



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO**

**BARREIRAS ATITUDINAIS: OBSTÁCULOS E DESAFIOS À INCLUSÃO DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**RECIFE - PE  
2016**

**DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO**

**BARREIRAS ATITUDINAIS: OBSTÁCULOS E DESAFIOS À INCLUSÃO DE  
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Linha de Pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes

**RECIFE - PE  
2016**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

R482b	<p>Ribeiro, Disneylândia Maria. Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior / Disneylândia Maria Ribeiro. – 2016. 114 f.: il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Alfredo Macedo Gomes. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Inclui Referências e Apêndices.</p> <p>1. Deficientes - Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino superior. I. Gomes, Alfredo Macedo. II. Título.</p> <p>371.9 CDD (22. ed.)</p>	UFPE (CE2016-35)
-------	--	------------------

**DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO**

**BARREIRAS ATITUDINAIS: OBSTÁCULOS E DESAFIOS À INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 23/03/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof . Dr. Alfredo Macedo Gomes (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Simone Cabral Marinho dos Santos (Examinadora Externa)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laêda Bezerra Machado (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, cotidianamente, desafiam barreiras visíveis e invisíveis em defesa de suas aspirações pessoais, educacionais e profissionais.

## AGRADECIMENTOS

### *Por razões do coração, agradeço...*

Inicialmente, a Deus, fonte de energia, inspiração e força espiritual.

À minha mãe, Lindalva, pelo amor que conforta, pela dedicação que inspira, pelo cuidado que me deu fôlego a continuar lutando pela realização desse sonho. A meu pai, Juarez, pelo incentivo, a confiança e a proteção de sempre. A vocês também pertence essa conquista!

Aos meus irmãos, Jaelio e Daniele, pelo apoio incondicional durante essa jornada acadêmica e em todos os momentos da minha vida. Agradeço, especialmente, pela amizade e o afeto que nos une.

Ao meu sobrinho, Eduardo, pelos momentos de carinho, doçura e alegria que em dias nublados renovaram minhas forças e alimentaram minhas esperanças.

À tia Aldeci, pela presença acolhedora e terna no decorrer desse percurso acadêmico. Agradeço pelo zelo e carinho e por vibrar comigo em cada conquista.

### *Instituições e grupos colaboradores, agradeço...*

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *locus* de formação e trabalho. Ao *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, onde me tornei aprendiz de pesquisadora e professora universitária.

Ao Departamento de Educação/CAMEAM/UERN, toda a minha gratidão pela liberação para cursar o mestrado. Aos meus colegas de trabalho, pela parceria, a amizade e o crescimento mútuo.

Ao Grupo de Estudos em Educação/NEEd, pelos conhecimentos proporcionados e os saberes compartilhados.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFPE, pela seriedade com que conduz os processos e pelas condições que viabilizaram a concretização dessa etapa formativa.

### *Aos professores, agradeço...*

Ao meu orientador, Alfredo Gomes, pela disponibilidade em dialogar e dar prosseguimento à orientação dessa dissertação. Pela sabedoria, flexibilidade, compreensão, enfim, pela conduta profissional e humana com que conduziu todo o processo de orientação.

Às professoras da Banca de qualificação e defesa da dissertação, Laêda Bezerra, Sylvia Chiaro, Simone Cabral, pela prontidão em ler este trabalho, trazendo valiosas sugestões e contribuições.

Ao professor Francisco Lima, com quem aprendi o real sentido da inclusão. Referencial de luta e perseverança em prol dos direitos das pessoas com deficiência.

*Um agradecimento especial...*

Aos sujeitos da pesquisa, por terem tornado esse trabalho possível. A vocês, dedico essa dissertação, dedico a mim!

À Francicleide Cesário e Miria Helen, pela parceria e o apoio que foram essenciais na realização deste trabalho. Sou imensamente grata, pelo cuidado, o carinho e o ombro estendido em todos os momentos.

À Karine Nascimento, Kalliny Bezerra e Jailson José, por colaborarem no levantamento de informações sobre o *locus* e os sujeitos da pesquisa.

Aos colegas do mestrado: Silas, Giedre, Luísa, Rodrigo, Matheus, Thiago e Cassiana, por compartilharem comigo as alegrias e as angústias desse percurso.

Às amigas de infância e de vida adulta, que torcem por mim, como eu por elas, especialmente a Conceição Costa, Keutre Soares, Damiana Pinheiro, Zênia Regina, Clécia Campos, Sheyla Fontenele, Alex-Sandra Braga, Maria Jânia e Berenice Silva.

