



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA

**A TRAJETÓRIA DE AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

SALVADOR
2017

GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA

**A TRAJETÓRIA DE AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Couto Pimentel

SALVADOR
2017

OL46 Oliveira, Gracy Kelly Andrade Pignata
A Trajetória de Afiliação de Estudantes com Deficiência na
Educação Superior / Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira. --
Salvador, 2017.
158 f.

Orientadora: Susana Couto Pimentel.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) -
- Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2017.

1. Afiliação Estudantil. 2. Deficiência e Inclusão
Educativa. 3. Educação Superior. I. Pimentel, Susana Couto.
II. Título.

GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA

**A TRAJETÓRIA DE AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Salvador, 30 de março de 2017.

Banca examinadora

Susana Couto Pimentel
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Theresinha Guimarães Miranda
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Jaciete Barbosa dos Santos
Doutora em Educação, Universidade do Estado da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de força, graça e sabedoria, em quem repousa toda minha confiança.

Ao meu esposo Carlos pelo carinho, incentivo, suporte e compreensão diante dos desafios e dos inúmeros momentos de ausência. Mais uma prova incontestável de que nosso amor é para sempre.

À minha filha Natália, amor sem limites, cuja presença alegre, inspira e colore a minha vida.

Aos meus pais José Esrael e Dirlene, pela base familiar que me deram, imprescindível na construção da minha trajetória pessoal e profissional. Pelo afeto e cuidado constantes e por compartilharem dos meus sonhos.

À minha irmã Fabíola, pelo carinho, incentivo e orações constantes.

À minha querida amiga Arlete, companheira de orientação, pela presença cuidadosa e constante. Pela contagiante persistência e vigor. Pelo incentivo e apoio, tão fundamentais nos momentos decisivos.

À Susana Couto Pimentel, minha profunda gratidão, pelo modo carinhoso com que sempre me atendeu, por sua constante generosidade. Pelas contribuições qualificadas, mas tão gentilmente enviadas, pela confiança e incentivo.

Às professoras Theresinha Guimarães Miranda e Jaciete Barbosa dos Santos, pelo olhar criterioso e pelas valiosas sugestões apresentadas na qualificação deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação FAGED/UFBA, pelas importantes contribuições e enriquecedores debates.

Às amigas Kátia Luzia, Cacilda Reis e Maria do Carmo, pela vibrante torcida e pelas produtivas conversas.

À minha prima Nêila Ceberg pelo carinho, companheirismo e apoio logístico.

À Anatália Oliveira, Pró-Reitora de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF) pela compreensão, apoio e confiança.

Aos meus queridos colegas da PROGRAF, pelo incentivo e cuidado sempre demonstrados.

Aos gestores da UFOB pela autorização na realização da pesquisa na instituição, pela confiança e respeito.

Ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFBA, *campus* Barreiras, onde tudo começou.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, meu agradecimento por confiarem a mim suas histórias, lutas e sonhos.

Pois nele vivemos, nos movemos e existimos (Atos 17:28).

RESUMO

Esta pesquisa traz como objeto de investigação as trajetórias de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior. Nesta perspectiva, desenvolvemos um estudo empírico, cuja abordagem teórico-metodológica se apoia no Interacionismo Simbólico, corrente sociológica que privilegia a compreensão da sociedade a partir da concretude das relações interindividuais. Mais especificamente, é interesse desta pesquisa lançar luz sobre os elementos que constituem a rotina institucional e a experiência estudantil na Educação Superior, para pessoas que vivenciam a condição de deficiência. Diante de um tema ainda recente e carregado de complexidade, o percurso metodológico traçado para esta investigação é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso e visa compreender o processo de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior. Para tanto, elegemos como procedimentos de coleta de dados, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada, focalizada e individual, com perguntas abertas, de modo a possibilitar aos estudantes entrevistados maior liberdade nas respostas. Os resultados da investigação revelam que o estudante com deficiência passa pelas mesmas etapas de afiliação que os demais estudantes, porém a condição de deficiência o coloca diante da necessidade de superar resistências, enfrentar barreiras e estigmas, sem perder de vista os sonhos, as aspirações e os projetos de vida. Assim, compreendemos a afiliação do estudante com deficiência como um processo complexo, que envolve o direito de combinar as demandas pessoais às exigências acadêmicas. A pesquisa mostrou ainda que a dimensão simbólica, manifestada pela preocupação em atender as expectativas socialmente impostas, interfere no processo de construção da afiliação, refletindo inclusive na formação da identidade pessoal e social do estudante com deficiência.

.

Palavras-chave: Deficiência. Afiliação Estudantil. Educação Superior. Inclusão Educacional.

ABSTRACT

This research brings as object of investigation the trajectories of students' affiliation with disabilities in college education. In this perspective, we developed an empirical study of which theoretical-methodological approach is based on Symbolic Interactionism.

Sociological current that privileges the understanding of society from the concreteness of interindividual relations. More specifically, it is the interest of this research to launch lights out about on the elements that constitute the institutional routine and the student experience in Higher Education for people who experience the condition of disability. Faced with a still recent and so complex subject, the methodological way traced for this investigation is qualitative nature of, of the case study type and aims to understand the process of affiliation of students with disability in College Education. To do so, we chose as data collection procedures, documental research and semi-structured, focused and individual interview with open questions, in order to possibility to the students interviewed more freedom in the answers. The results of the investigation revealed that the student with the disability goes through the same stages of affiliation that the other students, but the condition of disability places it in the face of the need to overcome resistance, face barriers and stigmas, without losing sight of dreams, aspirations and projects of life. Thus, we understand the affiliation of the disabled students as a complex process, which involves the right to combine personal demands with academic demands. The research also showed that the symbolic dimension, manifested by the concern to meet socially imposed expectations, interferes in the building the affiliation process of, also reflecting the formation of the personal and social identity of the student with disability.

Keywords: Disability. Student Affiliation. College Education. Educational Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Estudantes autodeclarados com deficiência na UFOB

FIGURA 1 - Organograma da Coordenadoria de Ações Afirmativas da PROGRAF

FIGURA 2 – Informações sobre o NAI/UFOB

FIGURA 3 - Mapa da região do Oeste Baiano

FIGURA 4 – Cursos de Graduação ofertados na UFOB

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAF	Coordenadoria de Ações Afirmativas
CCBS	Centro das Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias
CETEC	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CEHU	Centro das Humanidades
CFP	Centro de Formação de Professores
CONSUNI	Conselho Superior
DS	Disability Studies
ESD	Estudos sobre Deficiência em Educação
GM	Gabinete do Ministro
ICADS	Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
OVE	Observatório da Vida Estudantil

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAF	Pró - Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SU	Superintendência Universitária
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno de Oposição Desafiante
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	15
2.1 OLHARES MEDICALIZANTES SOBRE A DEFICIÊNCIA: A ABORDAGEM BIOMÉDICA	28
2.2 A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: O MODELO SOCIAL.....	35
3. ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS CAMINHOS DA INCLUSÃO	43
3.1 A IGUALDADE E A DIFERENÇA COMO VALORES INDISSOCIÁVEIS NO PARADIGMA DA INCLUSÃO.....	46
3.2 POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	53
3.2.1. A inclusão de estudantes com deficiência na UFOB.....	63
4. AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA À VIDA ACADÊMICA	71
4.1 AFILIAÇÃO ESTUDANTIL: UM MECANISMO DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE.....	72
4.2 AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	79
5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	86
5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	90
5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	92
5.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	95
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS: COMPREENDENDO O PROCESSO DE AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	97
6.1 A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DE CAMPO.....	97
6.1.1 A Preparação para o Trabalho de Campo.....	98
6.1.2 O Trabalho de Campo.....	100
6.2 TRAJETÓRIAS DE AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	103
6.2.1 Desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência na vida universitária.....	103
6.2.2. Estratégias de afiliação estudantil.....	115
6.2.3. Afiliação estudantil um caminho para a afirmação social.....	122
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
8. REFERÊNCIAS	132
9. APÊNDICES	143

Apêndice I - Roteiro de entrevista	143
Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	145
Apêndice III - Protocolo do estudo de caso	147
Apêndice IV – Termo de compromisso do pesquisador	150
Apêndice V - Termo de confidencialidade.....	151
Apêndice VI - Termo de concordância com projeto de pesquisa	152
Apêndice VII - Termo de autorização institucional.....	153
10. ANEXOS	154
ANEXO A – Formulário de Autodeclaração da condição de deficiência.....	154
ANEXO B – Ficha de cadastro dos estudantes com deficiência.....	156
ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética	158

I. INTRODUÇÃO

A presença de estudantes com deficiência na Educação Superior tem intensificado o debate em torno do papel e do compromisso da universidade na institucionalização de políticas e ações que assegurem o direito da inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica. Trata-se de um debate amparado na concepção de educação inclusiva que estabelece como meta o pleno acesso de todas as pessoas à educação nos diferentes níveis, bem como a eliminação de barreiras que excluem esta camada da sociedade sob alegação da sua deficiência.

Muitos, no entanto, são os desafios que se colocam na direção de um trabalho capaz de suscitar mudanças efetivas que superem processos históricos de exclusão. Nessa linha de pensamento, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, um tema ainda relativamente recente entre nós, principalmente no campo da Educação Superior, começa a despontar como uma alternativa viável à superação das injustiças sociais.

No paradigma da inclusão, sob a égide dos direitos humanos, a deficiência se configura como uma variação humana legítima, digna e natural, uma condição inerente à natureza humana. Nessa perspectiva, a deficiência não se caracteriza como um fenômeno biológico isolado, tampouco um problema individual, ou má sorte, mas uma questão resultante das interações vividas em sociedade.

Estas reflexões, advindas do chamado modelo social da deficiência, fundamenta a abordagem conhecida internacionalmente como *Disability Studies* (DS), que identifica na estrutura social, que oprime e obstrui a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência, a causa primeira das desigualdades e desvantagens que ocorrem na sociedade, e não a lesão, a doença ou a limitação física. O modelo social de deficiência, proveniente dos estudos produzidos, preliminarmente, por intelectuais marcados pela experiência da deficiência em seus próprios corpos, estruturou-se em oposição ao modelo médico, que pressupõe a existência de uma relação de causalidade entre a lesão e as desigualdades sociais. Para o modelo social, a lógica é inversa, a sociedade capitalista que somente valoriza corpos produtivos e funcionais é que produz a opressão e a marginalização da pessoa com deficiência, impedindo-a de se desenvolver em todas as suas potencialidades (DINIZ, 2007).

A mudança de concepção quanto aos impedimentos corporais, tem se refletido no crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino comum, bem como na Educação Superior, em decorrência da promoção de políticas e ações inclusivas na educação, envolvendo a disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade desde os processos de seleção para ingresso na universidade.

Os dados do Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2014), atestam essa realidade, revelando que o número de matrículas de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior passou de 5.078 em 2003 para 29.221 no ano de 2013. Esses dados trazem, obviamente, como pano de fundo os avanços produzidos pelas políticas públicas em educação inclusiva implementadas no Brasil, sobretudo na última década.

Dentre essas políticas no âmbito da Educação Superior é possível mencionar a publicação do Aviso Circular nº 277, elaborado pelo Ministério da Educação, Gabinete do Ministro MEC/GM (BRASIL, 1996). Esse documento contém, entre outras coisas, um conjunto de recomendações a respeito da adequação dos processos seletivos das Instituições de Ensino Superior – IES às pessoas com deficiência. Desde sua publicação, os estudantes com demandas especiais de atendimento têm assegurado, legalmente, o direito de participação nos exames de acesso à universidade em condições de igualdade em relação aos demais candidatos.

Esse Aviso Circular se configura como o primeiro documento organizado pelo Ministério da Educação, diretamente relacionado à inclusão educacional das pessoas com deficiência na Educação Superior. Trata-se de um significativo avanço que, por um lado, põe termo a várias décadas de declarada invisibilidade das pessoas com deficiência nesta etapa de ensino e, por outro, rompe com a crença de que os espaços de escolarização das pessoas com deficiência se restringiriam à Educação Básica.

A partir daí a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior passa a fazer parte de um conjunto de leis e documentos regulatórios correlatos. Todos eles elaborados com a intenção de

reforçar a necessidade de implementação de ações voltadas para a universalização do acesso à Educação Superior.

No encadeamento das recomendações normativas destaca-se a Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003 (MEC/GM), que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas “portadoras de deficiências”, visando instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, conforme se apresenta a seguir:

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

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

A referida Portaria visa responsabilizar as IES pertencentes ao sistema federal de ensino, públicas e privadas, pela garantia das condições de acessibilidade necessárias ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência e mobilidade reduzida em todas atividades acadêmicas. No âmbito dos processos regulatórios, trata-se de uma obrigação que se amplia com o Decreto nº 5.296/2004, art. 8, inciso I, que compreende a acessibilidade como a 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 com deficiência ou com mobilidade reduzida, bem como a partir do Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei 10.436/2002, o qual dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), instituindo a obrigatoriedade do ensino de Libras em todos os cursos de formação inicial de professores e cursos de fonoaudiologia.

Dentre os marcos legais nessa direção, ainda é indispensável citar o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que contempla com maior abrangência a dimensão

da acessibilidade como requisito fundamental de averiguação nos processos de credenciamento, recredenciamento, bem como autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

Merece destaque também, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que, em conformidade com o movimento mundial pela inclusão de pessoas com deficiência, avançou em relação às legislações anteriores, reservando um espaço para tratar da Educação Superior, conforme é possível observar a seguir:

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

No que concerne à efetividade das normativas mencionadas cabe salientar que as IES, pela via da responsabilidade expressa na legislação, passam a ser responsáveis pela efetivação de políticas e ações voltadas para a inclusão e acessibilidade, assumindo por força de lei um compromisso ético e social com a diferença.

Há que se ressaltar que, em observância a algumas das legislações aqui referidas, o Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, criou em 2005 o Programa Acessibilidade ao Ensino Superior - INCLUIR, objetivando fomentar a implantação e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior com vistas a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2013).

Embora o Programa INCLUIR represente um avanço no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, a destinação orçamentária para ações de fomento à acessibilidade e inclusão educacional tem

demonstrado, muitas vezes, ser insuficiente para garantir as condições de acessibilidade necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência no contexto acadêmico.

Talvez por isso o Ministério da Educação estendeu, em 2012, a execução do Programa Incluir a todas as Instituições Federais de Educação Superior (IFES). No período de 2005 a 2011 o Programa Incluir efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais e em 2012 sua ação passou a ser universalizada. A mudança no formato do Programa revela a intenção do Ministério da Educação no sentido de fortalecer a implementação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, considerados principais responsáveis pela organização e articulação de ações institucionais que visam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica.

A promoção das ações voltadas a inclusão de pessoas com deficiência nas universidades ganhou força mais recentemente por meio da aprovação da Lei Brasileira da Inclusão (Lei nº13.146/15) a qual, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012), reafirma a conceituação de deficiência como o resultado da interação com as barreiras impostas pelo meio, avançando em relação ao escopo da Convenção no que concerne à Educação Superior.

Dentre as principais inovações trazidas pela Lei Brasileira da Inclusão (LBI), no âmbito da Educação Superior, está a inclusão de temas relacionados à pessoa com deficiência nos cursos de graduação. Esse novo marco legal, apresenta em seu Art. 30, importantes orientações quanto ao ingresso e a permanência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, conforme descritas, a seguir:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas

atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Inúmeros outros documentos e diretrizes fazem menção ao acesso e, sobretudo, as condições necessárias para permanência com êxito das pessoas com deficiência na Educação Superior. No entanto, sob o ponto de vista da materialização dos referidos documentos e diretrizes, a inclusão ainda encontra inumeráveis desafios. O que se observa, no geral, é que a trajetória acadêmica desse público em muitas IES continua marcada pelo preconceito, invisibilidade institucional e/ou lentidão na implementação de ações que promovam a inclusão educacional no contexto universitário (NASCIMENTO, 2011; SANTOS, 2012; 2013).

Embora seja possível perceber um envolvimento da universidade pública em relação ao acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior, a exemplo da implementação da política de cotas e dos núcleos de acessibilidade, estudos e pesquisas voltados para a temática da inclusão e acessibilidade no Ensino Superior brasileiro revelam um descompasso entre o discurso oficial e a realidade encontrada. Estudos como os apresentados por Alcoba (2008), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Castro e Almeida (2010), Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Ferreira (2014), Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Santos (2013), Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Matos (2015) e Bom Conselho (2015), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, demonstram que a presença de estudantes com deficiência nas universidades, ainda é cercada por muitas barreiras e preconceitos, anunciando, por si só, a necessidade de novas investigações¹.

Diante disso, a presente pesquisa, forjada a partir de reflexões realizadas durante o trabalho desenvolvido no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e, posteriormente, no Núcleo de Acessibilidade

¹ Na seção intitulada Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior, apresentamos com mais detalhe alguns estudos produzidos, nacionalmente, cuja temática perpassa o campo da inclusão educacional no Ensino Superior.

e Inclusão – NAI, da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), pretende trazer contribuições para o campo da educação inclusiva na Educação Superior. Pesquisadores, professores, pedagogos, estudantes, dentre outros, encontrarão nesta pesquisa elementos importantes à compreensão do papel da universidade na conservação e/ou transformação de práticas sociais excludentes.

A minha² vinculação com uma instituição federal de Ensino Superior, que se constituiu como campo de investigação, permitiu contemplar as múltiplas questões que perpassam o fenômeno da educação inclusiva na Educação Superior. Aos poucos, algumas inquietações foram construindo o enredo desta pesquisa e inspirando a problemática a ser estudada. Foi possível, então, definir pelo recorte da permanência de estudantes com deficiência em instituição do Ensino Superior, especificamente sobre a construção de sua afiliação à vida universitária.

Nesse contexto, pareceu crucial investigar: Como se constituem as trajetórias de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior? Para subsidiar tal reflexão foram traçadas algumas questões secundárias: Quais são os desafios inerentes à condição de estudante com deficiência na Educação Superior? Como os estudantes com deficiência constroem seu percurso acadêmico até a afiliação? A experiência de afiliação à vida universitária contribui para a afirmação pessoal e social de estudantes com deficiência?

Diante das questões delineadas objetivamos de modo geral com essa pesquisa compreender o processo de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior. Para essa finalidade foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência na vida universitária; 2. Analisar as estratégias utilizadas pelos estudantes com deficiência para construção da afiliação estudantil na Educação Superior; 3. Refletir, a partir das falas dos estudantes, se a experiência de afiliação à vida universitária contribui para a sua afirmação pessoal e social.

Neste trabalho consideramos deficiência um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. (DINIZ, 2007). Por outro lado, entendemos a

² Ao narrar a minha implicação com a temática da pesquisa utilizo a primeira pessoa do singular.

afiliação estudantil como o método pelo qual as pessoas adquirem um novo status social, sendo, portanto, o resultado do processo de tornar-se membro de um novo grupo, assimilando novas funções e desenvolvendo habilidades antes desconhecidas (COULON, 2008).

Para o alcance da proposta levantada, tomaremos como universo de análise os estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB. Essa instituição, criada em 5 de junho de 2013 pela Lei nº 12.825, é fruto do desmembramento do *Campus* da Universidade Federal da Bahia (UFBA) localizado no município de Barreiras, no Oeste da Bahia, como parte da política de expansão do Ensino Superior no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni - DECRETO n.º 6.096, de 24 de abril de 2007).

A escolha por desenvolver a pesquisa nesta universidade se ampara em duas razões fundamentais: a primeira por se tratar de uma universidade em processo de implantação – o que confere a pesquisa um caráter de potencialidade e, a segunda, que se entrelaça a anterior, está vinculada ao meu compromisso pessoal e profissional como coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da instituição.

Investigar a afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior não consiste numa tarefa simples, trata-se, na verdade, de um empreendimento complexo, que envolve o levantamento de aspectos não apontados por Coulon³ em sua pesquisa realizada na França sobre afiliação de estudantes à vida universitária. A construção teórica desse autor sobre o conceito de afiliação se desenvolve a partir de uma pesquisa conduzida por ele acerca da entrada dos estudantes na vida universitária francesa. Este trabalho avança em relação ao citado, pois considera nessa perspectiva de ingresso na vida universitária a presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Obviamente, não é nossa intenção tecer críticas a

³ Alan Coulon é sociólogo francês, professor titular de Ciências da Educação na Universidade de Paris 8, consultor internacional pela União Europeia em assuntos relacionados a Educação Superior, autor de diversos livros, tais como, *Escola de Chicago*, *Etnometodologia*, *Etnometodologia e Educação*, *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*.

esse respeito, mas apenas apontar uma problemática que se mantém silenciada e que a nosso ver necessita ser abordada.

Embora o conceito de afiliação estudantil permeie um número considerável de teses e dissertações, em sua maioria desenvolvida no âmbito do Observatório da Vida Estudantil – OVE⁴, a afiliação de estudantes com deficiência permanece um tema com significativo potencial de exploração. Na pesquisa que realizamos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2015 a 2016, considerando-se os descritores afiliação estudantil e estudantes com deficiência, não encontramos estudos que abordassem a temática da afiliação no campo da educação para pessoas com deficiência. Prosseguindo ao levantamento identificamos um único estudo no país, desenvolvido pelos pesquisadores do Observatório da Vida Estudantil da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), cuja abordagem explora a relação afiliação e deficiência⁵.

Tal aspecto torna nossa proposta ainda mais relevante e nos coloca frente à possibilidade de explorar a riqueza da vida universitária para um segmento da população que durante muito tempo foi considerado invisível nesta etapa de ensino.

Assim, a partir desta investigação, pretendemos abordar as questões próprias da vida estudantil como elemento produtor da dinâmica social da universidade, buscando refletir a respeito da concretude das interações sociais, nos

⁴ O Observatório da Vida Estudantil (OVE) é um grupo de pesquisa interinstitucional do qual participam professores e estudantes de duas universidades baianas: Universidade do Estado da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O OVE tem como objetivo descrever os desafios e aprendizados realizados pelos estudantes em seus processos formativos. O Observatório da Vida Estudantil surgiu em 2007 como linha do grupo de pesquisa - Aproximações: a perspectiva ethno em Psicologia do Desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA. O grupo desde então buscou agregar pesquisadores, estudantes de pós-graduação, de iniciação científica e de extensão, em torno da ideia de explorar diferentes aspectos da vida de estudantes universitários. Configura-se como grupo de pesquisa independente, em função disso foi possível ampliar seu raio de ação para a UFRB.

⁵ O artigo intitulado “Educação Superior e Inclusão de Estudantes Surdos Oralizados”, faz parte da coletânea de textos que compõem o livro *Observatório da Vida Estudantil: Universidade, responsabilidade social e juventude*, publicado em 2013, como resultado dos trabalhos apresentados no II Colóquio Internacional do Observatório da Vida Estudantil, realizado em 2012, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

termos apresentados pelo Interacionismo Simbólico - perspectiva teórica que favorece a compreensão dos aspectos inerentes à natureza das interações sociais, do mundo das experiências vividas, das atividades interpretativas determinadas pelas situações de interação desenvolvidas pelas pessoas.

Vale ainda ressaltar que o Interacionismo Simbólico é uma corrente sociológica cuja origem remonta aos anos sessenta, com claro interesse científico pelo conjunto de fatos e circunstâncias sociais que se circunscrevem a partir das relações estabelecidas pelos indivíduos com sua realidade (SAMPAIO; SANTOS, 2011a). O debate em torno de fenômenos e temas que privilegiam a interpretação dos indivíduos sobre o mundo em que vivem faz do Interacionismo Simbólico uma abordagem fundamental, quando a intenção é compreender o comportamento humano.

Situam-se entre os teóricos interacionistas de maior proeminência, o filósofo e psicólogo social George H. Mead, o jornalista Robert Park e os sociólogos H. Blumer, A. Strauss e Erving Goffman. Esses autores, apesar das origens teóricas distintas, compartilham o mesmo entendimento da realidade social, continuamente modelada e reconstruída pelos atores sociais, no interior de processos de interação.

Neste estudo, optamos por aprofundar a discussão acerca da realidade social de estudantes com deficiência na Educação Superior, a partir da obra Erving Goffman (2013) integrante da terceira geração de teóricos vinculados ao interacionismo simbólico e Alain Coulon (2008) que carrega em seus escritos uma forte inspiração da escola interacionista. A opção teórica por Goffman e Coulon se justifica pela intenção da presente pesquisa em tentar traduzir e revelar a maneira como os sujeitos sociais, especificamente os estudantes com deficiência, produzem o seu universo social e realizam suas trajetórias acadêmicas no interior de uma instituição organizada tradicionalmente para atender aos grupos socialmente mais valorizados.

Por tratar-se de uma abordagem teórica que se interessa, sobretudo, pela vida e conduta humana, o Interacionismo Simbólico, trouxe definitivamente para as ciências sociais um lugar teórico para o sujeito social que interpreta o mundo e coloca em prática métodos de investigação que valorizam o ponto de vista dos sujeitos

pesquisados, melhor dizendo, os significados que os próprios sujeitos dão à realidade social que os circunda (COULON, 2008).

Diante do exposto, esperamos com este estudo trazer à tona, elementos que contribuam de forma efetiva para a compreensão do processo de afiliação de estudantes com deficiência à vida universitária. Para o alcance do objetivo proposto, a primeira seção deste texto dissertativo contém elementos introdutórios sobre a temática pesquisada. A seção seguinte aborda o conceito de deficiência inserido em uma rede de explicações simbólicas, cuja perspectiva oscila entre duas abordagens distintas, uma de cunho médico, centrada na limitação e incapacidade gerada pelos impedimentos corporais e outra caracterizada pela preocupação com a justiça social e o respeito aos Direitos Humanos. O objetivo desta seção é traçar um paralelo entre as principais narrativas que inspiram as políticas e ações voltadas à organização e implementação dos serviços da Educação Especial, como tentativa de explicitar as contradições presentes no sentido atribuído historicamente à deficiência como tragédia pessoal e/ou familiar.

A terceira seção traz uma discussão referente às Políticas Públicas voltadas para a inclusão e permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, tomando como referência os princípios da igualdade e da diferença como eixos articuladores da inclusão educacional. Essa seção aborda ainda os resultados de pesquisas desenvolvidas sobre a temática da inclusão no Ensino Superior nos últimos anos e algumas experiências desenvolvidas no âmbito da Universidade Federal do Oeste da Bahia. A intenção é pôr em evidência o papel das IES na implementação das políticas para inclusão, bem como na proposição de ações institucionais que contribuam de forma efetiva para a democratização do acesso e da permanência de estudantes com deficiência.

A quarta seção enfoca o processo de afiliação, conforme delineado por Coulon (2008), como elemento fundamental à discussão sobre a permanência de estudantes na universidade. A finalidade é refletir sobre as dimensões subjetivas da experiência estudantil, as dificuldades e desafios inerentes à vida acadêmica e à experiência de ser estudante com deficiência na universidade.

A quinta seção detalha o percurso metodológico da investigação. No contexto das abordagens metodológicas da pesquisa em educação, fizemos a

escolha pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, conforme a perspectiva definida por Yin (2015). O objetivo desta seção é apresentar os caminhos trilhados e percorridos durante a realização desse trabalho investigativo.

Na sexta seção é exposta a análise e discussão dos dados recolhidos na pesquisa de campo. Os caminhos perseguidos durante a pesquisa empírica são enfatizados com a finalidade de possibilitar que o leitor acompanhe com mais clareza a investigação e seus resultados. Na sequência são discutidas, à luz dos referenciais teóricos escolhidos para esta investigação, as trajetórias de afiliação dos estudantes com deficiência matriculados na universidade *lócus* desta pesquisa.

Na última seção, são apresentadas as considerações finais do trabalho, buscando evidenciar a importância deste estudo para a reflexão sobre os diversos aspectos que perpassam as trajetórias de afiliação e permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior. É certo que as pesquisas que tratam da inclusão de estudantes com deficiência na universidade têm contribuído significativamente para o delineamento de estratégias que visam a superação de práticas e valores discriminatórios. Esperamos que este estudo também possa contribuir para uma compreensão mais justa e realista da experiência de deficiência, desafios e oportunidades vivenciadas por esses estudantes no contexto de uma universidade pública.

2. DEFICIÊNCIA: A PRODUÇÃO DE UM CONCEITO

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

Albert Einstein

A reflexão da trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior levou-nos a necessidade de revisitar o conceito de deficiência, traçando um paralelo entre as principais narrativas que inspiram as políticas e ações voltadas a organização e implementação dos serviços da educação especial.

Apesar dos avanços no campo da educação inclusiva, em termos políticos e normativos, o conceito de deficiência ainda alterna entre duas abordagens em disputa: o modelo biomédico e o modelo social da deficiência. (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010). De um lado está o modelo biomédico responsável por gerar a demanda da educação especial, classificando e catalogando os impedimentos corporais como variações consideradas indesejadas, em virtude da idealização do corpo normal. E do outro, o modelo social da deficiência que explora a relação entre condições pessoais e impedimentos ambientais.

Ao propor uma reflexão sobre a abordagem social e biomédica da deficiência, tendo como fundamentação os estudos de Diniz (2007), Diniz; Barbosa; Santos (2010), Valle; Connor (2014) e Goffman (2013) quanto a variação corporal, é nossa intenção destacar a produção de práticas sociais e culturais que privilegiam pessoas sem deficiência e reservam àquelas que expressam em seus corpos a diversidade humana, um lugar de exclusão e preconceito.

Para alcançar esse propósito e repensar as práticas e intervenções realizadas no campo da educação especial, sobretudo no âmbito da Educação Superior, é fundamental refletir num primeiro momento, sobre as narrativas do modelo biomédico, cujo movimento discursivo está pautado na cultura da normalidade, da qual emana a ideia de deficiência como desvantagem natural, e em seguida, apontar o florescimento dos Estudos sobre a Deficiência, inspirado no

modelo social, que considera a justiça social e a equidade de condições como prerrogativas do paradigma da inclusão.

2.1 OLHARES MEDICALIZANTES SOBRE A DEFICIÊNCIA: A ABORDAGEM BIOMÉDICA

Ao relacionar a deficiência a um fenômeno biológico isolado, o modelo biomédico trouxe à tona um processo de produção de discursos que se fundamentam na racionalidade médica e/ou medicalização dos impedimentos. É necessário ressaltar que o termo medicalização refere-se ao processo pelo qual os problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos, de origem social e política, são deslocados para o campo médico e convertidos em questões individuais e biológicas. Neste sentido, a medicalização é definida como a expansão dos saberes médicos que passaram a delinear todas as esferas da vida (FOUCAULT, 2010; MOYSÉS, 2010; CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015). “A crítica à medicalização do corpo deficiente sugere a insuficiência do discurso biomédico para a avaliação das restrições de participação impostas por ambientes sociais com barreiras” (DINIZ *et. al*, 2009, p. 21). Por isso, o conceito de deficiência é aqui tomado como um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa nessa condição (DINIZ, 2007).

Embora não se negue os benefícios dos serviços médicos no cuidado e no bem-estar das pessoas com deficiência, convém chamar a atenção para o fato de que os discursos que buscam explicar a deficiência, em termos exclusivamente biológicos e médicos, se articulam a um lugar que concreta e estrategicamente mantêm determinadas relações de poder e opressão. Mais especificamente, o saber médico, tem legitimado discursos de estereotipia associados à deficiência, dando materialidade a práticas de exclusão e preconceito. Nesse viés, a deficiência é compreendida como um fenômeno biológico isolado, uma desvantagem natural, de cunho estritamente individual.

