

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE PRECONCEITO E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

JACIETE BARBOSA DOS SANTOS*¹

APRESENTAÇÃO

Estudos sobre a relação entre preconceito e inclusão de estudantes com deficiência na universidade ainda são recentes no Brasil. Os resultados dos primeiros trabalhos acerca da temática da inclusão educacional no Ensino Superior surgiram em 1998 (BANDINI, 2001). Até a década de 1980, e esta seria uma das explicações para o fato, estudantes com deficiência não contavam com garantia de acesso, sequer, ao Ensino Fundamental. Isso em termos legislativos, visto que algumas instituições educacionais de vanguarda, em diferentes regiões do Brasil, gestaram processos de escolarização de alunos com deficiência, independente de determinações legais, conforme apontam alguns registros de pessoas com deficiência que conseguiram acessar o Ensino Superior antes da implementação de Políticas Públicas de Inclusão Educacional no sistema educacional brasileiro, dentre as quais vale destacar a trajetória da professora Lígia Assumpção Amaral (1995).

A partir do final da primeira década de 2000, verifica-se que houve uma maior intensificação na discussão dessa temática em eventos acadêmicos da área de Educação Especial e, conseqüentemente, nas produções científicas. Para sinalizar o exposto, vale registra que no GT de Educação Especial da 34ª reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Ferreira e Bueno (2011) analisaram trabalhos completos, comunicações e pôsteres, apresentados entre 1991 a 2010. Nesse balanço, ficou evidenciado que a temática do preconceito em relação aos estudantes com deficiência na universidade é pouco ventilada nas produções acadêmicas deste GT, sequer apareceu na tabela dos temas específicos apresentados ao longo da última década. Todavia, concernente ao âmbito da pesquisa, a universidade começa a despontar como campo novo nos trabalhos apresentados nos últimos cinco anos da década em análise (8%), enquanto a escola apareceu como *locus* privilegiado, tendo a regular um percentual (40%) maior do que a especial (9,5%).

*Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Doutora em Educação (PPGEduC/2013), integrante da Grupo de Trabalho do Núcleo de Educação Especial da UNEB (NEDE).

Ademais, entre os estudos existentes, poucos apontaram para a complexidade das relações entre preconceito, inclusão, deficiência e universidade, no contexto das políticas de educação inclusiva, de expansão do ensino superior e de ações afirmativas na universidade, em confluência com os estudos advindos dos ‘Estudos sobre Deficiência’. Estes se referem a um campo de análise importante, conhecido internacionalmente como *Disability Studies* (DS), ainda pouco explorado no Brasil. Surgiu nos anos de 1970 na Inglaterra como uma das tentativas de pensar a deficiência na cultura dos Direitos Humanos. A partir das reflexões produzidas pelos intelectuais responsáveis pela difusão de tais estudos, “a deficiência passou a ser considerada como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros (DINIZ, 2007, p.16)”.

Esta visão contrapõe-se aos significados atribuídos historicamente à deficiência como uma tragédia pessoal e/ou familiar. Para os teóricos do modelo social, responsáveis pela difusão da abordagem citada, as desvantagens advindas da condição de deficiência não são consequência natural de um corpo lesado², pois “o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida (ibidem, 2007, p. 8)”. Encarar a deficiência como prerrogativa de justiça social, na perspectiva dos Direitos Humanos, impõe o desafio de afirmá-la como mais um estilo de vida, reconhecendo a legitimidade das ações afirmativas de reparação da desigualdade social.

Nesse sentido, cabe salientar que o Brasil tem se comprometido oficialmente com o movimento inclusivista, não apenas por ser signatário de documentos internacionais, mas, especialmente, por expor na legislação nacional diversas resoluções propícias a uma mudança de atitudes para com as pessoas com deficiências no sentido de direitos humanos e de cidadania, a exemplo da sua lei maior na área de Educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Embora a ampliação das matrículas nas instituições regulares seja um fato devidamente assegurado pela legislação, às condições destas instituições para tornar a inclusão educacional uma realidade, tanto no que se refere ao acesso quanto à permanência, ainda é uma conquista a ser realizada.