*A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações. (Peter Mittler, 2003)*



## RESUMO

Este estudo tem como foco as barreiras atitudinais manifestas por meio de comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, “embarreiram” a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência no Ensino Superior. O objetivo principal é analisar as barreiras atitudinais encontradas por estudantes com deficiência nas interações socioeducacionais com docentes e discentes nos cursos de graduação do *Campus* Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo a partir da análise do discurso. A coleta e geração de dados empíricos deu-se por meio dos seguintes procedimentos: visita e levantamento de dados e informações junto à Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas da UERN; observações não estruturadas e anotações de campo sobre o cenário e os sujeitos envolvidos na pesquisa; entrevistas semiestruturadas com nove estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação do referido *campus*. Os resultados da pesquisa evidenciam que as barreiras de atitude estão presentes na interação entre discentes com e sem deficiência, de tal modo imbricadas numa rede de sentidos que expressam as percepções sociais em torno da deficiência, a deficiência associada a déficit, diferença, desvio. Na relação pedagógica também se constatou a presença das barreiras de atitude que se manifestam por meio do pseudotratamento igualitário em sala de aula, no qual se desconsidera as especificidades educacionais dos discentes com deficiência, negando-lhes a adequação de metodologia e recursos didáticos. A problemática apresentada pela manutenção de barreiras atitudinais no *locus* investigado incita a compreensão de que as referidas barreiras têm sua gênese nos discursos gerados pelo paradigma da integração educacional e pelo modelo médico da deficiência. À guisa de conclusão, observa-se que as barreiras atitudinais se constituem uma das maiores dificuldades encontradas por estudantes com deficiência no âmbito universitário, daí a relevância de torná-las conhecidas e visíveis. Sugere que a inclusão educacional depende, sobremaneira, da adoção de atitudes positivas, da criação de culturas inclusivas e da implementação/mobilização de práticas democráticas e antidiscriminatórias, de forma a reduzir barreiras na aprendizagem, combater preconceitos e a exclusão educacional.

**Palavras-chave:** Inclusão. Pessoa com deficiência. Barreiras Atitudinais. Interações socioeducacionais. Ensino Superior.

## ABSTRACT

This study focuses on the attitudinal barriers result of behavior and attitudes that hinder the full participation, citizenship practice, educational inclusion and empowerment of a person with disabilities in the higher education. The main objective of this study is to analyze the attitudinal barriers faced by students with disabilities regarding socio educational interactions with other students and professors of the undergraduate courses on *Campus Avançado* "Prof.<sup>a</sup> Maria Elisa de Albuquerque Maia, from Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). The method applied in this qualitative research was the discourse analysis. The collection and set up of the empirical data was set as follows: visiting and gathering of the data and information from the Board of Policies and Inclusive Actions of UERN; non-structured observations and notes taken in the field about the current background and subjects involved in this research; semi-structured interviews with nine students with disabilities enrolled in the undergraduate courses of the *campus* field of research. The results of the research highlight that the attitudinal barriers are present in the interaction between students with and without disabilities, in such way overlapped in a network of meanings that they express the social perceptions about disability, disability associated with deficit, difference, deviation. In the pedagogical relationship, the presence of the attitudinal barriers that are manifested through pseudo equal treatment in the classroom were also found, which disregards the educational specificities of students with disabilities by denying them the adequacy of methodology and teaching resources. The problem presented by the maintenance of attitudinal barriers in the investigated *locus* incites the understanding that these barriers have their genesis in the discourses generated by the paradigm of educational integration and the medical model of the disability. In conclusion, it is possible to understand that the attitudinal barriers are some of the major difficulties faced by students with disabilities in universities. That is the relevance of making them visible. As result, it is possible to see that educational inclusion depends, above all, on the adoption of positive attitudes; the creation of an inclusive culture and implementation/mobilization of democratic and anti-discriminatory practices, in order to reduce barriers on learning, to fight prejudice and educational exclusion.

**Keywords:** Inclusion. Person with disabilities. Attitude barriers. Socio educational interactions. Higher Education.

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- ADFA – Associação dos Deficientes das Forças Armadas
- AD – Análise do Discurso Francesa
- CAMEAM – *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DAIN – Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas
- IES – Instituições de Educação Superior
- IFES – Instituições Federais de Educação Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
- PcD – Pessoa com Deficiência
- PSV – Processo Seletivo Vocacionado
- REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais
- SISU – Sistema de Seleção Unificada
- UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
- UFC – Universidade Federal do Ceará
- UFMA – Universidade Federal do Maranhão
- UFPB – Universidade Federal da Paraíba
- UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de Análise do Discurso diante do <i>corpus</i> da pesquisa.....	37
Figura 2 – Relação entre o discurso da incapacidade e as barreiras atitudinais.....	73
Figura 3 – Esquema representativo das formas de manifestação das barreiras atitudinais na interação entre os discentes com e sem deficiência.....	96
Figura 4 – Discursos que engendram as barreiras atitudinais na relação pedagógica.....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de alunos com deficiência por curso de graduação.....	25
Quadro 2 – Informações gerais acerca dos sujeitos da pesquisa.....	27
Quadro 3 – Caracterização dos trabalhos analisados.....	48
Quadro 4 – Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais.....	59
Quadro 5 – As cotas para PcD e o estigma da incapacidade.....	72
Quadro 6 – Elementos que caracterizam a relação entre os discentes com deficiência e seus colegas de turma/curso.....	75
Quadro 7 – Mecanismos utilizados pelos discentes com deficiência para lidar com as barreiras atitudinais na interação com seus pares.....	78
Quadro 8 – Discursos que orientam a percepção discente em torno da perspectiva pedagógica adotada pelos docentes.....	82
Quadro 9 – Atividades que os discentes com deficiência apresentavam maior dificuldade para realização.....	84
Quadro 10 – Reação dos discentes com deficiência frente às barreiras atitudinais no processo pedagógico.....	86
Quadro 11 – Ações de acessibilidade conhecidas pelos discentes.....	89
Quadro 12 – Barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência no CAMEAM/UERN.....	91