O modelo biomédico localiza, então, a deficiência no indivíduo isoladamente. A vida social, a relação entre impedimentos corporais e barreiras sociais, não são aspectos considerados. Como resultado, a diferença/deficiência passa a ser

entendida à luz da racionalidade médica, numa perspectiva individualizante, em detrimento das interações vividas em sociedade. As barreiras ambientais que reduzem as oportunidades de participação e oprimem os corpos com impedimentos sequer são mencionadas, revelando a ideia de desvantagem natural inevitável diante da condição de deficiência.

Compreendemos, desse modo, que o fenômeno da medicalização se entrelaça ao campo da educação especial, uma vez que os discursos médicos historicamente contornaram os discursos pedagógicos produzidos no campo da educação pertinente a escolarização das pessoas com deficiência. O discurso da medicalização da deficiência se apresenta como um dispositivo opressor que desvia o olhar das questões sociais e políticas que envolvem as condições de deficiência para a esfera biomédica, cuja ênfase incide sobre o comportamento individual. “Produz-se um modo de olhar para o outro como se ele fosse uma simples somatória de características biológicas e comportamentais, ambas tomadas como ponto de partida para a definição da presença de possíveis patologias” (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p.2).

Essas questões, inicialmente delineadas, indicam a necessidade de intensificação do debate em torno da ideia de medicalização na educação especial. Portanto, é indispensável colocar em destaque os processos de medicalização da vida, que se fundam nos saberes produzidos pela medicina e sua contínua inserção nesse campo.

O termo medicalização pode ser aplicado às diversas áreas da vida e significa, a grosso modo, a prática de reduzir problemas de origem social e política a questões individuais, ou seja, é transformar um problema não médico em um fenômeno biológico, tratado mediante explicações organicistas em um contexto terapêutico. (GUARIDO, 2010).

Nestes termos, a medicalização deve ser compreendida como a ação da medicina em provocar o deslocamento das questões políticas, sociais e culturais, historicamente produzidas, para o campo individual, biológico e da saúde. Significa, portanto, reduzir a complexidade da vida aos aspectos específicos da saúde (VIÉGAS; GOMES; OLIVEIRA, 2013). De fato, de acordo com Foucault (2010, p. 181), “hoje a medicina está dotada de um poder autoritário com funções

normalizadoras que vão bem além da existência das doenças e da demanda do doente”.

Com o consentimento da sociedade, que delega a medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida, estão colocadas as condições históricas para a medicalização da sociedade, aí incluídos comportamentos e aprendizagem. (MOYSÉS, 2008, p.1). A narrativa biomédica desafia os processos de compreensão dos fenômenos sociais na sua amplitude e passa a operá-los a partir da lógica biologizante e patologizante. Com efeito, são atribuídas aos indivíduos uma série de limitações que colocam as diferenças no campo das patologias, dos rótulos, das classificações e estigmas, nada mais que um modo de governar estilos de vida e mantê-los sob o controle e domínio dos saberes médicos.

Assim, o corpo com impedimentos passa a ser classificado como uma variação indesejada, depreciativa e patológica, considerando as expectativas e exigências sociais que privilegiam pessoas sem deficiência e inferiorizam aquelas que fogem a categoria considerada normal (FOUCAULT, 2001; GOFFMAN, 2013).

Os ambientes sociais que valorizam exclusivamente corpos sem impedimentos, estabelecem uma relação estreita com o discurso normativo e corretivo, delineado pelo saber médico. A medicina possui uma autoridade discursiva sobre a deficiência e o olhar clínico constitui-se em um saber que sistematiza o funcionamento normal do organismo e define o patológico para fins de intervenção, controle e normalização (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2010).

Ao definir o modo como os sujeitos devem agir e reagir aos ambientes e situações, o conhecimento médico estabelece as fronteiras entre o normal e o patológico. A matriz biomédica que classifica os impedimentos corporais como patológicos e indesejáveis se configura como um paradigma capaz de modelar, controlar e dirigir a vida e as interações sociais, tornando-se um mecanismo de poder a serviço da normalização de condutas e comportamentos.

Por esse viés, a vida passa a ser regulada pelos discursos e práticas médicas e os sujeitos passam a ser vistos fora das relações sociais que os constituem. Seguindo essa lógica, o comportamento humano seria sempre a expressão de uma condição psicológica, biológica e/ou hereditária, uma vez que o

discurso médico tem sempre como ponto de referência a esfera estreita da perspectiva individual, os modos do indivíduo ser e comportar-se.

Goffman (2013) e Foucault (2001) afirmam em seus estudos que os indivíduos que, porventura, não se encontram dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade são sempre aqueles que acabam categorizados no estereótipo da anormalidade. Os discursos produzidos no campo da normalização, com a intenção de modelar, controlar e sujeitar o outro que se distancia dos padrões estabelecidos dentro de uma suposta normalidade, geram um terreno fértil para a formulação de preconceitos e estigmas.

O fenômeno da medicalização, frequentemente, encontra-se acompanhado por rotulações e estigmas que se pautam em concepções marcadamente biologicistas. Assim, comportamentos considerados inadequados e indesejáveis são transformados em manifestações sintomáticas e psicopatológicas, a exemplo do que ocorre com os transtornos específicos da aprendizagem, com destaque para a dislexia, discalculia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), entre outros (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

A discussão sobre a medicalização não se limita ao campo dos chamados transtornos específicos da aprendizagem, ela atravessa também a maneira como a deficiência tem sido compreendida e tratada historicamente. A medicalização da deficiência sempre representou uma força opressora de controle dos impedimentos, a partir de um olhar curativo ou reabilitador. “Práticas de reabilitação ou curativas são oferecidas e até mesmo impostas aos corpos, com o intuito de reverter ou atenuar os sinais da anormalidade. Quanto mais fiel o simulacro da normalidade, maior o sucesso da medicalização dos impedimentos” (THOMAS apud DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 68).

Diante disso, a vida humana em toda sua amplitude passa a ser objeto da análise e intervenção médica. O campo da medicina tornou-se o saber/poder reinante, passando a regular os modos de ser e estar no mundo, as formas de aprender e comportar-se. Nada escapa ao controle e ao olhar medicalizador. “A medicalização, como ocorre com os fenômenos humanos em geral, não tem limite,

pontos de partida ou de chegada, atravessa todos os campos da vida, compõe a vida” (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p.12).

Nessa configuração, as práticas e intervenções médicas se ampliam e passam a atingir contingentes cada vez mais abrangentes. Com isso, as questões sociais, econômicas, políticas e culturais que se entrelaçam à complexidade das relações humanas são ignoradas em função de diagnósticos que reduzem ao campo dos problemas individuais a vida em sociedade.

Aqui interessa não apenas compreender a produção desses discursos, mas destacar a permanência deles no campo da educação especial. O olhar biológico acerca dos modos de ser e aprender das pessoas com deficiência coloca em destaque os impedimentos e as impossibilidades geradas por um corpo com limitações, numa evidente recusa a eliminação das barreiras ambientais como uma causa evitável das desigualdades experienciadas pelas pessoas com deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010, p. 70).

Sob o impacto dessa concepção foram criados os espaços institucionais de controle, as instituições especializadas no cuidado da deficiência, entendendo a variação corporal como universalmente indesejável e digna de cuidados especiais para reabilitação (FOUCAULT, 2001). O crescimento da educação especial como um lugar e não um serviço imprimiu a crença de que as pessoas com deficiência possuiriam uma desvantagem natural em função das suas limitações de funcionalidade e/ou estrutura.

Confinadas ao mundo silencioso da casa ou das instituições especiais, com restritas oportunidades de interação social, as pessoas com deficiência passaram a ser submetidas à intervenção médica e aos tratamentos clínico-terapêuticos, a fim de adequarem-se aos ambientes em uma expectativa de normalidade (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2009).

Esse olhar curativo e reabilitador que reafirma a deficiência como patológica e desviante representou um discurso hegemônico no campo da educação especial por um longo período.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e

modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p.1-2).

Ao relacionar os processos escolares à engrenagem dos saberes médicos, a dinâmica escolar, sua forma de organização e até mesmo as condutas dos estudantes passaram a ser compreendidas por meio de molduras impostas pela expectativa biomédica. Por essa perspectiva, aqueles que fracassam na escola ou universidade, são frequentemente submetidos a uma série de diagnósticos patologizadores que acabam tratando as diferenças de aprendizagem como déficits ou problemas biológicos focalizados, sobretudo, nos aspectos individuais.

Diante disso, é possível afirmar que “a Educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo” (COLLARES; MOYSÉS, 1994 p. 26). A predominância da abordagem clínica sobre a abordagem educacional tem cumprido o papel de isolar as pessoas com condições biológicas, físicas e sensoriais distintas, em nome de um modelo de sociedade que objetiva evitar a perturbação da ordem estabelecida. Nesse cenário, a educação especial cumpre a função ideológica de formar socialmente uma representação da reparação das fraquezas e limitações sociais e humanas a partir de uma perspectiva clínico-terapêutica (ROSS, 1999).

Skliar (1997, p.10) conceitua a perspectiva clínico-terapêutica como “toda opinião prática que anteponha valor e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, apesar de e com sua deficiência específica”.

A obstinação do modelo clínico dentro da educação especial nos revela um clássico problema, ainda não explicado, dentro desse contexto: a necessidade de definir com clareza se esta perspectiva educativa é aliada da prática e do discurso da medicina ou se é aliada da pedagogia ou, como muitos outros supõem, se deve existir uma combinação, uma somatória provável de estratégias tanto terapêuticas como pedagógicas. (SKLIAR, 1997, p. 10)

O olhar clínico direcionado aos estudantes com deficiência tende sempre a capturar as ausências, as falhas, as impossibilidades. Ora, pensar assim é fortalecer a ideia de que o insucesso acadêmico, para esse público, está diretamente vinculado às dificuldades e limitações próprias da condição de deficiência.

Alguns estudos, inspirados no modelo clínico de deficiência empenharam-se em descrever o fracasso educativo como resultado das próprias limitações dos sujeitos. Entretanto, existe uma interpretação alternativa, chamada de círculo das baixas expectativas que parte do pressuposto de que os sujeitos estão naturalmente limitados, assim toda ação educativa passa a orientar-se naturalmente em direção a essa ideia e os resultados, finalmente, concorrem com essa percepção. O fracasso seria, portanto, resultado de uma pressão metafísica que exerce sobre os sujeitos especiais uma falsa concepção ideológica/pedagógica, cuja perspectiva lhes impõem a necessidade de aprender como superar a deficiência e se tornarem iguais aos demais (SKLIAR, 1997).

Tais perspectivas negam a ideia de deficiência como parte da experiência de vida e da identidade humana. Além disso, reforçam conotações predominantemente negativas que perpetuam estigmas, preconceitos, estereótipos e distorções sobre as diferenças. Não é raro que se atribua aos próprios estudantes a responsabilidade pelo insucesso acadêmico e pelas baixas taxas de conclusão de curso.

As desvantagens e desigualdades sociais impostas às pessoas com deficiência são interpretadas como consequências naturais, cujo referencial discursivo é encontrado na cultura da normalidade. Trata-se de um modo de enquadrar as diferenças a um *status* de segunda classe, a uma condição de vida inferior, que colocam em jogo práticas sociais e educativas que se pautam no princípio da homogeneização.

Essas indicações sumárias a respeito do modelo biomédico evidenciam o quanto o discurso da normalidade favorece a ideia de deficiência como condição patológica, classificando as condutas e comportamentos humanos em termos de normal ou desviante. Consiste, portanto, em um discurso no qual as variações corporais são qualificadas como indesejáveis e naturalmente incapacitantes. Por

essa razão, decidimos apontar, na sequência, estudos que privilegiam o entendimento da deficiência para além da limitação pessoal, determinada por critérios funcionais, encarando-a, por sua vez, como uma construção social e mais um estilo de vida. Esperamos que esses estudos possam, o quanto antes, promover a produção de discursos e práticas legitimadoras das múltiplas formas humanas de ser e estar no mundo.

2.2 A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: O MODELO SOCIAL

Nos últimos anos o debate a respeito da deficiência assumiu novos contornos. Sob o marco do modelo social, os estudos sobre a deficiência formam uma área de conhecimento cujo esforço argumentativo se concentra na interpretação da diferença humana a partir dos aspectos históricos, culturas e sociais. No Brasil, alguns estudos merecem destaque pela discussão crítica e consistente que apresentam, como o desenvolvido por Débora Diniz (2007). Essa autora, lança um novo olhar sobre o fenômeno da deficiência para além da perspectiva curativa e de reabilitação que, durante muito tempo, dominaram os estudos desenvolvidos no campo da deficiência.

O importante trabalho construído pela pesquisadora, oriundo dos estudos sobre a deficiência *Disability Studies* (DS), campo de estudo que toma a deficiência como uma construção social, pode ser traduzido como uma importante provocação a lógica biomédica centrada na desvantagem e no impedimento corporal da pessoa com deficiência. A compreensão da deficiência como um fenômeno inerente à condição humana é colocada como uma questão de justiça social, que desloca a responsabilidade pelas desigualdades sociais do indivíduo para apresentá-las como consequência primeira das barreiras e impedimentos que dificultam a expressão de suas potencialidades. Neste sentido, a deficiência se constituiria como uma condição de desvantagem que se potencializa em contextos marcados por barreiras, sejam elas arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas, comunicacionais, entre outras.

A abordagem social da deficiência explora a relação entre condições pessoais e impedimentos ambientais. Desse modo, a desigualdade social e as

desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência sejam elas, sensoriais, físicas e intelectuais, se relacionam com as barreiras e restrições impostas pela sociedade.

Isso não significa que o modelo social negue a realidade do impedimento inerente à condição de deficiência. Embora, a primeira geração de teóricos do modelo social tenha, inicialmente, alimentado a ideia de que atingidas as condições plenas de acessibilidade, os impedimentos corporais que caracterizam a condição de deficiência seriam interrompidos, cedendo lugar a autonomia.

Essa ideia provocou, posteriormente, uma releitura do modelo social, com a finalidade de descrever com maior clareza a relação entre *impairment*⁶ (lesão) e *disability* (invalidação social). O ponto de convergência entre os teóricos da primeira e da segunda geração do modelo social reside na compreensão de que, ao invés de atribuir à pessoa com deficiência a responsabilidade por sua adaptação social, cabe a sociedade se reconfigurar no sentido de oferecer as condições de acessibilidade necessárias. Assim, ao contrário de isolar as pessoas com deficiência em espaços adaptados, em instituições especiais, convoca a sociedade a modificar-se e agir em favor da emancipação dessas pessoas.

Esta perspectiva reflete as crenças de um grupo emergente de estudiosos que buscam harmonizar-se ao modelo social da deficiência, estabelecendo, sobretudo, um divórcio com o referencial médico no qual se assenta tradicionalmente a educação especial. Merece destaque o campo acadêmico conhecido internacionalmente como *Disability Studies in Education* (VALLE; CONNOR, 2014), derivado dos estudos sobre a deficiência (DINIZ, 2007; OLIVER; BARTON, 2008), pela ampliação que trazem aos sentidos atribuídos à deficiência no campo da educação. Ao aproximar a deficiência da cultura dos direitos humanos, os Estudos sobre a Deficiência em Educação (*Disability Studies in Education*) propõem uma redescritção e um novo olhar sobre o fenômeno da deficiência. Esta abordagem emergente, propõe ultrapassar o tradicional referencial médico no qual se fundamenta a educação especial, buscando compreender a deficiência tomando

⁶ Impairment é traduzido no Brasil como incapacidade. No entanto, preferimos o termo lesão, utilizado por Medeiros; Diniz e Barbosa (2010), por considera-lo mais apropriado para descrever a condição de limitação.

como referência o conceito de variação corporal humana, cuja condição é potencializada pela opressão das estruturas sociais.

Os Estudos sobre Deficiência na Educação (ESD) formam uma área multidisciplinar, com uma abordagem crítica pautada na concepção de deficiência como marcador de identidades e nas diferenças como constitutivas do ser humano, portanto uma variação natural. Os estudiosos e ativistas da área dos ESD lançam o olhar sobre os lugares sociais da deficiência, sobre os estigmas que se constroem a partir da interpretação histórica, cultural e social das diferenças, bem como sobre a sociedade considerada pouco disposta a se reconfigurar em termos de remover barreiras e restrições.

Compreender a inclusão a partir das lentes dos estudos sobre deficiência é assumir o compromisso com a realidade da diferença humana, é provocar o deslocamento do modelo biomédico em direção a um modelo social fundamentalmente preocupado com a relação entre indivíduo e sociedade (SANTOS; DINIZ; PEREIRA, 2009).

É com base nessa aproximação com os estudos sobre a deficiência que o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012) foi elaborado. Assim, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tornou-se um documento de referência no que se refere a elaboração de políticas públicas que visam a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Assumida pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009, a Convenção se constitui como um importante documento que, em consonância com o modelo social, redefine em termos normativos e políticos, o conceito de deficiência representado até então pelo modelo biomédico.

Podemos destacar que a Convenção altera os rumos da educação especial até então marcada pela supremacia biomédica a qual atribui, unilateralmente, à pessoa com deficiência a responsabilidade por sua adaptação às condições existentes na sociedade.

O novo conceito de deficiência advindo do modelo social reconhece na ideia de medicalização e normalização dos corpos com impedimentos um viés de expectativas mínimas quanto às possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência. Convém notar que as ações educativas que não se pautam na

compreensão da deficiência como parte da experiência de vida e da identidade humana caminham fatalmente para narrativas de infortúnio, tragédia pessoal e drama familiar, perspectivas que historicamente contribuíram para o confinamento dos corpos com impedimentos ao espaço doméstico do segredo e da culpa (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010).

Ao passo que na perspectiva da educação inclusiva,

[...] não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços. Tudo isso nos impõe grandes desafios, uma vez que, ao ratificar a convenção, assumimos diversas obrigações para garantir a equiparação de oportunidades entre pessoas com e sem deficiência em todo o território nacional (BRASIL, 2012, p.10).

A nova maneira de entender a deficiência reforça a necessidade de que as IES, em consonância com os princípios da justiça social e da equidade educacional, organizem e implementem ações institucionais que assegurem a acessibilidade e a inclusão dos estudantes com deficiência na vida acadêmica. Do ponto de vista social e educacional, a inclusão deve ser encarada como um novo paradigma, tendo em vista a defesa de uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram de maneira negativa a história da humanidade (MIRANDA, 2012).

Essa mudança de paradigma, conforme assinala Miranda (2012), se configura como uma perspectiva inclusiva que se traduz no fomento de ações inovadoras capazes de promover práticas pedagógicas que reconheçam diferentes possibilidades educativas considerando a identificação das singularidades dos estudantes. Não se trata, no entanto, de uma mudança apenas conceitual, mas que tem seu alcance também no campo político e pedagógico, tendo em vista a implementação de ações efetivas no cotidiano da escola e da universidade.

As políticas públicas específicas, as estratégias e ações que visam à reparação da desigualdade, no tocante as pessoas com deficiência, não serão capazes de se consolidar e ganhar materialidade, sem que haja para isso uma formação pedagógica, formação capaz de conduzir os profissionais da educação a

um compromisso efetivo com a trajetória acadêmica dos indivíduos que apresentam particularidades.

A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola, sem que esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (PIMENTEL, 2012, p.140).

Reconhecer e respeitar as particularidades de cada indivíduo no tocante a seus modos de ver, ouvir, falar e se locomover, requer, conforme aponta Pimentel (2012), outra lógica de interpretação das deficiências, que resulta da interação da pessoa nessa condição com o seu meio ambiente. Nesta perspectiva, reiteramos que o fenômeno da deficiência é entendido como fruto da relação entre o corpo com impedimentos e as condições impostas pelo ambiente.

É importante ressaltar que os desafios sobre o tema da deficiência são muitos. Mesmo após os questionamentos trazidos pelo modelo social, ainda nos deparamos com situações de espanto diante do corpo com deficiência, lidamos ainda, com a espetacularização ou especulação midiática das lesões corporais, bem próximo do que no passado ocorria nos “freak shows⁷”. Não é em vão que trupes circenses sempre tiveram anões, gigantes, mulheres hirsutas, gêmeos siameses, entre outras variações corporais que provocavam a curiosidade do público (THOMSON; ADELSON apud DINIZ; BARBOSA 2010).

O imaginário social, embora em um contexto em que a deficiência começa a deixar de ser uma condição destinada ao confinamento, mesmo quando as pessoas com deficiência começam a experimentar o direito de ser e estar no mundo, ainda oscila entre o modelo social que compreende a deficiência como mais um estilo de vida e o modelo biomédico que a caracteriza como um desvio e uma desvantagem natural. As representações sociais costumam ainda reforçar conotações negativas a

⁷ Os freak shows ou show de horrores eram muito populares nos Estados Unidos entre o final do século XIX e início do século XX. Nesses locais as deficiências eram expostas como aberrações da natureza e provocavam a curiosidade das pessoas.

respeito das deficiências transformando-as em objeto de fascínio, compaixão ou curiosidade.

A desconstrução da imagem da deficiência como anormalidade, promovida pelo modelo social, produz importantes deslocamentos. O primeiro, no campo conceitual: o conceito de deficiência passa a ser descrito como uma desvantagem injusta, resultado das barreiras sociais que impossibilitam a expressão da diversidade de estilos de vida. O segundo, no campo político, isto é, a deficiência entendida como uma questão de vida em sociedade, como fruto da interação entre o corpo com impedimentos e os ambientes, práticas e valores discriminatórios, promove políticas de proteção social diferenciadas, que ao final contribuem para a reparação de desigualdades vivenciadas pelas pessoas discriminadas em razão do corpo que habitam (MEDEIROS; DINIZ; BARBOSA, 2010).

Existem aspectos no campo da deficiência que não conseguem ser resolvidos sem que haja, para tanto, um deslocamento do olhar. Do olhar que procura pelas ausências, que reforça os impedimentos, que colabora para invisibilidade e naturalização da opressão, para um olhar que perscruta a esfera social, tendo em vista o desenvolvimento de políticas públicas e de bem-estar que assegurem uma maior participação social das pessoas com deficiência.

De acordo com Carvalho (2000), as representações sociais centradas nas limitações das pessoas com deficiência são denominadas como barreiras atitudinais e se caracterizam pela declarada e evidente rejeição à deficiência ou pela manifestação de atitudes de “tolerância”, sendo que, nesta última, também não há o manifesto desejo de aproximação e de trocas com o outro “diferente”.

Diante do exposto, é possível perceber que a definição de deficiência ainda é objeto de muita controvérsia, revelando pontos de tensão entre a perspectiva social e médica do corpo com determinados impedimentos. É certo que a ênfase no impedimento ou na potencialidade da pessoa com deficiência vai impactar decisivamente no desenho e implementação das políticas públicas voltadas a esse público.

O conceito relacional de deficiência precisa, portanto, ser objeto de atenção dos legisladores e gestores públicos. Trata-se de um passo decisivo para a

construção de políticas de promoção da equidade e de inclusão que reflitam os ideais de justiça social, ancorados na cultura dos direitos humanos.

A inclusão, na perspectiva dos estudos sobre a deficiência, representa “uma crítica organizada acerca das concepções estreitas, inadequadas e imprecisas sobre a deficiência que tradicionalmente têm dominado a investigação acadêmica, submetendo a noção de deficiência a uma categoria, primeiramente, médica” (LITON apud VALLE; CONNOR, 2014, p.14). Esse exercício intelectual que busca aproximar a deficiência das ciências sociais, capturando-a como um tema complexo e multidimensional, conduz a elaborações conceituais mais abrangentes acerca da diversidade humana.

Ao aproximar o conceito de deficiência de temas como opressão e discriminação, no campo das ciências sociais e humanas, o modelo social provoca uma redefinição do significado de diferença/deficiência, passando a interpretá-la em termos culturais e políticos. Nesse sentido, a implementação de diretrizes e políticas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, requer mais do que o simples reconhecimento das diferenças que povoam o cenário universitário, mas, principalmente, o reconhecimento das tensões sociais presentes na estrutura e funcionamento do ambiente acadêmico, haja vista a necessidade de enfrentamento das ausências de políticas públicas efetivas, bem como de investimento sistemático nos processos formativos daqueles que demandam atendimento diferenciado.

Exaltar as virtudes e a relevância da inclusão é muito pouco para propiciar a mudança de pensamento. Mudanças não costumam acontecer enquanto as pessoas estão ocupadas sendo sensíveis, mas quando ousam imaginar o mundo diferente e se arriscam a mudá-lo. A inclusão precisa, portanto, ser compreendida como uma filosofia que se fundamenta sobre o modo como percebemos e respondemos às diferenças humanas (VALLE; CONNOR, 2014).

Apresentamos, nesta seção, de forma breve, aspectos gerais que perpassam o tema da deficiência e da inclusão, sem perder de vista os princípios e pressupostos conceituais que norteiam este trabalho, quais sejam: a igualdade e a diferença como valores indissociáveis e princípios fundamentais ao processo de inclusão. Assim, o conceito de deficiência é entendido em termos políticos, culturais

e sociais e o compromisso com a inclusão é assumido na perspectiva da participação plena, autônoma e segura das pessoas com deficiência nos ambientes e espaços comuns.

A seguir abordaremos a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, tendo como eixo articulador os princípios aqui mencionados.

3. ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS CAMINHOS DA INCLUSÃO

Não somos o que gostaríamos de ser, não somos o que iremos ser, mas, graças a Deus, não somos mais o que éramos.

Martin Luther King

Pesquisas que tratam da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior costumam trazer à tona o debate envolvendo questões como condições de acesso e permanência nas instituições, importância da acessibilidade, uso das tecnologias assistiva, formação docente, políticas públicas, dentre outras. Como exemplo dessas pesquisas, mesmo que exploradas de modos distintos, podemos citar algumas mais recentes, como as realizadas por Alcoba (2008), Castro e Almeida (2010), Santos (2013), Ferreira (2014), Matos (2015) e Bom Conselho (2015). Esses estudos buscam explicar as tensões geradas pela presença de estudantes com deficiência no Ensino Superior, evidenciando algumas fragilidades e limitações das IES pesquisadas, frente ao processo de inclusão educacional.

Alcoba (2008), em sua pesquisa intitulada “Estranhos no Ninho: a Inclusão de Alunos com Deficiência na Unicamp”, apontou a hesitação e insegurança da instituição em receber estudantes com deficiência, decorrente da falta de experiência e contato prévio com esse grupo e do desconhecimento dos apoios e adaptações possíveis ou já disponíveis na universidade. Os dados apresentados pela pesquisadora também indicaram a necessidade de atender às demandas especiais dos estudantes com deficiência, assinalando a importância do desenvolvimento de uma nova concepção geral do ensino na universidade, com ênfase na flexibilidade curricular.

Castro e Almeida (2010), a partir da pesquisa intitulada “Alunos com deficiência nas universidades públicas brasileiras”, procuram identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes na vida acadêmica.

Ferreira (2012) concluiu, mediante a análise feita sobre políticas educacionais na UFMA, que o processo de construção da inclusão para a pessoa com deficiência, nessa universidade representa um avanço em termos de políticas educacionais, embora ainda discreto, insuficiente e restrito às ações pontuais e setoriais.

Santos (2013), em sua investigação sobre as trajetórias de estudantes com deficiência em uma universidade pública de Salvador - Bahia, identificou que as trajetórias dos estudantes com deficiência, narradas em seu trabalho, expressam os efeitos da invisibilidade da condição de deficiência, marcada pela indiferença da maioria das pessoas que habitam o contexto da formação universitária. A pesquisadora relata em sua investigação que embora tenham sido observadas algumas ações pontuais direcionadas à inclusão educacional na universidade, os resultados da pesquisa apontam a ineficiência de serviços e/ou suporte de acessibilidade, bem como a presença de barreiras atitudinais, principalmente de preconceito nas relações interpessoais.

Por sua vez Matos (2015), ao tratar das práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na UFRB, considerou que apesar da implementação de ações na universidade que visam à garantia dos direitos dos estudantes com deficiência, as mesmas ainda são pouco conhecidas pela comunidade acadêmica, o que acaba dificultando o processo de inclusão.

Por fim Bom Conselho (2015), em sua pesquisa sobre a Acessibilidade na Educação Superior da UFRB, ressalta a criação do Núcleo de Políticas de Inclusão como importante ação na construção das condições de acessibilidade na universidade, mas, ao mesmo tempo, não deixa de assinalar que as medidas institucionais que visam à inclusão de pessoas com deficiência na universidade são ainda incipientes, uma vez que não se configuram como um corpus de uma política institucional, tratando-se tão somente de um conjunto de medidas não articuladas.

A partir dos resultados apresentados por esses estudos, é possível perceber que a reiterada afirmação dos direitos das pessoas com deficiência em dispositivos legais tem demonstrado ser insuficiente para assegurar sua efetivação. Os resultados referenciados também indicam a necessidade de novos olhares no que tange a inclusão educacional de pessoas com deficiência na universidade.

Trata-se, pois, de um contexto no qual a universidade é chamada a assumir um compromisso com o movimento da inclusão, oferecendo as condições necessárias ao pleno acesso e autonomia dos estudantes com deficiência nos processos formativos de ensino, pesquisa e extensão. Essa é uma importante reflexão a ser feita, uma vez que, comumente, os estudantes com deficiência, no Ensino Superior, são expostos a diferentes formas de negação social que embora se assemelhem as vivenciadas na educação básica, não se reduzem as mesmas.

É importante ressaltar que a despeito dos avanços percebidos no sistema educacional brasileiro no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência na escola regular ou nas instituições educacionais de Ensino Superior, ainda persiste um fosso considerável concernente as condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência que vão além da formulação de documentos e políticas públicas.

A implementação de ações voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior pressupõe, portanto, um tipo de intervenção que tenha impacto nas relações de poder existentes no currículo, no planejamento das políticas institucionais, nos mecanismos de geração e validação de conhecimentos, na gestão institucional e, sobretudo, nos pressupostos que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem.

Prover as condições para a inclusão de pessoas com deficiência na universidade, cuja trajetória de vida é marcada pela exclusão e vulnerabilidade social, exige da comunidade acadêmico-científica um compromisso em torno de um projeto político único: a garantia das condições de equidade entre pessoas com e sem deficiência.

Nestes termos, o desenvolvimento de estratégias inclusivas na Educação Superior, não diz respeito somente ao reconhecimento das diferenças, mas principalmente a compreensão de que as diferenças advindas da condição de deficiência não se constituem como obstáculos à formação, ao contrário, são produtoras de uma formação acadêmica coerente com um projeto socioeducativo que se articula diretamente aos princípios da justiça e da responsabilidade social.

O propósito desta seção, portanto, é colocar em pauta as políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. Nessa

direção, fez-se necessário trazer no primeiro momento uma discussão mais abrangente acerca dos princípios da igualdade e diferença, como eixos articuladores do paradigma da inclusão. Na sequência, destacamos as políticas de inclusão nas IES, sob o fundamento da justiça social e da equidade de condições. Por último, apresentamos as principais ações e estratégias desenvolvidas no campo da inclusão de estudantes com deficiência na UFOB, por tratar-se do *lócus* da pesquisa em questão.

3.1 A IGUALDADE E A DIFERENÇA COMO VALORES INDISSOCIÁVEIS NO PARADIGMA DA INCLUSÃO

O reconhecimento de que as pessoas são diferentes demanda, da sociedade e do Estado, um conjunto de ações que se traduzam em compromisso político e posicionamento crítico-reflexivo em torno dos princípios e valores da justiça social e dos direitos humanos.