De acordo com informações apresentadas no Censo da Educação Superior, a matrícula destes estudantes aumentou 933,6% entre 2000 e 2010, ou seja, o número de acadêmicos com

² Corpo lesado é, segundo Diniz (2007, p. 18), uma “expressão da biologia humana isenta de sentido”, usada pelos autores do Modelo Social da Deficiência para definir “a ausência parcial ou total de um membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso” (DINIZ apud DAVIS, 2007, p. 17).

deficiência saltou de 2.173, no começo do período, para 20.287 em 2010. Apesar de constataremos crescimento acentuado na matrícula de acadêmicos com deficiência na Educação Superior, tais números são pouco representativos se comparado ao total de graduandos no Brasil: 6,3 milhões de universitários, conforme dados do Censo da Educação Superior de 2010. Considerando que, segundo dados preliminares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE relativos ao Censo Demográfico de 2010, aproximadamente 24% da população brasileira tem alguma deficiência, a presença de estudantes com deficiência no ensino superior encontra-se aquém do esperado.

Cabe salientar que as universidades, em princípio, devem oferecer as condições necessárias para promover a inclusão educacional das pessoas com deficiência, visto que estas contam com direitos constitucionais, fato relevante que não pode ser ignorado, especialmente pelas instituições de Ensino Superior. Todavia, mesmo diante da grande invisibilidade institucional, tais estudantes já integram a paisagem universitária atraindo olhares, pois a deficiência não passa despercebida, como afirmava Amaral (1995, p. 112): “[...] muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito [...]”. Diante do cenário descrito nessa breve introdução, cabe questionar: como vem se constituindo as trajetórias de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro e, sobretudo, em que medida tais trajetórias apresentam marcas de preconceito em relação à inclusão educacional na universidade?

PRECONCEITO E INCLUSÃO: TECENDO REFLEXÕES A PARTIR DOS ESTUDOS DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Pensar o preconceito e a inclusão educacional de pessoas com deficiência na universidade implica tensionar a relação entre indivíduo, sociedade e formação, referendada pelos estudos da Teoria Crítica da Sociedade, principal matriz teórica dessa investigação. Os conceitos de preconceito e inclusão não aparecem explicitamente definidos nos escritos de Adorno, Benjamin e/ou Horkheimer, pois estes autores focaram mais as análises dos processos que propiciam a (re)produção do preconceito no indivíduo, na sociedade e, sobretudo, nas possibilidades de combate e/ou resistência a tais processos. Apesar da manifestação do preconceito estar intrinsecamente relacionada às características da personalidade do indivíduo, sua origem se deve aos processos de socialização responsáveis

pela formação, constituídos ao longo de sua história, que dificultam e/ou impedem a conquista da autonomia e, conseqüentemente, embotam as possibilidades de nascedouro de uma cultura inclusivista, necessária ao acolhimento da diversidade humana presentes nas diferenças de cor, gênero, etnia, condição de deficiência, entre outras.

O preconceito tem como principal característica o agir de forma automatizada - sem reflexão – porque está relacionado à autoconservação, ou seja, o indivíduo para se sentir seguro busca criar mecanismos psíquicos ilusórios, frente a sua real impotência diante de qualquer ameaça de sofrimento, de medo ou de perigo que impedem o desenvolvimento da sua autonomia e, conseqüentemente, suprimem e/ou reduzem a liberdade, visto que, como assevera Horkheimer e Adorno (1973, p. 181-182):

:

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

Para sobreviver na sociedade o indivíduo é, forçosamente, obrigado a renunciar a uma série de desejos proibidos ou condenáveis em função da imposição de normas e valores sociais. Assim, os seus impulsos são reprimidos em face de uma obediência cega diante de uma autoridade socialmente imposta. Nesta direção, o preconceito surge também na esfera cultural, (re)produzido por meio de valores e padrões de comportamento que passam a ser incorporados como ‘mais perfeito’, na medida em que são resguardados pela influência de pessoas e/ou instituições que exercem algum tipo de autoridade sobre o indivíduo, sendo assim, cerceado da possibilidade de decidir sobre seu próprio destino, o indivíduo enfrentará frustrações, já que os seus próprios desejos foram reprimidos. A sociedade impõe modelos por meio da cultura de massa interferindo nas diferentes formas de expressão do indivíduo e assim gradativamente somos subtraídos de nós mesmos, especialmente, em tempos onde “as ações da experiência estão em baixa”, conforme já nos alertava Benjamin (1994, p. 114), no início do século passado.