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>22</b>
1.1 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA .....	23
1.2 OS SUJEITOS INVESTIGADOS.....	25
1.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS EMPÍRICOS.....	29
<b>1.3.1 Entrevista semiestruturada .....</b>	<b>29</b>
<b>1.3.2 Diário de Campo .....</b>	<b>31</b>
1.4 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS: A ABORDAGEM DO DISCURSO E A ANÁLISE DAS BARREIRAS ATITUDINAIS .....	32
<b>1.4.1 Condições de produção do discurso, sujeitos e sentidos .....</b>	<b>33</b>
<b>1.4.2 Interdiscurso: história e memória .....</b>	<b>34</b>
<b>1.4.3 Formações discursivas e ideologia .....</b>	<b>35</b>
<b>1.4.4 O dispositivo de análise do discurso .....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO 2 INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>38</b>
2.1 MODELO MÉDICO DA DEFICIÊNCIA <i>VERSUS</i> MODELO SOCIAL .....	38
2.2 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: DESAFIOS À UNIVERSIDADE .....	41
2.3 POLÍTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR .....	44
2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE .....	48
<b>CAPÍTULO 3 AS BARREIRAS ATITUDINAIS CONTRA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL.....</b>	<b>54</b>
3.1 ESTIGMA, ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO: TECENDO A TRAMA DA EXCLUSÃO .....	54
3.2 BARREIRAS ATITUDINAIS: CONCEITUAÇÃO E TAXONOMIA.....	57
3.3 COMBATE ÀS BARREIRAS ATITUDINAIS E SOCIAIS: MARCO POLÍTICO- LEGISLATIVO.....	64

<b>CAPÍTULO 4 AS BARREIRAS ATITUDINAIS SOB A ÓTICA DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DO CAMEAM .....</b>	<b>71</b>
4.1 A ENTRADA NA UNIVERSIDADE: AS COTAS E O DISCURSO QUE TONIFICA A INCAPACIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	71
4.2 AS BARREIRAS ATITUDINAIS NA INTERAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E OS SEUS PARES: O DITO E O NÃO-DITO .....	74
4.3 AS BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO PEDAGÓGICO: À DERIVA DO DISCURSO .....	81
4.4 A PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE AÇÕES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UERN: AS BARREIRAS ATITUDINAIS COMO SUBSTRATO DAS DEMAIS BARREIRAS.....	88
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

As discussões relativas à diversidade, ao direito à acessibilidade e à inclusão têm se tornado um campo fecundo no contexto educacional e social contemporâneo, fenômeno este que desafia toda a sociedade a pensar uma educação comprometida com os direitos humanos fundamentais, capaz de promover condições de acesso e permanência a todos os seus membros na sociedade.

O paradigma da inclusão reflete um entendimento filosófico, político e cultural, fundado nos princípios democráticos de participação social plena, de acolhimento das diferenças e respeito à diversidade, na forma da isonomia de acesso e usufruto aos bens e serviços públicos.

No campo educacional, a inclusão reitera o maior princípio proposto e assumido no âmbito internacional: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos, acorde proposições e linhas de ação oficializadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em uma palavra: as necessidades básicas de aprendizagem, marco da Conferência de Jomtiem, Tailândia. (UNESCO, 1990).

Nesse contexto, têm-se assistido, nas últimas décadas, o surgimento e a implementação de políticas educacionais de inspiração inclusiva em todos os níveis de ensino. No caso da educação superior, destacam-se as ações afirmativas que promovem o acesso de pessoas com deficiência à universidade pública por meio do sistema de cotas ou sistema de “bolsas”. Vale ressaltar que a mobilização para os processos inclusivos no ensino superior aconteceu, principalmente, a partir da década de 1990. Posteriormente, vários dispositivos legais, resultados de tratados internacionais que repercutiam no Brasil e de orientações nacionais, indicaram requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências (PIECZOKOWSKI; NAUJORKS, 2012).

Sob a égide dos princípios educacionais inclusivos, garantidos e legitimados pelos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais no Brasil, a Universidade tem o compromisso social e acadêmico de propiciar acesso mais democrático e de garantir a permanência de todos os estudantes.

