negligenciadas, invisibilizadas ou, por outro lado, visibilizadas pela ‘falta’ e ‘limite’, por não se enquadrarem no perfil da maioria*, como explicitado na fala dos docentes nas experiências de Mel e Bruno, que argumentaram que a “*universidade não é um lugar para pessoas com deficiência*”.

Com base na visão cultural sobre as experiências dos/as seis EcD participantes deste estudo evidencia-se o fato de que *a acessibilidade deve ser iniciada bem antes do período de inscrição no vestibular* pois envolve superar limites impostos, muitas vezes, pelas características de vida da PcD, pela forma como responde às barreiras (superando-as ou sucumbindo a elas), e envolve especialmente as oportunidades encontradas durante a educação básica, em termos de conhecimentos adquiridos.

Ainda neste âmbito, os dados mostram que a *capacidade da PcD de superar as barreiras socioculturais e educacionais, para romper com a histórica tradição* de jovens e adultos com deficiência de não conseguirem sequer chegar ao ensino médio, constitui um elemento determinante de acesso ao ensino superior. Como os dados revelam, os/as estudantes participantes deste estudo tiveram que deixar a família no

interior e vir morar na capital para encontrar oportunidades de estudo. Por exemplo, Mel e Carlos tiveram de concluir a formação escolar sem a presença de intérprete de LIBRAS assim como tiveram que dividir o tempo entre o trabalho e estudo para conseguir investir em cursinhos pré-vestibulares.

Outro fator que antecede o ingresso em um curso superior evidenciado pela pesquisa diz respeito à *relação entre a escola regular e a escola especial durante a escolarização básica, que constitui elemento chave no aumento da chance de acesso ao ensino superior* para o EcD porque o apoio de equipes itinerantes ou/e escolas de educação especial (por exemplo, na transcrição para o Braille e no ensino da LIBRAS) foram determinantes para garantir a acessibilidade e a aquisição curricular e, com isso, a aprovação nos exames vestibulares dos/as EcD.

As barreiras na falta de acesso à comunicação e informação são outro fator que pode ser impeditivo da motivação para o ingresso ao curso superior para a PcD que não enxerga nexos entre seu contexto restrito de vida e o ensino superior, assim como acontece com pessoas *sem* deficiência como foi a minha experiência. A pesquisa revela que os/as EcD participantes deste estudo tiveram acesso a informações acerca do vestibular por meio de amigos e familiares (ao invés da escola regular ou escola especial), os quais forneceram o capital informacional essencial para que se motivassem e se inscrevessem no vestibular.

Um sistema educacional que se fundamenta no mérito reforça a tese de sucesso individual e a impressão de que a universidade não é um espaço para as pessoas que não têm mérito. Esta visão contribui para a exclusão de PcD que poderiam chegar a este nível de educação caso tivessem oportunidades educacionais. *A noção de sucesso e fracasso dependentes unicamente do indivíduo também reforça a ideia da deficiência vista como uma característica individual*, por isso o problema está na *não adaptação ao ambiente universitário*, segundo o processo de normatização na integração de PcD para chegarem o mais próximo possível das características definidas por um padrão homogêneo de estudante. Nesse contexto, *as barreiras socioculturais, a ausência de acessibilidade e a violação dos direitos das PcD não são questionados em razão do sucesso de casos isolados*.

A educação superior não constitui uma extensão ‘natural’ na vida de pessoas que vivem em situação de desigualdade social seja pelas características identitárias, neste caso a deficiência, seja pela condição socioeconômica baixa. *O processo particular de*

cada EcD na superação contínua da tradição de exclusão e segregação foi determinante para elas e elas persistirem e chegarem a este nível de ensino porque a educação superior sempre teve um caráter elitista. Nos casos analisados aqui, a luta isolada favoreceu o ingresso e vem favorecendo a ‘sobrevivência’ em um curso universitário sem acessibilidade.

A *escolha de curso* é um processo que antecede a inscrição no vestibular e que influencia o acesso, a permanência e aquisição dos/as aprovados/as. Entre os aspectos decisivos da escolha mencionados pelos/as estudantes, destacam-se: *a concorrência do curso, as habilidades/gosto na/pela área, o condicionamento de gênero, assim como a previsão da acessibilidade/barreira durante o curso e ao exercer a profissão*. Cada aspecto, quando visto à luz da possibilidade da efetivação da acessibilidade (ou não) permite a análise crítica das relações de poder e de desigualdade subjacentes às escolhas dos/as estudantes participantes.

Os dados evidenciam que as relações de gênero também se manifestam no caso de EcD porque na educação superior existe uma divisão entre homens e mulheres por áreas de conhecimento. *Homens e mulheres com deficiência também estão propícios a serem disciplinados por esta marca cultural*. Aqueles/as que fogem deste padrão correm o risco de se evadir ou permanecer com muita dificuldade na educação superior, por não encontrar acessibilidade atitudinal, uma vez que a expectativa cultural de gênero associada à deficiência pode não corresponder ao perfil de estudante determinado. *Aí se aliam o sexismo e o capacitismo enquanto barreiras à permanência*, o que foi visto na experiência de Mel, uma estudante surda que *ousou* entrar num curso de Ciência da Computação.

Já a escolha do curso, quando é pensada de acordo com as possibilidades de acessibilidade durante a formação e no exercício profissional, gera desigualdade de acesso de PcD às diferentes áreas de conhecimento. Em outras palavras, os dados sugerem que *o tipo de deficiência pode determinar a inserção de EcD em determinados cursos e não em outros*. Por isso, EcD física ou cegos/as tenderiam a diminuir o risco de evasão (por não encontrarem a acessibilidade) cursando áreas mais teóricas enquanto que surdos/as não optariam por cursos com muita leitura em Língua Portuguesa, recorrendo a áreas mais aplicadas como as Ciências Exatas e as Tecnologias. *A ausência de acessibilidade, então, restringe a possibilidade de escolha de EcD, uma vez que restringe as áreas de estudo com base na deficiência*.

A inscrição do vestibular, seja ela presencial ou através de plataforma *online*, deve prever os princípios de acessibilidade para garantir às PcD a oportunidade de inscrição e solicitação do atendimento adicional e prioritário, conforme determinado no Decreto 5.296/04. No entanto, as experiências aqui estudadas evidenciam que *a falta de acessibilidade na inscrição faz com que EcD precisem do apoio de terceiros (como amigos/as, professores/as e familiares) para fazer sua inscrição*, porque geralmente os lugares são inacessíveis, as plataformas online não cumprem os critérios de acessibilidade e há burocracia para solicitar o atendimento prioritário, como relata Fabiana. Dessa forma, *as PcD são impedidas de se inscrever no vestibular caso não encontrem alternativas de superar as barreiras nesse processo, com o apoio de pessoas sem deficiência*.

A prova de vestibular também foi um momento em que os/as EcD descreveram situações de ausência de acessibilidade, mesmo com a *razoabilidade* sendo garantida através dos serviços disponibilizados pela comissão organizadora, por exemplo, a extensão de tempo e o acompanhamento de intérprete de LIBRAS ou Ledor/a. Nesta pesquisa, os/as estudantes, a partir de suas experiências particulares, apontaram a *relevância de prever a acessibilidade no lugar onde acontece a prova, nas provas e em serviços que de fato contribuam para o desempenho de candidatos/as com deficiência*. Merece destaque, que a *razoabilidade* prevista no edital do vestibular, nem sempre corresponde a *razoabilidade* que o/a candidato com deficiência precisa para que tenha acessibilidade e consequentemente igualdade de participação na prova do vestibular. Dessa forma, a acessibilidade é um dado que começa na experiência particular de cada PcD e, portanto, não deve ser apenas um direito verticalizado.

A questão do *tempo adicional* variou conforme o ano em que os/as EcD prestaram vestibular, mas mesmo assim continua insuficiente em alguns casos. Não houve a disponibilização do tempo adicional a Francisco que teve que responder a prova em Braille sem este recurso. Já a elaboração da prova não previu a participação de EcD, por exemplo, quando candidatos/as cegos/as dependem unicamente da descrição subjetiva do ledor/a para responder questões com recursos visuais, portanto este profissional tem total influência sobre seu desempenho. A prova também não foi projetada para participantes surdos/as que fazem uso da língua de sinais, quando há textos (longos) escritos em Língua Portuguesa e os/as candidatos/as surdos/as se sentem

em desvantagem em relação aos demais candidatos/as, ferindo, portanto, o princípio da igualdade de oportunidades no ingresso.

Vale destacar que, *embora os serviços de acessibilidade ofertados pela comissão organizadora do vestibular tentem minimizar as barreiras no dia do exame, estas se legitimam a partir do ideal de avaliações padronizadas, segundo o qual se espera o mesmo desempenho e resultado de todos os/as estudantes, avaliados em escala.* Mais uma vez determina-se um perfil de candidato/a quando a prova em si exclui as pessoas com diferenças no tipo de comunicação, ritmo e estilo de aprendizagem. O vestibular, assim, pode ser a barreira mais importante de acesso à educação superior.