No que tange a inclusão educacional de pessoas com deficiência, o avanço da legislação nacional e internacional em relação à conquista de direitos e a recente visibilidade estatística desse público parece não ter sido suficiente para reduzir a indiferença das

instituições, principalmente das instituições educacionais. Estas, quase sempre, permanecem inalteradas face às necessidades especiais de estudantes com deficiência, obrigados a se adaptar à indisponibilidade de recursos e de suportes essenciais para compensar e/ou transformar determinadas limitações que podem interferir no desempenho acadêmico devido à omissão das condições de acessibilidade. Isso evidencia marcas da negação social da deficiência, resultante do preconceito e da invisibilidade institucional que obstam a formação em função da falta de equiparação de oportunidades, principalmente diante de todo aparato produzido pelas novas tecnologias em relação aos recursos de acessibilidade, na contemporaneidade.

Vale ressaltar que a trajetória da educação de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro vai da falta de atendimento educacional, passando pela consolidação da educação especial enquanto subsistema de ensino, até chegar à proposta de educação inclusiva. Neste trajeto muitas barreiras foram derrubadas, mas algumas ainda carecem de muito enfrentamento, dentre as quais o preconceito em relação aos estudantes com deficiência.

Os autores da Teoria Crítica da Sociedade apontam o esclarecimento como alternativa necessária à emancipação do indivíduo e, concomitantemente, da sociedade no combate ao preconceito, por meio da valorização da experiência e da autorreflexão, pois estas são as bases para a formação do indivíduo na relação com a própria cultura. De acordo com Crochík (2011) o preconceito é a fixação de conceitos prévios e enrijecidos que impedem a experiência. Nesse sentido, a formação do preconceito geralmente ocorre em contextos sociais marcados pela carência de experiência e de reflexão diante daquilo que causa estranheza. A deficiência provoca esse estranhamento que leva ao preconceito provavelmente porque nos coloca diante de um espelho que não aceitamos ver a nossa imagem refletida. Esse espelho nos remete ao medo de encararmos as nossas próprias limitações, pertinentes a condição humana, traduzidas pela negação às experiências do envelhecimento, da doença e da morte.

A negação dessas experiências pode implicar na impossibilidade de exercitarmos a solidariedade, o acolhimento à diversidade humana e, sobretudo, a convivência pacífica com as diferenças que também nos constitui enquanto indivíduo. Assim, afastamo-nos da ética da vida e do contato com nossa própria ancestralidade, embotando o florescimento de uma consciência humanitária. Nesse sentido, adverte Adorno (2006, p.121): “É necessário contrapor-se a tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas se golpeiem para os

lados sem refletir a respeito de si própria. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

A discussão acerca da formação em relação à inclusão educacional ganhou mais fôlego a partir da década de 1990, principalmente na área de Educação, devido à pressão dos movimentos sociais em defesa das pessoas com deficiência e a publicação de documentos de Políticas Públicas de Educação Inclusiva, entre os quais cabe destacar: a Declaração de Salamanca (1994); as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996); a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007); e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

De acordo com Ainscow (2009) as concepções de inclusão educacional apresentam perspectivas diferenciadas. Todavia, este autor almejou uma possibilidade adicional de pensar a inclusão educacional numa pesquisa realizada em escolas inglesas em 2006, juntamente com outros estudiosos da área. Eles partiram do princípio de que a inclusão educacional deve estar sempre atrelada aos “valores inclusivos referentes à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito (AINSCOW, 2009, p. 19)”. Comunga-se, nesse estudo do princípio de pensar a inclusão educacional na perspectiva dos valores humanos, salientando que a construção de tais valores, na formação, deve ter início desde a primeira infância, como sugere Adorno (2006).