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) estabelece que a educação seja garantida a todos, de sorte a que todos possam alcançar os níveis mais elevados da ciência, da tecnologia e das artes, consoante o mérito de cada um. Para a efetivação desse direito, a Carta



Maior de 1988 determina que às pessoas com deficiência será garantido o ensino especializado.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988)

A LDB em vigor trata da Educação Especial no capítulo V, entendendo-a como modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. De modo que os sistemas de ensino deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades e especificidades de aprendizagem da clientela da educação especial. (BRASIL, 1996)

Todavia, as legislações e as normas instituídas não são capazes, por si só, de alterar a realidade educacional. Nesse processo temos que considerar os sujeitos envolvidos, haja vista que estes entendem as indicações políticas de formas distintas, conforme suas vivências, seus interesses e valores culturais. (MICHELS, 2006)

É preciso afirmar, outrossim, que existem resistências à inclusão, tanto no âmbito escolar, profissional, familiar, como em outros setores da sociedade. As principais resistências têm origem no preconceito, na falta de informação e na intolerância a modelos educacionais mais flexíveis, ou seja, nas barreiras de atitude geradas, nutridas e difundidas no meio social.

As barreiras de atitude são comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, “embarreiram” a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência. Elas se manifestam no discurso e na dinâmica social e podem se revestir de um caráter assistencialista, paternalista, normalizante, discriminatório, e, por conseguinte, excludente.

As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos. (TAVARES, 2012, p. 104).

Declarações e convenções internacionais vêm denunciando as barreiras atitudinais, como um mecanismo que impede o reconhecimento e o desfrute dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência em igualdade de oportunidades com as demais pessoas no âmbito social, cultural, político e educacional.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas *Portadoras* de Deficiência, realizada em Guatemala, no ano de 1999, pela Organização das Nações Unidas (ONU), assinada pelo Brasil em 1999 e promulgada pelo Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001, é um exemplo disso, ao eleger como área prioritária de atuação dos Estados Partes:

[...] a sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência. (ONU, 1999; BRASIL, 2001, Art. 3, Item 2, C).

As barreiras atitudinais passaram, desde 2006, com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a integrar o próprio conceito de pessoa com deficiência, remetendo ao fato de que a incapacidade da pessoa não está na deficiência que ela tem, mas na própria atitude social que “embarreira” o indivíduo com deficiência.

A deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2006; BRASIL, 2008, 2009; Preâmbulo, E).

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006; BRASIL, 2008, 2009, Art. 1).

Nesse contexto, a deficiência passa a ser concebida como resultante da interação do indivíduo com deficiência e o meio, que “embarreira” a pessoa com deficiência com atitudes limitantes e/ou incapacitantes. Em outras palavras, desloca a incapacidade, antes tida como sendo do indivíduo com deficiência, para a interação deste com ambiente social.

Em face dos aspectos mencionados, pode-se afirmar que os tratados internacionais supracitados, ratificados pelo governo brasileiro, reconhecem os mecanismos sociais de

segregação e discriminação como obstáculos ao desenvolvimento socioeducacional e à participação plena no âmbito político, cultural e educacional.

Compreende-se, pois, que as barreiras de atitude podem ser sustentadas e nutridas nos espaços pedagógicos, na interação entre o professor e os alunos com deficiência, “[...] quando as relações interpessoais, ancoradas em estereótipos, forem marcadas por preconceitos explícitos ou implícitos e discriminações ostensivas ou mesmo tão sutis a ponto de fazerem das barreiras atitudinais algo inadvertido para quem as manifesta” (TAVARES, 2012, p. 106).

Desse modo, apresenta-se como questão de pesquisa: Quais são, na percepção dos estudantes com deficiência, as barreiras atitudinais encontradas nas interações socioeducacionais com docentes e discentes nos cursos de graduação do *Campus* Avançado “Prof. Maria Eliza de Albuquerque Maia” (CAMEAM) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)?

Objetiva-se, neste estudo, analisar as barreiras atitudinais encontradas por estudantes com deficiência nas interações socioeducacionais com docentes e discentes nos cursos de graduação do CAMEAM/UERN. A partir deste objetivo geral, pretende-se: a) Identificar as formas e as situações em que as barreiras atitudinais se manifestam nas interações socioeducacionais; b) Reconhecer os discursos que geram, tonificam e disseminam as barreiras atitudinais no âmbito acadêmico; c) Compreender como as barreiras de atitude interferem no processo educacional; d) Saber dos discentes com deficiência quais mecanismos utilizam para lidar com as barreiras atitudinais na Universidade.

Para tanto, realizou-se pesquisa de campo, de abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994; MINAYO, 2000), por meio de: a) revisão de literatura sobre a temática das barreiras atitudinais e da inclusão da pessoa com deficiência na universidade; b) delimitação e aprofundamento das categorias teóricas; c) levantamento documental do marco político-legislativo que trata do direito à educação das pessoas com deficiência; d) visita e levantamento de dados e informações junto à Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas da UERN; e) conversas e observações não estruturadas com os segmentos acadêmicos do CAMEAM; f) coleta e geração de dados empíricos através de entrevistas semiestruturadas com discentes com deficiência matriculados nos cursos de graduação do CAMEAM/UERN.

A ênfase na percepção discente se justifica pelo fato de que são eles que vivenciam na prática os efeitos e as consequências das barreiras atitudinais; consoante Tavares (2012), as barreiras atitudinais são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.