Pensar a universidade nessa dimensão, como ambiente de inclusão é considerar que a igualdade de direitos caminha *pari passu* com o respeito e reconhecimento das diferenças. Ao se referir a essa questão, Bobbio (2004), argumenta que a igualdade de direitos não é suficiente para dar acessibilidade a quem é socialmente desfavorecido, no sentido de usufruir das mesmas oportunidades destinadas aos indivíduos socialmente privilegiados. Outrossim, ressalta a importância da elaboração de privilégios jurídicos e benefícios materiais para os desprivilegiados. Estes privilégios e benefícios são essenciais para a “participação ativa na comunidade” e, conseqüentemente, para manutenção da hegemonia do paradigma da inclusão.

Embora o autor esteja tratando da inclusão num sentido mais amplo, seu pensamento revela um dos princípios basilares da inclusão - a “discriminação positiva” e nos ajuda, por analogia, entender de maneira mais consistente o paradigma da inclusão. Sobre isso, os estudos de Boaventura Souza Santos (2001, p. 56), também trazem uma importante contribuição, ao afirmar que “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Configura-se a partir daí,

conforme suas palavras, “[...] a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

O princípio da discriminação positiva pode ser encontrado nos novos marcos legais da educação inclusiva, impulsionando o desenho das atuais políticas que tratam da efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

É possível perceber, então, que o paradigma da inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de compensar uma história de exclusão, segregação e invisibilidade vivenciada pelas pessoas com deficiência em seus processos de educação formal. Do ponto de vista político, tratar as pessoas de modo diferente, respeitando as suas especificidades, é promover a justiça social e a igualdade, bem como a superação de restrições que se pautam nas diferenças inerentes aos indivíduos.

Assim, combinar os princípios da igualdade e da diferença tendo como base a diferenciação é, por essa via, atender as demandas especiais dos estudantes com deficiência, visando à igualdade de condições no que interessa a consolidação de uma vida com mais dignidade.

Esse é um discurso inovador que traduz uma nova concepção de educação especial, fundamentada em um movimento crítico recente, que reconhece igualdade e diferença como princípios inseparáveis e que compreende a deficiência em uma perspectiva sócio-histórica, sendo a inclusão uma questão de justiça social.

Trazer esses princípios para a problemática contemporânea é compreender que:

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. [...] Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença (PIOVESAN, 2006, p. 24).

A construção e promoção de políticas de equidade, pois, é o caminho mais adequado para fazer prevalecer os princípios e valores mais caros da humanidade. A rigor nas sociedades que prezam pela justiça, a igualdade e a equidade constituem

valores fundamentais à construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade (AZEVEDO, 2013, p.131).

Para promover a igualdade entre desiguais, estes devem ser tratados positivamente, com mais atenção e recursos, de modo que sejam elevados ao patamar de igualdade. Tratar igualmente os desiguais promove justamente o reverso, a perpetuação da desigualdade. Nessa perspectiva, equidade e igualdade se constituem como princípios fundamentais a formulação de projetos de sociedade de matizes humanistas (AZEVEDO, 2013, p.144).

Essa afirmação confronta a ideia de que há uma relação de causalidade entre os impedimentos corporais e a exclusão social vivenciada pelas pessoas com deficiência. Na realidade o que existe, se analisarmos bem, é uma sociedade que estabelece fronteiras bem demarcadas para aceitação das diferenças e que destina à exclusão os que não correspondem aos padrões estabelecidos pela autoridade biomédica. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

É interessante observar que há uma dimensão negativa na restrição da participação social das pessoas com deficiência à sociedade como um todo, “as vítimas desses processos de dominação não são apenas aquelas que são alvo do preconceito. À maioria que mais ou menos segue o padrão vigente restam o empobrecimento da experiência, a massificação e a intolerância.” (SUIAMA, 2004, p. 138). O convívio com pessoas que vivem a condição de deficiência é capaz de produzir outros significados para as interações sociais como “à identificação da própria fragilidade, possibilitando drenar medos e receios ao constatar a fragilidade como parte da natureza humana” (SANTOS, 2013, p.29).

Nesse cenário, a educação inclusiva representa um chamado a justiça social, que coloca na agenda dos direitos humanos a necessidade de superação da desigualdade e da opressão vivida pelas pessoas com impedimentos sob a alegação da condição de deficiência.

Os princípios da igualdade e diferença se entrelaçam à cultura dos direitos humanos, na medida em que reconhecem, na eliminação do preconceito e na valorização da trajetória de vida dos grupos socialmente vulneráveis, um componente fundamental ao estabelecimento de sociedades mais humanas e democráticas. Submeter a narrativa da deficiência ao campo dos direitos humanos

é, entre outras vias, encontrar explicações mais realistas para as situações que permeiam a realidade cotidiana das pessoas com deficiência.

A desigualdade social, as baixas taxas de conclusão de curso, o desemprego ou subemprego, além do estigma social e acadêmico expressam a ausência de políticas públicas efetivas direcionadas ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, compreendidas em sua diversidade. Ao mesmo tempo, apontam para a fragilidade do sistema normativo de proteção de direitos formalmente assegurados. Entretanto,

[...] não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade (CANDAU, 2012, p.717)

A afirmação formal dos direitos das pessoas com deficiência, expressa no princípio abstrato do respeito à diferença, tem como função central atuar como um dispositivo de controle social, numa sociedade permeada pelo preconceito e discriminação. No cotidiano da vida social, no entanto, é possível identificar que as práticas e os contextos sociais ainda estão permeados por um discurso que opera a favor da cultura da normalidade, representado por ambientes atravessados por barreiras sociais que levam a exclusão e a desigualdade.

A negação das diferenças e a busca pelo corpo idealizado imprime a ideia de deficiência como desvio, ou variação indesejada, cujo resultado redundando no processo de exclusão social das pessoas com deficiência. Em contrapartida, a visão de deficiência como expressão da diversidade humana desafia a lógica da normalidade na qual se assenta o imaginário social e imprime uma nova forma de pensar a diferença. É no reconhecimento de que as pessoas são diferentes que são produzidas as condições de igualdade fundamentais para a construção de uma vida digna (MEDEIROS; DINIZ; BARBOSA, 2010).

O maior desafio do paradigma da inclusão, nos dias atuais, está posto aqui, lidar com uma sociedade que pouco compreende a deficiência e que, além disso, não demonstra muita disposição para se reestruturar em termos de romper com barreiras e fomentar oportunidades inclusivas e equitativas de acesso e participação.

A compreensão da diferença/deficiência como constitutiva da diversidade humana, nos termos apresentados por Miranda (2012, p. 127) ao afirmar que “[...] ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas diferente”, impõe a sociedade uma reflexão crítica profunda que tende a provocar rupturas na trama da discriminação social.

O debate em torno da diferença, no contexto de uma sociedade marcada pelo preconceito e exclusão, não pode ignorar o peso das estruturas sociais sob as quais são produzidas as representações e sentidos sobre a deficiência. Há uma ordem social que desloca a diferença inerente a condição de deficiência para o campo do desvio e da negação social.

A rejeição ao corpo com deficiência tem como principal referência a cultura da normalidade, fortemente pautada nos pressupostos epistemológicos do modelo biomédico que compreende a desigualdade e a exclusão social, vivenciada pelas pessoas com deficiência, como uma sentença natural. Trata-se de uma tentativa de afastar o fenômeno da deficiência dos condicionantes sociais que produzem a exclusão e a desigualdade social, atrelando-os ao campo estreito das potencialidades de cada sujeito.

Por outro lado, conforme indica Goffman (2013), sabemos que a forma como a sociedade lida cotidianamente com as pessoas com deficiência é resultado de uma interação complexa entre indivíduo e sociedade. Assim, tanto os preconceitos quanto os estigmas nascem no contexto de práticas sociais baseadas em expectativas normalizadoras, especialmente entrelaçadas ao conjunto de valores e princípios forjados em uma cultura particular, ao longo da sua história. Pertencer a uma categoria, cujos atributos não são comuns, em determinada sociedade, representa a possibilidade real de tornar-se inabilitado para a aceitação social plena.

Como pode ser observado, de acordo com o mesmo autor, as sociedades, por meio do controle social, estabelecem as normas e valores que classificam os atributos de seus membros em aceitáveis ou não. Os indivíduos que não se enquadram nas expectativas homogeneizantes, cultural e historicamente situadas, passam a experimentar a condição de deficiência como uma marca negativa e de descrédito. Por estarem fora da norma social, as pessoas com deficiência tornam-se

desacreditadas, discriminadas e oprimidas, enfrentando em suas trajetórias as marcas da negação na vida social.

É no desenrolar da vida acadêmica que se evidenciam as marcas da negação social, da invisibilidade e da formação de estigmas, que reduzem as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. A esse respeito os estudos de Goffman (2013) nos ajudam a refletir. Em seu livro “Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” é possível perceber a peculiar atenção que o autor dedicou às pessoas que sofrem determinado tipo de discriminação, preconceito ou controle em função de apresentarem alguma marca distintiva ou comportamento desviante. Conforme salienta no livro, os ambientes sociais instituem as categorias de pessoas que têm probabilidade de neles serem encontradas.

Assim, ao categorizar as pessoas por seus atributos, a sociedade inviabiliza, em dado momento, a depender dos atributos dessa pessoa, sua participação em determinados grupos. Desse modo, quando a pessoa não possui atributos comuns ao das outras pessoas, ela passa a ser reduzida a categoria de pessoa estragada, diminuída, ou seja, estigmatizada (GOFFMAN, 2013).

Os indivíduos estigmatizados lidam cotidianamente com a possibilidade de trocas sociais marcadas pela ausência de um *feedback* saudável. Com efeito, essas trocas passam a ser evitadas, uma vez que é durante os “contatos mistos”, nos momentos em que os estigmatizados e os ditos normais estão na mesma situação social, na presença física imediata um do outro, que ambos enfrentarão as causas e os efeitos do estigma (idem).

Habitar um corpo com deficiência é viver a experiência de um corpo marcado socialmente pelo estigma e pelo preconceito, pela desvantagem e exclusão social, pela rejeição estética (SANTOS; DINIZ; PEREIRA, 2010). Por esse motivo, podemos considerar que a presença do estigma, preconceito e rejeição a diversidade corporal, no cotidiano das interações sociais, se constituem elementos capazes de suscitar sérios prejuízos ao processo de inclusão, fragilizando-o, pois afastam os indivíduos das possibilidades de exercitarem o respeito a diferença/deficiência construído, sobretudo, na convivência com o outro diferente.

Para Goffman (2013), à medida que as pessoas se relacionam mais intimamente, as expectativas normativas em relação ao outro cedem, dando pouco

a pouco espaço à simpatia, compreensão e à avaliação realística das qualidades pessoais. Por esse viés é possível afirmar que a maneira como as pessoas percebem e respondem as diferenças humanas é resultado do entrelaçamento entre a história de vida pessoal e as situações sociais construídas no contexto de uma cultura.

A sociedade estabelece, de modo rigoroso, os meios de categorizar e classificar as pessoas a partir de critérios socialmente selecionados. As pessoas que não correspondem aos atributos considerados comuns e naturais são, portanto, estigmatizadas.

Com base nessa análise, podemos inferir que a instituição de estigmas e preconceitos em relação às pessoas com deficiência, passa, necessariamente, pela ausência de experiências e reflexões quanto a diferença, reforçados a partir contextos sociais marcados por representações equivocadas e imprecisas a respeito da deficiência, carregadas por conotações negativas.

Diante disso, refletir sobre a relação igualdade e diferença na esfera dos direitos humanos é uma estratégia indispensável ao delineamento de políticas e práticas sociais que assegurem a participação plena de todas as pessoas no ordenamento social, independentemente de quais diversidades corporais possam apresentar (VASCONCELOS, 2005).

O exercício de pensar e reconhecer a deficiência como parte da diversidade humana que se manifesta no contexto da vida social é uma alternativa viável à superação de preconceitos e estigmas que ainda cercam o fenômeno da deficiência na sociedade contemporânea. É uma forma de suprir, por meio das políticas de equidade, as ausências no atendimento às demandas específicas desse grupo historicamente vulnerável.

A explicação para a desigualdade social precisa ter como parâmetro os problemas decorrentes de contextos sociais pouco sensíveis à variação corporal das pessoas. Ignorar o estigma, a discriminação social, a violação de direitos fundamentais, as barreiras e impedimentos presentes na experiência de vida das pessoas com deficiência, significa fortalecer a cultura da normalização e, sobretudo, fomentar a ilusão de que vivemos em condições de igualdade.

Nesse contexto, faz-se necessário refletir o alcance das políticas públicas de inclusão quanto à sua capacidade de atender a democratização de acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior.

3.2 POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Educação Superior, compreendida como bem público e direito social, assume como seu o compromisso de garantir a democratização do acesso a contingentes de indivíduos historicamente excluídos. Trata-se de um compromisso intransferível que tem como princípio o fortalecimento da democracia, da justiça social e da equidade como dimensão coletiva.

O processo de democratização da Educação Superior cumpre uma função fundamental no âmbito da justiça social, reverter o quadro no qual ir à universidade é uma opção reservada às elites. É na esteira desse entendimento que um projeto para a Educação Superior pública precisa ser definido, de forma a estreitar a distância entre o discurso apregoado pelas políticas de inclusão e a realidade experimentada. Ao reconhecer a Educação Superior como bem público, destinada a todos indistintamente, a sociedade assume a responsabilidade de priorizar o acesso à universidade como direito social básico, expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Essa concepção de Educação Superior funda-se na visão de direitos humanos que compreende a exclusão educacional como uma prática injusta e desumana que opera a favor da produção das desigualdades sociais. Diante de tamanha importância, a Educação Superior não pode ser concebida como privilégio de um grupo, mas, ao contrário, precisa caminhar em direção à equalização das oportunidades de acesso e permanência, fundamentada no conceito de democratização.

Tornar a Educação Superior uma experiência ao alcance de todos, exige o estabelecimento de políticas públicas específicas que garantam o acesso e a permanência com equidade. Para grupos tradicionalmente excluídos, entre esses,

as pessoas com deficiência, ingressar e permanecer na universidade, em especial na universidade pública, significa um esforço extraordinário que se traduz muitas vezes no sentimento de não pertencimento e na possibilidade real de fracasso e abandono, enquanto que para aqueles oriundos de grupos socialmente privilegiados trata-se de um percurso natural, um acontecimento quase infalível.

Essa afirmação carrega dois significados interessantes, no que diz respeito à universidade e a vida acadêmica. O primeiro evidencia a realidade social praticada no país que coloca em movimento, por meio da exclusão, da discriminação e do fracasso acadêmico, um sistema hierárquico que reforça as diferenças sociais de origem. O segundo, em extensão ao primeiro, expõe a distância entre o que as políticas de inclusão preconizam e o que de fato é praticado no contexto acadêmico.

Uma efetiva democratização da educação requer, certamente, políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional (TENÓRIO; REIS 2009, p. 7).

As instituições educativas, especialmente as universidades, como centros fundamentais e de referência, deveriam na realidade contribuir, por meio da produção de conhecimentos e da construção de bens públicos e comuns, para a produção, avanço e elevação da vida intelectual da nação e da sociedade como um todo, objetivando a diminuição e/ou erradicação de desequilíbrios (DIAS SOBRINHO, 2013). As políticas públicas de acesso e permanência à Educação Superior com foco na inclusão de estudantes com deficiência, baseadas no princípio da equidade e no reconhecimento da dignidade humana, precisam ser projetadas e implementadas considerando, sobretudo, esses desequilíbrios vigentes, profundamente enraizados no contexto universitário.

Em face dessa realidade a universidade tem diante de si duas possibilidades: manter-se numa posição de suposta neutralidade frente às desigualdades inerentes a realidade do seu corpo discente ou adotar uma postura ativa, pautada na igualdade de condições e oportunidades, mediante o fomento de políticas institucionais de permanência no Ensino Superior (TENÓRIO; REIS 2009).

Essa discussão revela a necessidade de que as IES tenham como finalidade essencial e como marco político, o objetivo de contribuir para a superação das

injustiças sociais, reconhecendo seu papel na construção de um percurso formativo equânime que assegure uma formação de qualidade a todos os estudantes, o que retrata uma ação efetiva, com pertinência e relevância social capaz de provocar a diminuição dos efeitos das desigualdades e desequilíbrios provocados pelo desrespeito às diferenças.

A adoção de políticas públicas de inclusão na Educação Superior ainda é algo recente entre nós, o que representa, no plano formal, várias décadas sem o reconhecimento do Estado no tocante a situação de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência. Certamente, precisamos comemorar o interesse atual e o envolvimento do Estado em relação às políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência. Mas, ao mesmo tempo, é preciso pôr em evidência, as dimensões e variáveis sociais que perpassam o fenômeno da deficiência, cuja realidade difere daquela vivenciada por outros grupos tradicionalmente excluídos. Com isso, queremos ressaltar que a base institucional das políticas para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, não podem ser as mesmas daquelas com recorte racial ou *sui generis*.

Ao analisar a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) verifica-se que ações que visam promover o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência na Educação Superior se efetivam por meio do planejamento e da organização de recursos e serviços que têm a função de assegurar a acessibilidade, entendida em seu amplo espectro: arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Ainda a respeito do tema, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sancionada em julho de 2015, traz uma inovadora e relevante contribuição para o debate e para a busca de efetivação dos direitos dos estudantes com deficiência na Educação Superior. Esse novo marco regulatório, conseguiu reunir princípios consagrados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC - 2008), na Convenção sobre os Direitos

da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2012) e na Lei nº13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação – PNE.

Entre os artigos 27 e 30, do capítulo IV, é dada especial atenção a organização de um sistema educacional inclusivo de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Assim, quando se trata de política pública, especificamente direcionada à inclusão na Educação Superior, não é “permitido” ignorar a presença de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que perpassam o processo de permanência de estudantes com deficiência.

Parece claro que a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior encontra-se em meio a um jogo desigual, uma vez que esses estudantes são colocados diante de um percurso formativo estritamente pensado para pessoas sem deficiência que não enfrentam, ao longo de suas trajetórias, os obstáculos e as barreiras sociais que configuram a realidade daqueles com impedimentos corporais, sensoriais ou cognitivos.

Cabe ressaltar que aqui tomamos o conceito de permanência nos termos apresentados por Reis e Tenório (2009).

[...] como o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares. Permanecer não pode ser entendido aqui, como o simples ato de persistir apesar e sob todas as adversidades, mas a possibilidade de continuar estando dentro; estando junto; estando “in” (REIS E TENÓRIO, 2009, p.4) (Grifos dos autores).

Estar fisicamente inserido, não significa, necessariamente, fazer parte, ou ter a oportunidade de desfrutar da experiência acadêmica em todas as suas dimensões. Neste sentido, fica evidente que o conceito de permanência aqui adotado articula-se diretamente à ideia de inserção plena, de pertencimento, de equidade na formação acadêmica e científica, de interação com os pares. Para dar sentido a sua existência e aumentar a suas chances de fazer parte e estar junto, é preciso ser visto e reconhecido pelo outro (REIS; TENÓRIO, 2009).

Essa compreensão é especialmente necessária quando tratamos da permanência de estudantes com deficiência, não raras vezes excluídos da afiliação grupal, negligenciados em suas necessidades específicas e desacreditados de suas possibilidades intelectuais. Por esse motivo, fica evidente que a permanência universitária de estudantes com deficiência, ainda marcada pela discriminação, segregação e descrédito social, traz implicações e desdobramentos que revelam outras significações que vão além do mero ato de persistir.

Não se pode desconsiderar que o percurso acadêmico do estudante com deficiência na Educação Superior é frequentemente ameaçado pela possibilidade de prolongamento dos estudos, abandono ou fracasso. O curso superior para esses estudantes representa, muitas vezes, um investimento frustrante, cujo reflexo se estende a vida do indivíduo como um todo, desde a incorporação de uma autoestima negativa e sentimento de inadequação à baixa expectativa de um futuro promissor.

Esse é um ponto que precisa ser enfrentado, uma vez que a mera suposição de que existe um grupo de estudantes que não consegue permanecer na universidade, face as inúmeras barreiras que diariamente precisam ultrapassar, deve no mínimo provocar uma séria discussão acerca da efetividade das políticas e ações que visam incluir pessoas com deficiência na Educação Superior. Ressaltamos que todo processo de exclusão, mesmo aquele que se apresenta sob a roupagem de inclusão,

[...] tem um efeito danoso sobre a imagem que a pessoa tem de si mesma. Uma auto-imagem negativa a afasta de diversas formas de pertencimento. Esse afastamento reforça a negatividade da imagem e o ciclo se fecha (SILVEIRA, 2009, p.30).

Nesse sentido, destacamos três categorias de problemas que precisam ser enfrentados no contexto das políticas de inclusão no país: 1) a necessidade de equacionar a relação igualdade e diferença, do ponto de vista do acesso e da permanência; 2) a necessidade de ampliação do acesso de estudantes com deficiência na Educação Superior, face a reduzida representatividade desse grupo nesta etapa de ensino; e 3) a importância de análise cuidadosa das formas de exclusão que se produzem no interior das universidades, estritamente

dimensionadas a partir da compreensão da deficiência como limite individual e fenômeno biologicamente isolado.

A exclusão por dentro do sistema de ensino exerce um peso ainda maior sobre a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência, criando uma atmosfera propícia à perpetuação de preconceitos, estigmas e estereótipos. “A expectativa é a de que tirem proveito da oportunidade usufruída. Quem não cumpre essa expectativa corre o risco de ser identificado e tratado como desviante e conseqüentemente estigmatizado” (OMOTE, 2004, p. 298).

As trajetórias de estudantes pobres que frequentam cursos de graduação nas universidades públicas brasileiras, apontam para o sofrimento, humilhação e prejuízos psíquicos gerados pelo não atendimento às expectativas institucionais e sociais. Entre a produção científica desenvolvida nessa direção desponta os trabalhos de Portes (2001) e Piotto (2007), cujas abordagens trazem à tona as vivências cotidianas desses universitários na luta por acesso e permanência em espaços tradicionalmente reservados às elites.

Portes (2001) afirma que as condições de vida e de estudo do universitário pobre revela um componente de angústia que não aparece nas vivências e preocupações dos universitários mais aquinhoados material e culturalmente, cuja formação intelectual e preparação para a autonomia precedem a preocupação com a formação profissional [...] “escolaridades que se desenrolam num horizonte temporal estendido que autoriza o pressentimento da chegada aos níveis mais altos da pirâmide escolar” (p. 176-177).

Por sua vez Piotto (2007) menciona que o caminho percorrido pelos estudantes de grupos populares até a universidade pública é marcado pela solidão e pelo desenraizamento. Ao compreender enraizamento, como um sentimento de pertencimento, no sentido de pertencer ou participar ativamente de um certo “lugar” ou grupo, ou ainda, como um “sentir-se em casa”, o desenraizamento, por oposição, diz respeito a um sentimento de não-pertencimento (WEIL apud PIOTTO, 2007).

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência para ingressar e permanecer na universidade não deixam de ser, em alguma medida, semelhantes àquelas vivenciadas pelos estudantes de origem popular, com uma diferença crucial, o estudante com deficiência experimenta ainda, desde as primeiras

oportunidades de socialização, “uma das formas mais singulares de exclusão social – a solidão pelo corpo único” (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2010, p. 43).

Aqui se localiza objetiva e indiscutivelmente, o primeiro passo a ser dado em direção ao processo de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, o reconhecimento de que as pessoas com deficiência são diferentes e que, para que se tornem iguais naquilo que importa para uma vida digna, devem ser tratadas de maneira diferenciada, segundo as distintas formas de ser e estar no mundo (MEDEIROS; DINIZ; BARBOSA, 2010).

Cabe esclarecer, no entanto, que tomar a deficiência como critério para se levar a cabo um processo de institucionalização educacional, não significa atribuir à modalidade de educação para essas pessoas o caráter de especial (ROSS, 1999), mas aquela que faz da deficiência um fim em si mesma. Assim, quando um tratamento distintivo, embora sob a aparência de privilégios (professores especializados, recursos especiais, classes pouco numerosas em espaços segregados, etc.) é organizado com o objetivo de corrigir uma suposta incompletude que se baseia nas expectativas sociais de normalidade, essas condições especiais na verdade acabam por levar os estudantes com deficiência ao descrédito social. Neste sentido, o estigma é criado e sobreposto aos usuários do serviço especial pela chamada “*conspiração silenciosa*”, um fenômeno que leva os alunos de classes especiais a serem desacreditados e inferiorizados (OMOTE, 2004).

Se a caracterização de especial à educação estiver relacionada a uma perspectiva protecionista e assistencialista, vinculada à ideia de educação menor, incompleta e irrelevante ela não será aquela que fornece elementos culturais essenciais rumo à emancipação dos sujeitos (ROSS, 1999).

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção; se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico (SKLIAR, 1997, p. 9).

Essa é uma observação que precisa ser feita, uma vez que qualquer forma de abordagem sobre a singularidade das pessoas com deficiência dissociada das

variáveis sociais, políticas, linguísticas, históricas e culturais que as circundam, contribui na realidade para um processo de exclusão disfarçado de inclusão.

Nesta perspectiva, a democratização do acesso, o compromisso político e ético com a permanência com equidade, bem como a implementação de políticas de inclusão, voltadas para as pessoas com deficiência, representam um desafio gigantesco para a Educação Superior brasileira, cujo reflexo vincula-se a um projeto de sociedade mais justa e igualitária.

Dentre os principais desafios que se colocam no caminho para a inclusão educacional nesta etapa de ensino podem ser destacados: 1) a ampliação do número de matrículas de estudantes com deficiência nas universidades públicas; 2) a garantia de acesso e participação plena nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e de equipamentos de tecnologia assistida; 3) a redução das barreiras físicas mediante a viabilização de projetos arquitetônicos que atendam aos princípios do desenho universal; 4) a permanência e a conclusão com qualidade dos estudantes com deficiência nas IES, em condições de igualdade com os demais estudantes; 5) a valorização da deficiência como diferença humana legítima e incontornável; 6) o desenvolvimento de programas de qualificação para os profissionais docentes, tendo em vista o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência.

A partir da visão de direitos humanos, a universidade pública assume um papel central na superação da lógica da exclusão. O desenvolvimento de um ambiente acadêmico que promova a defesa dos direitos humanos e a justiça social pressupõe a eliminação de quaisquer restrições que impeçam o indivíduo de permanecer e concluir seus estudos com êxito, em função de sua diferença.

Uma sociedade inclusiva é aquela que não naturaliza o fracasso e a exclusão educacional, mas enxerga nesta “uma das formas mais perversas de injustiça, pois priva os indivíduos e, por extensão, a sociedade dos fundamentos e ferramentas cognitivos, axiológicos e práticos essenciais para a edificação de uma vida digna e construtiva” (DIAS SOBRINHO, 2013, p.116).

A perspectiva crítica traçada até aqui, focada especialmente nos elementos que constituem a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior,

indica a necessidade de ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes, sobretudo, nas instituições públicas de forma a apoiar o sucesso acadêmico e um percurso formativo de qualidade, nos termos preconizados pela legislação brasileira.

A discriminação, a exclusão e o estigma social descrevem uma realidade que explicita o caráter limitado das políticas sociais, desenvolvidas no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. Há certamente uma ausência das demandas defendidas pelo modelo social no ordenamento jurídico brasileiro no tocante a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, percurso diferente de outros países, onde o modelo social tem força normativa para influenciar o desenho de políticas públicas (SANTOS, 2010).

As políticas e práticas inclusivas não podem ignorar os aspectos sociais, culturais e políticos que cercam o campo dos estudos sobre a deficiência. De certa forma, a educação inclusiva no Brasil, assumiu um discurso que contextualiza a deficiência na esfera política e social e que impõe as instituições de ensino o papel preponderante na promoção de oportunidades educacionais inclusivas e equitativas. Mas, é preciso cautela, é necessário examinar as políticas e práticas de inclusão sem assumir antecipadamente qualquer juízo de valor sobre elas, uma vez que nos modos como vêm sendo formuladas e parcialmente executadas no Brasil parecem ignorar a própria diferença (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

A exclusão, disfarçada de inclusão, acaba manifestando-se nos sistemas de ensino das mais diversas e perversas maneiras, transformadas muito facilmente em situações de humilhação, opressão e dominação. Incluir é, portanto, mais que reconhecer as diferenças, ou tratá-las com benevolência e caridade, é criar condições para o desenvolvimento de uma educação participativa, sem restrições ou barreiras.

O paradigma explicativo da deficiência precisa ultrapassar o viés da inclusão como uma questão apenas de respeito e aceitação das diferenças e da acessibilidade como remoção de barreiras físicas e arquitetônicas. Necessita explorar os diferentes ângulos, princípios e ideologias que fundamentam as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. A inclusão, tema recente na agenda das políticas públicas, coloca em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e

culturais que vão desde princípios e ideologias, até interesses e disputas por significação (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Para Pacheco e Costas (2006), a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior determina a materialização de um conjunto de medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. Torna-se necessário ainda, a criação de comissões ou núcleos na própria instituição que sejam responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão.

Assim, o passo mais importante a ser dado rumo a construção de um ambiente institucional inclusivo é romper com a visão de deficiência como estigma e desvio de normas estabelecidas socialmente. Para isso, é fundamental ampliar as perspectivas sobre a deficiência, passando a reconhecê-la como uma variação humana legítima, o que implica em uma mudança conceitual, mas, ao mesmo tempo, prática, haja vista a necessidade de implementação de ações e estratégias que possibilitem o pleno acesso em todos os espaços da sociedade e a convivência entre pessoas com e sem deficiência.

Daí decorre, então, a necessidade de que os sistemas de ensino se modifiquem de tal maneira que os direitos das pessoas com deficiência estejam explicitados em políticas e ações institucionais, bem como assegurados em ações específicas, elaboradas com a finalidade de promover a equidade nas relações sociais. É preciso, portanto, que as propostas que visam assegurar a inclusão e garantir a dignidade das pessoas com deficiência no âmbito da educação, se distanciem do movimento discursivo da cultura da normalidade e das narrativas estritamente biomédicas, passando a inspirar-se em uma cultura de direitos humanos capaz de articular os princípios da igualdade e diferença, como eixos fundamentais à promoção da justiça social.

Diante das reflexões, consideramos pertinente abordar de forma mais detalhada no próximo item, o processo de inclusão de estudantes com deficiência na universidade na UFOB, local onde realizamos este estudo.

3.2.1. A inclusão de estudantes com deficiência na UFOB

A Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, inserida no cenário nacional da democratização da educação, exerce como instituição de Ensino Superior pública, um papel central no desenvolvimento de políticas e ações que visam promover a equidade e a justiça social.

Nesta perspectiva, coloca-se como um desafio inerente a sua agenda institucional prospectar um futuro que, por meio de mecanismos de inclusão, contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. São representativos dessa intenção os marcos regulatórios da Universidade que, em consonância com os princípios da igualdade, inclusão e responsabilidade social, reconhecem a importância dos processos educativos de apoio à permanência com qualidade de todos os estudantes, indistintamente.