Uma educação voltada para formação de valores humanos implica na possibilidade do reconhecimento de si mesmo e do outro como indivíduos, invariavelmente, pertencentes ao universal humano, cúmplices de direitos e deveres comuns, necessários a uma vida digna. Desta forma, para que a inclusão educacional se dê de fato, é preciso ocorrer a identificação entre os indivíduos, advinda da certeza de pertencimento de todos os homens e mulheres ao universal humano, capaz de incorporar cada particular (diferente) como parte imprescindível da diversidade humana. Do contrário, os “valores inclusivos” sugeridos por Ainscow (2009) caem por terra, pois tendem a sucumbir diante das ciladas impostas por processos de socialização excludentes, aos quais somos constantemente submetidos.

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

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

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

Para o autor trata-se de:

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

A transformação de valores em ação sugerida por Ainscow (2009) parece estar atrelada à verdadeira formação. Esta, para Adorno (2006), deve se pautar na experiência e autorreflexão, sem as quais toda e qualquer proposta de inclusão educacional, especialmente no contexto contemporâneo, corre o risco de ser abortada desde o seu nascedouro, visto que a negação de valores humanos e/ou “inclusivos” resulta, basicamente, de uma formação precária, marcada pela ausência da experiência e da autorreflexão que contribui para a proliferação do preconceito e da discriminação social.

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

Embora a universidade esteja imersa em um processo de gestação de uma mentalidade inclusivista, mesmo por força da legislação vigente, é preciso (re)pensar os limites e as possibilidades de assegurar a inclusão de pessoas com diferenças/deficiências no contexto universitário. Sobretudo, quando se observa, de acordo com Chauí (2003, p.5) a “contradição

entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes que obrigou a universidade a tomar posição diante do ideal socialista”. As conquistas advindas das Políticas de Educação Inclusiva, da expansão do ensino superior e das ações afirmativas nas universidades simbolizam, antes de tudo, pelo que se pode notar, uma discriminação positiva e meritória de combate à discriminação social negativa produzida pelas instituições educacionais, tradicionalmente permissivas em contribuir na legitimação das desigualdades sociais. Na contemporaneidade, os discursos de inclusão apontam para Direitos Humanos negados ao longo da história, mas as práticas sociais transitam entre a luta pela efetivação desses direitos e a invisibilidade institucionalizada de negação social da condição de diferença/deficiência, evidenciando contradições dentro da própria formação universitária.

Nesse sentido, apresentaremos uma pesquisa realizada em Salvador (BA), cujo objetivo principal foi analisar as trajetórias de estudantes com deficiência incluídos na universidade, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, buscando identificar possíveis marcas de preconceito, traduzidas por atitudes de discriminação, sob a forma de segregação e/ou marginalização no contexto universitário. Argumentamos teoricamente, a partir dos estudos vinculados à Teoria Crítica da Sociedade, que o preconceito desenvolve-se no processo de socialização que é fruto da cultura e da sua história.

PRECONCEITO E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A investigação partiu da hipótese de que as trajetórias de estudantes com deficiência incluídos na universidade podem apresentar marcas de preconceito evidenciadas por atitudes de discriminação, sob a forma de segregação e/ou marginalização no âmbito acadêmico, determinando uma inclusão educacional precária e instável, por não favorecer práticas sociais de acolhimento à diversidade humana. Tendo em vista que a universidade, como todas as instituições presentes numa sociedade contraditória, reproduz contradições, por formar o indivíduo, em geral, para se adaptar à estrutura social existente e, conseqüentemente, reproduzir práticas que encaminham à regressão. Porém, simultaneamente a universidade pode, também, contribuir com a crítica ao apontar a possibilidade de emancipação por meio do processo de formação, comprometido com uma educação para emancipação, conforme aponta Adorno (1995).