A rigor, as barreiras atitudinais ocorrem porque as relações humanas e sociais manifestam componentes cognitivos, afetivos e comportamentais que, de forma consciente ou não consciente, estão imbricados em uma dinâmica de representações, percepções e valores que definem uma posição social e determina o lugar que cada indivíduo ocupa nessa dinâmica. É nas relações interpessoais que se ancora parte significativa da constituição das identidades dos sujeitos, visto que permitem uma identificação com algumas pessoas e uma diferenciação em relação a elas.

As atitudes diante das semelhanças e diferenças dos indivíduos têm se tornado algo emblemático na história da humanidade, gerando a constituição e manutenção de padrões que se materializam nos binômios normalidade/anormalidade, bom/ruim, capaz/incapaz, dentre outros, e que resulta na desqualificação de alguns sujeitos para exercer uma atividade ou ocupar e frequentar determinado espaço. E quando se trata da pessoa com deficiência, esses aspectos não apenas ficam explícitos e evidentes, mas se agravam substancialmente, posto que culturalmente a deficiência sempre esteve relacionada à condição de desvantagem, expressando limitação, falta, perda, dano, desvio e desequilíbrio (VELHO, 1985; GOFFMAN, 2013). Em outros termos,

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados. (GOFFMAN, 2013, p. 11-12)

A universidade, enquanto componente dessa sociedade, não está isenta desse processo, haja vista que sofre as influências das produções históricas, sociais, literárias e políticas que reforçam as imagens e representações sociais estereotipadas da pessoa com deficiência, do mesmo modo que difunde conhecimentos a respeito, reforçando, combatendo ou criando novas barreiras. (TAVARES, 2012)

Conforme Tavares (2012, p. 90), é possível inferir que nem mesmo os educadores e pesquisadores sociais estão imunes às barreiras atitudinais, uma vez que estas são “[...] sustentadas não apenas no discurso do senso comum, mas em bases científicas, filosóficas e históricas que têm servido para atribuir à pessoa com deficiência uma condição inferior [...]”.

Salienta-se, outrossim, que as referidas barreiras nem sempre são intencionais e conscientes, daí depreende-se que a pesquisa ora proposta, poderá contribuir com apontamentos teórico-práticos no campo da inclusão socioeducacional da pessoa com

deficiência, por meio do reconhecimento, da reflexão e crítica frente às barreiras atitudinais no âmbito universitário.

Desse modo, corrobora-se com a assertiva de Lima e Tavares (2012, p. 11), segundo a qual “[...] o esclarecimento informacional é valioso para a formação da consciência inclusiva e deve, pois, estimular a reflexão sobre os discursos, as ações, as omissões praticadas pela sociedade diante da pessoa com deficiência”.

Diante da problemática exposta no decorrer dessa Introdução, apresenta-se quatro capítulos, que contemplam o quadro teórico-metodológico que orientou a delimitação do fenômeno estudado, os princípios e procedimentos investigativos, bem como a descrição, análise e interpretação das barreiras atitudinais identificadas e reconhecidas no *corpus* da pesquisa.

O primeiro capítulo explicita os fundamentos e os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo, um percurso em que se adota a abordagem qualitativa; contextualiza o objeto de estudo, descrevendo o *lócus* e os sujeitos investigados, especificando e justificando os procedimentos de coleta e análise dos dados empíricos; levanta reflexões sobre a análise do discurso como dispositivo de análise e interpretação das barreiras atitudinais.

O segundo capítulo versa sobre os paradigmas e modelos sociais que têm exercido influência nas políticas e práticas educacionais destinadas à pessoa com deficiência no ensino superior; apresenta os princípios que orientam a educação inclusiva na atualidade; discorre também sobre as pesquisas que abordam a inclusão de estudantes com deficiência em instituições públicas brasileiras de Educação Superior.

O terceiro capítulo discute a trama social baseada em estigmas, estereótipos e preconceitos que nutrem cognições, sentimentos e comportamentos segregadores e excludentes relacionados às pessoas com deficiência; apresenta a gênese, conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais e suas implicações no processo educacional; comenta a legislação internacional e nacional voltada à eliminação da discriminação e do preconceito contra a pessoa com deficiência.

O quarto capítulo traz a análise e interpretação das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os discentes com deficiência do CAMEAM/UERN, identificando, nomeando e analisando os tipos de barreiras atitudinais encontradas na interação com seus pares e também na relação pedagógica com os professores. Mostra os mecanismos utilizados pelos discentes para lidar com as barreiras atitudinais, no cotidiano universitário, e reflete sobre os discursos

que orientam a percepção discente em torno da perspectiva pedagógica adotada por seus professores.

Na última parte, a conclusão apresenta um panorama geral sobre a análise das barreiras atitudinais que permeiam o processo pedagógico e as interações socioeducacionais no CAMEAM/UERN. Levanta questionamentos e reflexões em torno do processo de inclusão de estudantes com deficiência no âmbito das políticas e práticas educacionais; evidencia desafios e apresenta apontamentos teóricos para a concretização de uma Universidade verdadeiramente inclusiva porque capaz de romper as diversas barreiras à aprendizagem.

## CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa está inserida no universo da pesquisa qualitativa, por ser esta mais adequada ao objeto de investigação, à perspectiva teórico-metodológica assumida e aos objetivos propostos para o estudo. As características da pesquisa qualitativa são definidas por Bogdan e Biklen (1994), tal como descrito nos próximos parágrafos.

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Desse modo, “[...] os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 48)

A investigação qualitativa é descritiva. O registro dos dados e a disseminação dos resultados ocorrem por meio de palavras e imagens. “Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa [...] tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (*Ibidem*, p. 49). Assim, é importante também o registro de gestos, piadas, risos, dentre outras informações relevantes.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. “Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que começaram a utilizar certos termos e rótulos? [...] Qual a história natural da atividade ou acontecimentos que pretendemos estudar?” (*Ibidem*, p. 49). Em outras palavras, a investigação qualitativa preocupa-se com as atividades, os procedimentos, o caminho percorrido, as interações diárias.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. A intenção não é recolher dados para confirmar ou refutar hipóteses, ao contrário, as abstrações e inferências são construídas à medida que os dados recolhidos forem sendo agrupados por categorias. “Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. [...] O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes.” (*Ibidem*, p. 50)

O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Ao pesquisador interessa saber: como os sujeitos da pesquisa interpretam as suas experiências pessoais, estudantis e profissionais; como experimentam os fatos/acontecimentos; como eles estruturam o mundo social em que vivem.

## 1.1 O LÓCUS DA PESQUISA

O Campus *Avançado* “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” (CAMEAM) é uma unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e está situado na cidade de Pau dos Ferros, Alto-Oeste Potiguar, uma região que, de forma semelhante a outras regiões brasileiras, tem apresentado, ao largo da história, situações de desigualdades e exclusão social e econômica, resultando no baixo nível de acesso a uma educação pública e gratuita, com qualidade social, ofertada pelas suas redes/sistemas de educação pública.

Consoante o Plano de Desenvolvimento Institucional da UERN – PDI 2008/2011 (SOUSA, 2008), o *Campus* de Pau dos Ferros foi oficialmente instalado em 19 de dezembro de 1976 e atualmente beneficia uma significativa clientela, abrangendo 34 (trinta e quatro) municípios do Rio Grande do Norte, contemplando também, municípios do Ceará e da Paraíba.

Atualmente o CAMEAM oferece nove (9) cursos de graduação com entrada regular: Administração, Ciências Econômicas, Educação Física, Enfermagem, Geografia, Letras (Língua Portuguesa), Letras (Língua Inglesa), Letras (Língua Espanhola) e Pedagogia, e quatro (4) programas de pós-graduação strictu sensu: Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL – Mestrado/Doutorado, Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido/PLANDITES – Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino/PPGE – Mestrado.

Desde 2010 vem ofertando cursos de primeira e segunda licenciatura pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), quais sejam: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras com habilitação em Língua Espanhola, Música, Pedagogia.

A escolha desse *lócus* de investigação deve-se à seguinte problemática: 1) ampliação de seus serviços frente às demandas socioeducacionais locais e regionais; 2) aumento expressivo do número de estudantes de graduação com deficiências de ordem física, sensorial e cognitiva nos últimos anos; 3) aprovação da Lei Estadual 9.696/2013, que sanciona a reserva de vagas (cotas) para pessoas com deficiência no processo seletivo de acesso aos cursos de graduação da UERN; e 4) por ser o principal espaço/lugar de formação de



professores dessa região, denominada Alto Oeste Potiguar, situada no interior do Rio Grande do Norte.

A UERN adota o sistema de cotas para acesso aos cursos de graduação, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Processo Seletivo Vocacionado (PSV/Vestibular<sup>1</sup>), nos seguintes termos:

- a) cotas para alunos egressos da Rede Pública de Ensino em cumprimento à Lei Estadual nº. 8.258 (RIO GRANDE DO NORTE, 2002), que trata da reserva social de vagas, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas iniciais distribuídas por *campus*, curso, habilitação, turno e semestre letivo da UERN;
- b) cotas para pessoas com deficiência em cumprimento à Lei Estadual nº 9.696, de 25 de fevereiro de 2013, que dispõe sobre a reserva de 5% das vagas para *Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais*<sup>2</sup>, nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte em todas as suas unidades. (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

Em 18 de abril de 2008, a UERN criou o Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN), por meio da Resolução nº 2/2008 do Conselho Universitário – CONSUNI, como um órgão de apoio à inclusão educacional vinculado administrativa, técnica e pedagogicamente à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG. Em 2010, passa a ser denominada Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN), por meio da Resolução nº 31/2010-CD. A DAIN oferece suporte material, humano e pedagógico aos discentes com deficiência nas atividades socioeducacionais promovidas pela UERN.<sup>3</sup>

Segundo dados oficiais disponíveis no site da UERN, no semestre 2015.1, existiam cento e catorze (114) discentes com *necessidades especiais* cadastrados na DAIN, distribuídos nos *campi* e núcleos avançados da UERN.