Na *permanência* universitária, *a atitude docente pode favorecer ou dificultar a presença de EcD na educação superior.* A convivência e a troca de experiências com EcD pode ser um caminho para diminuir a *sensação de desestabilidade* que os/as docentes sentem ao receberem EcD em turmas vistas desde a perspectiva da homogeneidade. *Quando o/a professor/a abre a possibilidade de conhecer a pessoa (além da deficiência) ele/ela além de oportunizar o desenvolvimento acadêmico e a participação desses/as estudantes reaprende com sua prática ao rever as ações segregadoras que invisibilizam estudantes por causa da diferença na sala de aula como vivenciaram Mel e Bruno.*

Ao contrário disto, *a resistência à presença de EcD é uma barreira atitudinal e pedagógico-curricular grave por causar discriminação e constrangimento e, muitas vezes, o silenciamento e recolhimento da PcD.* O resultado dessa experiência pode ser a evasão se o EcD não tiver apoio de pares ou força interior para continuar nos estudos.

Nas experiências aqui narradas, *os EcD vivenciaram a angústia, a violência simbólica e o desestímulo na relação saber-poder docente.* A instituição de educação superior tem por dever fiscalizar a violação do direito de permanência e participação de EcD – inclusive nas microrrelações cotidianas em que isto acontece. *Pela demora na efetivação de ações concretas pela instituição esses/as estudantes acabam tendo que ser resilientes e mobilizarem-se sozinhos/as em defesa de seus direitos, inclusive através de processos jurídicos fora dela.* Esse foi o caso de Bruno que levou à justiça um episódio de discriminação sofrido por ele e que ainda não foi resolvido.

A escolha metodológica dos/as docentes merece destaque quando se refere à trajetória acadêmica de EcD: *planejar a aula para a diversidade de estudantes significa flexibilizar a forma de ensinar, prestar atenção à linguagem, comunicação e lugares*

excludentes. Por exemplo, evitar termos como *olhem, vejam...* na presença de estudantes cegos/as; explicar o conteúdo de costas, quando tem estudantes surdos fazendo leitura labial; ou planejar aula em lugares sem acessibilidade arquitetônica quando faz parte da turma EcD física. Da mesma forma, fica evidente que *é imprescindível a construção e disponibilização de recursos/materiais didáticos acessíveis*. Se as ações docentes preveem a participação e aquisição curricular de EcD, consequentemente, esses/as estudantes *não serão reprovados em razão da deficiência*, como nas experiências de Bruno e Mel.

A visão irrealista de que garantir a igualdade aos EcD estaria em fornecer as mesmas condições de aprendizagem e avaliação que aos estudantes em geral, sem que a deficiência seja o motivo para modificar práticas pedagógicas, sem considerar o princípio da equidade, gera a injustiça e desigualdade no ambiente universitário. *Reconhecer as diferenças no planejamento da aula não é facilitar ou dar vantagens aos EcD* como pressupôs a professora de Bruno, mas é garantir o direito à aquisição curricular e tornar a sala de aula um ambiente plural, acolhedor, de sujeitos que vivenciam a aprendizagem de diversas formas.

Embora as barreiras pedagógico-curriculares sejam frequentes no meio universitário, as experiências de Mel e Josefa mostram que *docentes com atitudes abertas e acolhedoras contribuem para a motivação pelo curso e não desistência dele*. A oportunidade de participar de grupo de estudos, pesquisa e extensão, assim como de congressos e eventos acadêmicos permitiu às estudantes se sentirem ativas no curso, produzirem conhecimento e adquirirem habilidades para uma formação de qualidade. Além disso, *quando o grupo de estudo promove debates sobre temas relacionados aos direitos e aspectos da vida de PcD, torna-se um lugar de educação para a reflexão, empoderamento e identificação entre essas pessoas, permitindo, assim, a articulação significativa entre o contexto de vida e a educação superior: o conhecimento que extrapola os muros da universidade*.

Na universidade, no entanto, *fazer parte de um grupo de estudo e pesquisa e participar de atividades extraclasse ainda é uma realidade de poucos estudantes com deficiência*. A falta de comunicação e informação acessível impede os/as EcD de concorrer às seleções para bolsas de iniciação científica e projetos, e de se inscreverem em congressos, seminários e outros eventos. Outro ponto levantado nas experiências de Josefa e Bruno é a necessidade de *provar a sua capacidade aos docentes-*

pesquisadores/as na organização de eventos ou nos trabalhos realizados em projetos. Não propiciar oportunidade é negar a participação. A visão negativista que invisibiliza as potencialidades do/a EcD é a marca cultural que interfere na oportunidade de desenvolvimento acadêmico – e, no caso de Bruno, impede sua conclusão do curso, uma vez que ele precisa cumprir créditos em atividades extraclasse. Consequentemente, isto impede também o avanço em estudos posteriores como o mestrado e doutorado.

Das poucas ações que a UFPB vem desenvolvendo para os/as EcD, os/as *entrevistados/as destacaram o papel fundamental do NEDESP (núcleo que transcreve material em Braille), do projeto Aluno-apoiador e do empréstimo de notebook (a Fabiana),* ações institucionais que de fato vêm contribuindo para sua formação.

Para além das demais barreiras institucionais, os/as EcD vêm buscando de forma isolada diminuir as barreiras educacionais e ter aquisição curricular no curso através de várias estratégias como: (a) comprar livros e enviá-los à Fundação Dorina Nowill para obter transcrição em Braille, pois na Biblioteca Central não é possível encontrar livros transcritos; (b) contar com o apoio da mãe para ajudar na mobilidade e comunicação, porque há barreiras arquitetônicas e não há profissionais disponibilizados pela universidade que prestem esse serviço; (c) permanecer no curso sem a presença do intérprete, fazendo uso da leitura labial ou com o apoio dos colegas para explicarem o conteúdo após a aula; (d) enfrentar diariamente os riscos de acidentes em buracos, superfícies irregulares, escadas, piso derrapante, motos estacionadas nas calçadas, entulhos de construções nas passarelas, falta de rampa, barra de apoio e higiene em banheiros; (e) ter um transporte particular para ir e vir à universidade, porque os transportes públicos são inacessíveis, assim como as vias, ruas e calçadas dentro e fora do campus.

É importante ressaltar que a identificação das barreiras educacionais que emergiram a partir das experiências do EcD participantes desta pesquisa é de suma relevância porque as contextualiza no ambiente universitário. *A percepção das barreiras pelos EcD, então, influencia a promoção de mudança em seu desenvolvimento acadêmico.* Portanto, *as IES devem ouvir as próprias PcD sobre aquilo que significa acessibilidade para elas,* pois somente a interpretação do texto oficial por pessoas sem deficiência não garante que a acessibilidade seja cumprida. *A universidade como instituição pública deve, assim, garantir a acessibilidade na*

dimensão global (como política institucional, que cumpra a legislação vigente) e pessoal (a partir da experiência de cada estudante).

A educação superior contemporânea politicamente vem se flexibilizando para incluir novas demandas de estudantes, incluindo os negros/as, as pessoas com deficiência, membros de tribos indígenas, pessoas do campo, pessoas de baixa renda, entre outros. No entanto, *esta pesquisa mostra que a transversalidade da educação especial acaba tornando-se uma subárea em que as questões de acessibilidade, quando realizadas, são feitas de forma mínima, assistencialista e não urgente*, restando aos estudantes buscarem alternativas ou conviverem com barreiras que a todo o momento os/as empurram para fora da universidade.

O ingresso, a permanência e a aquisição de EcD na educação superior não é uma ação de responsabilidade somente das PcD ou da instituição de ensino, mas um dever coletivo que deve ser consolidado cotidianamente. *Somente a mobilização de todas as pessoas que estão dentro e fora da universidade é capaz de reverter a lógica cultural que coloca as pessoas sem deficiência como parâmetro de normalidade e superioridade no ambiente educacional e as PcD em situação de invisibilidade, segregação e exclusão.*

Com base nos achados do presente estudo, apresento um quadro construído com base nas vozes e vivências dos EcD e nas minhas próprias aprendizagens sobre o direito deste grupo social à acessibilidade na educação superior. A técnica *Shadowing* foi fator determinante para a percepção dos elementos contidos neste quadro, os quais, em minha perspectiva como pesquisadora da área e como ser humano que reconhece e respeita a diferença e a diversidade, são indispensáveis para a efetivação da política de acessibilidade no ingresso e formação de PcD no ensino superior.