A preocupação com a inclusão, princípio fundamental à superação das desigualdades e injustiças sociais, é tratada no Projeto Político Pedagógico Institucional da UFOB, como ferramenta de afirmação da democracia, da justiça social e da equidade de condições, bem como de superação das desvantagens produzidas em contextos marcados pelo preconceito e pela discriminação em relação às diferenças. Nesta perspectiva, a

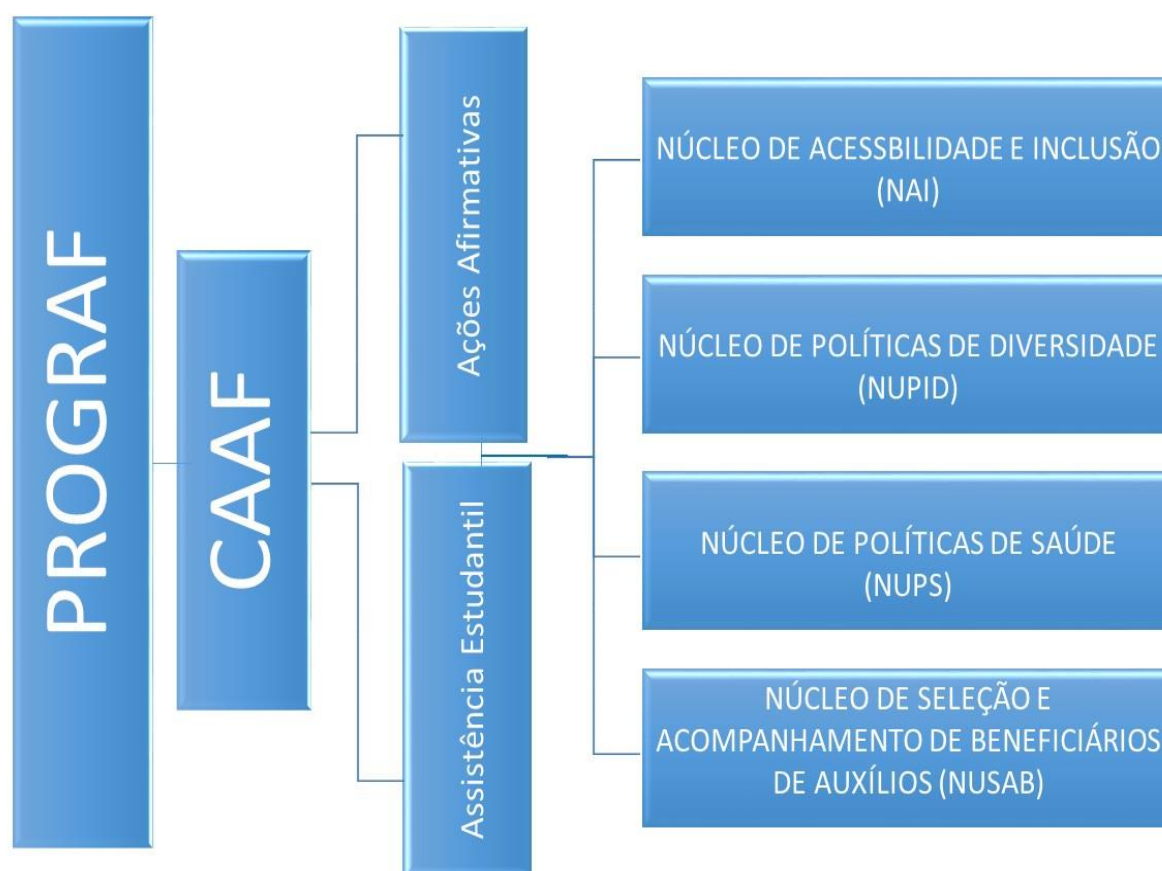
inclusão envolve o reconhecimento das diferenças, na detecção de desigualdades transformadas em contextos de discriminação e na formulação de estratégias positivas (e, por definição, provisórias e/ou momentâneas, tais quais as ações afirmativas) no propiciar da igualdade de condições (UFOB, 2014, p. 76).

Sob este fundamento, a UFOB, por intermédio da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF), vinculada a Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF), desenvolve um trabalho de apoio e acompanhamento aos estudantes da graduação, com ênfase na permanência, visando promover uma formação profissional e científica de qualidade. Nesta perspectiva, a Coordenadoria de Ações Afirmativas, em articulação com os demais setores da universidade e em observância aos princípios institucionalmente assumidos, atua na mediação das

políticas e ações institucionais que visam a construção das condições materiais e subjetivas de permanência.

A estrutura e funcionamento da CAAF, em sua atual configuração, seus setores e núcleos gestores, podem ser conhecidos, a seguir, por meio da figura 1:

FIGURA 1: Organograma da Coordenadoria de Ações Afirmativas da Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas – PROGRAF



Fonte: Caderno de Programas da Assistência Estudantil (PROGRAF/UFOB, 2016).

As ações de afirmação e assistência estudantil dirigidas especialmente aos estudantes oriundos dos segmentos sociais historicamente excluídos visam promover o pleno acesso, a participação e a permanência com equidade no âmbito da Educação Superior da UFOB. Os Programas de Apoio a Permanência e a Diplomação dos estudantes na Universidade funcionam como verdadeiras estruturas

de suporte e apoio, desenvolvidas por meio de: (a) promoção da equidade socioeconômica e apoio financeiro; (b) afirmação social e apoio à afiliação intelectual e institucional no Ensino Superior; e (c) atenção à saúde do estudante. (UFOB, 2016).

Nesta conjuntura, a política de Ações Afirmativas exerce um papel fundante no acesso, na permanência com aprendizagem, visando à diplomação dos estudantes e, conseqüentemente, inserção no desenvolvimento social, cultural, científico, político e econômico da região. O acesso e, principalmente, a permanência com aprendizagem são premissas fundamentais no desenvolvimento dos programas de ações afirmativas e de assistência estudantil liderados pela Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas. (UFOB, 2015).

Aqui daremos destaque, obviamente, as ações desenvolvidas no campo da Política de Inclusão e Acessibilidade, visivelmente sob forte influência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012).

Com o objetivo de fortalecer sua política de acessibilidade produzindo um ambiente institucional inclusivo, a Universidade conduz seu trabalho amparada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012) e em um conjunto de legislações correlatas – portarias, pareceres, resoluções - que direcionam a efetivação dos compromissos e metas previamente estabelecidos. Essa perspectiva pressupõe a articulação entre políticas públicas de inclusão e práticas institucionais, o que aponta para a adoção de ações específicas que assegurem a equidade de condições a estudantes e servidores com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas diferentes atividades da instituição (UFOB, 2015).

Para atender aos pressupostos assumidos em seus documentos institucionais, no que diz respeito à inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico, a UFOB por meio da Resolução nº 003/2015, do Conselho Universitário (CONSUNI), instituiu em 19 de novembro de 2015, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFOB tem como papel central promover a organização de ações institucionais que assegurem o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica.

O NAI configura-se institucionalmente como um espaço de trabalho de natureza diagnóstica, mobilizadora, formativa e propositiva que responde, no âmbito da UFOB, pela coordenação e articulação de ações que visam contribuir para a inclusão de estudantes e servidores com deficiência, cuja perspectiva é integrar e articular as diferentes atividades da instituição como projetos de extensão, pesquisa, intercâmbio e cooperação técnico-científica (UFOB, 2016).

Sob esta premissa, sua atuação abrange à mediação entre os setores da Universidade, docentes e instituições parceiras, tendo em vista a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, possibilitando a participação dos envolvidos nos processos formativos da Universidade (UFOB, 2016).

O Núcleo tem como principais objetivos:

Propor práticas didático-pedagógicas acessíveis que possibilitem aos estudantes com demandas específicas de atendimento, condições integrais de participação nos processos de aprendizagem, visando a inclusão e o prosseguimento dos estudos; Promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da UFOB a fim de apoiar, complementar e suplementar os processos formativos comuns; Apoiar, estimular, acompanhar e implementar ações e projetos que visem a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, possibilitando a participação dos estudantes nos processos formativos de ensino, pesquisa e extensão; Ampliar a reflexão em busca da institucionalização da educação inclusiva, visando a promoção de estratégias pedagógicas que contribuam para o pleno desenvolvimento das situações de aprendizagem (UFOB, 2016).

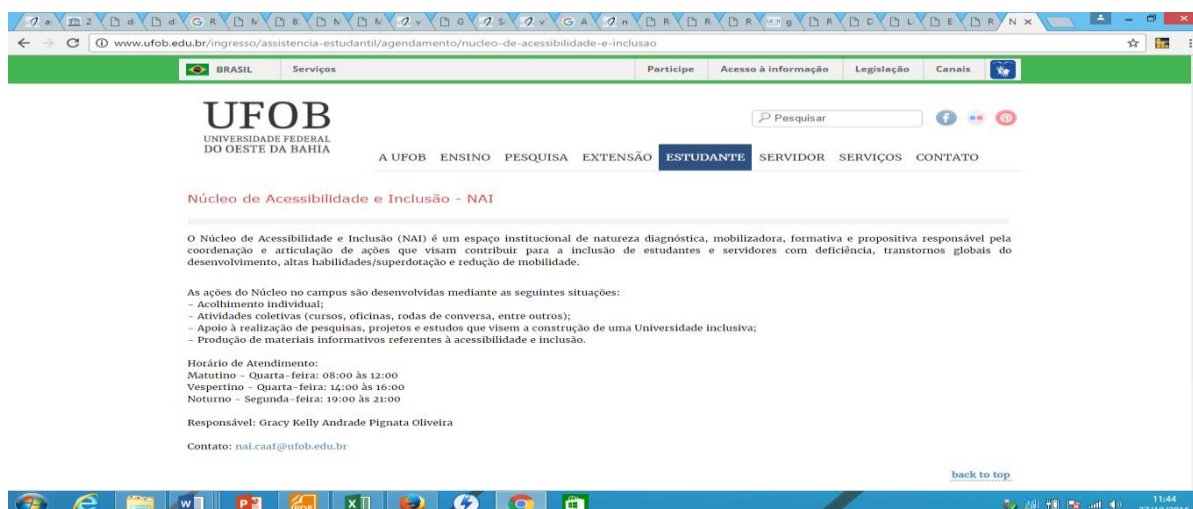
A criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFOB, em atendimento as diretrizes estabelecidas pelo Programa Incluir, indica o compromisso da Universidade com a organização de um processo formativo inclusivo, bem como evidencia, em termos formais, que a instituição não se encontra indiferente a presença de pessoas com deficiência em seu espaço acadêmico. “A existência de núcleo de acessibilidade é um aspecto importante no cuidado da IES com as questões relacionadas à inclusão educacional na perspectiva da responsabilidade social proposta pelo Sinaes” (BRASIL, 2013, p. 45).

Do ponto de vista da execução de ações e estratégias voltadas para a promoção de atitudes inclusivas na Universidade, podemos destacar a realização de reuniões, rodas de conversa, eventos acadêmicos, elaboração de documentos orientadores e aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva (UFOB, 2016).

No âmbito das questões pedagógicas e programáticas, com base no Relatório de gestão do Núcleo (UFOB, 2016), conseguimos identificar uma preocupação com cumprimento dos preceitos conceituais e legais da acessibilidade. A elaboração do documento orientador “Diretrizes para Atuação junto aos Estudantes com Deficiência” revela a intenção da gestão do NAI em orientar a implementação de um trabalho pedagógico pautado no respeito às diferenças e no atendimento às demandas específicas dos estudantes.

No relatório do NAI/PROGRAF/UFOB (2016) também é ressaltada, a atenção que a temática da acessibilidade passou a ter nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFOB, desde a implantação do Núcleo. Além disso, numa perspectiva de projeção futura, é anunciado o trabalho voltado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante da Política de Inclusão e Acessibilidade da Universidade, uma vez que este se configura como um dos pilares da educação inclusiva. De acordo com o Decreto nº. 7.611/2011, a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser institucionalizada para apoiar, complementar e suplementar os atendimentos comuns, devendo estar articulada com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes (BRASIL, 2011).

As ações do Núcleo de Acessibilidade da UFOB são desenvolvidas mediante as seguintes situações: i) acolhimento individual; ii) realização de atividades coletivas (cursos, oficinas, rodas de conversa, reuniões); iii) apoio à realização de pesquisas, projetos, estudos e eventos; iv) prestação de assessoria à comunidade universitária nas questões que envolvem acessibilidade; v) produção de materiais informativos, documentos de orientação e campanhas referentes à acessibilidade e inclusão, entre outras. Para melhor ilustrar, a figura 2, a seguir, apresenta as informações mencionadas, disponíveis no site da universidade:

FIGURA 2: Informações sobre o NAI/UFOB

Fonte: Site Oficial da UFOB

Ao tratar da inclusão de estudantes com deficiência um aspecto importante diz respeito a estrutura curricular e processos didático-pedagógicos. É indispensável que estes contemplem as diferentes possibilidades, tendo em vista as necessárias adaptações. Insere-se aqui, por exemplo, a flexibilização e/ou dilação do tempo destinado à realização das atividades acadêmicas, bem como a diversificação da metodologia de trabalho e dos instrumentos avaliativos. Trata-se de uma proposição focalizada tanto no Projeto Pedagógico Institucional da UFOB, como em seus Projetos Pedagógicos de Curso, como é possível constatar a seguir:

No caminho de um trabalho formativo inclusivo nos processos didático-pedagógicos, planejamentos e planos de ensino, os componentes curriculares devem contemplar as necessárias adaptações que proponham atividades de ensino e aprendizagem acessíveis a todos os públicos, ou seja, que atendam às necessidades específicas de cada estudante, independentemente da condição, física, sensorial ou intelectual (UFOB, 2015).

Dentre as diretrizes traçadas no PPI no âmbito das políticas das ações afirmativas da UFOB estão aquelas direcionadas a inclusão de pessoas com deficiência, conforme se observa na sequência:

[...] desenvolvimento de políticas de acessibilidade e de promoção de acesso de pessoas com deficiência; apoiar, estimular,

acompanhar e implementar ações e projetos que visem à eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas, possibilitando a participação dos estudantes e servidores nos processos formativos de ensino, pesquisa e extensão (UFOB, 2014, p.112).

Como se observa, a organização da política de inclusão da UFOB pode ser considerada ainda inicial, há um longo caminho a ser trilhado em torno da ideia de democratização da Educação Superior. É necessário avançar na garantia da acessibilidade, desde os processos de seleção; planejamento e execução orçamentária; composição do quadro de profissionais; condições de infraestrutura arquitetônica; serviços de atendimento ao público; acessibilidade do sítio eletrônico; acervo pedagógico, cultural e demais publicações, bem como na disponibilização de materiais e recursos didáticos acessíveis, conforme se preconiza nas legislações sobre o tema (BRASIL, 2013).

Ademais, do ponto de vista do trabalho organizacional, é possível verificar a partir dos principais documentos institucionais, um compromisso com o acesso, a participação e o prosseguimento dos estudos de estudantes com deficiência matriculados em seus cursos. Assim, cabe assinalar que “todo processo de inclusão educacional tem início com a inserção da inclusão no Plano de Desenvolvimento da Instituição - PDI⁸ e no Projeto Pedagógico dos Cursos - PPC. (BRASIL, 2013, p. 40).

Diante de tais considerações, indicamos que uma efetiva política de inclusão requer da universidade o que chamamos de nova institucionalidade, uma perspectiva política, fundada em um conjunto de valores e princípios que colocam em xeque as formas tradicionais de organização da Educação Superior - seus tempos e espaços, formas de acesso e permanência, destinação de recursos e aportes pedagógico-conceituais, de maneira que consiga articular a tríade ensino, pesquisa e extensão, tendo como eixo estruturante os princípios da justiça e da equidade social.

Por certo, as questões em torno da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior são naturalmente complexas e tocam em pontos que vão desde a superação de práticas e valores discriminatórios à promoção de ações

⁸ O PDI da UFOB encontra-se em fase de elaboração, em virtude disso não foi possível mencioná-lo no texto.

institucionais que favoreçam o acesso, a permanência e a participação plena desse segmento no contexto universitário.

Desse modo, o estudo que aqui propomos se inscreve no contexto de um movimento político-pedagógico mais amplo que pretende aprofundar a discussão sobre o direito à Educação Superior na perspectiva da equidade e da permanência com sucesso. Nesta direção, na próxima seção discutiremos mais detalhadamente, a problemática da inclusão e da permanência de estudantes com deficiência na universidade, a partir da perspectiva teórica de Alain Coulon e de seu estudo sobre a afiliação estudantil à vida universitária.

4. AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA À VIDA ACADÊMICA

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

As novas políticas de democratização da Educação Superior no país têm contribuído para a diversidade no perfil dos estudantes que chegam universidade. Desde 2008, as universidades brasileiras passam por um processo de transformação que se vincula, diretamente, à adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁹.

A recente abertura para novos e desconhecidos públicos na universidade brasileira, entre esses, as pessoas com deficiência, cria uma urgência em torno da ideia de explorar e compreender os diversos aspectos que permeiam a trajetória acadêmica desses novos segmentos. Compreender como os estudantes com deficiência constroem seu percurso até a afiliação acadêmica e como lidam com as questões próprias do Ensino Superior, é fundamental para a elaboração de ações afirmativas e políticas inclusivas específicas, voltadas para as reais necessidades desses sujeitos na universidade e não para a mera transposição das propostas executadas na Educação Básica.

Tão importante quanto o estudo a respeito das implicações geradas pela presença de pessoas com deficiência no Ensino Superior, em termos de mudanças

⁹ O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Governo Federal em 2007, como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sua principal finalidade seria ampliar o acesso e a permanência na educação superior pública, por meio da oferta de cursos noturnos, promoção de inovações pedagógicas e combate à evasão, tendo em vista a diminuição das desigualdades no país. É possível encontrar maiores informações sobre o plano acessando o seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/index.php>.

estruturais, formação docente e acesso as tecnologias, é a necessidade de investigações que pontuem as dimensões subjetivas da experiência estudantil, as dificuldades e desafios inerentes à vida acadêmica e à experiência de ser estudante com deficiência na universidade.

Desse modo, o objetivo desta seção é aproximar o tema da afiliação estudantil ao campo da deficiência, propondo novas alternativas para o debate e proposição de ações voltadas a inclusão educacional no âmbito da Educação Superior.

4.1 AFILIAÇÃO ESTUDANTIL: UM MECANISMO DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Se do ponto de vista do acesso e da oferta de vagas a universidade conseguiu avançar consideravelmente, por outro lado, os desafios da permanência ainda não foram bem contornados. Ao refletir acerca da permanência de estudantes na universidade, é preciso levar em consideração as contingências que marcam o cotidiano acadêmico.

Nesse novo cenário, cabe a universidade refletir a respeito dos outros elementos constitutivos da trajetória universitária para além das questões materiais que envolvem a disponibilização de bolsas e auxílios. Não estamos com isso desconsiderando o valor de tais mecanismos de permanência, entretanto, queremos chamar a atenção para pontos importantes da permanência como “os processos de afiliação estudantil e os inúmeros códigos invisíveis que acompanham a vida de um estudante”. (COULON, 2008).

A entrada na vida universitária convoca o estudante a uma mudança rigorosa e profunda em sua rotina e em sua relação com o conhecimento. Para não fracassar no percurso acadêmico terá que superar as adversidades próprias da Educação Superior e afiliar-se a um novo espaço, apreendendo suas peculiaridades e suas regras. O mundo acadêmico vai exigir do estudante um certo grau de autonomia e confiança, além de outras características compatíveis ao perfil universitário.

Aos jovens universitários é demandado certos modos de agir necessários para uma boa desenvoltura na sua formação, que faz

parte do que chamamos de “perfil acadêmico”. Este perfil diz respeito às habilidades práticas tais como escrita de artigos, leitura de textos densos, habilidade oral para apresentação de trabalhos em eventos científicos, e do mesmo modo está ligado ao conhecimento das regras e estatutos institucionais, os departamentos a serem acessados em casos específicos, e etc (SOUZA; SANTOS, 2015, p. 5-6).

A entrada na universidade, composta por novos códigos e desafios, é para o estudante um acontecimento de alto impacto que exigirá dele a ruptura com o mundo escolar. Segundo Coulon (2008), não se trata de um processo natural ou espontâneo, mas delicado e complexo, cujas implicações se assemelham a aprendizagem de um ofício – o ofício de estudante.

Para apropriar-se desse novo ofício o estudante precisará passar pelo que Coulon (2008) descreve como “tempos”: o tempo do estranhamento (contato com o ambiente novo), o tempo da aprendizagem (período de incorporação da nova realidade) e o tempo da afiliação (passagem bem-sucedida do status de aluno para o de estudante). Desse processo dependerá, em grande medida, a continuidade nos estudos e o sucesso acadêmico.

O processo de afiliação se configura, portanto, como a condição para o estudante ingressar em novas modalidades da vida intelectual. Por isso, para Coulon (2008), o estudante afiliado é aquele que possui todas as características de membro, tornando-se capaz de realizar as tarefas acadêmicas sem estranhamento. Esse processo envolve duas importantes dimensões: a intelectual e a institucional. A primeira refere-se à assimilação das exigências acadêmicas, conteúdos intelectuais e métodos de construção de saberes e conhecimentos. A segunda dimensão consiste na apropriação dos códigos e rotinas próprios do Ensino Superior, no que se refere aos aspectos administrativos e institucionais.

O processo de transição do ensino médio para a vida universitária é um elemento central na obra de Coulon conforme se pode observar:

Se o fracasso e o abandono são numerosos ao longo do primeiro ano é precisamente porque a adequação entre as exigências acadêmicas, em termos de conteúdos intelectuais, métodos de exposição do saber e dos conhecimentos e os *habitus* dos

estudantes, que são ainda alunos¹⁰, não aconteceu. O aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas (ibid.: 32).

Assim, para o pesquisador, as principais razões que levam ao abandono e ao fracasso escolar no Ensino Superior estão relacionadas, diretamente, as dificuldades dos estudantes em decifrarem e incorporarem os códigos institucionais e intelectuais que dirigem a universidade.

No entanto, isso não significa que Coulon despreze o papel da universidade na promoção da permanência dos estudantes. Pelo contrário, em sua obra *“A condição de estudante: a entrada na vida universitária”*, ele pontua o papel da instituição universitária na responsabilidade de acolher os estudantes em suas demandas específicas oferecendo, para tanto, as condições necessárias para a afiliação à vida acadêmica, mediante a efetivação de estruturas de suporte que evitem o fracasso e o abandono.

Os percalços que marcam a trajetória acadêmica de alguns estudantes, as dificuldades na interpretação e apropriação dos múltiplos dispositivos institucionais que regem o cotidiano da universidade, não podem ser compreendidos isoladamente, mas analisados a partir das condições materiais, pedagógicas e culturais que permeiam o espaço universitário. Nesse sentido, Coulon (2008) propõe a pedagogia da afiliação como uma alternativa para aqueles que apresentam dificuldades de permanência e afiliação universitária, destacando que se trata de uma pedagogia “que considere e valorize suas possibilidades em vez de estigmatizar suas lacunas” (p. 68).

A reflexão acerca da presença de novos públicos na universidade passa, então, pela necessidade de conciliar permanência material e simbólica nos termos colocados por Santos (2009). Permanecer materialmente é obter as condições físicas e econômicas para estar na universidade. Enquanto que permanecer

¹⁰ Os termos aluno e estudante costumam ser usados como sinônimos. Contudo, para Coulon aluno é aquele que frequenta o ensino médio e que constrói um processo de aprendizagem e estudo que passa diretamente pela mediação do professor. Enquanto que o status de estudante se define pela autonomia, pela apropriação das regras e códigos da universidade, aspectos fundamentais ao processo de permanência na universidade.

simbolicamente é construir o sentimento de pertencimento, de familiaridade, trata-se, portanto, de implicações de ordem subjetiva.

A discussão sobre a afiliação e a permanência demanda da universidade o acompanhamento do percurso acadêmico de seus estudantes. Trata-se de um trabalho indispensável à gestão de suas políticas, bem como ao redesenho de suas ações, tendo em vista a promoção de alternativas efetivas que evitem o prolongamento ou abandono dos cursos por parte de um contingente considerável de estudantes.

Neste cenário, é essencial compreender que existem questões implícitas no cotidiano da vida acadêmica que, embora sutis, podem interferir no processo de afiliação e permanência na universidade. As regras que regem o ambiente acadêmico e constituem o mundo intelectual nem sempre são tão simples de serem decodificadas.

[...] L'organisation universitaire est en grande partie implicite, ce qui donne aux premiers pas à l'université l'aspect d'un parcours du combattant auquel ne survivent que les plus dotés scolairement, et ceux qui arrivent à décoder avant les autres, la cohérence générale de l'institution et des cursus. (FELOUZIS, 1997, p.94)¹¹.

Os aspectos que envolvem a vida estudantil vão além da perspectiva de acesso e formação profissional, mas envolvem ainda a construção do perfil universitário e da afirmação social. Não é sem razão que Felouzis (1997) compara os primeiros passos na universidade a uma corrida de obstáculos, na qual saem na frente aqueles que conseguem responder mais rapidamente às exigências simbólicas postas pelo meio acadêmico.

Aqueles que não adquirem o novo status social e não se apropriam das regras impostas pelo universo acadêmico, tendem a permanecer como estrangeiros, o que fatalmente irá interferir no processo de vinculação e pertencimento ao

¹¹ [...] a organização universitária é, em grande parte, implícita, o que dá aos primeiros passos dentro da universidade o aspecto de uma corrida de obstáculos na qual sobrevivem apenas os mais dotados do ponto de vista escolar e aqueles que conseguem decodificar, antes dos outros, a coerência geral da instituição e do currículo (FELOUZIS 1997, p. 94, tradução de Sônia Rocha Maria Sampaio).

ambiente da universidade (COULON, 2008). De acordo com o autor, estão presentes no discurso universitário e no trabalho intelectual códigos dissimulados, os quais não são bem explicados pelos professores, tampouco tendem a ser claros e explícitos, mesmo assim, devem ser rapidamente identificados e interpretados pelos estudantes a fim de que possam realizar suas tarefas com sucesso. Tais códigos e sinais invisíveis constituem aquilo que Coulon chama de marcadores de afiliação que se convertem em marcadores intelectuais da situação universitária (TEIXEIRA, 2013).

Parece-nos claro que a afiliação à vida universitária tem papel central na constituição de uma trajetória acadêmica de sucesso. Quanto mais o estudante se aproxima do mundo e da cultura da universidade, mais habilitado ele estará para enfrentar os desafios do universo acadêmico e construir o seu novo estatuto social.

A construção da identidade universitária e a inserção bem-sucedida no mundo acadêmico caracterizam a experiência de obtenção da afiliação estudantil. Convém, contudo, considerar que os complexos processos de afiliação precisam ser colocados no plano coletivo, ou seja, no campo de um sistema de relações mediado por suportes acadêmico-institucionais estruturados que se desenvolvam em solidariedade em torno do processo de afiliação (MATOS; SAMPAIO, 2013). Significa dizer que a questão da afiliação não deve ser tomada como uma questão individual, um encargo somente do estudante, mas uma função que deve ser assumida coletivamente pela universidade.

É, portanto, papel da universidade desenvolver os suportes pedagógicos e/ou dispositivos institucionais que assegurem o processo de afiliação do estudante à cultura universitária. A elaboração de uma pedagogia da afiliação é apontada como uma estratégia fundamental ao desenvolvimento da compreensão e apropriação do mundo universitário por parte dos estudantes.

Quando Coulon (2008) afirma que as instituições têm responsabilidade de desenvolver uma pedagogia da afiliação o faz fundamentado em dados de pesquisa que mostram que a experiência de afiliação deixada ao encargo do aluno intensifica os riscos de insucesso e abandono do curso já no primeiro ano (MATOS; SAMPAIO, 2013, p. 135).

Na implantação de uma pedagogia da afiliação é possível destacar o papel da orientação acadêmica e da iniciação científica como dispositivos institucionais que se associam a permanência com sucesso dos estudantes na universidade. A prática da orientação acadêmica e profissional apresenta-se como um dispositivo de aprendizagem, cujo foco reside no acompanhamento sistemático ao estudante em seu percurso universitário. “[...] é de fundamental importância a criação de suportes socioinstitucionais em torno do processo de afiliação dos ingressos [...]. Fazer da orientação acadêmica uma política é o que pode conferir à orientação um estatuto de valor positivo” (MATOS; SAMPAIO, 2013, p. 136). No que se refere a iniciação científica, Silva e Sampaio (2013) afirmam que a participação do estudante em grupo de pesquisa favorece o desempenho geral do estudante, contribuindo para sua permanência.

A esse respeito Souza e Santos (2015) destacam que a participação em atividades de iniciação científica constitui-se como uma importante estratégia de afiliação estudantil, ao possibilitar ao estudante universitário a experiência de trabalhar em grupo e ser acompanhado por um professor-orientador. Estar em um grupo de pesquisa ou extensão favorece, indiscutivelmente, a formação do estudante como pesquisador dotado de habilidades acadêmicas e, ao mesmo tempo, promove a criação de uma rede de apoio formada por colegas de pesquisa e pelo professor-orientador, aspectos que contribuem para o processo de permanência e inserção universitária. Esses são aspectos que merecem reflexão, visto que uma das dimensões que comportam a condição de estudante universitário é, justamente, a produção e o domínio do pensamento científico.

Avançando nessa linha de argumentação, Silva e Sampaio (2013) defendem que a participação em um grupo de pesquisa pode ser um dos etnométodos¹² utilizados pelo estudante para favorecer a permanência na universidade. Eles consideram que por meio da iniciação científica o estudante terá maiores chances de construir a autonomia diante do saber e maior compromisso com a realidade social. “A iniciação científica auxilia na aprendizagem da leitura, da escrita com

¹² De acordo com Coulon (1995) os etnométodos são procedimentos que os sujeitos constroem para lidar com as exigências e desafios da vida cotidiana.

consequências importantes na atividade de pensamento, ajudando o jovem a se autorizar e construir uma vida intelectual” (p. 173).

Desse modo, é preciso que na elaboração de políticas institucionais voltadas para a promoção da afiliação e permanência dos estudantes na universidade estejam claramente descritos os dispositivos de suporte que visam fortalecer suas trajetórias acadêmicas. Essas estratégias são fundamentais para a inserção qualificada dos estudantes na Educação Superior, pois aumentam as possibilidades de apropriação do saber científico e de manejo das regras institucionais.

Silva e Sampaio (2013) ainda ressaltam que nesse lugar de construção no qual está circunscrito o grupo de pesquisa, não há somente produção de saber científico, mas há ainda a possibilidade de estabelecimento de laços de convivência e afeto que podem favorecer o desenvolvimento do sentimento de pertença no estudante. A participação do estudante em atividades de iniciação científica potencializa suas chances de permanência na universidade ao favorecer a superação de dificuldades e obstáculos que costumam surgir ao longo da formação.

Nestes termos, tanto a orientação acadêmica quanto a iniciação científica podem ser transformadas em mecanismos institucionais e instrumentos de gestão capazes de acolher, acompanhar e orientar os estudantes ao longo de seus percursos formativos. Para tanto, precisam se estruturar como espaço privilegiado de aprendizagem, de troca e de formação de vínculos afetivos.

De acordo com Paivandi (2015), o ingresso na Educação Superior inaugura um momento crucial no percurso de aprendizagem e na trajetória pessoal de cada jovem. Neste sentido, a inserção plena no mundo acadêmico pode representar para o estudante com deficiência uma experiência transformadora, capaz de suscitar novas perspectivas acerca das suas potencialidades pessoais e sociais. Não se trata apenas de cumprir o itinerário formativo previamente definido pela universidade, cursar disciplinas e engajar-se no desenvolvimento das atividades acadêmicas cotidianas, refere-se a algo ainda maior, como a oportunidade de [...] “experimentar novas formas de autonomia social, intelectual e afetiva” (p.52). Assim, a experiência universitária pode representar para o estudante com deficiência a oportunidade de fortalecimento da afirmação pessoal e social.