No CAMEAM, há o registro oficial de dez (10) discentes com deficiência atendidos pela DAIN. Entretanto, em conversa com os chefes de Departamentos, coordenadores de Cursos, professores e técnicos-administrativos, identificou-se um número maior: quinze (15) discentes com deficiência matriculados nos diversos cursos de graduação, tal qual descrição a seguir:

---

<sup>1</sup> O Processo Seletivo Vocacionado/PSV foi extinto no decurso desta pesquisa. A última forma de acesso, unicamente, pelo PSV ocorreu em 2014 e, de forma concomitante ao SISU, em 2015. Sendo que atualmente a única forma de acesso aos cursos de graduação é pelo SISU.

<sup>2</sup> Leia-se: Pessoas com Deficiência, conforme conceituação do DECRETO LEGISLATIVO nº 186/08 e DECRETO PRESIDENCIAL nº 6.949/09, documentos já mencionados neste trabalho.

<sup>3</sup> Informações retiradas do site <http://www.uern.br/site/dain/default.asp?item=dain-apresentacao>

Quadro 1 – Quantidade de alunos com deficiência por curso de graduação

CURSOS DE GRADUAÇÃO	QUANTIDADE DE ALUNOS
<b>Administração – oferta regular</b>	3
<b>Ciências Econômicas – oferta regular</b>	4
<b>Educação Física – oferta regular</b>	3
<b>Educação Física – PARFOR</b>	1
<b>Geografia – oferta regular</b>	1
<b>Música – PARFOR</b>	2
<b>Pedagogia – oferta regular</b>	1
<b>Total</b>	<b>15</b>

Fonte: Elaboração da autora a partir do conjunto de informações obtidas na DAIN e nas conversas com coordenadores de cursos, professores e técnicos-administrativos do CAMEAM.

De acordo com os dados levantados e apresentados no quadro acima, observa-se que o curso com maior número de estudantes com deficiência é Ciências Econômicas, com quatro (4) discentes, seguido por Administração e Educação Física – oferta regular, cada um com três (3) discentes. Depois, aparece o curso de Música – PARFOR, com dois (2) discentes matriculados na mesma turma, e os demais cursos: Pedagogia e Geografia – oferta regular e Educação Física – PARFOR, com um (1) estudante com deficiência.

É possível que haja outros discentes com deficiência matriculados nos cursos de graduação do CAMEAM/UERN, mas que não tenham sido identificados pelo fato de não terem utilizados as cotas para pessoas com deficiência como forma de ingresso, e por não estarem cadastrados na DAIN.

## 1.2 OS SUJEITOS INVESTIGADOS

No decorrer desses cinco anos de docência universitária, presenciou-se discussões e relatos de professores sobre os desafios de lecionar em turmas com discentes com deficiência, das limitações no processo de aprendizagem, nas dificuldades em realizar as atividades acadêmicas em decorrência das especificidades das deficiências. Ouviram-se desabafos sobre a falta de formação na área das necessidades educacionais e a falta de tecnologia assistiva no CAMEAM.

Simultaneamente, foi possível observar algumas dificuldades estruturais que dois discentes com deficiência enfrentavam para cursar e concluir o ensino superior – uma jovem usuária de cadeira de rodas e um jovem com deficiência visual (cegueira), ambos já

concluíram seus cursos de Licenciatura. Diversas vezes, buscou-se conversar com estes, assim como com seus familiares que, insistentemente, reclamavam da falta de acessibilidade.

Outro fato percebido, nos dois últimos anos, é o aumento progressivo do número de estudantes com deficiência frequentando os cursos de graduação no CAMEAM, desde que a UERN adotou o sistema de cotas, reserva de 5% das vagas de todos os cursos para pessoas com deficiência.

Essa conjuntura foi decisiva para escolha do *locus* e também para delimitação dos sujeitos da pesquisa. Entendeu-se que era fundamental ouvir os próprios discentes com deficiência, tendo em vista que são eles que vivenciam as barreiras atitudinais de forma concreta. Nesse sentido, somente os seus discursos possibilitariam compreender:

[...] Como eles se veem e como pensam a educação que recebem, seja para compreendermos o universo em que estão inseridos, seja para que denunciem sua condição, a problemática do processo educacional a que são submetidos e as possibilidades (necessidades) de uma Educação Inclusiva que, para eles, seja realmente significativa. (NOGUEIRA, 2002, p. 4)

Dessa forma, iniciou-se em abril de 2015, um levantamento de informações para identificar e localizar discentes com deficiência matriculados nos cursos de graduação do CAMEAM. Na ocasião, realizou-se visita à sede da DAIN e reunião com a direção do *Campus*. Em maio de 2015, os docentes e técnicos da UERN deflagraram greve, o que dificultou o andamento da pesquisa. Buscaram-se novas estratégias, e mesmo durante a greve, agendou-se encontro com alguns chefes de departamentos, coordenadores de cursos, professores e técnicos-administrativos, o que propiciou um panorama geral acerca do número de estudantes com deficiência por curso, das deficiências presentes e da atuação da DAIN diante dessa demanda.