QUADRO 3. Contribuição para a Efetivação da Acessibilidade nas IES: Apontamentos das Vozes de Estudantes com Deficiência

INTERVENÇÃO	DESCRIÇÃO
01 Disponibilização de informações acerca dos cursos superiores em formato acessível	Os/as EcD devem ter acesso, durante os anos da educação básica e após a conclusão, a informações acerca dos tipos de cursos disponíveis nas IES em formato acessível variado como, por exemplo, em plataformas digitais acessíveis, em audiodescrição, traduzido em LIBRAS, legenda em Português, entre outros, de modo que eles/as adquiram capital informacional acerca dos cursos e optem por uma área de sua preferência.
02 Articulação entre as políticas de acessibilidade e as políticas de equidade de gênero, raça-etnia e renda pelas IES	A atenção ao entrelace entre deficiência, gênero, raça-etnia e renda pode contribuir para a permanência dos/as EcD nas diferentes áreas do conhecimento, porque prevê as barreiras atitudinais e materiais que podem vir a sofrer por causa de sua posição social e de sua identidade.
03 Inscrição ao vestibular em formato acessível	A inscrição ao vestibular, seja ela presencial ou <i>online</i> , deve contemplar as diretrizes para a acessibilidade. A equipe organizadora deve planejar o local de inscrição, prevendo a acessibilidade na estrutura interna e externa, como nas calçadas, nos transportes públicos e nos serviços relacionados à inscrição. Quando feita <i>online</i> a plataforma de inscrição deve obedecer aos critérios de acessibilidade, como por exemplo, as Diretrizes de Acessibilidade para o Conteúdo da Web do W3C (World Wide Web Consortium ⁴⁵) de forma que a PcD consiga realizar sozinha.
03 Diminuição ao máximo possível das barreiras pedagógico-curriculares de exames vestibulares padronizados	O tempo adicional deve ser calculado com base na interferência de tempo gasto com os serviços de acessibilidade como, por exemplo, a tradução das questões pelo Intérprete de LIBRAS ou com a leitura de uma prova em Braille. Deve-se construir as questões com base nas especificidades dos/as candidatos surdos/as e cegos/as, por exemplo, substituindo questões visuais por texto equivalente ao assunto; projetando a prova em LIBRAS etc. É importante disponibilizar a tecnologia assistiva que realmente favoreça o desempenho do/a candidato/a na prova. Um exemplo é quando um/a candidato com paralisia cerebral pode responder a prova em um computador adaptado ao invés de fazer uso de lápis e caneta.
04 Disponibilização dos serviços de audiodescrição para os/as candidatos/as e estudantes cegos/as e com baixa visão	O serviço de audiodescrição pode ser feito pessoalmente por um/a profissional, através de gravação ou programas digitais de áudio. Sua principal função é descrever os recursos visuais, como cenas, figuras, fotografias, fórmulas, gráficos, slides e outros.
05 Identificação do tipo de intervenção que garante a acessibilidade ao candidato e estudante surdo/a	A pergunta sobre quais são os melhores tipos de intervenção e os serviços mais adequados para cada PcD é fundamental para garantir a sua acessibilidade. Há pessoas surdas que fazem uso da LIBRAS, outras uso da Leitura Labial, pessoas surdas oralizadas e pessoas que fazem uso de aparelho

⁴⁵ Mais informações em: MAG. Disponível em: <<http://www.acessibilidadelegal.com/13-maq-encontro.php>> e <<http://www.acessibilidadelegal.com/23-padroes-web.php>> (MELLO, FERNANDES, 2013).

	auditivo. Por isso, a comissão organizadora do vestibular e o comitê responsável pelos EcD que chegaram à educação superior devem interrogar as próprias pessoas sobre quais são as suas necessidades quanto ao tipo de serviço de acessibilidade e garanti-lo com urgência. É importante destacar que para os surdos/as que fazem uso da Leitura Labial é preciso que professores/as ou palestrantes não falem rapidamente ou virem as costas, porque isso prejudica a comunicação. A organização da sala também é importante; cadeiras enfileiradas impedem a estas pessoas de fazerem a leitura labial. Esses são detalhes que fazem toda a diferença no recebimento da informação ou na aquisição curricular do/a surdo/a.
06	Garantia de Lugares Prioritários É preciso garantir às PcD lugares prioritários, seja, por exemplo, na sala de aula ou numa plateia, para que elas possam fazer uso dos serviços e recursos de acessibilidade.
07	Disponibilização de Profissionais Brailistas Profissionais responsáveis pelo ensino, revisão e transcrição do Braille são de extrema relevância para o ingresso, permanência e aquisição de pessoas cegas ou com baixa visão. Esses profissionais, que sabem manusear máquinas Braille, têm a função de transcrever todos os materiais impressos (livros, provas, apostilas etc.)
08	Disponibilização de Profissional apoiador/a Essa pessoa fica encarregada de fazer anotações, resumo e esquemas sobre a aula/palestra e depois repassar para a PcD que assim solicitar este serviço.
09	Disponibilização de Cuidadores São profissionais que têm como objetivo apoiar as PcD, que assim solicitarem este serviço, em atividades do dia a dia, como se locomover, ir ao banheiro, se alimentar ou qualquer outra atividade que precise de apoio humano assistivo.
10	Eliminação de barreiras pedagógicas através da fala, linguagem corporal e recursos didáticos inacessíveis Docentes e palestrantes devem ficar atentos/as à forma como expõem os conteúdos, por exemplo, na presença de pessoas cegas devem evitar o uso de palavras como 'olhem', 'aqui', 'ali' ou apontar para painéis, slides sem fazer a descrição das imagens. As aulas e palestras devem ser planejadas prevendo a presença de PcD de modo que o conteúdo permita o acesso de todos, sem barreiras arquitetônicas ou pedagógico-curriculares. Exemplo: como em exposição de vídeos com audiodescrição, a presença do intérprete de LIBRAS; aulas de campo com acessibilidade.
11	Formação continuada sobre acessibilidade e direitos das PcD Visando construir uma cultura em prol da acessibilidade os/as professores/as universitários de todas/as as áreas devem ser estimulados/as a buscarem conhecimentos acerca da acessibilidade para eliminarem barreiras e tornarem suas aulas mais inclusivas. Curso de formação continuada à distância pode ser um ótimo caminho para contribuir com a prática pedagógica e romper com a falta de informação acerca da acessibilidade.
12	Realização de campanhas de sensibilização à acessibilidade Estas campanhas podem ser em diversos formatos: digitais, impressos ou através da mídia. Devem abordar os tipos de acessibilidade e como podemos contribuir individualmente através da acessibilidade atitudinal. Devem enfatizar os direitos das PcD como uma ação coletiva e de responsabilidade de todos/as. Um projeto de extensão, por exemplo, pode estimular os/as próprios/as estudantes a planejarem e executarem campanhas internas e externas

	que se preocupem em divulgar e sensibilizar a comunidade em prol da acessibilidade.
13 Levantamento da produção de estudos, pesquisas e/ou ações em favor do grupo de PcD	Geralmente, na educação superior, há projetos, pesquisas e estudos que se preocupam com temáticas relacionadas à vida de PcD. A análise desta produção pode ser de grande valia para a melhoria das ações institucionais e esclarecimento de informações acerca do tema, pois se baseiam na realidade local vivida pelas PcD.
14 Desenvolvimento de um núcleo responsável pela produção e divulgação de materiais de acessibilidade, produtos e tecnologias assistivas	Tecnologias assistivas são desde um lápis adaptado a complexos programas de informática. Muitas vezes, a falta de divulgação dos produtos já desenvolvidos na universidade é a maior barreira à acessibilidade da PcD. A criação de um núcleo com este foco possibilita o desenvolvimento das PcD, principalmente pelo atendimento da necessidade urgente de adaptação dos conteúdos curriculares através das tecnologias.
15 Atenção às obras arquitetônicas e modificações no ambiente para eliminação de barreiras que impedem o ir e vir	Há necessidade de acompanhamento das novas obras arquitetônicas no campus universitário para garantir a inclusão das diretrizes de acessibilidade desde o planejamento do projeto até a finalização da obra, assim como a busca de alternativas que eliminem as barreiras arquitetônicas já existentes. As PcD devem ser envolvidas de modo que elas descrevam suas reais experiências no ambiente e isto sirva de norte para a análise geral junto aos construtores/as e arquitetos/as.
16 Implementação e fiscalização das diretrizes gerais de acessibilidade	As diretrizes de acessibilidade estão em vigor há mais de uma década, no entanto, a falta de fiscalização de sua execução, muitas vezes, é a maior responsável por perpetuar práticas sociais de violação dos direitos. Por isso, a universidade deve fiscalizar como as PcD estão sendo incluídas, de modo que sejam tomadas as medidas cabíveis de garantia do direito ao ingresso e à formação de qualidade.

Fonte: Produção da pesquisadora

Os dados e os resultados desta pesquisa apontam a sua relevância quanto ao esclarecimento de *diretrizes para a acessibilidade* e ao estímulo ao desenvolvimento de ações coletivas e individuais em prol da equidade na construção de culturas, políticas e práticas de acessibilidade no âmbito institucional que devem necessariamente envolver o tripé ensino, pesquisa e extensão, assim como a estrutura, a organização e o funcionamento da IES.