Na próxima seção, faremos o esforço de abordar o tema da afiliação no campo da educação especial e inclusiva, procurando apontar à luz dos estudos desenvolvidos por Coulon e pesquisadores vinculados ao Observatório da Vida Estudantil da UFBA e UFRB, aspectos ignorados pelos trabalhos que tratam da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

4.2 AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As exigências do mundo acadêmico e os desafios inerentes à vida universitária são comuns a todos os estudantes. Contudo, para os estudantes com deficiência esses elementos se associam a outros, próprios à condição de deficiência, em uma sociedade marcada por barreiras e obstáculos.

A rigor, o processo de afiliação se dá para todos os estudantes e não apenas para aqueles cujas histórias pessoais e escolares são particularmente difíceis. Mas, para os últimos, em função das condições resultantes de processos históricos de discriminação, exclusão e desigualdade, o mundo acadêmico tende a ser ainda mais exigente (SAMPAIO; SANTOS, 2011b). No que se refere aos estudantes que apresentam alguma deficiência, a afiliação à vida acadêmica pode se tornar um processo especialmente dramático.

O percurso até a afiliação para um estudante com deficiência é marcado por dificuldades específicas que se somam às enfrentadas por qualquer estudante. Para uma pessoa surda, por exemplo, as desigualdades linguísticas revelam-se como um fator dificultador, uma vez que a apropriação da linguagem natural do grupo é um elemento importante no processo de afiliação estudantil (VASCONCELOS; SAMPAIO, 2013).

Adequar-se a algumas normas e modos tradicionais de organização da universidade, nem sempre será uma tarefa possível aos estudantes com deficiência. Essa questão é essencial na compreensão da trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior, uma vez que se tornar estudante universitário presume estabelecer vínculos, diálogos, realizar atividades conjuntas, bem como reconhecer a si mesmo nos outros, partilhar o mundo e as expressões próprias do

meio acadêmico (OLIVEIRA; ROSA, 2015). Como então conciliar tal perspectiva ao fenômeno da deficiência?

É preciso entender que a deficiência “[...] jamais passa em ‘brancas nuvens’, muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito [...]” (AMARAL, 1995, p.112). Não há como ignorar que a diferença interfere na ordem natural dos fatos (FOUCAULT, 2005). Em termos da afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior é possível perceber que ela não se limita, como para os demais, à passagem do estatuto de aluno ao de estudante, mas vai além e envolve, sobretudo, a superação de preconceitos, estereótipos e estigmas, cuja presença é capaz de restringir ou prolongar o processo de afiliação à vida acadêmica.

A entrada na universidade é acompanhada do que Coulon (2008) chama de uma dupla afiliação: intelectual e institucional. Para os estudantes com deficiência, diríamos que se trata de uma tripla afiliação, pois além das dimensões institucionais e intelectuais, inserem-se àquelas de ordem subjetiva, simbólica, como o enfrentamento da discriminação, do preconceito, do julgamento estético em função da diferença/deficiência. Diante disso, como falar em afiliação estudantil frente a um ambiente que muitas vezes se apresenta hostil e pouco sensível aos impedimentos corporais e às demandas próprias da condição de deficiência? Como construir o sentimento de pertencimento em um espaço, cujo lugar da deficiência é periférico e permeado pela indiferença?

Ao aproximarmos os estudos da afiliação do fenômeno da deficiência, no âmbito da Educação Superior contemporânea, confrontamos a instituição universitária com desafios em relação aos quais ela mantém um relativo silêncio e até mesmo indiferença. Tais desafios reforçam a necessidade de ampliação do debate acerca das condições de vida e experiências acadêmicas dos estudantes com deficiência no interior das IES. Não se trata de uma tarefa simples, mas é a partir dela que tornaríamos possível a compreensão dos percursos e processos formativos realizados por esses estudantes nessa etapa de ensino.

O itinerário formativo de estudantes com deficiência possui peculiaridades e desafios próprios, isto é, experiências de exclusão e negação social decorrentes do preconceito e da discriminação em relação ao corpo considerado fora de ordem. O

corpo marcado pela deficiência, impõe a lembrança da fragilidade humana. Numa sociedade de culto ao corpo perfeito, útil e saudável, aqueles que contrastam essa realidade lembram, especialmente, a fragilidade que se quer negar (SILVA, 2006, p.427). Por isso, a dificuldade em aceitar a deficiência, porque aceitá-la significa reconhecer nossa própria imperfeição e alteridade (GLAT, 1991). Sob este entendimento “o preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade” (id.).

Essa percepção acerca da influência do preconceito e da discriminação na trajetória acadêmica de estudantes com deficiência reforça a tese de que para assegurar condições equânimes de permanência é preciso conjugar adequadamente a relação igualdade e diferença, por meio de um conjunto de ações específicas que visam reparar as desigualdades vivenciadas “em razão do corpo que habitam”¹³.

A presença de pessoas com deficiência na Educação Superior pressupõe, sobretudo, a necessidade de compreensão dos elementos simbólicos que se vinculam a experiência de afiliação estudantil. Perrenoud (1984) considera que na cultura particular de uma universidade, muitos dos códigos não residem no trabalho acadêmico propriamente dito, mas são difusos e estão implicados na prática mais insignificante, na interação mais insignificante, no mais insignificante objeto, no mais insignificante aspecto da organização social. Teixeira e Coulon (2015) defendem que:

Estamos afiliados a partir do momento em que entendemos o que não é dito, vimos o que não é mostrado, desde que “naturalizamos” as evidências do mundo em que queremos viver. Essa familiaridade com as práticas universitárias não é dada para todos, mas todos devem progressivamente adquiri-la (p.215).

Assim, para que o estudante com deficiência se aproprie dos códigos característicos da vida universitária é indispensável que lhe seja garantida a

¹³ Expressão retirada dos escritos de Débora Diniz, bem como de outros estudiosos como Barbosa e Santos que partilham de pressupostos sociológicos inspirados no modelo social da deficiência.

oportunidade de participação plena, bem como de vivenciar a vida acadêmica em todas as suas dimensões, aspecto fundamental ao processo de afiliação estudantil e de permanência com sucesso.

O processo de afiliação e de conclusão da formação universitária dá-se a partir da incorporação da cultura acadêmica. Para além das preocupações com a acessibilidade e inclusão educacional, nos moldes em que a temática vem sendo tratada, interessa-nos a discussão em torno dos aspectos que permeiam a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior. Nessa direção o estudo sobre a afiliação estudantil é um campo de análise importante que ajuda compreender os elementos envolvidos nas condições materiais e subjetivas da permanência de estudantes na universidade, dimensão fundamental aos estudos sobre a presença de pessoas com deficiência na Educação Superior.

A afiliação a um grupo implica em mudança ou passagem de status, que pode ser altamente institucionalizada, como uma seqüência ordenada; portanto, não se relaciona somente a mudanças de ação e de comportamento, mas a razões verbalizadas associadas a eles. Na passagem de status, alguns períodos de transição são necessários, podendo haver rituais para a adaptação do indivíduo dentro de uma instituição (GROHMANN, 2009, p. 5).

Assim, a base para o processo de afiliação é a passagem para um *status* social novo que supõe a apreensão de regras, códigos e rituais que costumam ser padronizados no interior das instituições formais. A depender da posição adotada pelo indivíduo na instituição, poderá ocorrer a [...] “incompatibilidade de papéis” e o “insucesso em satisfazer as expectativas de papel” [...] (ibid.: 6). Sem a internalização da cultura institucional cria-se a possibilidade de inadequação e exclusão, elementos que redundam quase sempre em trancamento de disciplinas, prolongamento do curso ou, quando não, em abandono.

Os estudantes com deficiência precisam alcançar o status de membro que caracteriza essencialmente o processo de pertencimento e afiliação estudantil, mas para que isso aconteça é preciso que tenham suas diferenças consideradas. Harmonizar essa relação pressupõe [...] “admitir que cada indivíduo tem direito de combinar experiências pessoais de vida com a coletividade, imprimindo, todavia,

uma identidade particular que constitui sua individualidade” [...] (SILVA, 2006, p. 432).

Aqui cabe sublinhar a necessidade de encaminhamentos institucionais que reforcem o reconhecimento e a valorização das diferenças do ponto de vista da promoção da autonomia e da participação plena e não mera tolerância e aceitação da condição de deficiência existente. Sem isso, as diferenças, sem dúvida, acabam por transformar-se em desigualdades.

[...] é preciso lembrar que, numa sociedade que convive com desigualdades intensas, a tolerância parece seguir sempre um movimento linear, de mão única. Recorrer a esse argumento, iludindo-se com a pretensa igualdade de todos numa sociedade injusta, atesta poucas possibilidades de convencimento ante uma “igualdade abstrata”; em dado momento, pode ser vista com uma postura de superioridade, e não como atitude transitória em direção ao verdadeiro reconhecimento: “eu te suporto, porque sou generoso”. Torna-se uma aceitação com reticências, uma licença condescendente às particularidades, como se fosse uma deferência ao outro (ibid.: 431).

Assim, é possível afirmar que o reconhecimento das diferenças na perspectiva da equidade de condições, precisa perpassar todo o processo de afiliação e permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, desde que o alvo seja à superação de valores e práticas discriminatórias em direção à inclusão plena, que tem como fundamento o princípio da isonomia e da justiça social. Em relação a este ponto, consideramos que não se trata de um caminho simples, face as relações desiguais que ainda imperam na sociedade. Porém, trata-se de um caminho necessário, que precisa estabelecer como meta a construção de uma sociedade de fato inclusiva.

Neste sentido, para possibilitar aos estudantes com deficiência o direito de experimentar a vida acadêmica em todas as suas esferas, é papel da universidade acompanhar de perto a trajetória dos estudantes que passaram a ocupar recentemente os bancos universitários, no sentido de promover as ações indispensáveis a inclusão e a permanência com êxito.

Sem dúvida, acompanhar o percurso acadêmico de estudantes com deficiência, tendo em vista o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de fortalecimento da autonomia e participação em todas as instâncias institucionais,

mostra-se como um desafio que impõe a universidade bem mais que eliminar barreiras arquitetônicas, promover formação pedagógica, flexibilizar o currículo e instituir núcleos de acessibilidade. Este último talvez possa ter papel relevante na promoção do que Coulon (2008) denomina de atividades afiliadoras, aquelas que visam [...] “possibilitar ao estudante produzir sentidos sobre sua nova experiência” (VASCONCELOS; SAMPAIO, 2013, p. 222).

Percebe-se, pois, a partir das reflexões feitas até aqui, que a permanência na universidade está certamente vinculada ao modo como os estudantes se afiliam à rotina acadêmica. Em geral, aqueles que compreendem as regras institucionais e delas se apropriam mais rapidamente, terão maiores chances de sucesso acadêmico. A afiliação é vista como uma prerrogativa para o sucesso acadêmico, no sentido de que aquilo que era estranho e alheio passa ser familiar e natural, [...] “trata-se de passar da situação de um iniciante para aquela de um especialista; passar do estado de estranhamento que caracteriza o iniciante para o estatuto daquele que tem familiaridade” (TEIXEIRA; COULON, 2015, p. 215).

Considerado o conceito de afiliação apresentado, é válido destacar que, predominantemente, para os estudantes com deficiência, a apropriação dos conteúdos e saberes, bem como a participação nas atividades acadêmicas, sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão se inter cruzam a outras tantas necessidades, como, por exemplo, as condições de acessibilidade.

Nesse sentido, depreendemos que o tema da afiliação acadêmica no campo da educação inclusiva, determina a necessidade de novos arranjos institucionais que respondam ao desafio de assegurar a participação, a aprendizagem e a diplomação dos estudantes com deficiência. Aliás, na experiência universitária o acesso às produções acadêmicas e científicas precisa, na realidade, contribuir para o fomento da autoconfiança, do desenvolvimento pessoal e da inclusão social do estudante com deficiência.

Significa dizer, conforme afirma Anjos (2012), que ao se criar, no interior das universidades, condições mais apropriadas de acesso, permanência e de atuação para as pessoas com deficiência, estas deixarão de ser consideradas apenas objeto da ação universitária, podendo elas próprias virem a se tornar sujeitos dessa ação. Também significa compreender que os estudantes com deficiência constituem parte

da diversidade dos chamados novos públicos, o que pressupõe a reflexão sobre os aspectos que afetam a vida estudantil desse segmento, visando à proposição de políticas e ações que ofereçam melhores condições de permanência e sucesso acadêmico.

Parece-nos claro, diante da discussão realizada, que a abertura da universidade para públicos diversificados e com distintas necessidades é um caminho sem volta, realidade que sequer se ousava imaginar em décadas anteriores. Nesse sentido, à semelhança do que já ocorre com outras minorias, o acesso ao Ensino Superior por parte das pessoas com deficiência precisa, indiscutivelmente, provocar a ampliação dos mecanismos de inclusão social e de promoção da equidade na perspectiva da justiça e do respeito aos direitos humanos.

Sem perder de vista o olhar crítico no que se refere aos avanços no campo da educação especial e inclusiva tecemos até aqui reflexões que vislumbram um horizonte mais otimista e que apontam para a oportunidade de reelaboração de ações voltadas para a inclusão na Educação Superior que levem em conta as experiências dos próprios sujeitos implicados.

Mudanças nunca acontecem quando não ousamos sonhar, elas ocorrem quando ao menos criamos um viés de expectativa. Em relação às pessoas com deficiência, quais expectativas têm sido traçadas? Ao longo dessa proposta foi possível perceber que fizemos a escolha por reflexões mais encorajadoras do que denunciativas, presumivelmente, um esforço no sentido de declarar que estamos diante de um momento que consideramos propício à “travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”, conforme sugere a epígrafe de abertura desta seção.

5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre
aquilo que todo mundo vê.*

Arthur Schopenhauer

O percurso metodológico traçado para esta pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Trata-se de uma escolha referendada pelo problema que pretendemos estudar e pelas questões e objetivos que norteiam a investigação. De acordo com Minayo (2006), a pesquisa qualitativa é ideal para o desenvolvimento de estudos que visam investigar o significado e a intencionalidade inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas.

O estudo de caso, por sua vez, na perspectiva apontada por Yin (2015), é próprio para a construção de uma investigação empírica que se interessa por questões do tipo “como” ou “por que”, com foco em um fenômeno contemporâneo, em um contexto natural, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos e manifestações do fenômeno.

Conforme salienta Yin (2015), os estudos de caso podem ser também empregados como etapas exploratórias na pesquisa de fenômenos pouco investigados que exigem estudos aprofundados, ou ainda, como estudos-piloto visando orientar o *design* de estudos de casos múltiplos. Na investigação aqui proposta debruçamos exaustivamente sobre um fenômeno pouco investigado: a presença de estudantes com deficiência na Educação Superior, bem como sobre a relação complexa que se estabelece na afiliação desses estudantes na universidade, por meio de um mergulho na realidade social delimitada: a Universidade Federal do Oeste da Bahia. Tal aspecto, além dos já mencionados, justifica a opção pelo estudo de caso como modalidade de pesquisa, uma vez que predominam neste modelo, temáticas sobre relações complexas, situadas e problemáticas.

Vale ressaltar, que a seleção dos procedimentos para utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destes depende a concretização dos objetivos do estudo. (AIRES, 2010). Para tanto, fizemos uso de entrevistas focalizadas e individuais, semiestruturadas, com perguntas abertas, de modo a possibilitar aos estudantes com deficiência maior liberdade nas respostas. No entanto, as questões não foram aleatórias, mas fundamentadas em um roteiro que se vinculava diretamente aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram todas gravadas e na sequência transcritas para, finalmente, serem analisadas.

A opção pela entrevista semiestruturada se deu em função de que esta técnica valoriza a presença do investigador, proporciona um nível de abrangência maior para que o informante obtenha a liberdade e a espontaneidade necessárias, o que consequentemente acaba favorecendo a investigação.

O trabalho de campo foi precedido por um protocolo detalhado, com menções aos procedimentos que seriam usados, de maneira que o estudo pudesse ser replicado ou aplicado em outro caso que mantivesse características semelhantes. O protocolo foi desenvolvido a partir do referencial teórico adotado em estreita aproximação com o caso, permitindo assim, testar a confiabilidade do estudo e dos seus achados.

Os rascunhos, transcrições, registros de comentários e opiniões foram sistematizados e indexados segundo critérios definidos no protocolo do estudo. Conforme pontua Yin (2015, p.88), o protocolo do estudo de caso é mais que um instrumento, ele contém os procedimentos e as regras gerais que devem ser seguidas ao utilizar o instrumento. Além disso, configura-se como uma das táticas principais para aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso, orientando o pesquisador na condução da investigação.

Face ao exposto, é possível perceber que a preparação do pesquisador para a produção dos dados não é uma tarefa simples, mas complexa e exaustiva que envolve, de acordo com Yin (2015), a habilidade de ser capaz de fazer boas perguntas, ser bom ouvinte, adaptar-se e ser flexível, ter clareza das questões que estão sendo estudadas, entre outras.

Após a fase de coleta de dados, empreendeu-se a análise destes. Com a finalidade de responder ao problema da pesquisa, bem como aos objetivos traçados, a análise dos dados buscou estar circunscrita a alguns eixos e escolhas previamente estabelecidos. Sendo assim, a interpretação das respostas obtidas nas entrevistas foi confrontada a categorias definidas a priori. As categorias de análise da pesquisa, por sua vez, encontram-se articuladas aos objetivos e às questões norteadoras propostas no presente trabalho, bem como articuladas ao referencial teórico assumido.

Para assegurar a objetividade e cientificidade da discussão acerca da trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior, utilizamos a Análise de Conteúdo, conforme conceituada por Bardin (2014), por considerá-la uma técnica de análise privilegiada quando a intenção é compreender as significações para além das falas propriamente ditas e dos significados imediatos. Assim, a análise de conteúdo se propõe à apreensão de uma realidade que nem sempre está aparente, mas que se manifesta nas “entrelinhas”.

A análise de conteúdo é considerada uma técnica refinada de condução da análise dos dados. Sua aplicação efetua-se por meio do respeito a uma sequência de passos e etapas que caracterizam o método, conferindo-lhe o rigor necessário. As etapas da técnica proposta por Bardin são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na etapa de organização do material, de sistematização das ideias iniciais e de leitura genérica do material de análise. No que se refere, por exemplo, a análise de entrevistas, estas precisam já estar devidamente transcritas. A segunda fase compreende a exploração do material, caracterizada pela classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Nessa fase, os textos das entrevistas são agrupados tematicamente a partir do recorte das unidades de registro (palavras-chave, frases e parágrafos). A terceira fase efetua-se por meio da inferência e interpretação dos resultados. Assim, a partir da análise comparativa busca-se captar os conteúdos contidos no material coletado.

Com base na técnica da análise de conteúdo de Bardin (2014) é possível realizar uma reflexão mais profunda sobre os depoimentos dos estudantes

entrevistados, buscando classificar as respostas apresentadas em itens e/ou categorias circunscritas aos objetivos da pesquisa. A análise de conteúdo pressupõe ainda o levantamento de elementos que podem ir além dos discursos, silêncios, hesitações e embaraços, os quais são tão representativos quanto as falas e viabilizam interessantes inferências.

Cabe sublinhar que a reflexão sobre os dados recolhidos na pesquisa é feita a partir da interlocução com o Interacionismo Simbólico, perspectiva teórica cuja ênfase incide sobre a maneira como os indivíduos interpretam o mundo, os objetos e as outras pessoas e como essa interpretação, por sua vez, dirige as suas interações sociais. Trata-se de uma abordagem conceitual que nos permite avançar em termos de análise e compreensão dos aspectos que envolvem a trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na universidade. Mais especificamente é interesse desta investigação lançar luz sobre os elementos que constituem a rotina institucional e a experiência estudantil na Educação Superior para pessoas que vivenciam a condição de deficiência.

Diante de um tema ainda recente e carregado de complexidade, o Interacionismo Simbólico serviu como importante suporte paradigmático, tendo em vista ser considerado uma das abordagens mais adequadas para compreender os processos de socialização e ressocialização de um grupo, as experiências cotidianas das pessoas, comportamentos, interações face a face, expectativas e exigências sociais.

Dessa forma, pensar a relação indivíduo e sociedade a partir do Interacionismo Simbólico é provocar alguns deslocamentos conceituais, a começar pela recusa a todas as formas de determinismo biológico, cultural ou social, abandonando a ideia do indivíduo como simples agente social, conduzido por forças externas, passando a enxergá-lo como coautor da sua existência, aquele que constrói os diferentes sentidos sobre o mundo social no interior das interações concretas.

Dentre os autores representantes do Interacionismo Simbólico, elegemos para aprofundar a reflexão sobre deficiência e inclusão na Educação Superior, no contexto da análise dos dados, Erving Goffman (2013), revisitado em alguns momentos pelos escritos de Omote (1997) Glat (1991;1995). O conceito de afiliação

estudantil, central nesta pesquisa, é discutido a partir dos estudos de Coulon (2008), Sampaio (2011, 2012, 2013 e 2015), Santos (2011, 2013 e 2015) e Paivandi (2015).

Ao assumir o desafio de produzir um trabalho científico sobre a inclusão educacional na Educação Superior, não poderíamos nos furtar, diante da abertura da universidade para novos e desconhecidos públicos, entre esses, as pessoas com deficiência, de explorar os meandros da vida estudantil e em decorrência, as relações interindividuais, aquelas que os indivíduos estabelecem entre si, no interior de grupos e instituições.

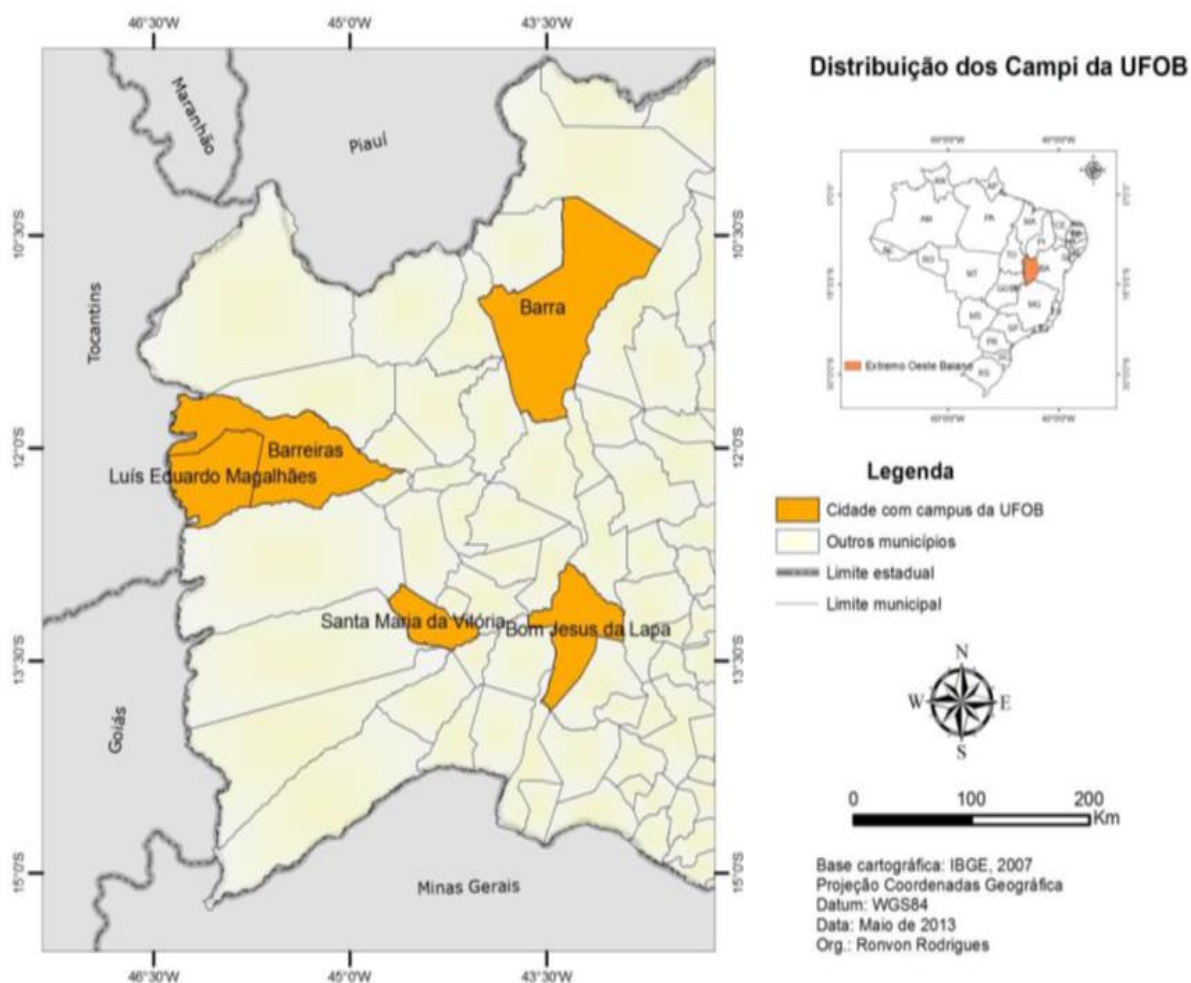
5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), lócus da pesquisa, tem sua origem vinculada ao Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS), um *campus* avançado da Universidade Federal da Bahia (UFBA), estabelecido na cidade de Barreiras, em 2006. O desmembramento da UFBA ocorreu por intermédio da nº Lei nº. 12.825, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, em 05 de junho de 2013.

A estrutura *multicampi* da UFOB está organizada em cinco municípios da Região Oeste da Bahia, distribuídos em Centros Acadêmicos nos municípios de Barra, Bom Jesus da Lapa, Luís Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória. A cidade de Barreiras é a sede da administração central da Universidade e dos Centro das Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro das Humanidades (CEHU), Centro das Ciências Exatas e Tecnologias (CCET). Desse modo, a UFOB já nasce com missão de ofertar cursos de graduação e pós-graduação que considerem as características regionais e culturais dessa região, o que revela sua importante inserção nesse do território da Bahia.

O espaço de abrangência da UFOB, organizado a partir de uma estrutura *multicampi*, pode ser melhor compreendido a partir da figura 03, a seguir, que apresenta a localização dos *campi* da Universidade:

Figura 03: Mapa da região do Oeste Baiano



Fonte: Viana (2014).

Nos *campi* fora de sede os cursos são ofertados nos Centro Multidisciplinares. No Centro Multidisciplinar de Barra, são ofertados os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária. No Centro Multidisciplinar de Luís Eduardo Magalhães são oferecidos os cursos de Engenharia de Produção e Engenharia de Biotecnologia. O Centro Multidisciplinar de Bom Jesus da Lapa abriga os cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica e em Santa Maria da Vitória o Centro Multidisciplinar oferece os cursos de Publicidade e Propaganda e Artes Visuais. Os cursos de graduação ofertados pela UFOB estão melhor discriminados na figura a seguir:

FIGURA 4: Cursos de Graduação ofertados pela UFOB



Fonte: Site Oficial da UFOB

A universidade investigada dispõe ainda de dois programas de pós-graduação *stricto sensu*, nível mestrado. O Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais – PPGCA e o Programa de Pós-Graduação em Química Pura e Aplicada – POSQUIPA.

5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são cinco estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFOB que se autodeclararam com essa condição no formulário de matrícula (Anexo A). É importante ressaltar que as informações sobre o ingresso de estudantes com deficiência na universidade só

começaram a ser levantadas a partir do segundo semestre de 2015, antes disso, não há nenhum registro no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), acerca da matrícula de estudantes com deficiência.

Os dados referentes aos estudantes com deficiência foram disponibilizados diretamente pelo Núcleo de Acessibilidade da instituição pesquisada, que mantém em seu banco de dados um conjunto de informações sobre os estudantes considerados público-alvo do NAI¹⁴. A identificação da condição de deficiência é realizada pela instituição por meio do preenchimento do questionário socioeconômico, bem como a partir do fornecimento de dados do censo pela Pesquisadora Educacional Institucional (PI), ou pela Superintendência Universitária (SU) ou ainda pelos próprios estudantes com deficiência os quais, quando identificados posteriormente à matrícula, são contactados pelo NAI e solicitados a preencherem um formulário de cadastro (Anexo B).

As condições de deficiência autodeclaradas foram, baixa visão, deficiência auditiva, deficiência física, mobilidade reduzida, síndrome de Turner e Transtorno Espectro Autista – TEA. É importante registrar que embora tendo selecionado a estudante com Transtorno do Espectro Autista para participar da pesquisa, após a realização de várias tentativas não obtivemos êxito no contato. Em diálogo com a assistência estudantil do *campus* Multidisciplinar de Barra, local de matrícula da estudante, fomos informados que a mesma não estaria frequentando as aulas. Assim, diante da necessidade de atender ao planejamento proposto e dar continuidade a investigação, tivemos que suprimir a participação da estudante da investigação, inicialmente prevista.

Um dado curioso a respeito da estudante com Transtorno do Espectro Autista é que ela declara no formulário de cadastro do NAI apenas a baixa visão. A informação sobre o TEA foi acrescentada pelo NAI em virtude da autodeclaração realizada no ato da matrícula, com confirmação a partir de laudo médico anexado ao questionário socioeconômico da estudante.

¹⁴ A instituição investigada considera como público-alvo do NAI, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e redução de mobilidade. Os transtornos específicos da aprendizagem, a exemplo da dislexia e do déficit de atenção e hiperatividade, são acompanhados pelo Programa de Acompanhamento Sócio-psicopedagógico (PAS), vinculado a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE).

Pressupomos que esse comportamento possa estar associado ao preconceito e a estigmatização vivenciadas ao longo de sua história pessoal e escolar. A pessoa estigmatizada pode fazer grandes esforços para manipular as informações sobre o que é julgado como uma condição inferior. Goffman (2013) denomina tal atitude como “acobertamento”, ou seja, a tentativa por parte da pessoa com deficiência de ocultar o estigma e reduzir a tensão gerada durante os contatos sociais. Trata-se de uma questão complexa que será melhor aprofundada na seção que objetiva realizar a análise dos dados.

Os demais estudantes identificados receberam o convite e aceitaram participar da pesquisa, sem maiores dificuldades. Um cuidado importante adotado na realização da pesquisa foi preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, tal como previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com base nesse procedimento ético, os nomes verdadeiros dos entrevistados foram trocados por nomes fictícios criados pela pesquisadora, a exceção da participante Rosa que escolheu seu próprio pseudônimo.

Dos cinco estudantes entrevistados, três são mulheres e dois homens. A faixa etária varia entre 23 a 57 anos. Em relação à escolha do curso, os dados mostram predominância no curso de Medicina Veterinária, com três estudantes matriculados (André, Aline e Vitória). Os outros dois realizam cursos distintos, Paulo cursa História, e Rosa Agronomia. Em relação a origem escolar todos os estudantes entrevistados cursaram a Educação Básica em escola pública e um deles ingressou no Ensino Superior após um longo período afastado dos estudos. Outro dado relevante quanto a origem escolar é que todos os entrevistados estudaram em escolas regulares, o que pode ser interpretado como o resultado dos processos de inclusão educacional promovidos nas últimas décadas.

Com o objetivo de facilitar a identificação por parte do leitor das características de quem realiza cada narrativa, preservando, simultaneamente, a identidade dos entrevistados, optamos por identificá-los por meio pseudônimos, seguidos da identificação correspondente à condição de deficiência.