Assim, elegemos os pressupostos apresentados na primeira parte deste trabalho para ancorar a análise dos dados da pesquisa em uma universidade pública na cidade de Salvador (BA), envolvendo seis estudantes com deficiência. A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre de 2011, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, respaldado na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/96 e suas Complementares. O acesso à instituição se deu após a assinatura do Termo de Compromisso entre as pesquisadoras e a instituição investigada.

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram um formulário para caracterização da instituição e um roteiro para realização da entrevista com universitários com deficiência. Na análise observamos não apenas as regularidades, mas, principalmente os elementos significativos ou aspectos que se manifestaram num grau de muita importância para estabelecermos reflexões a partir da problemática da pesquisa. Inicialmente a caracterização da instituição foi elaborada a partir dos dados coletados no formulário e, posteriormente, agregamos a sistematização dos dados coletados nas entrevistas, agrupando as respostas às questões por categorias explicitadas no projeto, a saber: deficiência, inclusão, preconceito e universidade.

Uma vez que a pesquisa empírica partiu do pressuposto de que estudantes com deficiência incluídos na universidade são vitimados pelo preconceito, a resposta da questão norteadora pareceu evidenciada nas narrativas que retrataram atitudes de discriminação, resultante do preconceito, no âmbito da formação universitária. A rejeição das políticas de ações afirmativas, nesse contexto, também desnuda o preconceito em relação à inclusão educacional, aspecto que exige enfrentamentos. O desconhecimento de temáticas relacionada inclusão educacional, retratado nesta pesquisa, parece reforçar a crença de que estudantes com deficiência podem “superar” sozinhos as barreiras impostas pela formação, isentando a responsabilidade das instituições universitárias na disponibilização dos suportes necessários à inclusão, conforme determina a legislação vigente.

Os objetivos delineados foram perseguidos no decorrer da investigação e perceptíveis na análise das seis trajetórias, ao identificar marcas do preconceito nas narrativas dos entrevistados, tanto sob a forma de segregação quanto de marginalização. A percepção do preconceito, inicialmente, parece invisível, porém no desenrolar das narrativas suas marcas emergem. Todavia, o enfrentamento também aparece na medida em que a permanência no

curso exige desses estudantes, constantemente, a busca de alternativas para driblar as inúmeras barreiras de acessibilidade em suas diferentes dimensões, sobretudo a atitudinal.

Na caracterização da universidade investigada percebe-se como processos internos e externos à instituição produzem condições desfavoráveis à inclusão educacional. A fragilidade de dados em relação à identificação do acesso e da permanência de estudantes com deficiência é um dos problemas mais graves, merecedor de atenção, especialmente por parte dos gestores. Fato constatado no momento da coleta de dados da pesquisa, quando se verificou a existência de estudantes com deficiência não identificados pela instituição e/ou identificados de forma equivocada, porque tanto no processo seletivo quanto na matrícula, a identificação mostra-se limitada por reduzir a declaração somente a três modalidades - deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência física - como se elas não pudessem coocorrer. Desse modo, estudantes com deficiência múltipla, deficiência intelectual, surdocegueira e transtornos globais do desenvolvimento são impedidos de se identificar, contrariando objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que garantem o acesso de alunos/estudantes inclusos nestas modalidades, bem como nas institucionalmente identificadas.

É importante enfatizar que a destinação de recursos nas instituições públicas, provenientes das Políticas Públicas de Educação Inclusiva e de Ações Afirmativas, depende da identificação comprovada da presença desse público nas respectivas instituições. Quando uma instituição não apresenta critérios consistentes de identificação deste público há, quase sempre, possibilidades de sonegação de serviços voltados à acessibilidade e à inclusão educacional. Com relação às questões de acessibilidade, foi possível observar inúmeros problemas que contrariam as orientações técnicas para a organização de espaços de convivência coletiva, em termos da garantia do princípio da equiparação de oportunidades às pessoas com deficiência, conforme determina a Norma Brasileira, NBR 9059. Em contrapartida, cabe ressaltar que identificamos iniciativas que visam à inclusão educacional na instituição investigada por meio de algumas ações pontuais desenvolvidas por docentes, funcionários e estudantes, especialmente daqueles vinculados ao grupo de pesquisa que investiga questões relacionadas à Educação e Diversidade. Os membros deste grupo desenvolvem pesquisas e promovem eventos acadêmicos voltados à inclusão educacional de pessoas com deficiência. Contudo, tais ações ainda carecem de ser visibilizadas pela instituição como um todo, principalmente pelos próprios estudantes com deficiência incluídos

nesse contexto que não são devidamente informados, inclusive muitos ignoram a existência destas ações.