A acessibilidade é um direito constitucional que está aliado ao compromisso político-coletivo favorável à (con)vivência entre as diferenças humanas na sua dignidade e liberdade de ir e vir no ambiente comum. Se a acessibilidade melhora a qualidade da vida de todas as pessoas, na vida de PcD ela é fundamental porque oportuniza o exercício dos demais direitos humanos, como o acesso à educação, saúde, aos ambientes, a relações afetivas e profissionais, entre outras.

Nesse contexto, as pesquisas acadêmicas que têm o compromisso de investigar práticas educacionais precisam dar um retorno dos resultados à comunidade investigada. Assim, como desdobramento deste trabalho científico, os seis EcD que participaram desta pesquisa serão convidados para desenvolver, como protagonistas, *ação de extensão na UFPB de conscientização acerca do direito à acessibilidade referenciado na CDPcD* (ONU, 2006) e na legislação brasileira (BRASIL, 2000, 2004), com o apoio do *Linha de Pesquisa Vozes, Empoderamento e Inclusão da PcD* do Grupo de Pesquisa CNPq Educação: Diversidade e Inclusão, do qual faço parte.

Também encaminharei cópias dessa dissertação ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB; ao professor Rogério Junqueira representante do INEP – que faz parte da equipe de planejamento e execução das diretrizes para os/as candidatos com deficiência no ENEM; e à Secretaria de Educação Superior (SESu) com o propósito de disseminar os achados aqui explicitados e contribuir no combate às barreiras na educação superior que ainda são as maiores concorrentes dos/as EcD neste nível.

Concluir este trabalho é um sonho despertado ao longo de uma caminhada, porque há pouco anos atrás eu nem tinha ideia de que a pós-graduação existia e, muito menos, que um dia eu estaria apresentando uma pesquisa que considero de relevância teórica e metodológica para um comitê de *experts* na área foco da mesma. A universidade, para mim era como um *lugar inatingível* nas condições socioculturais dentro das quais eu estava imersa. A condução deste trabalho me preencheu e me fez crescer em todos os aspectos de minha vida, me dando força para buscar novos espaços. Hoje me sinto mais empoderada e mais fortalecida para prosseguir e avançar nas minhas buscas pessoais e realização profissional.

A minha atual postura é contrária à que eu tinha antes de entrar no curso superior. A imersão no grupo de pesquisa VEIPcD e a minha apropriação de conhecimentos sobre acessibilidade desmistificou as fronteiras que nos limitam e nos fazem acreditar na nossa própria limitação e incapacidade de entrar num curso superior, conforme reforçaram os docentes dos EcD participantes desta pesquisa dizendo que “a universidade não é lugar pra você”. Esse espaço é constituído por um duplo poder: aquele externo ao indivíduo, que diz que ‘você não pode estar lá’, e o poder da própria pessoa ao reforçar ou superar tal limitação, advinda da falta de informações sobre as relações de poder que estabelecem a desigualdade entre grupos sociais. Mas, uma vez de posse deste conhecimento e dos meios de superação, agora me sinto encorajada,

como se eu tivesse resgatado um poder pessoal latente; emergiu dentro de mim uma fonte que antes estava invisível e que agora está presente em todos os momentos de minha vida. Por isso, vislumbro um futuro de realizações e de contribuições para os grupos oprimidos que, assim como eu, encontram barreiras para chegar e se formar no ensino superior.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Special Needs in the Classroom**. A Teacher Education Guide. London: Jessica Kinsley/UNESCO, 1993.

ALBERTO, João. **A Greve dos Professores nas Universidades Federais em 2012**. Goiana: Editora Vieira, 2012.

ALBINO, Ivone Braga. **Acesso e Permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o Ponto de Vista do Docente e do Estudante com Deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do rio Grande do Norte, 2010.

ALCOBA, Susie de Araujo Campos. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para Reflexão. In. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04 jul. 2014.

AUDI, Eloísa Mazzini Miranda. MANZINI, Eduardo José. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental: um guia para gestores e educadores**. Marília: ABPEE, 2006.

BALBINO, Elizete Santos. **A inclusão de uma aluna com deficiência visual na Universidade Estadual de Alagoas: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2010.

BARITEAU, C. De La cueillette à l'échange sur Le terraIn: In: GENEST, S. **La passion de l'échange: terrains d'anthropologues du Québec**. Chicoutimi: Gaetan Morin, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Tradução de Magda França Lopes. 4º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNHEIM, Carlos Tinnermann; CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO)**. Brasília: 2008.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carine E. Maciel. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. In: **Educar** - Curitiba, n. 28, p. 141-159, Editora UFPR, 2006.

BOURDIEU. Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm> Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 jul. 2013.

_____. **Lei 7853/89 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm> Acesso em 15 mar. 2014.

_____. Política Nacional de Educação Especial (1994). Versão Impressa.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em 11 abr. 2014;

_____. Ministério da Educação. **Educação: um tesouro a descobrir**. – 4 ed. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000. Versão impressa.

_____. Constituição Federal. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Versão impressa.

_____. **Plano Nacional da Educação (2001-2011)**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em: 31 de maio de 2013.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 20 set. 2013.

_____. **Decreto nº 3.956/2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Versão impressa.

BRASIL/INEP. Ministério da Educação. **Evolução da Educação Especial no Brasil 2002 a 2006.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>> Acesso: 10/02/2012.

_____. **Portaria nº 2.678/2002.** Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Versão impressa.

_____. Constituição Federal. **Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Versão impressa.

_____. **Portaria nº 3.284/03.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Versão impressa.

_____. ABNT. **Normas Técnicas Brasileiras NRB 9050.** Acessibilidade e edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. 2. Ed. 2004. Versão impressa.

_____. **Decreto nº 5296/2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 03 jun. 2013.

_____. **Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência. Acessibilidade.** Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos, 2005. Versão impressa.

_____. **Lei nº 11.096 de 13 de Janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos-PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891 de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Versão impressa.

_____. Constituição Federal. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei de Língua Brasileira de Sinais nº 10.098/00.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** (2006) Disponível em: <http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/PNEDH_2007.pdf> Acesso em: 20 set. 2013.

_____. **Portaria nº 976/2006.** Institui critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério de Educação. Versão impressa.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (2007).** Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de

salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. Versão impressa.

_____. **Decreto nº 6.094/07 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> acesso em 15 de mar. 2014.

_____. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 04 de jun. 2014.

_____. **Decreto nº 6.571/08 de 17 de setembro de 2008.** Diretrizes para o estabelecimento do AEE no sistema regular de ensino revogado pelo Decreto nº 7.611/11. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em 15 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 182/2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm> Acesso em: 03 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº. 555/2007, prorrogada pela Portaria nº. 948/2007** [MEC/SEESP] de 07 de janeiro de 2008. Versão impressa.

_____. IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2010); PNAD 2009. Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. In: **Comunicados do IPEA**, nº 66. 2010.

_____. **Decreto 6.949/09 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> acesso em: 15 mar. 2014.

_____. **Decreto nº 7.234/2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em 15 mar. 2014.

_____. **Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010.** Referendaram a implementação de uma política de educação inclusiva, o pleno acesso dos estudantes da educação especial no ensino regular; a formação de profissionais para a inclusão; o fortalecimento da oferta do AEE e a implementação de salas de recursos multifuncionais. Versão impressa.

_____. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/default_resultados_preliminares_amostra.shtm>. Acesso em: 11/02/2012.

_____. INEP. Ministério da Educação. Resumo Técnico: **Censo da Educação Superior 2009**. Brasília 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf> Acesso em 10/02/2012.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 03 jun. 2013.

_____. **Decreto nº 7.612/2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Plano Viver sem Limites. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 23 set. 2013.

BRASIL, IBGE. **Sínteses dos Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da População Brasileira. (2012) Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf> Acesso em: 20 abril 2013.

_____. Constituição Federal. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Versão impressa.

_____. **Lei nº 12.764/2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

_____. IBOPE. **Inaf aponta o perfil do analfabeto funcional brasileiro (2012)**. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Inaf-aponta-o-perfil-do-analfabeto-funcional-brasileiro.aspx>> Acesso em: 15 de maio de 2013.

_____. SECADI/SESu. **Documento Orientador**: Programa Incluir. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737&Itemid=. Acesso em: 03 jun. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Parecer CNE/CP 8/2012**. Recomenda a transversalidade curricular relativa aos direitos humanos. Versão impressa.

CARLETTO Ana Cláudia; CAMBIAGHI, Silvana Serafino. **Desenho Universal**: Um conceito para todos. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007.

CARDOSO Maria Alice de Collo Couto. **Barreiras arquitetônicas no ambiente construído**. Dissertação de Mestrado em Engenharia apresentada a Escola de Engenharia de São Carlos/UFScar, 1996.