Ademais, as informações descritas até aqui que detalham o perfil dos entrevistados nesta investigação, podem ser melhor visualizadas e compreendidos a partir do Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1 - Estudantes com deficiência entrevistados na universidade pesquisada

Pseudônimo	Deficiência	Idade	Sexo	Curso
Rosa	Auditiva	24	F	Agronomia
André	Física	24	M	Medicina Veterinária
Aline	Síndrome Turner	23	F	Medicina Veterinária
Paulo	Redução de Mobilidade	57	M	História
Vitória	Baixa Visão	25	F	Medicina Veterinária

Fonte: Construção da pesquisadora a partir de dados obtidos no NAI/PROGRAD/UFOB

5.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A presente investigação tem como elementos centrais de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental, esta última realizada no site da instituição e em documentos fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da universidade. O roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice I) elaborado pela pesquisadora, apresenta uma versão composta por 21 questões fundamentadas nas seguintes categorias: (i) desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência na vida universitária; (ii) estratégias de afiliação estudantil; (iii) condições de acessibilidade e seus efeitos no processo de afiliação estudantil e afirmação social.

O roteiro das entrevistas é dividido em dois blocos: o primeiro bloco foi organizado com seis questões apenas e tem o objetivo de traçar um perfil em que constem os principais elementos de identificação dos estudantes entrevistados. O segundo, elaborado com a finalidade de provocar as narrativas, conta com o maior

número de questões. São 15 perguntas direcionadas ao objeto de estudo da pesquisa que busca se entrelaçar as categorias de análise.

Fizemos a escolha pela gravação das entrevistas, considerando conforme Yin (2015) que o áudio registrado certamente fornece uma interpretação mais fidedigna de qualquer entrevista do que as próprias anotações.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro de 2016 a fevereiro de 2017 e se concentram no *campus* Reitor Edgard Santos, em Barreiras e *campus* Multidisciplinar da cidade de Barra.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS: COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

É necessário fazer outras perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva, evitando a empáfia daqueles e daquelas que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza.

Mario Sergio Cortella

Esta seção aborda a trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior a partir da análise dos dados recolhidos na pesquisa de campo, realizada na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Os caminhos percorridos durante a pesquisa empírica são registrados na primeira parte desta seção e visa possibilitar que o leitor acompanhe, com mais clareza, a investigação e seus resultados. [...] “relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos” (DUARTE, 2002, p.140). Na segunda parte, já com as entrevistas transcritas, apresentamos a análise das trajetórias de afiliação dos seis estudantes com deficiência matriculados na universidade pesquisada.

6.1 A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo representa para o pesquisador uma etapa complexa e delicada, mas ao mesmo tempo, instigante e desafiadora. A forma de realizá-lo pode revelar fragilidades teórico-metodológicas que quando não observadas tendem a comprometer os resultados da pesquisa. Pela sua importância, o campo da pesquisa precisa ser realizado a partir de referenciais teóricos e aspectos operacionais muito bem demarcados (MINAYO, 2008).

Sob esse pressuposto, a pesquisa de campo da presente investigação foi norteada pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como material empírico privilegiado a entrevista semiestruturada. A rigor, as pesquisas de cunho qualitativo que optam pelo estudo de caso como método de investigação, costumam fazer uso de várias técnicas de coleta de dados. Neste trabalho, é importante salientar que fizemos a escolha pela entrevista semiestruturada e pela pesquisa documental, esta última realizada no site da instituição e em documentos fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da universidade. A escolha por essas estratégias de produção dos dados encontra-se apoiada nas questões norteadoras e objetivos da pesquisa. Enquanto a entrevista semiestruturada priorizou os aspectos subjetivos e a fala dos estudantes, a pesquisa documental permitiu o conhecimento da realidade social pesquisada. [...] “a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção” [...]. (MINAYO, 2008, p. 66).

Há de se considerar também que os registros realizados durante as entrevistas, como gestos, sinais corporais, mudanças de tom de voz, dentre outros, se configuram como indícios relevantes que se somam aos depoimentos no sentido de trazer maior riqueza a análise e interpretação dos dados.

Uma pesquisa é sempre um relato da viagem empreendida por um sujeito, cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nesse percurso, é provável que não se encontre nada de absolutamente original, mas que, certamente, trará um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade (DUARTE, 2002). Cabe destacar que nossa viagem empreende-se a partir da etapa que Yin (2015) chama de preparação para realização de um estudo de caso. Esta etapa cobre os preparativos e o treinamento para o estudo de caso específico, incluindo os procedimentos para proteção das pessoas envolvidas.

6.1.1 A Preparação para o Trabalho de Campo

Aqueles que optam pela metodologia do estudo de caso são convocados a desenvolverem um conjunto de habilidades e valores que incluem a capacidade de fazer boas perguntas, ouvir, ser flexível, ter domínio dos assuntos que estão sendo estudados, saber como evitar a parcialidade e, sobretudo, trazer altos padrões de ética para a pesquisa. Um outro cuidado importante, apontado por Yin (2015), diz

respeito ao desenvolvimento e revisão do protocolo do estudo de caso. Trata-se de um procedimento padrão, imprescindível para guiar a coleta dos dados.

Posto isso, cabe salientar que o primeiro passo dado na preparação formal para a coleta de dados consistiu na revisão das questões de pesquisa, visando avaliar, se de fato, as questões propostas estariam rigorosamente alinhadas ao método de pesquisa adotado. Verificamos que as questões delineadas nesse estudo se identificam com os pressupostos da abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A questão central dessa pesquisa “Como se constituem as trajetórias de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior? ”, favorece o uso de um estudo de caso como método de condução mais adequado para a investigação. Conforme Yin (2015, p. 10) [...] “as questões como e por que são mais explicativas e provavelmente levam ao uso de um estudo de caso” [...]. Além disso, “o estudo de caso é preferido durante o exame dos eventos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados” (ibid.: 12).

A preparação para a coleta dos dados constituiu-se ainda por duas importantes etapas, respectivamente aqui apresentadas: i) treinamento para o estudo de caso específico e, ii) desenvolvimento de um protocolo de estudo. Tal estratégia ancora-se nas características descritas por Yin (2015) para o uso do método estudo de caso.

De um modo geral, a etapa de treinamento para um caso de estudo específico, abrange a proteção dos sujeitos humanos e a revisão dos instrumentos e métodos. A necessidade de proteção dos sujeitos da pesquisa levou-nos a submeter o projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia - UFBA (Anexo C), uma vez que a tarefa de revisão e aprovação formal das pesquisas envolvendo seres humanos são de responsabilidade do conselho institucional. Após apreciação, a presente pesquisa obteve a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do Instituto de Psicologia da UFBA, sob o parecer de nº 1898630.

Cabe ressaltar que outro cuidado tomado visando garantir a proteção dos sujeitos da pesquisa se refere a privacidade e confidencialidade das informações fornecidas, asseguradas por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE (Apêndice II). O TCLE possibilitou obter o consentimento formal

dos participantes, bem como alertar para a natureza da investigação, possíveis riscos e liberdade de participação na pesquisa.

Neste tipo de estudo, outro passo indispensável na preparação da pesquisa empírica, consiste na elaboração do protocolo. “O protocolo é uma maneira importante de aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e se destina a orientar o pesquisador na realização da coleta de dados de um caso único” (Yin, 2015, p. 88). Por essa razão, visando garantir o cumprimento das etapas do trabalho de campo, elaboramos um protocolo de pesquisa (Apêndice III) que reflete os aspectos operacionais perseguidos pela pesquisadora.

Investigar o próprio campo de atuação exigiu um cuidado ético permanente. Além de manter distanciamento e estranhar o que nos era familiar, foi necessário evitar o viés e as posições preconcebidas. Nesse sentido, para conduzir a pesquisa de forma ética e evitar qualquer manifestação de parcialidade foi preciso validar as etapas da pesquisa, tornando-as o mais operacional quanto possível, de modo que os procedimentos adotados revelassem clareza e confiabilidade. É preciso ressaltar que a interlocução com a orientadora da pesquisa, parceira intelectual e inestimável colaboradora na condução deste trabalho, constituiu-se como uma das bases fundamentais ao desenvolvimento do rigor científico e controle ético da presente pesquisa.

Outro aspecto que nos permitiu caminhar com tranquilidade foi o fato de compreender que as pesquisas de cunho interacionistas são sempre marcadas pela interação face a face com os atores, de tal modo que o pesquisador torna-se parte ativa do objeto que ele toma para análise. “[...] as melhores monografias de autores interacionistas foram aquelas em que os pesquisadores tiveram a oportunidade de uma aproximação durável com o tema do seu trabalho, anterior à realização de suas pesquisas” (SAMPAIO; SANTOS apud CHAPOULIE 2011a, p. 96). Esses elementos mencionados deram o rigor científico necessário à realização da pesquisa.

6.1.2 O Trabalho de Campo

A experiência do trabalho de campo, realizada por meio da entrevista semiestruturada perseguiu o objetivo de trazer à tona os elementos que constituem as trajetórias de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior. Na

presente pesquisa, a delimitação da população investigada foi feita *a priori*, dada a quantidade reduzida de estudantes com deficiência matriculados na universidade, apenas seis estudantes. Esse aspecto inviabilizaria, portanto, a inclusão progressiva de novos sujeitos à investigação.

As entrevistas foram realizadas na sala de atendimento da Assistência Estudantil de cada *campus*, por se tratar de um ambiente silencioso e privado, propício a interação face a face e ao engajamento dos entrevistados com as questões exploradas.

O trabalho de campo, contornado teoricamente pelo interacionismo simbólico, pautou-se pela necessidade de capturar as subjetividades dos envolvidos na pesquisa a partir da ótica dos próprios sujeitos pesquisados. Nesse sentido, o trabalho da pesquisadora foi marcado pela tentativa de aproximação constante com as perspectivas e/ou definições que os atores fazem da realidade.

Para o interacionismo colocar-se à distância do objeto é contraditório ou mesmo antagônico com os seus pressupostos; apenas a familiaridade com os atores legitima a possibilidade de falar sobre eles e o mundo social onde eles se movimentam e vivem a vida de todos os dias (SAMPAIO; SANTOS apud LE BRETON, 2011a, p.96).

De um lado a familiaridade e o envolvimento da pesquisadora com os sujeitos a serem estudados contribuiu para dar leveza as entrevistas e facilitar a aproximação com os sujeitos pesquisados. Por outro, nos colocou diante do desafio de trabalhar da forma mais objetiva possível, obedecendo rigorosamente ao desenho investigativo proposto, como forma de garantir a intencionalidade ética e a cientificidade do conhecimento produzido. [...] “a validação do conhecimento produzido se dará no campo de encontro entre sujeitos epistêmicos, armados com suas teorias e métodos (MERHY, 2004, p. 4).

Assim, sublinhamos a ideia de que um bom trabalho de campo é aquele que dá conta de definir com objetividade e clareza as fases exploratórias da pesquisa e não, necessariamente, os que conseguem assegurar a separação entre o sujeito do conhecimento e o seu objeto de estudo. Nessa perspectiva, algumas considerações práticas foram seguidas, tendo como base o referencial teórico-metodológico escolhido.

A entrada a campo foi precedida pela leitura reflexiva do protocolo de pesquisa, com o objetivo de checar todos os passos que conduziriam o trabalho. Logo no contato inicial com os cinco estudantes entrevistados discorremos resumidamente sobre o trabalho, apresentando os objetivos e possíveis contribuições da pesquisa, bem como realçando o lugar de pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA. Tal esclarecimento mostrou-se fundamental nesse momento para demarcar o território científico da entrevista e evitar conflitos em relação aos papéis desempenhados pela condição de responsável direta pela coordenação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da universidade e, ao mesmo tempo, pesquisadora.

Com a finalidade de compreender a trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior, propiciamos por meio da entrevista semiestruturada um espaço de escuta no qual os estudantes pudessem refletir sobre suas trajetórias acadêmicas. Informamos que as entrevistas seriam gravadas, uma vez que “o áudio registrado certamente fornece uma interpretação mais precisa de qualquer entrevista do que fazer suas próprias anotações” (YIN, 2015, p. 114). Além disso, o fato de estar frente a frente com um pesquisador, anotando toda a conversa, pode gerar desconforto ao entrevistado e atrapalhar a espontaneidade da fala.

À medida que as perguntas eram feitas nos colocávamos intensamente à escuta do que era dito, buscando refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, além, é claro, da atenção dada aos tons de voz, ritmos e expressões gestuais que acompanhavam ou mesmo substituíam as falas (BRANDÃO, 2000, p. 8). A entrevista mais que um procedimento de coleta de dados é uma [...] “forma privilegiada de interação social” (MINAYO, 2008, p. 65). Nesse sentido, uma escuta sensível e atenta que evidencie aceitação e respeito ao outro, configura-se como elemento indispensável ao processo de interação empírica que ocorre em campo.

Por fim, cabe destacar que encerrado o trabalho de campo iniciamos a etapa de transcrição e análise das entrevistas. Tratou-se de um momento de extrema relevância para a investigação, capaz de revelar aspectos não percebidos durante a realização das entrevistas.

6.2 TRAJETÓRIAS DE AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção apresentamos a reflexão dos dados produzidos durante a pesquisa de campo. As trajetórias de afiliação dos estudantes entrevistados, sobre as quais elaboramos nossa análise, são apresentadas a partir dos objetivos da pesquisa, diretamente relacionados as categorias de estudo, previamente definidas. Assim, para a análise dos dados fizemos a escolha por estabelecer uma relação entre os elementos empíricos recolhidos e os objetivos traçados para esta investigação. A questão da afiliação, entendida como prerrogativa para o sucesso acadêmico, permeia todo o estudo, configurando-se como um conceito central e balizador das nossas inquietações.

Embora as categorias de análise sigam uma sequência e uma ordem preestabelecida de perguntas, será possível ao leitor perceber que elas se entrelaçam, dialeticamente, ao longo de toda a análise e discussão dos resultados, permeando as cinco trajetórias de afiliação investigadas.

6.2.1 Desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência na vida universitária

O acesso à universidade introduz uma nova e surpreendente fase na vida dos estudantes. Trata-se de um verdadeiro ritual de passagem, caracterizado por uma série de rupturas simultâneas, sejam elas cognitivas, afetivas e até mesmo, em muitos casos, familiares e geográficas. Os hábitos da vida cotidiana mudam radicalmente e para a maioria dos estudantes a passagem do ensino médio para o superior configura-se como uma transição difícil (TEIXEIRA, COULON, 2015).

Ao se depararem com o novo contexto e com as situações próprias do universo acadêmico, é natural que os estudantes evidenciem comportamentos típicos de um processo de estranhamento. Desenvolver ações cotidianas como usar a biblioteca, entender os códigos das disciplinas, distinguir entre turmas teóricas e práticas, aprender a situar-se no tempo e espaço da universidade, são desafios que assinalam o início do percurso universitário de qualquer estudante.

Embora cada trajetória acadêmica seja distinta e peculiar, em todas as entrevistas analisadas, foi possível perceber que as experiências universitárias dos estudantes pesquisados são marcadas por desafios comuns, especialmente, em termos da transição escola-universidade. Os depoimentos dos estudantes estão carregados por elementos que tipicamente caracterizam a vida universitária.

Tudo é diferente, a gente conhece novas pessoas, é um novo universo, a gente conhece pessoas que pensam diferente da gente. (Aline, estudante com síndrome de Turner).

(...) é bem diferente a universidade do ensino médio. (...) no começo estava meio perdida. (Rosa, estudante com deficiência auditiva).

(...) eu tenho aprendido bastante. É uma mudança da escola pública para universidade, é bastante corrido, mas eu procuro dar o meu melhor. (André, estudante com deficiência física).

(...) no início me deu vontade mesmo de desistir. Mas, depois ocorreram reuniões com a psicóloga, com os professores, foi indo (...) os professores mudaram, os técnicos nos acolheram, foi indo, foi indo, hoje está mais tranquilo. (Vitória, estudante com baixa visão).

De fato, é possível perceber que os estudantes entendem que a dinâmica e as exigências do mundo universitário são distintas das vivenciadas na escola. Suas narrativas apontam que entre os desafios relativos à permanência e à diplomação, seguramente insere-se a necessidade de afiliar-se ao cotidiano acadêmico, radicalmente divergente da rotina própria da escola de ensino médio.

É um novo pensar, uma nova organização, a rotina muda bastante, é diferente do que vivia antes. (Aline, estudante com síndrome de Turner).

Nesse processo de afiliação estudantil, as referências anteriores presentes no mundo escolar tornam-se insuficientes para lidar com os desafios próprios da Educação Superior.

No começo eu estava meio perdida, ainda estava acomodada, perdi em algumas disciplinas, acho que eu vim tomar pé só depois do primeiro semestre. (Rosa, estudante com deficiência auditiva).

Vale notar na fala de Rosa que os estudantes demonstram ter plena consciência das mudanças que ocorrem em virtude do ingresso na universidade. Os depoimentos indicam que o tempo do estranhamento, caracterizado pelo rompimento em relação aquilo que era familiar, mesmo que não se dê nos mesmos moldes, acaba atingindo a todos.

De acordo com Paivandi (2015) o caráter transicional que ocorre com a passagem do estudante para o Ensino Superior tem um peso importante sobre a experiência universitária, pois implica numa forte aculturação que impõe o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para constituir a afiliação e o acesso ao saber universitário.

O discurso de Paulo a seguir traz uma reflexão importante acerca dessa realidade complexa que perpassa a vida acadêmica. Sua fala chama atenção para pontos como aculturação universitária, imposição de normas e regras rígidas, hierarquização de saberes e pouca abertura da universidade para entender as demandas dos estudantes:

A gente não chega aqui pronto para receber essa carga de códigos e comportamentos, algumas violências aqui são cometidas, até mesmo por docentes que chegam a dizer para um aluno ingressante que esqueça tudo que aprendeu no ensino médio, porque não serve para nada. Eu considero um pouco violento para gente assimilar isso. (...) O problema é a condição que a universidade exige de você, ela quer que você seja um erudito, eu tenho dificuldade, eu não quero ser um erudito, eu quero conhecer, quero saber como funcionam as ciências, eu ainda não tenho noção do que eu vou fazer com essa formação, eu não quero chamar isso de profissão, mas há um condicionamento forçado, uma camisa de força muito grande da universidade para que você seja um erudito. As exigências, as normas que você tem que obedecer aqui, para produzir um texto, para falar, para expressar, para apresentar um trabalho, há todo um processo de normas técnicas, bem rígidas, que precisam ser seguidas. O outro aspecto está nos prazos, parece que a universidade não considera que o discente tem uma vida mais complexa fora dos muros da universidade (Paulo, estudante com mobilidade reduzida).

O relato de Paulo nos faz pensar sobre os dilemas enfrentados pelos estudantes universitários no processo de apropriação das regras que regem o trabalho intelectual e o funcionamento da universidade. Para o estudante com deficiência, é possível dizer que o processo de estranhamento e afiliação institucional

acontece de forma ainda mais difícil, se considerarmos a falta de condições adequadas à inclusão educacional nas IES. As barreiras atitudinais e pedagógicas encontradas pelos estudantes, além é claro, das barreiras físicas, tornam-se desafios a mais a serem enfrentados por eles no processo de transição da Educação Básica para a Superior. Um fato muito comum é que nem sempre a presença de estudantes em condição de deficiência na Educação Superior, é uma presença perceptível à instituição e ao professor. A narrativa a seguir traz à tona essa realidade:

*Em relação ao meu problema auditivo, alguns professores não sabiam até um certo momento, **alguns vieram saber só depois que já tinham me dado aula** (Rosa, estudante com deficiência auditiva).*

A situação descrita por Rosa evidencia o quanto a universidade ainda tem dificuldade de lidar com a presença de estudantes com deficiência, de modo a assegurá-los as condições equânimes de participação e aprendizagem. O que se observa, muitas vezes, é que face aos desafios inerentes à inclusão educacional, a opção acaba sendo de permanecer indiferente à presença desses estudantes.

Obviamente, não queremos aqui ignorar os obstáculos que fazem parte do cotidiano escolar de alunos com deficiência nas instituições de ensino regular. Contudo, por se tratar de uma presença recente no espaço universitário, é certo que os estudantes com deficiência tendem a se deparar com um ambiente cercado por obstáculos e resistências ainda maiores. Apesar da ampliação do debate em torno da democratização do acesso e da permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior, é possível observar conforme Santos (2012) que a inclusão educacional, no contexto universitário, tem sido marcada por enfrentamentos e recuos, face a uma cultura institucional que se acostumou a excluir de seus espaços de formação a diversidade humana, representada pela condição de diferença/deficiência.

Sobre esse aspecto, a pesquisa realizada por Santos (2012) acerca das trajetórias de estudantes com deficiência na universidade, demonstra que apesar dos avanços em termos de políticas públicas voltadas para a inclusão, refletidas especialmente na implementação dos núcleos de acessibilidade e na determinação de requisitos de avaliação para fins de autorização, reconhecimento e

credenciamento de instituições de Ensino Superior¹⁵, ainda persiste a falta de equidade de condições entre estudantes com e sem deficiência.

De modo geral verifica-se que a inclusão de estudantes com deficiência nas universidades, vai se construindo em um complexo jogo de forças marcado, sobretudo, por resistências e enfrentamentos, frente a uma realidade que historicamente habituou-se a atender um público específico, estritamente composto por estudantes em condições privilegiadas.

A busca pela inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, recentemente introduzida na agenda institucional das universidades públicas, trouxe consigo um conjunto de desafios que vão evidenciar os limites das políticas de inclusão face ao cenário epistemológico e metodológico da vida universitária. O acesso à cultura acadêmica, as regras que regem o trabalho intelectual, as novas relações com o saber, a construção do pertencimento à instituição universitária, são aspectos que constituem as trajetórias de estudantes na Educação Superior, sobre os quais devem ser lançadas as bases das políticas para a inclusão.

É preciso considerar que as diferentes barreiras impostas às pessoas com deficiência nos ambientes sociais, são reescritas em suas trajetórias acadêmicas, assumindo um papel importante na formação dos vínculos institucionais e na construção da identidade estudantil. André, estudante de Medicina Veterinária revela, muito claramente, o sentimento de quem vivenciou em sua história de vida, as desvantagens sociais advindas da condição de deficiência, incorporadas por ele como um destino natural.

Eu mesmo coloco dificuldade em mim mesmo né, há muita coisa, é muito esforço. Eu vejo assim, se tiver alguma coisa atrapalhando porque eu declarei minha deficiência no braço, aí eu não me envolvo não, fico mais por fora. (...) Dependendo do trabalho a ser realizado eu me vejo assim, não dá por isso e por aquilo, eu coloco isso na cabeça (André, estudante com deficiência física).

¹⁵ A Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

A relação que André estabelece com o ambiente universitário e com as exigências próprias da rotina estudantil, são engendradas a partir de uma compreensão de organização social que a rigor privilegia pessoas sem deficiência. Não é incomum numa sociedade que diferencia as pessoas por categorias de desvios e as colocam em percursos sociais distintos, baseados nas condições de deficiência que possuem, que o próprio “estigmatizado” tome a deficiência como parte integrante da construção da sua identidade, algo que suplanta a própria perspectiva integral de ser humano, isto é “[...] a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma ideia geral do que significa possuir um estigma particular” (GOFFMAN, 2013, p. 41).

Nesse contexto, o estigma cumpre a função de manter as pessoas com deficiência vinculadas a crenças que as impedem de exigir da sociedade mudanças estruturais, uma vez que reforçam a ideia de diferença como desvio, incapacidade e inferioridade. Tal perspectiva produz uma realidade complexa, na qual a pessoa estigmatizada incorpora as representações sociais que legitimam o preconceito em razão da deficiência e tentam, por meio da manipulação das informações julgadas inferiores, esconder e/ou “acobertar” um possível estigma.

A tendência da pessoa estigmatizada de esconder o estigma, pode representar um mecanismo de defesa face a um “*script*” socialmente imposto às pessoas com deficiência no “teatro da vida”¹⁶. O fato de saber que a deficiência evoca uma série de representações negativas faz com que, quando exposta a situações sociais, tente ocultar as características consideradas indesejáveis. Esse comportamento traz um alerta importante para o desenho das políticas públicas direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da Educação Superior: até que ponto o desejo do estudante com deficiência de atender as expectativas de aluno idealizado pelo Ensino Superior, tem feito da universidade um lugar de negação da deficiência?

¹⁶ Os termos “*script*” e “teatro da vida” foram retirados dos escritos de Glat (1991) quando a autora faz referência a particularidade das interações como um “fabuloso teatro.”

A deficiência nos faz lembrar a nossa própria falta, instabilidade e efemeridade, à experiência de nossa própria existência fragmentária (GLAT,1991; 1995). Desse modo, o anseio por não ser visto na condição de deficiência revela na realidade o medo de experimentar o preconceito, a indiferença e a frieza que, historicamente, marcaram as interações sociais entre pessoas com e sem deficiência. A cegueira, a surdez, a deficiência intelectual, dentre outras condições, representou uma variação indesejada e a tipificação da condição de não humano, em relação a um ideal de corpo perfeito. Essa perspectiva sobre a deficiência resultou no afastamento e isolamento físico, bem como na restrição de convívio com as diferenças.

Esse fator não pode ser subestimado quando falamos de inclusão educacional nos dias atuais. Apesar dos avanços em termos de legislação em relação aos direitos das pessoas com deficiência, persistem os desafios no que se refere ao respeito as diferenças e a equidade de condições. O relato de Rosa remete ao dilema histórico e ideológico da sociedade de direitos: garantir a igualdade por meio de um tratamento distintivo, mas respeitando, simultaneamente, as diferenças:

Eu não queria ser tratada como diferente, eu queria ser tratada como pessoa normal, porque eu só uma pessoa como qualquer outra. Essa parte de inclusão, para eu me sentir mais à vontade, não devia ser uma coisa que me tornasse visualmente diferente dos outros. Mas, uma inclusão que, ao mesmo tempo, me desse acesso como qualquer outra pessoa, mas que não me tornasse diferente (Rosa, estudante com deficiência auditiva).

Embora Rosa tenha mencionado o desejo de não ser tratada como diferente, sua intenção, na realidade, era aproximar sua fala do entendimento de Santos (2001, p.56) quando afirma que “[...] temos o **direito de ser iguais** quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o **direito de ser diferentes** quando a nossa igualdade nos descaracteriza. ” Nesta perspectiva, tratar o diferente como igual é privá-lo do direito de ser visto em sua peculiaridade.

A narrativa de Rosa também remete ao conceito de desenho universal¹⁷, onde todos os ambientes são construídos de modo acessível para todos, não

¹⁷ Trata-se, de acordo com o Decreto nº 5296, de uma concepção de espaço, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes

havendo diferenciação. Neste sentido, a estudante considera que o respeito à diferença, como inerente a condição humana, deve proporcionar uma sociedade para todos, a ponto de que já não haja mais necessidade de diferenciá-los.

Vale sublinhar que a tensão que ocorre entre afirmar a igualdade sem renunciar a própria diferença faz da experiência de afiliação dos estudantes com deficiência um jogo complexo, cuja essência está vinculada a incorporação das suas demandas singulares como demandas legítimas. O desafio é, portanto, articular as exigências próprias do universo acadêmico às distintas formas de ver, ouvir, falar e se comportar, naturalmente intrínsecas a diversidade humana.

Por outro lado, compreendendo a deficiência como uma condição de vida socialmente construída, é possível arriscar a afirmação de que uma vez criadas as oportunidades de convívio, bem como as condições adequadas de acessibilidade e interação com o meio e com as outras pessoas, as barreiras sociais, as representações preconceituosas e estereotipadas, tendem a ser modificadas e rompidas.

Porém, via de regra, infelizmente não é isso que comumente acontece. O posicionamento de Vitória, a seguir, nos mostra isso ao afirmar que na universidade:

(...) ainda há um tipo de preconceito (...) eu prefiro ficar mais quieta, (...) são poucos mesmos os que a gente pode tentar conversar (Vitória, estudante com baixa visão).

Essa fala se aproxima da análise de Goffman (2013) sobre os efeitos das trocas sociais marcadas pela ausência de um feedback saudável.

O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão. [...] Assim, surge no estigmatizado a sensação de não saber aquilo que os outros estão "realmente" pensando dele (GOFFMAN, 2013, p.23).

características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confiável, constituindo nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL,2004).

A análise da fala produzida por Vitória permite inferir que a presença do estigma e/ou preconceito no espaço universitário surge como um dispositivo capaz de atuar no campo simbólico, fragilizando o processo de inclusão educacional. Ao se deparar com possibilidade de enfrentar determinada situação social, sem qualquer garantia da aceitação da sua diferença, faz com que Vitória evite algumas trocas sociais geradoras de tensões.

É nessa configuração complexa que as trajetórias de afiliação de estudantes com deficiência vão se construindo. Os desafios naturais relativos ao acesso, permanência e diplomação somam-se à preocupação com a aceitação social e com as restrições provocadas por ambientes insensíveis a diversidade humana, prolongando, muitas vezes, o tempo do estranhamento e da incorporação da condição de membro. No processo de apropriação da vida universitária é fundamental saber conciliar as demandas pessoais com as exigências da rotina acadêmica. Em se tratando de estudantes com deficiência, são experiências mais difíceis de serem equacionadas.

No que diz respeito às condições de acessibilidade e seus efeitos no processo de afiliação estudantil, as respostas evidenciam um fato interessante. Nem todos conseguem identificar a necessidade de modificação na configuração da universidade para atendimento as distintas formas de participação e inclusão educacional.

Na verdade, minha deficiência não é na visão, em relação a deficiência física se me atrapalhar mais para frente, eu posso ir atrás de algum recurso para me ajudar (André, estudante com deficiência física).

Assim, algumas falas reproduzem o imaginário social sobre a deficiência como algo visível e dissonante das expectativas de normalidade:

Acho que ainda falta um pouquinho mais em termos de estrutura. Por exemplo, se fosse uma pessoa cega não teria como se locomover aqui na universidade. Um cadeirante, mesmo que fizeram uma rampa, acho que ainda bem difícil locomover até os banheiros. Acho que teria que ter um banheiro acessível para uma pessoa cadeirante. E o pessoal que tem baixa visão, eu enxergo bem mais se fosse outra pessoa, minha irmã, por exemplo, que tem baixa visão, acho que se

fosse minha irmã não conseguiria enxergar os slides (Rosa, estudante com deficiência auditiva).

Essa lógica interpretativa da deficiência como corpo desviante, também é percebida na fala de Aline:

A estrutura aqui ainda não suportaria uma pessoa com deficiência física, um cadeirante (Aline, estudante com síndrome de Turner).

Embora Aline enfrente em seu percurso acadêmico o estigma em função de atributos considerados socialmente estereotipados, seu relato exprime uma relação de distanciamento em termos de consciência das diferentes demandas advindas da condição de deficiência. Reconhecer-se como parte de uma minoria historicamente discriminada e subjugada nem sempre é uma alternativa fácil, em alguns casos, quando possível, quando o estigma não é imediatamente visível, são empreendidos alguns esforços para que ele não apareça muito (GOFFMAN, 2013). Trata-se de uma tentativa marcada pelo desejo de reduzir a tensão gerada pelo não atendimento aos padrões de comportamento socialmente impostos, cujo lugar da deficiência é de descrédito.

Rosa, por exemplo, desloca sua atenção das dificuldades relacionadas à permanência na universidade, para as limitações causadas por sua deficiência auditiva. Refere-se a sua forma de falar e pronunciar as palavras como “errada”, revelando sua preocupação em apresentar seminários e qualquer outro tipo de atividade acadêmica que faça uso da expressão oral. A narrativa de Rosa aponta para os efeitos dos estigmas e preconceitos para o processo de afiliação estudantil.