No que diz respeito às percepções sobre a inclusão educacional, a posição dos entrevistados é unânime: todos são favoráveis à proposta de Educação Inclusiva no Ensino Superior. Entretanto, duvidam da efetividade desta proposta ao contrastar os princípios legais dos documentos que sustentam as políticas inclusivistas e as ações afirmativas com as práticas sociais vivenciadas por eles no cotidiano da formação universitária. Tais práticas, segundo os entrevistados, podem até inviabilizar a inclusão educacional na universidade, notadamente para quem vive a condição de diferença/deficiência. Todavia, é importante ressaltar o fato da universidade investigada aceitar participar dessa pesquisa já evidencia uma perspectiva inclusiva, considerando que no início desse estudo havia o interesse em investigar duas instituições e a outra universidade selecionada se negou a participar da pesquisa, apesar da minha insistência durante três meses seguidos.

Nas narrativas dos seis entrevistados identificamos alguns aspectos comuns que merecem ser destacados: todos valorizam a tradição da instituição investigada e se empenham muito para conquistar um lugar nesta universidade; os seis são oriundos de escolas regulares, evidenciando a relevância da inclusão educacional nos segmentos que antecedem o Ensino Superior; e o acesso a universidade representou uma grande vitória porque colocou estes estudantes em condições de igualdade, em relação aos demais colegas, principalmente ao considerar as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência na sociedade. Tais barreiras resultam de situações de desigualdade na formação, geradas pela segregação e/ou a marginalização presentes nos processos de escolarização, conforme evidenciado nas narrativas dos próprios entrevistados.

Neste ínterim vale ressaltar que, apesar das críticas recebidas, a escola pública tem favorecido mais o acesso de estudantes com deficiência a universidade. Porém, a permanência tem sido árdua tanto para os oriundos de escolas públicas, quanto de escolas privadas. Mesmo diante da inserção exitosa vencendo a concorrência no vestibular, o potencial acadêmico destes estudantes muitas vezes é desacreditado no contexto da formação universitária. A investigação revelou como a permanência, contraditoriamente, põe em crise a autoconfiança fortalecida no acesso, pois a falta de acessibilidade, em suas diferentes dimensões, transforma autoconfiança em frustração, favorecendo a produção do preconceito, da discriminação, e, conseqüentemente, da exclusão socioeducacional.

Cabe sinalizar que essas frustrações resultam, quase sempre, de expectativas alimentadas socialmente em relação à universidade como espaço democrático de excelência, onde se pressupõe que os problemas vivenciados na escolarização estão superados, tendo em vista as possibilidades de produção e circulação do conhecimento peculiar à instituição universitária. Entretanto, ao se deparar com a indiferença em relação às necessidades especiais de indivíduos e/ou grupos sociais que apresentam condição de diferença e/ou deficiência, a competitividade e as exigências presentes nessa formação, grande parte dos entrevistados passou a duvidar de suas próprias potencialidades. Inclusive muitos pensaram em recuar diante de determinadas vivências que dificultaram seus percursos.

A resistência emergiu com o exercício da autorreflexão, na medida em que puderam pensar sobre a formação e, principalmente, pensar sobre si mesmos, alimentados pelo apoio de familiares, amigos, colegas, professores e/ou profissionais que, direta ou indiretamente, os ajudaram a não desistir do sonho e a sustentar a angústia provocada pela invisibilidade, de modo a transformá-la em denúncia da frieza que invade, irrefletidamente, as relações na sociedade e, conseqüentemente, na universidade que também a reproduz.