CARVALHO, Edler Rosita. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva** – Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Educação e Inclusão: a questão da permanência da pessoa diferente na universidade.** In: Fórum de Educação Especial da Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná [Resumos] 1999. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/.../experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acesso em: 12 de Abril de 2011.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; MENEZES, Cristiane Souza de. **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina de. ANDRADE, Fernando César Bezerra. JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e Diversidade Sexual: Um Glossário.** In: **Escolas Plurais.** Editora UFPB, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina de. RABAY, Glória. **Gênero e educação superior: Apontamento sobre o tema.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CARVALHO, Maria Eulina de (org.). **Consciência de Gênero na Escola.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2000.

_____. **Gêneros e carreiras universitárias: O que mudou? (2006)** Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/M/Maria_Eulina_Pessoa_de_Carvalho_23.pdf Acesso em: 20/01/2013.

_____. Gênero é um complexo e de difícil sensocomunicação: Considerações a partir uma experiência de formação docente. In: **Revista Estudo, Pesquisa e Educação.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 01 – 15, jul./dez. 2010.

CARDOSO, Romi Leffa; CHER UTI, Luciana Josélia Corrêa; PONTE, Marcia Kleemann de. Pro dia nascer feliz Análise do documentário In: **Revista de Educação, Ciência e Cultura** | v. 17 | n. 2 | jul./dez. 2012. P. 151 -152.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

COUTINHO, Ana Flávia Borba. COUTINHO, Márcio de Lima. Acessibilidade à internet: uma visão intercultural Brasil/Portugal. In: **Prefácio Online**, v. 1, p. 01-12, Paraíba, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais:** para além das fronteiras disciplinares. In IDEM. In IDEM. Estudos Culturais da Educação. Porto Alegre: EdUFRGS, 2000, p.13-36.

_____. (org.) Currículo e política cultural. **O currículo nos liminares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 23, 2003, p. 36 -61.

CONREY, Frederica R. SMITH, Eliot R. Attitude Representation: Attitudes as Patterns in a Distributed, Connectionist Representational System. In. **Social Cognition Journal**. Julho 2006. P. 1-27. Disponível em: <<http://www.indiana.edu/~smithlab/pdfs/ConreySmithAttRep.pdf>> Acesso em: 03 de jul. 2014.

CUNHA, Antônio Luiz. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. 3º Ed. Editora. São Paulo: Unesp, 2007.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão. Editora UFS, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: Questões atuais**. Campinas. SP: Papirus, 14º edição, 2008.

DANTAS, Taísa Caldas. **Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: O exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa/PB: 2011.

DANTAS, Taísa Caldas. SILVA, Jackeline Susann. CARVALHO, Maria Eulina. Entrelace entre Gênero, Sexualidade e Deficiência: Uma História Feminina de Ruptura e Empoderamento. In: **36º Reunião Anual (2013) - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa - GT 15- Educação Especial**. Goiânia / GO - UFG 29/09 a 02/10 de 2013.

DELACAM-PAGNE, Christian. Racism and the West: From Praxis to Logos”. In: GOLDBERG, David Theo (ed.). **Anatomy of Racism**. Minneapolis: University of Minnesota Press: 1990.

DESCHAMPS, Jean-Claude. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DENARI, Fátima Elisabeth. **Adolescência & Deficiência Mental: desvendando aspectos de afetividade e sexualidade**. In: MARTINS, Araújo Ramos [et all] (org). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DORZIAT, Ana. **A formação de professores e a educação inclusiva: Desafios Contemporâneos**. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO. São Paulo/SP: 26 a 28 de agosto de 2009. Realização: UFES, UFRGS, UFSCar.

_____. Sugestões Docentes para Melhorar o Ensino de Surdos. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 183-198, novembro/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a08n108.pdf>> Acesso em 29 mar. 2014.

DINIZ, Debora. Dirce GUILHEM. Feminismo, bioética e vulnerabilidade. In: **Revista Estudos Feministas**. Ano 8º - 1º/2000. p. 238-244.

DYER, Wayne. **Seus Pontos Fracos**. São Paulo: Circulo do Livro, 2003.

DUVEEN, G. A alteridade como produto psicossocial. In: ARRUDA, Ângela (org.) **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 47-68.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A Inclusão de PcD nas Instituições de Ensino Superior e nos Cursos de Educação Física de Juiz de Fora Pedem Passagem**. E agora? Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2009.

DREZZA, Eduardo José. **Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo: 2007.

EAGLY, Alice H. CHAIKEN, Shelly. The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. Social. In. **Cognition Special Issue: What is an Attitude?**, : Vol. 25, 2007. pp. 582-602. Disponível em: <<http://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/soco.2007.25.5.582>> Acesso em: 03 de jul. de 2014.

ELIAS, Norbert. **La civilisation des mœurs**. Paris: Calmann - Lévy, 1973.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma Versão Latino Americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Gênero e Deficiência: Vulnerabilidade Feminina, Ruptura e superação**. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) 2011.

FERNANDES, Ediclêa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2008.

FERNANDES, Luciano Lázzaris. **Gestão do conhecimento em projetos de extensão universitária direcionados às pessoas com deficiência**. Tese (Doutorado em Engenharia) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do conhecimento na Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina: 2009.

FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia - MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia: 2010.

FERREIRA, Windyz Brazão. **Aprendendo sobre os direitos da criança e do adolescente com deficiência**: guia de orientação à família, escola e comunidade. Rio de Janeiro: Save the Children, 2003.

_____. **Invisibilidade, crenças e rótulos**: Reflexão sobre a profecia do fracasso educacional na vida de jovens com deficiência. IV Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down. Família, a gente da inclusão. 09-11 de Setembro de 2004. Bahia. Disponível em: <www.federacaoinddown.org.br> Acesso em 04 mar. 2012.

_____. **Construindo uma sociedade com valores inclusivos: onde estamos para onde vamos?** Seminário realizado pela APAE, Salvador/BA, 2011.

_____. Vulnerabilidade à Violência Sexual no Contexto da Escola Inclusiva: Reflexão sobre a Invisibilidade da Pessoa com Deficiência. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. 2008, vol. 6 n° 2. P. 7-38.

_____. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógico, Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2006, pp. 125-131.

FERREIRA, Windyz B. MARTINS, Regina Coeli B. **De Docente para Docente: Práticas de Ensino e Diversidade para a Educação Básica**. São Paulo: Summus, 2007.

FIALHO, Nadja Hage. SANTOS, Maria Cristine E. Marques. VIVAS, Maria Isabel Quadros. Equidade e Coesão Social na Perspectiva da Educação e Desenvolvimento Científico e Tecnológico. In: **POIÉSIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Catarina**. Unisul, Tubarão, Número Especial, p. 184 – 200/jun./dez. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **A Inclusão da PcD Visual: A Percepção dos Acadêmicos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade: A vontade de saber**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GADOTTI, Moacir. Educar para a Sustentabilidade. In: **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008.

GATJENS, Luís Fernando Astorga. **A situação das PcD na América Latina e no Caribe**. (2009). Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1385>> Acesso em: 27 jun 2013.

GLAT, Rosana. PLETSCHE Marcia Denise. De **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. O papel da Universidade Frente às Políticas para Educação Inclusiva. In: REVISTA BENJEMIN CONSTANT (jan. 2005). Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=14355>> Acesso em: 04/12/2013.

GLAT, Rosana. FERREIRA, Júlio. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Banco Mundial – Cnotinfor Portugal: 2003. Disponível em: <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

GUILFORD, J. P. *Psychometric Methods*. New York. Mac Graw-Hill. (1954). Disponível em: <http://archpsyc.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=487993&ijkey=52c80d55a9db0df53957765f2b0061835d3e6f82&keytype=tf_ipsecsha#References> Acesso em: 03 de jun. 2014.

GRIBOSKI, Claudia Maffini (et. all. org.). **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Ministério da Educação – INEP, 2013 (versão impressa).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-racismo no Brasil. In: **Revista Novos Estudos**, CAPES/Fulbright no Afro-American Studies Program da Brown University, nº 43, Nov. 1995. P. 34-56.

GUIMARÃES, M. P. **Pessoas portadoras de deficiência e a falta de acessibilidade: Qualidade de vida**. Piracicaba, v.2, n.9, fev. 2000.

GUIMARÃES, Ana Flávia. Apresentação do Livro. In: CARVALHO, Maria Eulina de. RABAY, Glória. **Gênero e Educação Superior: Apontamento sobre o Tema**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Ed Unesp, 1991.

GIROUX, Henry. McLAREN, Peter. In: MOREIRA, Antônio F. SILVA, Tomás T. (Orgs.) **Formação do Professor como uma Contra-esfera Pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**, Cortez: São Paulo 1995.

GIROUX, Henry. SIMON, Roger. In: SILVA, Tomás T. (Org.). *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. Currículo, Cultura e Sociedade. Cortez: São Paulo 1995.

GONSALES, Lia Fernanda Sorilha. **Atendimento a PcD no Ensino Superior: estudo sobre o Centro Universitário Senac**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

GOMES, Gláucio Ramos. **A relação saber-poder e a constituição dos sujeitos professor e aluno em aulas de português**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, 2009.