Em contrapartida Paulo, que tem mobilidade reduzida em função da deficiência física, assume um discurso mais crítico. Em sua fala ele aponta alguns desafios que precisa enfrentar no dia a dia, provocados pelas condições arquitetônicas da universidade:

Do prédio da administração ao prédio do campus, tem coisas absurdas para os dias de hoje aqui na universidade. Eu não imaginava encontrar aqui na universidade, barreiras que há muito tempo já se superaram [...]. Logo no início para você ter uma ideia, eu vinha de carro e tinha que deixar o carro no estacionamento. O estacionamento não tinha nem se quer uma rampa, não tinha vaga para cadeirante, deficiente físico ou idoso. Nem um local mais

próximo para estacionar. Essa foi a primeira briga que eu comprei aqui na universidade, foi justamente para que tivesse um acesso para a parte interna da universidade. O segundo desafio foi a questão da locomoção, porque no primeiro semestre eu tinha aulas no corredor X, na sala tal, na próxima aula já tinha que ir para uma outra sala e isso me causou algumas lesões. Andar de um lado para outro, era muito cansativo. Essas foram as primeiras barreiras que me deparei. Mas, existem ainda algumas barreiras difíceis de transpor, umas já melhoraram, eu já consigo colocar o carro na parte interior, providenciaram para mim uma cadeira de rodas. [...] A gente vai identificando e colocando como demanda para que a universidade possa superar as barreiras arquitetônicas (Paulo, estudante com mobilidade reduzida).

As experiências citadas por Paulo, sobre os desafios presentes em sua trajetória de afiliação universitária, contrastam radicalmente do discurso dos demais entrevistados. Ao invés de tentar administrar o estigma e esquivar-se de uma reflexão mais problematizadora acerca da condição de deficiência na universidade, sua postura revela enfrentamento e defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Talvez porque suas experiências nos movimentos sociais, em outros espaços, tenham contribuído para o processo de formação da consciência militante, conforme sua narrativa, a seguir:

Eu tenho cinquenta e sete anos e desses cinquenta e sete anos eu tenho quarenta e três de luta política (Paulo, estudante com mobilidade reduzida).

A trajetória de vida desse estudante provavelmente lhe permitiu ressignificar a sua condição de deficiência, possibilitando uma postura diferenciada em termos de consciência de direitos em relação aos demais entrevistados. A tônica do discurso de Paulo é o desejo por uma universidade mais acessível e inclusiva, que não seja pensada a partir de um ideal de normalidade. Neste sentido, é importante afirmar a necessidade de que as diferenças/deficiências sejam consideradas na construção da vida e dos espaços sociais, sob pena de não produzirmos ambientes excludentes, para que não reste, para aqueles que não atendem as expectativas da sociedade quanto ao corpo perfeito, apenas a possibilidade de permanente superação e/ou ameaça de isolamento.

É possível perceber no decorrer do depoimento de Paulo o quanto as barreiras arquitetônicas desafiam a sua permanência na universidade, imprimindo um peso a mais na sua trajetória de afiliação:

Esses desafios que eu mencionei até agora são os menores, existem desafios ainda maiores, com riscos de acidentes graves. No acesso à biblioteca e ao prédio de aulas, há uma parte muito alta sem nenhuma proteção lateral, se a cadeira der algum problema na roda, nessa área, fatalmente vai ter um acidente com gravidade. Tem rampa aqui que é muito íngreme, a inclinação totalmente fora do padrão, você não consegue subir sozinho, se você fizer um esforço, a cadeira vai capotar e você vai sofrer um acidente grave. Tem um banheiro em um dos prédios que é para cadeirante, mas não cabe a cadeira de rodas, a porta do banheiro fica presa num vaso de papel, um local totalmente inadequado para cadeirante. Eu sou totalmente dependente de pessoas para me locomover aqui. Se eu fosse usuário de transporte público, eu não poderia usar o ônibus, porque não tem desembarque para cadeirante. O balcão da biblioteca é mais grave ainda, não só para cadeirante, mas para qualquer pessoa que com baixa estatura. O funcionário da biblioteca não me enxerga na cadeira de rodas, o balcão é muito alto. As portas das salas não são adaptadas para a cadeirante. O campus da universidade não foi projetado para pessoas com problemas de locomoção. Eu estou falando da minha deficiência física, mas observando se fosse uma pessoa com deficiência visual ou outro tipo de deficiência, iria ter inúmeros problemas com acessibilidade. Eu ainda não tive acesso ao acervo da biblioteca, porque a escada não tem rampa, não tem nada, só uma escada que dá acesso e um elevador que ainda está em obras, antes tinha problemas com elevadores, mais isso já foi superado (Paulo, estudante com mobilidade reduzida).

Este cenário descrito por Paulo ilustra bem a realidade de muitas universidades públicas no Brasil, mesmo as recém-criadas e com construções novas, colocando em dúvida a força e a efetividade das políticas direcionadas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência. É certo que a UFOB, como tantas outras universidades brasileiras, vem tentando avançar no campo da inclusão educacional. Entretanto, a presença de barreiras no percurso formativo dos estudantes com deficiência indica que a reparação das desigualdades, para estudantes discriminados em razão do corpo que habitam, está ainda distante de ser efetivada, sendo uma luta travada ainda no campo político e ideológico.

Com base nos relatos dos estudantes entrevistados, é possível afirmar que o ingresso na universidade e o percurso de afiliação os convoca não só à

aprendizagem de uma nova cultura e a construção de novos significados em torno de sua própria condição de existência, mas a necessidade de superar resistências, enfrentar barreiras e estigmas, sem perder de vista os sonhos, as aspirações e os projetos de vida. Vale ressaltar que os estudantes com deficiência passam pelas mesmas etapas da afiliação que os demais estudantes, mas enfrentam desafios outros relacionados a acessibilidade que se não superados podem interferir diretamente no processo de afiliação universitária.

6.2.2. Estratégias de afiliação estudantil

Podemos pensar a afiliação do estudante com deficiência como um processo complexo, que pressupõe o direito de conciliar demandas pessoais e exigências acadêmicas. Nesse processo, as interações sociais e a participação nas atividades acadêmico-científicas adquirem um papel essencial para a construção do sentimento de pertencimento, bem como para a superação de estigmas e preconceitos. Não é exagero dizer que os vínculos de convivência e afeto que se estabelecem nos espaços institucionais são fundamentais para a permanência dos estudantes com deficiência, aumentando suas chances de formação acadêmica.

É possível afirmar que o estudante com deficiência terá, em seu rito de aproximação com o universo acadêmico, a necessidade de desenvolver novos vínculos subjetivos e intersubjetivos, tendo em vista a construção progressiva do sentimento de pertença. É nesse lugar de troca e experimentação que são dadas as oportunidades para que elaborem questionamentos importantes acerca das condições de sua permanência na universidade.

Desse modo, é indispensável que as oportunidades de convivência e partilha extrapolem o espaço da sala de aula. Os eventos institucionais, os grupos de iniciação à pesquisa, as atividades de extensão e, até mesmo, os momentos de lazer, constituem estratégias que favorecem o processo de afiliação estudantil. As interações sociais, nesses espaços extra sala de aula, parecem funcionar como uma rede de combate ao preconceito e um mecanismo de enfrentamento da discriminação.

A rigor, isso não é o que efetivamente acontece, dadas as condições objetivas de organização e funcionamento da universidade. Em geral, o que se observa são instituições pouco sensíveis às demandas dos estudantes com deficiência que cotidianamente são desafiados a persistirem apesar de todas as adversidades que os cercam. Há nuances na condição de deficiência que desafiam o rigor e a inflexibilidade características da cultura universitária. O caráter particular da condição de deficiência, imprime a necessidade de que os modos de organização da universidade, seu tempo e seus espaços, suas formas de avaliação, sua organização curricular, sejam pensados considerando as distintas formas de aprendizagem.

Sem isso, assumimos o risco de que as percepções dos estudantes com deficiência acerca da vida universitária desenvolvam-se a partir de um ideário no qual a diferença é compreendida como um desvio, como marca de descrédito, frente a parâmetros socialmente estabelecidos. Assim, as estratégias de afiliação passam a ser conduzidas em um campo de possibilidades bem mais restrito.

De fato, além dos desafios inerentes ao processo de afiliação intelectual e institucional, por si só, uma experiência naturalmente complexa, os estudantes com deficiência precisam construir também, em suas trajetórias, estratégias de afiliação capazes de superar preconceitos e estigmas que quase sempre se entrelaçam a cultura universitária. Trata-se do que aqui chamamos de dimensão simbólica do processo de afiliação estudantil.

Como dimensão simbólica da afiliação de estudantes com deficiência, entendemos aquela que se insere no campo das subjetividades, como um dos aspectos não só constituintes, mas central no enfrentamento da discriminação, do preconceito, do julgamento estético em função da diferença/deficiência. Nesse sentido, o processo de afiliação estudantil para os estudantes com demandas específicas é tecido nos meandros das práticas cotidianas, pelas quais passam as interações sociais e seus códigos culturalmente compartilhados. Sendo uma importante face do processo de afiliação, é preciso reconhecê-la como um elemento presente na inserção universitária, em todos os seus âmbitos.

O relato de André ao ser questionado sobre a sua participação nas atividades acadêmico-científicas promovidas pela universidade, ilustra bem como o

elemento simbólico é central no processo de afiliação dos estudantes com deficiência na Educação Superior:

(...) nem todos eu participo, na verdade porque eu não gosto muito, eu sou mais por fora em relação a isso, eu sei que é bom estar interagindo com o pessoal, a comunhão também é boa, mas eu sou mais por fora disso aí (André, estudante com deficiência física).

A perspectiva de André nos aproxima do pensamento teórico interacionista e de sua categoria central, a relatividade social. O interacionismo simbólico tem a natureza das interações sociais como elemento gerador da dinâmica social. Significa dizer que as ações individuais e coletivas são construídas no contexto da realidade cotidiana, ou seja, a realidade social é partilhada com outro, por meio dos chamados encontros “face a face”.

Embora André reconheça que a participação nas atividades institucionais tem um peso importante para a permanência e afiliação universitária, seu discurso revela a influência do estigma e da discriminação sobre o seu comportamento. A preocupação em não atender as expectativas normativas impostas socialmente pode contribuir para o seu recuo diante da possibilidade de construir uma nova identidade social.

As contradições que marcam a trajetória de afiliação de André evidenciam que o processo de interação simbólica não se dá por reação direta às ações e gestos do outro, porém, mediante a interpretação dessas ações e gestos, de acordo com os significados que lhes são atribuídos. Assim, as situações de indiferença e preconceito presentes na sua experiência estudantil podem ser interpretadas por ele como um convite ao distanciamento e a segregação.

Haguette (1995), inspirada por Mead, afirma que o comportamento humano tem como dado principal o ato social. Da mesma forma que o indivíduo age socialmente em relação às outras pessoas, ele interage socialmente consigo mesmo, melhor dizendo, a ação de um indivíduo suscita reações no outro, ao tempo que esta se torna condição para a continuidade de suas próprias ações.

Nesse sentido, as reações tanto de pessoas com deficiência, como sem deficiência serão sempre decorrentes dos tipos de interações geradas em tais contatos sociais. A fragilidade das ações institucionais direcionadas à inclusão,

talvez esteja inserida aqui, por não observar o peso das relações simbólicas para o processo de permanência dos estudantes com demandas específicas. A relação que o estudante com deficiência estabelece com o ambiente universitário está impregnada por essa variedade de signos e representações sociais.

[...] por um ou mais dos sinais familiares de desconforto e embaraço: as referências cuidadosas, as palavras comuns da vida quotidiana que de repente se transformam em tabu, o olhar vago, a ligeireza artificial, a loquacidade compulsiva, a seriedade embaraçosa (GOFFMAN, 2013, p. 28).

O posicionamento de Rosa, a seguir, ao falar sobre a experiência de ser estudante com deficiência na Educação Superior, parece confirmar o desconforto e o embaraço descritos por Goffman no texto anteriormente mencionado:

Eu não me sinto à vontade para falar. Ainda dou um passo atrás para falar. Quando alguém me direciona a pergunta, eu até que fico meio assim, mas acabo respondendo, mas para eu já chegar falando, não. (Rosa, estudante com deficiência auditiva).

O medo de se expor e de, conseqüentemente, não atender às expectativas acadêmicas, acabam distanciando a estudante dos processos necessários a afiliação estudantil. Assim, os resultados da pesquisa levam a refletir sobre a pertinência de projetos e atividades extra sala de aula que favoreçam as trocas e as interações sociais, como alternativas de superação de estigmas e preconceitos, realidade fundamental a apropriação da vida universitária.

Percebemos que o receio de se deparar com situações de preconceito, sutil ou explicitamente manifestas, leva os estudantes com deficiência a utilizarem como principal estratégia de “sobrevivência” na Educação Superior, o acobertamento da deficiência. Trata-se de uma decisão conforme Goffman (2013, p. 113) pautada no objetivo de reduzir a tensão gerada pela condição de estigmatizado. “Sabe-se que as pessoas que estão prontas a admitir que têm um estigma (em muitos casos porque ele é conhecido ou imediatamente visível) podem, não obstante, fazer grandes esforços para que ele não apareça muito”.

A organização do discurso dos estudantes com deficiência é revestida pelo cuidado em esconder qualquer tipo de rótulo ou estigma que os coloquem diante de

um papel social de inferioridade. Essa reação é reveladora e pode ser interpretada à luz dos escritos de Goffman (2013) Glat (1991; 1995) e Omote (2004), como uma tentativa de redução ou dissimulação do estigma a fim de manter um envolvimento mais espontâneo no conteúdo público da interação e uma maior liberdade na escolha do lugar que irá ocupar no “teatro da vida”.

Dessa forma, o desejo de adaptação à vida universitária lhes é atribuído como a necessidade de acomodação e incorporação de um papel social padronizado e único. Assim, a fala de quase todos os entrevistados, tem como ponto marcante a preocupação com o significado atribuído à deficiência, mais até do que os aspectos físicos que perpassam suas reais condições de permanência. Para eles o sentido da vida universitária está, naturalmente, associado à capacidade de atender a uma determinada categoria de estudante, como se disso dependesse a continuidade dos seus estudos e o sucesso acadêmico.

Nessa linha de raciocínio as estratégias de afiliação dos estudantes com deficiência correm o risco de se limitarem às dos demais estudantes, tornando-se uma frustrante tentativa de reprodução das experiências de quem não vive a condição de deficiência. Logo, as chances de que o processo de afiliação se dê adequadamente são minimizadas, na medida em que as condições singulares dos estudantes com deficiência exigem um conjunto de estratégias relativas ao atendimento das suas necessidades. Do ponto de vista da permanência na universidade, é necessário atentar para o fato de que as suas estratégias de afiliação, precisam ser traçadas considerando os aspectos educacionais, sociais e afetivos que permeiam o cotidiano acadêmico.

Falar da experiência de afiliação de estudantes com deficiência significa tratar de temas como acessibilidade, disponibilização de recursos e serviços, mas, sobretudo, de assuntos como preconceito, exclusão, discriminação e estigma. São aspectos que inegavelmente se entrelaçam as trajetórias de estudantes com deficiência na Educação Superior. Assim, o caminho da afiliação para estudantes com deficiência passa, necessariamente, pela eliminação de toda e qualquer barreira que os impeçam de desfrutar plenamente os espaços e tempos da universidade em condições de igualdade com as demais pessoas.

É importante ressaltar que a partir da pesquisa empírica realizada foi possível identificar alguns avanços quanto ao desenvolvimento de uma cultura universitária mais inclusiva e democrática. Dos cinco estudantes entrevistados, dois deles estão vinculados a projetos de iniciação científica, o que indica uma abertura da universidade para um público pouco visível, criando condições para potencializar esse processo de afiliação. Trata-se de uma realidade que produz um peso gigantesco sobre os processos de inclusão na Educação Superior, apontando um horizonte, no qual a superação de estigmas e preconceitos torna-se uma realidade possível.

Ademais, a participação dos estudantes em atividades acadêmicas que lhes permitem experimentar a vida universitária em toda a sua amplitude, pode ser considerada, definitivamente, uma das mais bem-sucedidas estratégias de afiliação. Além de fortalecer os vínculos institucionais, contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da afirmação pessoal, tão necessárias a pessoas historicamente excluídas.

Nesse contexto, há que se levar em conta o papel da universidade na garantia da participação plena e sem impedimentos aos estudantes com deficiência. Desafio a ser assumido político e materialmente, cujas demandas precisam perpassar, de modo transversal, as normas institucionais, as relações cotidianas, a organização didático-pedagógica, a pesquisa e a extensão universitária, enfim os modelos de gestão. A condição de ser uma pessoa humana, de acordo com Omote (2004), já deveria ser plenamente suficiente, na ordem social e ética, para mobilizar todos os esforços possíveis que fossem capazes de assegurar o exercício da cidadania plena a todas as pessoas indistintamente.

Uma educação voltada para a inclusão de pessoas com deficiência envolve, portanto, mais que a incorporação de princípios e valores, pressupõe, também, a promoção de condições equânimes de inserção e participação social, pois são elas que, verdadeiramente, dão sentido e materialidade às políticas que atuam na defesa e promoção da cultura inclusiva.

Paulo, no depoimento a seguir, se refere a dois momentos que marcaram de forma positiva a sua trajetória acadêmica, contribuindo para a construção da afiliação estudantil e do pertencimento a universidade:

(...) a semana de integração universitária foi um negócio assim muito interessante. Foi o momento que a universidade, por meio da feira de serviços, se apresentou para os alunos ingressantes, os calouros. Foi um momento assim marcante em que pude perceber que há canais de diálogo entre a instituição e os alunos. A outra situação que me marcou aqui, foi a ocupação, foi algo assim muito emocionante, muito rico, algo que eu nunca tinha experimentado, foi uma fase de aprendizado muito grande, esses dois momentos foram momentos muito interessantes (Paulo, estudante com mobilidade reduzida).

A reflexão apresentada por Paulo ilustra como momento crucial de aprendizagem e vivência acadêmica, a semana de integração universitária e a ocupação estudantil do *campus*, o que reforça a ideia de que os encaminhamentos institucionais direcionados à inclusão educacional precisam assegurar ao estudante com deficiência o direito de experimentar a vida universitária em toda sua amplitude. Sem dúvida, como afirma Paulo, “(...) é possível fazer uma universidade democrática, para todos”. Para tanto, faz necessário, superar valores e práticas discriminatórias mediante a proposição de ações pautadas em uma cultura mais inclusiva, conforme o estudante explicita em sua fala, a seguir:

A ocupação me fez perceber que é possível fazer uma universidade democrática, para todos. Até agora a gente vem experimentando através de aulas, que é possível conjugar diversos temas, dentro das disciplinas que temos aqui. É possível criar uma universidade sem esses muros, sem essas barreiras, sem esses preconceitos, uma universidade para todos, envolvendo toda a comunidade, em pé de igualdade, no mesmo nível, num processo dialético, de troca, envolvendo toda a sociedade. A sociedade tem muito a ensinar a universidade (Paulo, estudante com mobilidade reduzida).

A narrativa do estudante traz à tona uma concepção de universidade para além da mera profissionalização, como *lócus* privilegiado de experiências coletivas e engajamento político. É interessante observar que a fala de Paulo revela a postura de um estudante afiliado, àquele que já consegue produzir sentido sobre sua nova experiência. Apesar de todas as dificuldades experimentadas em sua trajetória de afiliação, o estudante fez da ocupação do *campus* um espaço de reivindicação de direitos, mas, sobretudo, lugar propício à consolidação do seu processo de afiliação e pertencimento.

Vale sublinhar, porém, que ao contrário do que se possa imaginar, a partir da interpretação da trajetória de Paulo, a afiliação dos estudantes com deficiência tende a acontecer e mais facilmente, quando respeitadas as suas especificidades e quando asseguradas as condições físicas e simbólicas de autonomia e identidade.

6.2.3. Afiliação estudantil um caminho para a afirmação social

A experiência universitária pode ser interpretada como uma importante oportunidade de fortalecimento da afirmação pessoal e social do estudante com deficiência. Mas, é relevante considerar que a depender das condições postas aos estudantes e dos posicionamentos políticos assumidos pela universidade, essa experiência pode trabalhar na contramão do processo de afirmação.

Como vimos, os processos de estigmatização e preconceito, bem como a existência de barreiras no ambiente universitário, interferem de forma negativa no processo de afiliação estudantil, tornando a trajetória dos estudantes com deficiência mais complexa e sinuosa. Assim, o reconhecimento da universidade como instrumento de promoção da mobilidade social, aponta para a necessidade de ampliação de políticas e ações que assegurem não só o acesso à Educação Superior, mas as condições de permanência e diplomação.

Tomando como referência os relatos dos estudantes entrevistados, observamos que apesar dos desafios enfrentados, ainda assim, ingressar e permanecer na universidade representa para o estudante com deficiência a oportunidade de participar mais plenamente da vida social. A afiliação e a permanência na universidade podem representar uma das formas mais consistentes de superação do preconceito e da discriminação. Também, podem representar mudanças na própria percepção que o estudante tem de si mesmo e de suas potencialidades. O depoimento de André sobre o ingresso na universidade é bem ilustrativo:

Foi motivo de grande alegria, graças a Deus, ter entrado na universidade, o que mais me marcou foi ter conseguido entrar já no 1º semestre, na primeira turma (André, estudante com deficiência física).

Para o estudante o fato de ingressar na Educação Superior, já na primeira turma, não se configura como algo natural ou comum, mas uma grande conquista, face aos quadros sociais restritivos impostos aos grupos historicamente excluídos.

É preciso considerar que para esses grupos, a Educação Superior apresenta-se como um horizonte distante, quase que inatingível. Portanto, diríamos, novamente aproveitando a analogia de Glat (1991) quanto ao papel social da pessoa com deficiência, que o acesso a esta etapa de ensino, significa a oportunidade de enxergar-se em um novo papel social no “teatro da vida”, dentro de um “*script*” diferente, não mais cristalizado e determinado pela condição de deficiência.

Talvez, a chave da questão esteja justamente centrada na compreensão de como o acesso à universidade afeta a identidade, a autoestima e autoafirmação dos estudantes com deficiência, servindo de pilar para a superação de sentimentos produzidos pelos processos de exclusão. Cabe ressaltar, entretanto, que estamos falando de um acesso pleno, verdadeiro, que possibilita ao estudante com deficiência ingressar nas novas modalidades da vida intelectual, fazendo delas um instrumento de mobilidade social.

A pesquisa mostra que há sutilezas no ambiente acadêmico que facilmente podem se transformar em instrumentos de exclusão, porque impõem barreiras de diversas ordens que impedem os estudantes de transitarem por um universo de relações mais amplo e múltiplo. Para Coulon (2008) “entrar” na vida universitária é apropriar-se dos meandros que envolvem as regras, as práticas acadêmicas, é transitar num universo de relações mais amplo e múltiplo, em sentidos, valores e condutas. Assim, quando o percurso formativo dos estudantes com deficiência é cercado por restrições e obstáculos, suas chances de chegarem ao que Coulon (2008) chama de condição de estudante, diminuem drasticamente.

Sem a condição de estudante, os desafios próprios da Educação Superior tornam-se mais complexos, uma vez que o mundo acadêmico demanda invariavelmente um perfil de autonomia e confiança que só são possíveis àqueles que atingiram a condição de estudante afiliado. Os depoimentos dos estudantes entrevistados permitem compreender que suas trajetórias de afiliação são constituídas por enfrentamentos e tensões que interferem no processo de permanência e inclusão universitária, mas, por outro lado, a oportunidade de

continuidade dos estudos e o ingresso na vida universitária revelam-se como um caminho para a afirmação pessoal e social.

A análise dos dados, centrada nas entrevistas dos estudantes, trouxe como elemento marcante de suas trajetórias a preocupação com o significado atribuído à deficiência no ambiente universitário. Dos cinco estudantes entrevistados, apenas Paulo construiu um discurso pautado nas implicações provocadas pelas barreiras e restrições presentes no contexto acadêmico. As razões que geraram narrativas tão contrastantes podem ser atribuídas a presença de estigmas e suas influências sobre o processo de afiliação estudantil. É possível presumir, a partir da postura apresentada por Paulo, que ele já tenha percorrido os íngremes caminhos da afiliação estudantil, atingido, portanto, o *status* de membro, enquanto que os demais estudantes demonstram permanecer sobre a influência do estigma, haja vista o prolongamento de seus processos de afiliação, revelados em suas opiniões sobre a vida universitária.

Desse modo, podemos considerar que o processo de afiliação para estudantes com deficiência é marcado por influências antagônicas. De um lado, há a necessidade de se tornar membro de um novo grupo e assimilar novas funções, desenvolver novas tarefas, apropriar-se de novas rotinas, tal como assinala Coulon (2008). Do outro, entendemos que a condição de deficiência requer da universidade a formação de um espaço de acolhimento e respeito à diferença, oportunizando ao estudante a condição de afiliar-se. Assim, o processo de afiliação do estudante com deficiência se dá justamente na intersecção entre individualidade e coletividade, tangenciados pelos princípios da equidade e da justiça social.

Vale destacar a presença de outro elemento que perpassa, de modo transversal, as narrativas dos estudantes: a decisão de persistir no Ensino Superior. Os sonhos, os projetos de vida e as perspectivas de um futuro melhor, aparecem de forma espontânea em meio as suas narrativas. Apesar de ter aparecido discretamente nos relatos dos estudantes, suas posturas revelam o desejo de permanência, de diplomação e de ingresso no mundo do trabalho:

Espero mudar de vida, deixar de ser uma simples pessoa, para ser uma futura médica veterinária, dar um futuro para o meu filho, ter um futuro (Vitória, estudante com baixa visão).

Eu espero concluir no tempo determinado, não só por uma questão profissional, de dinheiro que o curso proporciona, mas, principalmente, pelo amor que eu tenho a essa área (André, estudante com deficiência física).

Os inúmeros desafios que acompanham as suas trajetórias como o enfrentamento da discriminação, do estigma, das barreiras de diversas ordens, não os impediram de levar adiante seus cursos, nem mesmo de construírem perspectivas quanto ao futuro profissional. Mesmo Paulo, o único que chegou a mencionar, em um momento de forte emoção, a possibilidade de desistência, reelabora sua fala dando-lhe novos contornos, a partir da experiência que considera ser a mais rica de sua trajetória acadêmica:

(...) eu voltei o segundo semestre muito mais empolgado, muito mais envolvido com a vida acadêmica, depois da ocupação (Paulo, estudante com mobilidade reduzida).

A narrativa descrita remete a reflexão de Glat (1995) sobre a importância do contato social para o rompimento de estigmas e preconceitos. De acordo com a autora, o isolamento e a segregação do resto da sociedade, configuram-se como impeditivos para a interação entre pessoas com deficiência e vice-versa. “Essa situação, obviamente, mantém as representações preconceituosas e estereotipadas” (p.35). Por outro lado, o contato social, o convívio e a interação, a exemplo da situação registrada por Paulo, permitem, nos termos apresentados Goffman (2013), à avaliação realística das qualidades pessoais. À medida que as pessoas se relacionam mais intimamente, as expectativas normativas em relação ao outro cedem, dando pouco a pouco espaço à simpatia e à compreensão. Paulo cita, mais uma vez, em sua narrativa, o momento da ocupação do *campus* como uma oportunidade de estreitamento de vínculos entre ele e os colegas:

(...) durante a ocupação mesmo, os colegas demonstravam uma constante preocupação se eu estava bem saúde, se estava dormindo legal... e continua até hoje isso, eu não posso negar (Paulo, estudante com mobilidade reduzida).

Para efeitos dos temas abordados nesse trabalho, a afiliação do estudante com deficiência pode se constituir como um importante mecanismo de afirmação pessoal e social, um dos eixos de estudo fundamentais à leitura sobre a permanência

universitária de novos e distintos públicos, entre eles as pessoas com deficiência. As narrativas de Paulo, a seguir, evidenciam o quanto a afiliação estudantil, sem dúvida, interfere na formação da identidade do estudante com deficiência, ajudando-o a construir o pertencimento:

Na medida do possível sempre estou nos simpósios, nas palestras que tem. Na questão do debate interno, de discutir os eventos, sempre que a classe discente tem algum debate, eu sou convidado, estou sempre envolvido. Eu só não quero é me envolver com responsabilidade representativa, eu acho que esse é um papel dessa juventude (Paulo, estudante com mobilidade reduzida).

Agora eu estou iniciando meu primeiro projeto de pesquisa, como estudo eu peguei um tema que está mexendo com vida de meus colegas, parece que mexe com a vida da universidade como um todo, a gente vai tentar entender o sistema de transporte público. Se tem uma universidade pública, numa cidade como Barreiras, de aproximadamente 150 mil pessoas, uma das coisas fundamentais a ser estudada é a questão da locomoção das pessoas (Paulo, estudante com mobilidade reduzida).

As marcas de afiliação aparecem nos relatos de Paulo e apontam para a relação entre afiliação estudantil e desenvolvimento de uma nova biografia pessoal e de uma nova identidade social. Poderíamos pensar que a afirmação social de Paulo estaria vinculada exclusivamente às experiências que antecederam seu ingresso na universidade, porém a ênfase dada à ocupação do *campus* ao longo de todo o seu depoimento e a forma entusiasmada que o estudante se refere ao episódio, impõe uma evidente associação entre sua afirmação pessoal e social e os processos de afiliação, desenvolvidos no decorrer sua trajetória acadêmica, especialmente no interior das redes de relações estabelecidas durante e após a ocupação do *campus*. O relato do estudante, na sequência, aponta para essa afirmação:

(...) você acha que chega aqui com uma bagagem, porém eu vi esses jovens, durante a ocupação, me darem uma lição, uma riqueza de aprendizagem, que eu nunca tinha vivido, de consciência, não só consciência política, mas, também, de consciência cidadã, não sei se o termo seria cidadã, mas consciência de que isso aqui é deles, pertence a eles e que cabe a eles a defesa disso. A ocupação foi

uma coisa muito rica no meu processo de aprendizado (Paulo, estudante com mobilidade reduzida).

A declaração do estudante revela que apesar da influência da experiência de militância na vida pessoal e social do estudante, a ocupação universitária, como espaço de participação, de debate, de luta e enfrentamento coletivo, possibilitou a Paulo elaborar novos questionamentos a respeito das condições de sua existência, bem como fazer da universidade um espaço propício de aprendizagem e escrita de uma nova história.

Assim, as trajetórias de afiliação dos estudantes entrevistados trazem à tona a importância de fazer da universidade um espaço significativo de aprendizagem, de troca e de formação de vínculos afetivos. Os itinerários formativos dos estudantes com deficiência precisam ser construídos em estreita articulação com ações institucionais que permitam a esses estudantes experimentarem novas formas de autonomia, só assim a experiência universitária poderá representar a oportunidade de fortalecimento da afirmação pessoal e social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na convivência, o tempo não importa. Se for um minuto, uma hora, uma vida. O que importa é o que ficou deste minuto, desta hora, desta vida. Lembra que o que importa é tudo que semeares colherás. Por isso, marca a tua passagem, deixa algo de ti, do teu minuto, da tua hora, do teu dia, da tua vida.

Mario Quintana

Explorar o tema da afiliação estudantil no campo da educação especial, com o intuito de apontar novas perspectivas para a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, exigiu uma postura reflexiva e analítica permanente, apoiada pelos pressupostos ontológicos e epistemológicos do Interacionismo Simbólico, na tentativa de compreender a partir das vozes dos sujeitos pesquisados, os significados que eles atribuem as suas trajetórias acadêmicas.