Na análise das seis trajetórias foi possível verificar também alguns aspectos distintivos no perfil de estudantes com deficiência oriundos de escolas públicas em relação aos de escolas privadas. Os oriundos de escolas públicas fazem parte da população de baixa renda. Frise-se ainda que dois destes são negros, aspecto que evidencia como as relações de desigualdades são acentuadas quando a condição de deficiência aparece entrecruzada com a pobreza e o racismo. A inclusão de estudantes com deficiência, negros e/ou de baixa renda na universidade vem ocorrendo à custa de muitas lutas por políticas de inclusão e de ações afirmativas, pois os processos de marginalização e de segregação reiteradamente entravam as trajetórias de indivíduos que expõem diferenças negadas socialmente.

A deficiência atinge todas as classes sociais, mas as conseqüências as impactam diferentemente, pois, na direção oposta, estudantes com deficiência provenientes de famílias socioeconomicamente abastadas, oriundos normalmente de escolas privadas, têm maiores chances de compensar limitações por arcar previamente com recursos e serviços de acessibilidade necessários à inclusão. A pesquisa evidenciou que os três estudantes provenientes de escolas privadas, fazem parte da população de perfil socioeconômico mais favorecido. Destaque-se ainda que todos três são brancos e possuem recursos próprios de tecnologia assistiva para compensar limitações, principalmente as resultantes da falta de

acessibilidade instrumental e metodológica que impedem e/ou dificultam a formação e, muitas vezes, predispõe ao preconceito. Um dado interessante merecedor de realce na narrativa destes estudantes: todos três consideram fato previsível em suas vidas fazer um curso universitário.

Portanto, ter uma situação socioeconômica favorável parece ampliar significativamente as oportunidades dos que possuem recursos econômicos para assegurar o acesso e a permanência na formação desde a primeira infância. Adentrar a universidade é uma prerrogativa que os diferenciam dos estudantes de escolas públicas, oriundos de famílias de baixa renda, que tradicionalmente são marginalizados e/ou segregados do segmento de Ensino Superior, independentemente da questão da deficiência.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa foi a similaridade entre as formas de tratamento dada aos estudantes com deficiência no contexto universitário com a descrição feita por Amaral (1995) acerca das atitudes sociais, em geral, relacionadas às pessoas com deficiência na sociedade. Quando não são de menosprezo pelas limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais, consideradas quase sempre aquém da natureza humana, são atitudes de apreço exagerado resultante da mistificação e/ou divinização utilizadas para justificar as possibilidades de superação de tais limites, julgados além da natureza humana. Todavia, existem também atitudes de acolhimento, mas a predominância ainda esta submetida “expectativas normativas” da diade entre o “aquém” e o “além” do humano.

PALAVRAS FINAIS

A reflexão proposta neste estudo procurou lidar com a tensão de pensar a deficiência na perspectiva da superação dos limites e, paralelamente, refletir sobre a dimensão da fragilidade e da vulnerabilidade humana, negadas quase sempre em função da mistificação das possibilidades de transformação do homem, sem levar em consideração as condições sociais objetivas. A superação de limitações diante de situações de fragilidade e/ou de vulnerabilidade, como ocorre com indivíduos que vivem a condição de deficiência, é uma prerrogativa humana, que pode levar indivíduos e/ou grupos sociais a transgredir situações adversas, independente da condição de deficiência.

O cruzamento de dados do formulário de caracterização da universidade com as narrativas produzidas nas entrevistas indicaram que, para além das condições de

desigualdades que aproximam os entrevistados, existem algumas características que os aproximam bastante, tais como: a determinação, a persistência e a formulação de um desejo, de um sonho, capaz de acionar rastros da experiência que os motivaram a estudar e enfrentar as barreiras demarcadas em cada percurso, como sugere reflexões apontadas por Adorno e Benjamin.