GOMES, Alfredo Macedo. MORAES, Karine Nunes de. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um Sistema de Massa. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em 15 mar. 2014.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In IDEM. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

HEINICH, Nathalie. **A sociologia de Norbert Elias**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

Hughes, Bill.. The constitution of impairment: Modernity and the aesthetic of oppression. IN: **Disability & Society**. 1999. Disponível em: <<http://www.icjp.pt/sites/default/files/media/723-1116.pdf>> Acesso em: 20 out. 2013.

HOOKS, Bell. **Feminism is for Everybody: Passionate politics**. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **A academia entre o local e o global (1997)**. Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/a-academia-entre-o-local-e-o-global/>>. Acesso em: 27 jun 2013.

JARDIM, João. **Pro Dia Nascer Feliz** (2006). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=g5W7mfOvqmU>> Acesso em: 05 dez. 2013.

JUNIOR, Amarílio Ferreira. BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, nº 97, p. 1159 – 1179, set/dez. 2006.

JODELET, Denise. A alteridade como produto psicossocial. In: ARRUDA, Ângela (org.) **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

JOHNSON, Richard. SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Sujeitos da/na história da educação especial. In: **III Conferência de Pesquisa Sociocultural (2010)**. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2340.doc>> Acesso em 03 de jan. 2014.

_____. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. In: **Cadernos CEDES**. Ano XX, nº 50, Abril 2000. p. 41-54.

KINCHELOE, Joe L. MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens** / tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LACERDA, Josefa Ferreira de. SILVA, Jackeline Susann Souza da. SILVA, Luzia Domiciano da. **A formação da política de acesso e acessibilidade para EcD na UFPB**. In: VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Realizado em São Carlos (SP) em 14 a 17 de Novembro de 2012.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2 ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social** – São Paulo: Avercamp, 2006.

LIPPO, Humberto (Org.). **Sociologia da Acessibilidade e Reconhecimento Político das Diferenças**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOPES, Maura Corcini. DAÍ'IGNA, Maria Cláudia (org.). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. **Pedagogia**: a revista do curso, São Miguel do Oeste, n. 6, p. 7-20, jul./dez.,2004.

LUCK, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATIAS, Aline Liberato. SILVA, Alseni Maria da. SILVA, Jackeline Susann Souza. **Inclusão de EcD na Escola Comum**: A experiência docente no âmbito do atendimento educacional especializado. In: VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Realizado em São Carlos (SP) em 14 a 17 de Novembro de 2012.

MARCEDO, Arthur Roquete de. TREVISAN, Lígia Maria Vettorato. TREVISA, Péricles. MACEDO, Caio Sperandeo. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. In: **Ensaio**: aval. Pol. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MARTINS, Dileia Aparecida. **Trajetórias de Formação e Condições de Trabalho do Interprete de Libras em Instituições de Educação Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos (Org.). **Inclusão**: Compartilhando Saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

MARTINS, Bruno Sena. FONTES, Fernando. BERG. HESPANHA, Pedro. BERG, Aleksandra. A emancipação dos estudos da deficiência. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais** (número não temático) 98, Setembro 2012: p. 45-64. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/5014>> Acesso em 17 jan. 2014.

MATTELART, Armand e NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**: São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva**: Políticas, Paradigmas e práticas – 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MELLO, Anahi Guedes de. NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis - set.-dez. 2012, p. 635-655.

MELLO, Anahi Guedes de. FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Guia de orientações sobre gênero, deficiência e acessibilidade no Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. Florianópolis, 2013, p. 34. In: **Cartilha da Comissão de Acessibilidade do SIFG 10**. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

MERTENS, Donna; Wilson, A.; Mounty, J. In KLEIN, Susan S. **Handbook for Achieving Gender Equity Through Education**. 2. ed. New York and London: Routledge, 2010.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação Inclusiva**: Realidade ou Utopia? (2001) Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97:educacao-inclusiva-realidade-ou-utopia-&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17 Acesso em 08 jul. 2014.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Trad. Windy Brazão Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MILANESI, Irton. A Construção Curricular do Ensino Superior no Brasil numa Perspectiva Histórico-Sociológica da Educação: Da Colônia à República. In: **Revista de Educação**. PUC-Campinas. V. 3, n. 5. P. 51-63, Nov. 1998.

MOREIRA, L. C. (Org.). **O respeito à diversidade e ao aluno com necessidades educativas**. Editora Universitária. Universidade Federal do Paraná/Curitiba, 2000.

MORRIS, Jenny. **Orgulho Contra o Preconceito**: Transformando Atitudes Face à Deficiência : Imprensa da Mulher / Londres, 1991.

MUNANGA, Kabengele. Nosso Racismo é um Crime Perfeito. **Revista Fórum [versão online] nº. 2. De Fev. 2012**. Disponível em: <http://revistaforum.com.br/blog/2012/02/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/> Acesso em: 08/12/2012.

MCDONALD, S. Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. **Qualitative Research**, v. 5, n. 4, p. 455-473, 2005.

MOREJON, Kizzy. **O acesso e a acessibilidade de PcD no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto, 2009.

MRECH, Leny Magalhães. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia? (2004)**. Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/art_ei_realidade_ou_utopia.asp#_ftn1> Acesso em: 10 jan. 2014.

NASCIMENTO, Vera Creusa de Gusmão. **Quando as ‘exceções’ desafiam as regras: As vozes de PcD sobre o processo de inclusão no ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2011.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. NOGUIERA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. p. 15-36.

NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação:** sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas: Alínea, 1998.

NUNES, Edson de Oliveira. **Educação Superior no Brasil:** estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina:** o ponto de vista do estudante com deficiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2003.

OLIVEIRA, Livia Cristiane Pereira. **Trajetórias escolares de PcD visual: da educação básica ao ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Lei 1271/2012 e os desafios da educação superior pública no Brasil. In: **Democratização da Educação Superior no Brasil: Avanços e Desafios:** 35º Reunião Anual da ANPED. Porto de Galinha: 2012 [folheto impresso].

OLIVER, Mike. 1983. Social work with disabled people. **London:** MacMillan. Disponível em: <<http://www.icjp.pt/sites/default/files/media/723-1116.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

ONU. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes** (1981). Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>> Acesso em: 18 set. 2013.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2006). Disponível em: < <http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf> >. Acesso em: 03/12/2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 28/04/2011.

ONU. Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 04/11/2010.

ONU. Normas sobre a Equiparação de Oportunidade para PcD nº 48/96, de 20 de dezembro de 1993. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/textos/vidaand/normas.htm>> Acesso em: 23 set. 2013.

ONU. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância (Durban, 2001). Disponível em: <<http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Racismo.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2014.

OMS. Relatório Mundial sobre a Deficiência (2011). Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf> Acesso em: 30 abril 13.

PARAÍBA. UFPB. Resolução nº 09/2010 instituir na Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV). Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2010.

PARAÍBA. Câmara Municipal de João Pessoa. Lei nº 7.170/92. dá nova redação ao artigo 36 e acrescenta o artigo 9º-a e parágrafo único na lei nº 7.170, de 23 de novembro de 1992, que regulamenta os direitos assegurados na lei orgânica do município às pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. Disponível em:<

http://200.164.108.163:9673/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/475_texto_integral
> Acesso em 21 jan. 2014.

PEQUIN. Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (1995). Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf> Acesso em 04 jul. 2014.

PESSINI, Maria Adelaide. A inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, 2002.

PIRES, Valdemir. Ensino superior e neoliberalismo no Brasil: um difícil combate. In: **Revista Educação & Sociedade.** Vol. 25, nº 86, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000100015&script=sci_arttext> Acesso em: 06 jul. 2013.

PINTO, Paula Campos. Deficiência, sociedade e direitos: a visão do sociólogo. Disponível em: <<http://www.icjp.pt/sites/default/files/media/723-1116.pdf>> Acesso em: 20 out. 2013.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. BACKES, Dirce SteIn: CARPES, Adriana. BATTISTEL, Amara Lúcia H. Marchiori. Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária: em busca de uma integração efetiva. In: **Linhas Críticas.** Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./dez. 2010.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÉRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. A pesquisa qualitativa: Enfoques

epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRADO, Adriana Romero de. DURAN, Monica Gerais. **Acessibilidade nos estabelecimentos de ensino**. In: Ensaio Pedagógico. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PRESTE, Emília. JEZINE, Edineide. SCOCUGLIA, Afonso Celso. A democratização do Ensino Superior Brasileiro: O Caso da Universidade Federal da Paraíba. In: **Revista Lusófona de Educação**, nº 21, Lisboa, 2012. p. 1-11.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. SANTOS, Jocélio Teles dos. Vestibular com cotas: uma análise em uma instituição pública federal. In: **Revista da USP**, v.1, 2006, p.58-75

RADABAUCH, M. P. Technology for Access and Function Research Section Two: NIDDR Research Agenda Chapter 5. In: **Technology for access and Function** (1993) – Disponível em Acesso em: <<http://www.ncd.gov/newsroom/publications/1993/assistive.htm#5>> Acesso em 21 jan. 2014.