As trajetórias de afiliação dos cinco estudantes pesquisados mostram que em tempos de discursos inclusivos, intimamente influenciados pelas novas legislações, a inserção e a permanência na universidade de pessoas com deficiência está carregada de sinais e possibilidades. Sinais de que a falta de acessibilidade, aqui amplamente compreendida, interfere nos modos de vivenciar a experiência de ser estudante na Educação Superior, bem como de que os desafios enfrentados em seus percursos formativos, associados à condição de deficiência tornam o mundo acadêmico ainda mais complexo e rigoroso no sentido de vencer o estranhamento dos meses iniciais e construir uma afiliação com a nova vida universitária. Do mesmo modo, revelam possibilidades, como a de fazer da experiência universitária uma ação transformadora, capaz de suscitar novas perspectivas acerca das suas potencialidades pessoais e sociais.

Os resultados da investigação revelam que apesar de passarem por desafios semelhantes aos demais estudantes, em termos de estranhamento e aprendizagem dos complexos códigos do universo acadêmico, os estudantes com deficiência precisam também superar resistências, barreiras e estigmas que perpassam suas

trajetórias, tendo em vista a manutenção de seus projetos de vida e perspectivas de futuro. É preciso considerar que no processo de afiliação dos estudantes com deficiência as demandas acadêmicas coexistem com a necessidade de atendimento às demandas pessoais. Desse modo, podemos pensar a afiliação do estudante com deficiência como um processo complexo, que envolve o direito de poder conciliar demandas pessoais e exigências acadêmicas.

Sem dúvida para esse grupo de estudantes universitários participantes desta pesquisa, a entrada nessa nova fase da vida educativa representa uma mudança importante na forma de interpretar o mundo, construir as interações sociais e a imagem de si mesmo. Com frequência a identidade social deteriorada pela condição de deficiência produz, nos próprios estudantes, expectativas limitadas em relação à vida universitária e ao futuro profissional. A dimensão simbólica, manifestada pela preocupação em atender as expectativas socialmente impostas, interfere no processo de construção da afiliação, refletindo inclusive na formação da identidade pessoal e social.

Por sua vez, a afiliação estudantil, caracterizada pelo desenvolvimento de uma nova identidade social, demonstra ser, em termos pessoais, um elemento crucial para o sucesso acadêmico, sobretudo, para a construção de um novo percurso biográfico que conduza a realização de formas de autonomia intelectual e afetiva inovadoras.

Nesse sentido, a pesquisa permite afirmar que sendo a experiência no interior das instituições universitárias permeada por situações que produzam interação plena e ativa dos estudantes com deficiência, a condição de desvantagem, desigualdade ou inferioridade poderá ser transformada em força impulsionadora de luta em relação aos direitos historicamente negados. Os imperativos sociais materializam a transformação da condição de desvantagem, desigualdade ou inferioridade em impulso e força (ROSS, 1999)

Interessante ressaltar que os participantes da pesquisa demonstram entender a necessidade de superar os desafios inerentes ao mundo universitário, em especial aqueles que têm impacto imediato sobre o êxito e permanência na universidade, como única alternativa de manterem vivos os projetos e expectativas que dão sentido a sua vida acadêmica.

Os resultados da investigação ainda indicam que compreender as trajetórias de afiliação dos estudantes com deficiência na universidade é fundamental para o desenho e implantação de políticas públicas específicas, que visam a inclusão e a permanência na Educação Superior. Em geral, o que ocorre não é isso, mas uma simples transferência das políticas e estratégias pensadas para a Educação Básica, aspecto que acaba comprometendo sua efetividade e contundência. A fragilidade das políticas direcionadas à inclusão no contexto universitário pode estar inserida aqui, no silenciamento institucional acerca do atendimento às necessidades acadêmicas dos estudantes com deficiência, produzindo um peso simbólico para esse estudante de que a universidade não é seu lugar.

Levando em conta a complexidade inerente a Educação Superior, entendemos que toda política voltada para esta etapa de ensino, precisa se revestir de uma atenta reflexão sobre os modos tácitos de funcionamento da universidade, suas decisões internas, seus valores e princípios, sua cultura. Capturar as condições sociais que objetivamente se apresentam aos estudantes com deficiência no contexto da universidade torna-se, assim, imprescindível não só para promover mecanismos de suporte que assegurem o sucesso acadêmico, mas especialmente, para possibilitar a inserção desse grupo na vida social em todas as suas dimensões.

Dessa maneira, retomando os questionamentos que delineiam esta pesquisa, com todas as limitações implicadas no estudo de um tema recente e denso, é possível afirmar que a pertinência dessa investigação reside justamente no fato de apresentar novas vias de reflexão sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. Do ponto de vista político, poderá contribuir para o aprimoramento das ações desenvolvidas e implementadas com a finalidade de assegurar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas universidades. No que diz respeito às IES, em face do compromisso e responsabilidade no cumprimento das políticas públicas destinadas à população com deficiência, a investigação aponta para a necessidade de desenvolvimento e/ou ampliação das estruturas de suporte que propiciem aos estudantes com deficiência equidade de condições, de permanência e sucesso acadêmico.

Finalmente, destacamos que o presente trabalho traz consigo algumas contribuições interessantes ao campo da educação inclusiva, por permitir que

gestores públicos, estudiosos da área e professores, tomem conhecimento dos elementos presentes na trajetória acadêmica de estudantes com deficiência que se configuram como potenciais obstáculos à afiliação e à permanência na universidade.

É fato que a problemática em estudo não se esgota nessa investigação, há um campo de possibilidades ainda vasto a ser explorado e que merece atenção daqueles que pretendem contribuir, por meio da pesquisa científica, com o delineamento de caminhos alternativos, que não ignorem o peso da inclusão educacional no Ensino Superior.

Deste estudo fica a reflexão sobre um tema ainda silenciado no campo teórico e metodológico das atuais políticas voltadas para a inclusão na Educação Superior. Os desafios acadêmicos enfrentados por estudantes com deficiência em seus percursos formativos precisam ampliar o escopo das políticas de inclusão. A ênfase nas barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas não podem ignorar a dimensão simbólica inerente à natureza das interações sociais que ocorrerem no interior das universidades. Assim, as narrativas dos cinco estudantes pesquisados, muito embora revelem a importância de estratégias institucionais que assegurem a acessibilidade, evidenciam, também, que a experiência acadêmica e a apropriação progressiva da cultura universitária são aspectos que ampliam ou diminuem suas perspectivas de vida e oportunidades sociais.

8. REFERÊNCIAS

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: 16 set. 2016.

AIRES, L. **Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação**. 1. ed. UAB. 2011. Disponível em <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/paradigma>> Acesso em 20 de jun. 2015.

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

ANJOS, Hildete Pereira. Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior: primeiras aproximações. IN: MIRANDA, T.G; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. – Salvador: EDUFBA, 2012.

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150 mar. 2013.

BARBOSA, Livia; DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson Rufino dos. Diversidade corporal e perícia médica: novos contornos da deficiência para o Benefício de Prestação Continuada. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, p. 377-390, 2009.

BARBOSA, Livia; DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson. Diversidade corporal e perícia médica no Benefício de Prestação Continuada. IN: DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (orgs.). **Deficiência e igualdade**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM de 08 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, 1996.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 4.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Decreto nº 5.296. **Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2004.

_____. Decreto nº 5.626. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.** Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 06 set. 2016.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Brasília, DF, 2007. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm > Acesso em: jan. 2016.

_____. Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm >. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm > Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. **Documento orientador do Programa Incluir.** Brasília, DF, 2013. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article > Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Lei no 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP. Brasília, DF, 2008.

_____. Portaria nº 3.284. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, 2013. Disponível em: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acesso em: 08 de out. 2015.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOM CONSELHO, L. M. da Silva. **Acessibilidade na Educação Superior: Reflexões sobre a trajetória de estudantes com deficiência na UFRB**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas.

CANDAU, V.M.F. Direito À Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 nov. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

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.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação). **Revista Ideias**, UNICAMP v. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2016.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior: Bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Sorocaba; Campinas, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 107-126, março 2013.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez. 2015.

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

DINIZ, Débora; PEREIRA, Natália; SANTOS, Wederson. 2009. Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo. **Reciis**, v. 3, n. 2, p. 16-23.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. Direitos Humanos e as pessoas com deficiência no Brasil. In: GUSTAVO VENTURI, SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS (Org.). **Direitos humanos**: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional, Brasília, 2010.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 11, 2009.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (orgs.). **Deficiência e igualdade**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2010.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FELOUZIS, G. Les Étudiants et la sélection universitaire. **Revue Française de Pédagogie**, n. 119, p. 91-106, 1997.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. **Revista de Educação e Emancipação**. São Luís do Maranhão, v. 7, n. 1, p. 59-82, jan./jun. 2014.

FOUCAULT Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes; 2001.

_____. **A história da loucura na idade clássica**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. Crise da Medicina ou Crise da Antimedicina. **Verve**, São Paulo, n. 18, p. 167-194, ago./ dez. 2010. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/8646/6432>> Acesso em: 20 jan. 2017.

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

GLAT, Rosana. Integração dos portadores de deficiências: uma questão psicossocial. **Temas em Psicologia**, 2, 89-94, 1995.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2010.

GOFFMAN. Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GROHMANN, R. N. O Interacionismo e os Estudos de Comunicação. Revista Anagrama: **Revista Interdisciplinar de Graduação**. set./ nov., 2009, n. 3, 1ª edição.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

INEP/MEC. **Resumo técnico. Censo da Educação Superior de 2013**. Brasília, DF, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rozângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Organizadora). **Inclusão Escolar**, São Paulo: Summus, 2006. 103p.

MATOS, Aline Pereira da Silva. **Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: um estudo na UFRB. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado da Bahia, campus Salvador – BA.

MATOS, Rosângela da Luz; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. A orientação acadêmica entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. IN: SANTOS, G. G.;

SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil**: universidade, responsabilidade social e juventude. Salvador: EDUFBA, 2013.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. Deficiência e igualdade: o desafio da proteção social. IN: DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (orgs.). **Deficiência e igualdade**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2010.

MERHY, E.E. O conhecer militante do sujeito implicado: o desafio de reconhecê-lo como saber válido. In: FRANCO, T.B. et al. **Acolher Chapecó**: uma experiência de mudança com base no processo de trabalho. São Paulo: Hucitec, 2004. p.21-45. Disponível em: www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/capitulos-02.pdf. Acesso em: 5 dez. 2016.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. São Paulo: Hucitec; 2006.

MYNAIO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. IN: MIRANDA, T.G; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. – Salvador: EDUFBA, 2012.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. 1ª reimpressão, edição revista e ampliada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. 256 p.

_____. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA-SP; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Capítulo 5, p. 71-110.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

NASCIMENTO, Vera Creusa de Gusmão do. **Quando as “exceções” desafiam as regras**: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior. 2011, 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Fortaleza – Ceará.

OLIVEIRA, Soraia Santos; ROSA, Dora Leal. **Afiliação universitária de estudantes cotistas e não cotistas**: abordagens iniciais no âmbito dos aportes teóricos. 2015. Disponível em: www.equidade.faced.ufba.br/.../artigo_afiliacao_estudantes_cotistas_e_nao_cotista_s.p. Acesso em: 29 de out. 2016.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, set/dez. 2004, v.10, n.3, p.287-308.

PACHECO, R.V; COSTAS, F.A.T. P (2006). O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a12.htm> Acesso em:25 nov. 2016.

PAIVANDI, Saeed. Que significa o desempenho acadêmico dos estudantes? IN: **Observatório da Vida Estudantil**: avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo? Organização e apresentação de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio, Ava Carvalho; Prefácio de Stela Meneghel. – Salvador: EDUFBA, 2015.

PERRENOUD, P. **A Fabricação da Excelência Escolar**. Genève, Droz, 1984.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. IN: MIRANDA, T.G; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. – Salvador: EDUFBA, 2012.

PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. 361 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

PIOVESAN, F. Concepção contemporânea de direitos humanos. IN: HADDAD, S.; GRACIANO, M. **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG** – um estudo a partir de cinco casos. 2001. Doutorado (Educação) -Faculdade de Educação, Belo Horizonte Universidade Federal de Minas Gerais.

REIS, Dyane B.; TENÓRIO, Robinson M. Cotas e estratégias de permanência no ensino superior. In: TENÓRIO, Robinson Moreira e VIEIRA, Marcos Antônio. (org.) **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho. EDUFBA, 2009.

ROSS, P. R. A crise da educação especial: uma reflexão política e antropológica. **Educar em Revista**, n.15, Curitiba Jan./Dec. 1999. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/ross.pdf. Acesso em: 19 dez. 2016.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

SAMAPIO, Sônia; SANTOS, Georgina Gonçalves. O interacionismo simbólico como abordagem teórica aos fenômenos educativos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 06, jan./jun. 2011a.

SAMAPIO, Sônia; SANTOS, Georgina Gonçalves. **Estudos sobre a Vida Estudantil como Suporte para a Gestão Universitária na Área Acadêmica e da Assistência**. 2011b. Disponível em: http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/doc_documentos/15/paineis/04/ggs_smrs.pdf. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. **O conceito de afiliação estudantil como ferramenta para a gestão pedagógica da educação superior**. 2012. Disponível em: [http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_1/Sampaio_Sonia%20\(UFBBrazil\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_1/Sampaio_Sonia%20(UFBBrazil).pdf). Acesso em: 12 fev. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, 2001.

_____. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Dyane B. R. **Para além das cotas**: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFBA. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil**: universidade, responsabilidade social e juventude. / Organização e apresentação de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio; Prefácio de André Lazaro. – Salvador: EDUFBA, 2013.

SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R.; CARVALHO, A. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil**: avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo? / Organização e apresentação de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio, Ava Carvalho; Prefácio de Stela Meneghel. – Salvador: EDUFBA, 2015.

SANTOS, Jaciete Barbosa. Inclusão e preconceito na universidade: possibilidades e limites para estudantes com deficiência. IN: MIRANDA, T.G; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. – Salvador: EDUFBA, 2012.

_____. **Preconceito e inclusão**: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade. 2013. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, campus Salvador – BA.

SANTOS W, DINIZ D, PEREIRA N. Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo. IN: DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Livia (orgs.). **Deficiência e igualdade**. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2010.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SILVA, LM. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.33. Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, Lélia Custódio; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. A experiência estudantil no grupo de pesquisa. IN: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil**: universidade, responsabilidade social e juventude. Salvador: EDUFBA, 2013.

SILVEIRA, Olívia Maria Costa. **O unicórnio e o rinoceronte**: análise do Pro Jovem a partir de seus beneficiários. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

SOUZA, Greysy. K. A; SANTOS, Dyane. B. R. S. Os “novos” universitários e os (des) caminhos para a afiliação estudantil e a permanência. In: **V Seminário da Pós-Graduação em Ciências Sociais**: Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento. Cachoeira: UFRB, 2015. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/sppgcs/>. Acesso em: 6 nov. 2016.

SOUZA, Verônica dos R. M; SANTOS, Antônio C. N. Inclusão, ensino e pesquisa na Universidade Federal de Sergipe. IN: MIRANDA, T.G; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. – Salvador: EDUFBA, 2012.

STRAUSS, Anselm. **Espelhos e máscaras**: a busca de identidade. São Paulo: EDUSP, 1999.

SUIAMA, Sergio Gardenghi. Identidades, diferenças. **Boletim científico – Escola Superior do Ministério Público da União**, Brasília: ESMPU – Escola Superior do Ministério Público da União, n. 2, p. 131-139, abr./jun. 2004.

TEIXEIRA, Ana. Aprendendo a ser Estudante Universitário: uma relação entre campo disciplinar e a construção de si. IN: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil**: universidade, responsabilidade social e juventude. Salvador: EDUFBA, 2013.

TEIXEIRA, Ana; COULON, Alain. Interiorização do ensino superior público e afiliação: e se eu conseguir uma vaga, como é que vai ser? IN: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R.; CARVALHO, A. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil**: avaliação e qualidade no ensino superior: Formar como e para que mundo? Salvador: EDUFBA, 2015.

TENÓRIO, Robson Moreira; REIS, Dyane Brito. Ações Afirmativas e Estratégias de Permanência no Ensino Superior IN: **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, 01 à 04 de Junho, 2009, Porto Seguro, BA. **Anais**. Disponível em: www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual.../dyane%20brito%20reis.pdf. Acesso em: 20 out. 2016.

UFOB. **Caderno de Programas da Assistência Estudantil**. Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas, 2016.

UFOB. **Projeto Pedagógico dos Cursos**. Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas, 2016.

UFOB. **Projeto Político Pedagógico Institucional**, 2014. Disponível em: <http://www.ufob.edu.br/ppi/index.php/j-stuff>. Acesso em: 24 out. 2016.

UFOB. **Relatório de gestão 2015**. Disponível em: <http://www.ufob.edu.br/?Itemid=1689>. Acesso em: 15 set. 2016.

UFOB. **Relatório do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas, 2016.

UFOB. Resolução nº 003/2015: **Aprova a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. Disponível em: <http://consuni.ufob.edu.br/index.php/downloads/category/31-2015>. Acesso em: jan. 2016.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014. 240 p.

VASCONCELOS, F. D. **Ironias da desigualdade**: políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência física. 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia.

VASCONCELOS, Leticia Silveira; SAMPAIO, Sônia Maria. Educação Superior e inclusão de estudantes surdos oralizados. IN: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da Vida Estudantil**: universidade, responsabilidade social e juventude. / Organização e apresentação de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio; Prefácio de André Lazaro. – Salvador: EDUFBA, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini (2007). Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100. Campinas/SP: CEDES, p. 947-964, out, 2007.

VIÉGAS, L. S.; GOMES, J.; OLIVEIRA, A. R. F. Os equívocos e acertos da Campanha 'Não à Medicalização da Vida'. **Psicologia em Pesquisa** (UFJF), v. 7, p. 266-276, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2013/12/v7n2a14-livre1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

VIÉGAS, Lygia S.; OLIVEIRA, Ariane R. F. TDAH: conceitos vagos, existência duvidosa. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação. Vol. 25, n. 1, Presidente Prudente-SP, jan/abr 2014. p. 39-58.

YIN, Robert K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. Tradução Crísthian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre: Bookman. 2015.

9. APÊNDICES

Apêndice I - Roteiro de entrevista

Bloco 1: Com o objetivo de traçar o perfil do (a) entrevistado (a)

1. Idade
2. Estado Civil
3. Qual é a sua condição de deficiência?
4. Ano de ingresso na universidade.
5. Onde e quando fez a sua formação anterior à entrada na universidade? Detalhes: Como era a escola: especial, regular, pública, privada?
6. Curso que realiza.

Bloco 2: Com o objetivo de provocar as narrativas

Categoria 1. Desafios enfrentados na vida universitária

1. Como tem sido sua vivência acadêmica?
2. Quais situações marcaram a sua vida na universidade, desde o início de seu percurso?
3. Quais são os maiores desafios enfrentados por você na vida universitária?

Categoria 2. Estratégias de afiliação estudantil

4. Quais estratégias você utiliza para lidar com as exigências do mundo acadêmico, no que diz respeito às normas e rotinas da Universidade e apreensão dos conteúdos intelectuais?
5. Você costuma participar dos eventos promovidos pela Universidade? Sente alguma dificuldade na participação nesses eventos? Em caso positivo, o que é feito para superá-las?

6. Já participou de algum projeto de pesquisa e/ou extensão, ou de algum programa institucional como PET (Programa de Educação Tutorial), PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) ou monitoria? Por quê?
7. Você já deixou de participar de alguma atividade na universidade em função da sua condição de deficiência? Pode relatar essa situação?

Categoria 3. Condições de acessibilidade e seus efeitos sobre o processo de afiliação estudantil e afirmação social

8. Como você avalia as condições de acessibilidade na universidade quanto à estrutura física, recursos tecnológicos, relações interpessoais e prática pedagógica dos professores?
9. De que forma você avalia essas condições de acessibilidade para o processo de permanência do estudante com deficiência na Universidade?
10. Em sua trajetória acadêmica até aqui, você se sente acolhido, apoiado e estimulado pela Universidade? Em caso negativo, por quê? Em caso positivo, de que forma?
11. Em caso de necessidades acadêmicas o que você faz?
12. Você se sente à vontade na Universidade para falar sobre as suas necessidades?
13. Como você avalia a sua interação com os demais atores da instituição: colegas professores e técnicos?
14. O que você mudaria na Universidade para torná-la mais inclusiva?
15. Que aprendizagens pessoais já foram construídas por você a partir das situações vivenciadas até o momento na universidade?

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa desenvolvida sob a responsabilidade da mestranda **Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação da Profa. Dra. Susana Couto Pimentel.

Esta pesquisa objetiva compreender o processo de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior, bem como o modo que estes estudantes lidam com os desafios do mundo acadêmico, construindo seu processo de afiliação à vida universitária. Assim, destacamos que a sua participação é fundamental para entendermos a relação entre condições de acessibilidade e afiliação universitária, tendo em vista o desenvolvimento de ações que promovam a inclusão e a permanência na Educação Superior, e, concomitantemente, para ampliar o conhecimento científico nesta área. Sua participação nesta pesquisa é voluntária e consistirá em conceder uma entrevista gravada para permitir uma transcrição fidedigna das falas, sendo que somente serão utilizadas na análise dos dados as falas previamente autorizadas. Os resultados serão transcritos, analisados e apresentados sem qualquer menção dos nomes dos (as) participantes.

Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas a sua vivência acadêmica, a possibilidade de atrapalhar a realização de suas atividades programadas, face a necessidade de disponibilização do seu tempo. Entretanto, como forma de minimizar/evitar tais riscos, algumas providências serão tomadas, a exemplo, da possibilidade de escolha de um ambiente privativo para realização da entrevista, definição de um tempo que não altere significativamente a sua rotina e de um horário que lhe seja mais conveniente para agendamento da entrevista.

Ressaltamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por participação.

Se depois de consentir com a sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da

pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Ratificamos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja qualquer dúvida ou preocupação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa por meio do seguinte endereço: Rua Professor José Seabra de Lemos, 316, Recanto dos Pássaros, CEP: 47808-02, Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas, Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, telefone (77) 36143542, Barreiras – BA, endereço eletrônico: gracy.oliveira@ufob.edu.br, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP do Instituto de Psicologia da UFBA, Rua Aristides Novis, 197, Estrada de São Lázaro, CEP 40210-730, Salvador, Bahia, Telefone: 3283-6437, Fax: 3283-6437, e-mail: ips@ufba.br.

Consentimento Pós-Infirmação

Eu, _____, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso sair a qualquer tempo.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora

Profa. Dra. Susana Couto Pimentel (orientadora)

_____, ____/____/____.
Local, Data

Apêndice III - Protocolo do estudo de caso

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

A TRAJETÓRIA DE AFILIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PESQUISADORA:

GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA

ORIENTADORA:

DRA. SUSANA COUTO PIMENTEL

2. PROBLEMA DA PESQUISA

Como se constituem as trajetórias de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior?

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Compreender o processo de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior.

3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência na vida universitária;
2. Analisar as estratégias utilizadas pelos estudantes com deficiência para construção da afiliação estudantil na Educação Superior;
3. Refletir, a partir das falas dos estudantes, se a experiência de afiliação à vida universitária contribui para a sua afirmação pessoal e social.

2. PALAVRAS-CHAVE:

Estudantes com Deficiência; Afiliação; Educação Superior

3. LÓCUS DA PESQUISA:

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

6. QUESTÕES SECUNDÁRIAS:

- Quais são os desafios inerentes à condição de estudante com deficiência na Educação Superior?
- Como os estudantes com deficiência constroem seu percurso acadêmico até a afiliação?
- A experiência de afiliação à vida universitária contribui para a afirmação pessoal e social de estudantes com deficiência?

7. EVIDÊNCIAS QUE ESTÃO SENDO PROCURADAS:

- Participação e envolvimento nas atividades acadêmico-científicas;
- Interações com os pares, partilhas e trocas com professores, colegas e demais membros da comunidade acadêmica;
- Apropriação da cultura universitária, linguagem acadêmica, domínio das regras e códigos de funcionamento da universidade.

6. PROCEDIMENTOS ANTERIORES A COLETA DE DADOS

- Identificação dos sujeitos da pesquisa;
- Autorização para realização da pesquisa na universidade;
- Aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia (UFBA);
- Realização de contato com os estudantes para agendamento, considerando suas disponibilidades, tendo em vista a realização das entrevistas.

7. PROCEDIMENTOS DURANTE A COLETA DE DADOS

- Providências quanto aos recursos necessários – computador pessoal, gravador de voz, cópias do roteiro de entrevista, canetas para assinaturas dos termos de consentimento, local privativo para realização das entrevistas;
- Instruções aos entrevistados quanto a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e condições associadas a pesquisa;

- Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos sujeitos investigados;
- Gravação das entrevistas.

8. PROCEDIMENTOS APÓS A COLETA DE DADOS

- Transcrição das entrevistas dos sujeitos da pesquisa;
- Leitura genérica do material coletado para análise;
- Exploração de todo material coletado para realizar a classificação e agregação das informações em categorias;
- Incorporação temática dos registros das entrevistas;
- Análise e interpretação dos resultados a partir do referencial teórico escolhido para fundamentar a investigação;
- Produção da escrita da seção de análise dos resultados.

Apêndice IV – Termo de compromisso do pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira**, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado “**A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior**” sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 466/96, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEPIPS/UFBA qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Apresentar os resultados da Pesquisa ao CEPIPS/UFBA após o seu término conforme exigência da Resolução 466/2012

Barreiras, dia de mês de 2016.

Assinatura do responsável pelo projeto

Apêndice V - Termo de confidencialidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do projeto: A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior

Pesquisador responsável: Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira

Instituição/Departamento: Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Local da Coleta de dados: Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

A pesquisadora do projeto intitulado “**A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior**” se compromete em garantir a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados através de pesquisa de campo junto aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UFOB, mediante entrevistas semiestruturadas. As entrevistas serão gravadas e acontecerão nos *campi* aos quais os estudantes se vinculam. Concordo com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto e seus produtos (relatórios, artigos, etc.). Informo que a divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento e esclarecido mantidos em arquivo digital, por um período de 5 anos sob a responsabilidade de Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira. Após este período, os dados serão destruídos, conforme acordado entre pesquisador e sujeito da pesquisa no ato da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Barreiras, dia de mês de 2016.

Assinatura Pesquisador

Apêndice VI - Termo de concordância com projeto de pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Título da Pesquisa: **A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior**

Eu, **Susana Couto Pimentel**, professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA, na linha de pesquisa Educação e Diversidade, RG: 03.529.038-21, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Salvador – BA, 13 de setembro de 2016.

Susana Couto Pimentel - Orientadora

Orientando(a)

Apêndice VII - Termo de autorização institucional



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA
GABINETE DA REITORA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, Reitora Pró-Tempore da Universidade Federal do Oeste da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora **Gracy Kelly Andrade Pignata Oliveira**, aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, a desenvolver nesta instituição a pesquisa intitulada "**A trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior**", sob orientação da Prof. (a). Dra. Susana Couto Pimentel.

O presente projeto será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução do CNS 466/2012. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade e coparticipante do presente projeto de pesquisa, e dispõe da infraestrutura necessária para a garantia e o bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

Barreiras, dia de mês de 2016.

"Assinatura e carimbo do responsável institucional"

Reitora Pró-Tempore

10. ANEXOS

ANEXO A – Formulário de Autodeclaração da condição de deficiência



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS – PROGRAF
 COORDENAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS – CAAF

AUTODECLARAÇÃO

Para fins de cumprimento dos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos n°. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

NOME:		
CPF:	RG:	CURSO:
POSSUI ALGUMA DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?		
<input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> SIM, CEGUEIRA <input type="checkbox"/> SIM, BAIXA VISÃO <input type="checkbox"/> SIM, SURDEZ <input type="checkbox"/> SIM, DEFICIÊNCIA AUDITIVA <input type="checkbox"/> SIM, DEFICIÊNCIA FÍSICA <input type="checkbox"/> SIM, SURDOCEGUEIRA <input type="checkbox"/> SIM, DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA <input type="checkbox"/> SIM, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL <input type="checkbox"/> SIM, AUTISMO <input type="checkbox"/> SIM, SÍNDROME DE ASPERGER <input type="checkbox"/> SIM, SÍNDROME DE RETT <input type="checkbox"/> SIM, TRANSTORNO DESINTEGRATIVO DE INFÂNCIA <input type="checkbox"/> SIM, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO		

Declaro em conformidade com o art. 3º do Decreto-Lei n.º 4.657, de 4 de setembro de 1942 ser do meu conhecimento que qualquer omissão nas informações acima prestadas configura presunção de má fé, podendo responder, portanto, civil, penal e administrativamente, nos termos da legislação pátria a vigor.

_____, ____ de _____ de _____.

Nome Completo (letra de forma)

Assinatura do Declarante

ANEXO B – Ficha de cadastro dos estudantes com deficiência

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS
COORDENADORIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS
NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO**

NAI	CADASTRO DE ESTUDANTES				Data:
NOME					FOTO 3x4
CURSO		CENTRO		MATRÍCULA	
DATA DE NASCIMENTO	SEXO -	ESTADO CIVIL -		GRUPO/TIPO SANGÜÍNEO	
NATURALIDADE		UF	NACIONALIDADE	COR	
CÔNJUGE					
FILIAÇÃO – PAI					
FILIAÇÃO – MÃE					
EGRESSO: () ESCOLA REGULAR PÚBLICA () ESCOLA REGULAR PRIVADA () ESCOLA ESPECIAL PÚBLICA () ESCOLA ESPECIAL PRIVADA POSSUI OUTRA GRADUAÇÃO: () SIM QUAL: _____ () NÃO					

ENDEREÇO RESIDENCIAL

LOGRADOURO			
BAIRRO	CIDADE	UF	CEP
TELEFONE		EMAIL	

DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> SURDEZ | <input type="checkbox"/> DEFICIÊNCIA INTELECTUAL |
| <input type="checkbox"/> DEFICIÊNCIA AUDITIVA | <input type="checkbox"/> DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA |
| <input type="checkbox"/> BAIXA VISÃO | <input type="checkbox"/> SÍNDROME DE ASPEGER |
| <input type="checkbox"/> SURDOCEGUEIRA | <input type="checkbox"/> TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA |
| <input type="checkbox"/> CEGUEIRA | <input type="checkbox"/> ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO |
| <input type="checkbox"/> DEFICIÊNCIA FÍSICA | <input type="checkbox"/> OUTRO: _____ |

MOBILIDADE REDUZIDA

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
|------------------------------|------------------------------|


ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética

PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_1898630.pdf - Foxit Reader

ARQUIVO INICIAL COMENTAR EXIBIR FORMULÁRIO PROTEGER COMPARTILHAR AJUDA

coleta de dados

UFBA - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA (IPS) DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 1.898.630

modelo ao CEP quando de sua elaboração.
Parecer apreciado em reunião ordinária do CEP IPS ocorrida em 16 de janeiro de 2017.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_735493.pdf	28/10/2016 12:16:30		Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.PDF	28/10/2016 12:14:20	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCORDANCIA.PDF	28/10/2016 12:09:12	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/09/2016 09:44:37	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceito
Outros	carta_de_aceite.pdf	23/09/2016 09:10:24	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	23/09/2016 09:08:07	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	14/09/2016 11:12:50	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_autorizacao_2.pdf	08/09/2016 10:03:23	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_autorizacao.pdf	08/09/2016 10:01:57	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	05/09/2016 08:20:33	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO.pdf	05/09/2016 08:14:08	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	10/06/2016 09:54:17	GRACY KELLY ANDRADE PIGNATA OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

22:57
11/03/2017