É comum à trajetória dos estudantes entrevistados a luta pela conquista da autonomia e o compromisso em apresentar um retorno para o segmento social de pessoas com deficiência, por meio da articulação de seus estudos de graduação, quase todos os entrevistados objetivam desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso, referente à temática da deficiência. É possível identificar nessa postura a necessidade da auto advocacia das pessoas com deficiência na sociedade, onde a luta por inclusão educacional se transforma em ofício profissional. Os obstáculos enfrentados na formação de quem vive a condição de deficiência gera, quase sempre, cumplicidade com a causa, visto a ínfima minoria de pessoas com deficiência no Brasil, que, como em outras partes do mundo, conseguem acessar bens culturais e serviços públicos, com igualdade de condições e de oportunidades equiparadas a de seus pares sem deficiência.

De modo geral, as trajetórias narradas expressam os efeitos da invisibilidade da condição de deficiência aceita de modo indiferente pela maioria das pessoas que habitam o contexto da formação universitária. Adaptação parece ser a palavra de ordem para estes estudantes permanecerem na universidade. Neste aspecto, é importante salientar que a adaptação é necessária à formação, mas não deve levar o indivíduo a sacrifícios e/ou sofrimentos desnecessários. Quando o sacrifício não contrapõe indivíduo e comunidade não há sacrifício, porém o oposto implica em crueldade. É evidente que a formação requer algumas renúncias, se não se tem disciplina, não se pensa. Porém, o sacrifício é regressivo se não trás autonomia ao indivíduo, sobretudo no contexto de formação universitária. Todavia, os indivíduos das seis trajetórias analisadas parecem ter compreendido a necessidade de adaptação e, ao mesmo tempo, de resistência aos sacrifícios regressivos. Apesar das dificuldades enfrentadas no percurso, eles permaneceram e abriram espaços no processo de formação.

Por fim, cabe ressaltar a necessidade de ampliar a realização de outros estudos e pesquisas acerca da temática, sobretudo respaldados na autorreflexão, de modo a trilhar caminhos emancipatórios, contrários à rigidez que impede a experiência entre indivíduos por

favorecer o preconceito, sobretudo na formação universitária. Esta, por princípio, deve sempre compactuar com a luta por direitos humanos, justiça social, inclusão socioeducacional e, principalmente, provocar indignação incondicional diante do preconceito.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006. p. 119-138.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FAVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Rio de Janeiro: ANPED; Brasília: UNESCO, 2009. p. 11- 23.

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. *Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.alcoba.com.br/final/sumario.html>>. Acesso em: 19 set.2010.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

BANDINI, Carmen S. Motta; et al. *O acesso e permanência do aluno especial na Universidade: um estudo a nível nacional*. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: UEL, 2001. p. 631 – 641.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense: 1994. p. 114-119.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: www.destinacaocrianca.org.br/.../arq_266_Decreto_6949_de_09.pdf. Acesso em: 22 set. 2010.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: ____; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli

Albino dos (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análises*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Alunos com deficiência nas universidades brasileiras. In: IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (IV CBEE). 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Editora Cubo, 2010.

CHAUI, Marilena de Souza. *A universidade pública sob nova perspectiva*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Conferência de Abertura da 26ª reunião anual da ANPED. Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

CROCHÍK, José Leon (org.). *Preconceito e Educação Inclusiva*. Brasília: SHD/PR, 2011.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. *Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação*. Revista Brasileira de Educação Especial: Universidade Estadual Paulista. Marília, v. 17, p. 143-169, 2011.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, Theodor W. *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cutrix, 1973.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo Técnico - Censo Escolar 2010 (Versão Preliminar)*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179> Acesso em: 21 mar. 2012.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010. *Dados estatísticos*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 21 fev. 2012.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia (Orgs.). *Deficiência e igualdade*. Brasília: Letraslivres; EdUnB, 2010.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. In: *Revista Educação Especial*. Universidade Federal de Santa Maria, n 25. Santa Maria, 2005. p. 37 – 48.

SEKKEL, M. C. Uma questão para Educação Inclusiva: expor-se ou resguarda-se? *Revista Psicol. Cienc. prof.* vol. 30, n. 2. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000200006&script=sci_arttext> Acesso em: 21 jun. 2012.

UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCO, 1994.