RIOS, Roger Raupp. O Conceito De Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. IN: POCAHY, Fernando (org.). **Rompendo o silêncio**: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea – Porto Alegre: Nuances, 2007.

ROBINSON, Sir Ken. **Mudando Paradigmas na Educação** (2003). Disponível em: <<http://blog.brasilacademico.com/2011/09/mudando-paradigmas-na-educacao.html>> Acesso em: 05 dez. 2013.

ROSA, Alexandre Reis. MEDEIROS, Cintia Rodrigues de Oliveira. JUNIOR, Machado Valadão. Sob as sombras do discurso colonial: subalternidade e configurações de gênero em uma lavadeira do interior de Minas Gerais. In: **Cad. EBAPE**. BR vol.10 no.2 Rio de Janeiro June 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512012000200009>> Acesso em 17 de jul. 2013.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo; Summus, 2006.

RODRIGUES, David (org. e trad.). **Educação e Diferença**: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Editora LDA: Porto, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulheres e Relações de Gênero: Balanço Preliminar da Década de 90. In BRUSCHINI, Cristina. UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo, FCC: Ed. 34, 2002.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior**: vozes e significados. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SABÓIA, A. L. COBO, B. **Um panorama recente da desigualdade no Brasil a partir dos dados da PNAD 2002**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <<ftp://ftp.dpe.ibge.gov.br/gdi/textdisc/Texto16-04.pdf>> Acesso em: 29 abr. 2013.

SANTOS, Amanda Fernandes. **Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, nº 23, p. 137-202, 2005.

_____. [Por uma concepção multicultural de direitos humanos.](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF) In: **Revista Crítica de Ciências Sociais.** p. 11-32. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF Acesso em: 20/01/2013.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Edvaldo Machado Boaventura. **A educação brasileira e o direito.** Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

SANTOS, Eduardo. SILVA, Maurício Pedro da. Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira – Governo FHC e Lula. In: **Revista POIÉISIS.** Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1319> Acesso em: 06 jul. 2013.

SASAZAWA Fabiana Harumi. **Ensino Superior e Educação Especial na Universidade Estadual de Maringá:** Algumas Reflexões. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi (2004). **Acessibilidade:** Uma chave para a inclusão social. Disponível em: http://www.lainsignia.org/2004/junio/soc_003.htm > Acesso em: 05 mai. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 36 ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2º Ed. Editora Vozes, 2001.

SEN, A. **Inequality reexamined.** New York: Russel Sage Foundation; Cambridge, Mass.: Harvard Universita Press, 1992.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. **Políticas de Acesso e Permanência na Educação Superior:** Uma análise do Programa Incluir em Mato Grosso do Sul. (GT 11/ANPED). Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-686%20int.pdf> Acesso: 03 jun. 2013.

SILVA, Alseni Maria. **Arquivo do Grupo de Pesquisa Currículo Transversal Linha: Vozes, Empoderamento e Inclusão da Pessoa com Deficiência**. CNPq/UFPB: 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e Diferença: a perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes: 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Política de Inclusão, Sujeitos e Educação: A Relação Global-Local na Escola Brasileira Contemporânea**. In: 5º SBECE/ 2º SIECE, realizado na Universidade Luterana do Brasil, campus Canoas/RS, de 20 a 22 de maio de 2013.

_____. **Interseções de Gênero e Sexualidade em Experiências de EcD no Ensino Superior**. In: 5º SBECE/ 2º SIECE, realizado na Universidade Luterana do Brasil, campus Canoas/RS, de 20 a 22 de maio 2013.

_____. **Acessibilidade no Ensino Superior: Vozes de universitárias com deficiência sobre experiências de inclusão na Universidade Federal da Paraíba**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2011.

_____. **Diário de Campo**. Registro pessoal sobre a experiência de pesquisadora: minhas principais indagações, sentimentos, dúvidas, comentários e relatos coletados durante a pesquisa. João Pessoa, 2011-2014.

_____. **Memorial**. Registro informal das minhas vivências e descrições de momentos pessoais, profissionais e acadêmicos. João Pessoa, 2011-2013.

SILVA, Henrique Batista e. O princípio da dignidade humana na Constituição brasileira. In: **Revista Bioética**. 2010. p. 573-587. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/586/592> Acesso em: 25 out. 2013.

SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral. **Sobre a inclusão – exclusão e as relações familiares de universitários com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

SOARES, Alessandra Miranda Mendes. **Nada sobre nós sem nós: formando jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2010.

SOARES, Torres Márcia. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2010b.

SOUSA, Lucineide de Moraes. **A Inclusão de Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal do Piauí, 2008.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa INCLUIR (2005-2009):** uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

STEFFEN, Luciana. Gênero, Deficiência e Cuidado: uma reflexão urgente na pesquisa e na prática. In: **Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos** (2013). Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386687859_ARQUIVO_LucianaSteffen.pdf Acesso em 18 jan. 2014.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

STAREC, Cláudio. Informação e Universidade: os pecados informacionais e barreiras na comunicação da informação para a tomada de decisão na universidade. In: **DataGramaZero - Revista de Ciência da Informação**. V..3 n.4 ago/2002. Disponível em: http://www.dgz.org.br/ago02/Art_04.htm. Acesso em: 06 jul. 2013.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> Acesso em: 29 abr. 2013.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre a Educação Superior: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão Ação. Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior** – Paris: 1998, tradução de Amós Nascimento, Editora UNIMEP, Piracicaba: 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** (Jomtien, 1990). Versão impressa.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. (Salamanca, 1994). Versão impressa.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WARWICK, Cliff. O apoio às escolas inclusivas. In: RODRIGUES, David. **Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva**. Editora LDA: Porto, 2001.

WARWICK, Cliff. JOHNSONE, D. **Community solutions to inclusion: Some observations on practice in Europe and the United Kingdom**. Support for Learning, Vol. 14, nº 1, 1999.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago/ 2006. p. 226-370.

ZOHAR, Danah. MARSHALL, Ian. **Sociedade Quântica:** A Promessa Revolucionária de uma Liberdade Verdadeira. Tradução: Luiz A. de Araújo, São Paulo – Editora Nova Cultura: 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: CARTA CONVITE

UFPB/PPGE/CE - Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação

ACESSIBILIDADE, BARREIRA E SUPERAÇÃO: ESTUDO DE CASO DAS EXPERIÊNCIAS DE EcD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

João Pessoa____ de _____ de 2013.

Prezado(a)

Sou *Jackeline Susann Souza da Silva* pós-graduanda do Mestrado em Educação da PPGE/UFPB/CE e membro do Grupo de Pesquisa CNPq: Currículo Transversal, da Linha de Pesquisa: Vozes, Empoderamento e Inclusão da Pessoa com Deficiência, e venho desenvolvendo minha dissertação que tem como foco a acessibilidade para EcD no ensino superior. Neste estudo tenho como objetivo analisar o desenvolvimento das políticas públicas de acessibilidade na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e seus reflexos nas questões que envolvem marcadores de identidade e deficiência no acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência, tema inexplorado na literatura sobre inclusão de pessoas com deficiência. Deste modo, venho através desta carta convidá-lo(a) para participar da pesquisa. Consideramos que sua participação será de extremo valor para o sucesso de nosso trabalho e, sem dúvida, será para nós uma honra se puder enriquecer a referida pesquisa com seu exemplo de vida e experiências, barreiras, sucesso e aquisições.

A coleta de dados será realizada no mês Março de acordo com sua possibilidade.

Atenciosamente,

João Pessoa, 21 de março de 2013.

Jackeline Susann Souza da Silva, Mestranda

Jackeline-susann@hotmail.com

Fone: 83 8720 1618

Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Orientadora

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO

**ACESSIBILIDADE, BARREIRA E SUPERAÇÃO: ESTUDO DE CASO DAS
EXPERIÊNCIAS DE EcD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

João Pessoa ____ de ____ de 2013.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado(a) _____

Como é do seu conhecimento eu estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado relevante para o fortalecimento das ações afirmativas de acesso, permanência e participação de EcD no ensino superior no tocante do direito à acessibilidade. Ciente da sua aprovação para participar do desenvolvimento da pesquisa, nesta oportunidade, gostaria de deixar claro o não uso de imagens, identificação de nomes e endereços dos(as) participantes, de modo a preservar sua identidade e contatos pessoais. Nesse sentido, todos os relatos e contribuições serão usados no texto escrito da dissertação de forma impessoal e anônima. Em caso de escolha para que fique evidenciada o seu nome e os relatos diretos nesta pesquisa, favor entrar em contato. No final da pesquisa e na possível aprovação da banca estaremos disponibilizando o trabalho na íntegra para os(as) participantes. Gostaria de explicitar que sua experiência de vida, suas realizações pessoais e profissionais, conhecimento e atividades constituem numa valiosa fonte de encorajamento para outras PcD que encontram-se dentro e fora do ensino superior.

Agradecida

Pesquisadora: Jackeline Susann Souza da Silva.

Tel: 83 8720 1618

e-mail: jackeline-susann@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE 3: ROTEIRO DE COLETA DE DADOS

Jackeline Susann Souza da Silva

E-mail: jackeline-susann@hotmail.com.br Fone: (83) 87201618

Orientadora: Profa. Dra. Ma. Eulina de P. Carvalho

1. Identificação

1.1 Nome:	
1.2 Sexo: Feminino () Masculino ()	
1.3 Idade:	1.3.3 Data de Nascimento: ____/____/____
1.4 Tipo de Deficiência () Visual () Motora () Intelectual () Auditiva () Transtorno Global do Desenvolvimento () Altas Habilidades e Superdotação	
1.5 Curso:	
1.6 Turno: Manhã () Tarde () Noite () Integral ()	
1.7 Bloco que estuda na UFPB:	
1.8 Ano que iniciou o curso:	
1.9 Período:	
1.10 E-mail:	
1.11 Telefone:	
1.12 Raça: () Preta () Branca () Amarela () Parda () Indígena	
1.13 Naturalidade:	
1.14 Estado civil:	1.14.1 Tem filhos? () ()
1.15 Possui o Benefício de Prestação Continuada (BPC)? () Sim () Não	
1.16 Ocupação:	
1.17 Concluiu o Ensino Médio em: () Escola Regular Pública () Escola Especial ou Instituição Especializada () Escola Privada	

() Escola Filantrópica
1.18 Você tem alguma formação complementar (ex. Curso técnico)? Qual(is)?
1.19 Número de membros da família:
1.20 Renda aproximada de todos os membros da família:
() Até um salário mínimo () Entre dois e três salários mínimos () Entre quatro e seis salários mínimos () A partir de sete salários mínimos
1.21 Escolarização dos pais:
() Fundamental incompleto () Fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio completo () Ensino Superior incompleto () Ensino superior completo () Pós-graduação
1.22 Recebe Algum tipo de bolsa de estudo universitária? () Sim () Qual projeto?
1.23 Possui computador com acesso em internet? Em caso negativo: Como faz para navegar na internet?
1.24 Na formação do curso precisa comprar algum material? Quais?
1.25 Você participa de algum grupo social (ex. religioso, esporte, artístico etc.)?
() Sim () Não
Qual(is)?
1.26 Você utiliza alguma ferramenta tecnológica de acessibilidade na sua formação universitária (ex. programa de leitor de voz, tecnologia para a comunicação alternativa,

gravador etc.)? Sim () Não ()

Qual(is)?

2. Ingresso na UFPB

2.1 Como foi seu processo de ingresso à Universidade Federal da Paraíba?

- () Decisão pessoal
() Visita à UFPB
() Transferência de outra universidade
() Indicação de alguém

Outro:

2.2 Qual o tipo de processo seletivo vestibular você participou?

- () ENEM
() PSS
() Transferência de outra universidade

Outro:

2.3 Utilizou o cadastro de Reserva de Vagas (Sistema de Cotas)? () Sim () Não

2.4 Você considera o site da COPERVE, para inscrição do vestibular, acessível a qualquer estudante? () Sim () Não

2.5 A UFPB disponibilizou alguma equipe de apoio para a inscrição do candidato presencialmente? () Sim () Não

2.5 As provas vestibulares foram acessíveis? () Sim () Não

Justifique a resposta:

2.6 Os ambientes e as salas de aula onde ocorreram as provas eram acessíveis?

- () Sim () Não

2.7 Houve extensão de tempo no horário das provas? () Sim () Não

Deixe aqui seu comentário sobre um possível evento inesperado que ocorreu no processo vestibular:

3. Atividade de Pesquisa e Extensão

3.1 Você participa/participou de alguma atividade de pesquisa ou extensão na UFPB? ☐ Sim ☐ Não. Qual(is)?
3.2 Você encontra barreiras para participar das atividades de pesquisa e extensão na UFPB? ☐ Sim ☐ Não. Qual(is)?
3.3 Participa de algum grupo de pesquisa? Qual(is)?
3.4 Publicou artigos em eventos, revistas e periódicos?
3.5 Possui seu currículo cadastrado na Plataforma Lattes (CNPq)? ☐ Sim ☐ Não. Considera a Plataforma acessível? ☐ Sim ☐ Não.

4. Acessibilidade Arquitetônica

4.1 Você conhece o Decreto-Lei de acessibilidade de 2004? ☐ Sim ☐ Não - Como teve acesso a este documento?
4.2 Você encontra dificuldade para se locomover na UFPB? ☐ Sim ☐ Não
4.3 Você encontra dificuldade para ter acesso aos banheiros da UFPB? ☐ Sim ☐ Não
4.4 As salas de aulas apresentam condições físicas favoráveis para seu desenvolvimento acadêmico? ☐ Sim ☐ Não
4.5 Marque abaixo os locais que você NÃO considera acessíveis na UFPB:
☐ Laboratório de Informática ☐ Ambiente dos professores ☐ Coordenação ☐ Residência universitária ☐ Restaurante Universitário ☐ CODESC ☐ Biblioteca Central ☐ Sala de aula ☐ Hospital Universitário

☐ Auditórios ☐ Reitoria ☐ DCE ☐ Diretório Acadêmico ☐ Bancos ☐ Calçadas ☐ Reitoria ☐ Outros:
4.5 Qual o meio de transporte que você vem para a UFPB? ☐ Carro próprio ☐ Táxi ☐ Moto ☐ Bicicleta ☐ Ônibus Outro:
4.5 Quais modificações URGENTES, em termos de acessibilidade física, você propõe à UFPB?

5. Barreiras Atitudinais

5.1 Você já experienciou alguma forma de preconceito praticado dentro da universidade? ☐ Com alunos ☐ Com professores ☐ Com funcionários
5.2 Em geral, qual o sentimento que as pessoas demonstram ao perceber que o fato de você possuir uma deficiência não a(o) impediu de chegar à universidade?
5.3 Algum(a) colega de turma ou professor(a) já subestimou sua capacidade de aprendizagem, apenas por causa da sua deficiência? ☐ Sim ☐ Não Como foi essa situação?

5.4 Algum(a) estudante já agiu com indiferença e preconceito na realização de trabalho em grupo? () Sim () Não Por quê?
5.6 Em relação às atividades individuais, algum(a) professor(a) já subestimou sua capacidade de realizar um trabalho sozinho(a)? () Sim () Não Como foi?

6. Acessibilidade Comunicacional e Informacional

6.1 Você tem acesso às informações e lembretes que circulam no meio acadêmico? () Sim () Não
6.2 Como você tem acesso às informações que circulam na UFPB? () Site da UFPB () <i>e-mail</i> () Funcionários () Colegas () Professores () Avisos em quadros afixados no mural. Outros:
6.2 No caso do(a) estudante universitário(a) surdo(a), a UFPB disponibiliza de Tradutor/Interprete de Libras nas aulas? () Sim () Não
6.2.1 A UFPB dispõe de interprete de Libras nos eventos científicos? () Sim () Não
6.3 No caso de universitário(a) cego(a), a UFPB disponibiliza serviços de informações em braile? () Sim () Não. Qual órgão é responsável?
6.4 Você consegue manter uma boa comunicação com os(as) professores(as)? () Sim () Não

6.5 A UFPB disponibiliza recursos tecnológicos (*pen drive*, gravador, computador etc.) para favorecer a comunicação do(a) estudante com deficiência? () Sim () Não

6.6 Você considera o site da UFPB acessível? () Sim () Não

7. Acessibilidade Pedagógico-curricular

7.1 Em geral, os(as) professores(as) aderem à metodologias de ensino por meio das quais você se sente incluído(a) nas aulas? () Sim () Não

7.2 No caso dos(as) universitários(as) cegos(as), os professores(as) e alunos(as), tem o hábito de descrever figuras, fotografias, slides, etc. quando as utilizam na sala de aula?

() Sim () Não

7.3 Em geral, os professores(as) conseguem transmitir os conteúdos curriculares necessários à sua formação? () Sim () Não

7.3 Você considera que sua formação acadêmica está sendo adequada para futuramente exercer a profissão que almeja? () Sim () Não

Escreva aqui um relato autobiográfico sobre a sua trajetória acadêmica. Esteja aberto(a) em compartilhar suas experiências de barreiras e superação no ensino superior:

Obrigada pela contribuição!

Jackeline Susann

ANEXO 1

FOTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS I



Foto 1:
Escada de acesso ao Ambiente dos Professores – Centro de Educação



Foto 2:
Percursos: Reitoria, Restaurante Universitário, Residência, Biblioteca Central etc.



Foto 3
PPGE/CE: Banheiro Adaptado com barras



Foto 4
Calçadas estreitas, com degraus e superfícies irregulares



Foto 5:
Carteira apenas para estudantes destros