De posse dessas informações foi possível contatar nove (9) dos quinze (15) discentes para realização das entrevistas, que se disponibilizaram prontamente a participar. Seguem algumas características gerais dos sujeitos da pesquisa:

- a) localidade/residência: oito (8) são do estado do Rio Grande do Norte e um (1) do estado do Ceará; apenas três residem na cidade de Pau dos Ferros/RN, onde o *Campus* fica localizado;
- b) gênero: dois (2) do sexo feminino e sete (7) do sexo masculino;
- c) faixa etária: a idade dos participantes varia entre 21 e 53 anos;
- d) tipos de deficiência: visual, auditiva, física, transtorno do espectro autista e paralisia cerebral.

e) formas de ingresso no ensino superior: três (3) tiveram acesso aos cursos de graduação pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) – Plataforma Freire, três (3) entraram por meio das vagas destinadas a alunos provenientes de escola pública – cota social; e os outros três (3) pelas cotas destinadas a pessoas com deficiência.

Ressalta-se que os nomes utilizados no quadro a seguir e no decorrer do trabalho são fictícios e foram escolhidos a partir do mote INCLUSIVA; assim, cada sujeito tem seu nome iniciado com uma letra dessa palavra. Essa pesquisa assumiu o compromisso de não divulgar os nomes dos sujeitos mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para preservar identidades e histórias pessoais.

Quadro 2 – Informações gerais acerca dos sujeitos da pesquisa

Nº	NOME	IDADE	CURSO QUE FREQUENTA	TIPO DE DEFICIÊNCIA
1	Igor	26	Bacharelado em Administração	Paralisia cerebral
2	Nara	53	Licenciatura em Música – PARFOR	Física (encurtamento da perna direita, lesão na articulação do joelho)
3	Cláudia	21	Licenciatura em Educação Física	Visual (monocular) e fenda palatina
4	Luan	26	Bacharelado em Ciências Econômicas	Auditiva (perda parcial)
5	Ugo	28	Licenciatura em Geografia	Espectro do autismo
6	Saulo	30	Bacharelado em Administração	Física (amputação perna esquerda)
7	Ivan	49	Licenciatura em Educação Física – PARFOR	Física (pés tortos congênitos)
8	Vitor	40	Licenciatura em Música – PARFOR	Visual (cegueira)
9	Artur	21	Licenciatura em Educação Física	Visual (perda da visão periférica)

Fonte: Elaboração da autora a partir do conjunto de informações obtidas na DAIN e nas conversas com coordenadores de cursos, professores e técnicos-administrativos do CAMEAM.

Merece destacar algumas características individuais do processo de escolarização e formação dos discentes sujeitos da pesquisa.

O discente Igor cursou todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas do município onde reside, em salas regulares. No seu depoimento ficou evidenciado, que nesse percurso de formação não teve nenhum apoio específico no campo de atendimento educacional especializado, tecnologia assistiva, entre outros. Atualmente é vinculado ao curso de Administração, mas nesse momento está inativo, em virtude de trancamento voluntário da matrícula.

A discente Nara cursou o ensino fundamental e médio na rede pública de ensino em salas regulares. No momento presente, ela está no 6º período do curso de Música, licenciatura plena e é professora da educação básica.

A discente Cláudia também cursou todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas, salas regulares. Ela relata a ausência de recursos e métodos acessíveis no processo de formação, bem como o enfrentamento de barreiras atitudinais desde a educação básica. Hoje, ela cursa o 2º período do curso de Educação Física, licenciatura plena.

O discente Luan só teve o diagnóstico da sua deficiência na vida adulta, após o término do ensino médio, momento em que passou a usar aparelho auditivo bilateral. É discente do curso de bacharelado em Ciências Econômicas, cursando o 5º período.

O discente Ugo estudou a educação básica na rede pública de ensino, em sala regular. Nos seus relatos, não consta nenhum apoio específico da escola para atender às especificidades de sua deficiência, como profissionais especializados (psicólogos e psicopedagogos), nem acessibilização de metodologia e recursos didáticos. No momento atual, está cursando o 6º período do curso de Geografia, licenciatura.

O discente Saulo adquiriu a deficiência na vida adulta, após a conclusão do ensino médio, por ocasião de um acidente automobilístico. É discente do curso de Administração, bacharelado, cursando o 4º período. É o único partícipe dessa pesquisa que não é do Estado do Rio Grande do Norte.

O discente Ivan também estudou a educação básica na rede pública de ensino, sala regular. É professor da rede básica, graduado em Pedagogia e atualmente discente do curso de Educação Física, está em fase de conclusão do curso.

O discente Vitor já se alfabetizou na vida adulta, de modo que os anos iniciais do ensino fundamental foram cursados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o apoio de uma sala especial na rede pública de ensino. A partir da 6ª série (como era

denominada na época), passou a estudar numa escola da rede privada, também com o apoio de uma sala especial. Seguiu nessa escola até o ensino médio. Ele já é licenciado em Letras pelo CAMEAM/UERN, e nesse momento cursa o 6º período de música, licenciatura plena. Vitor é educador e músico.

O discente Artur adquiriu a deficiência visual na vida adulta, em virtude de uma doença degenerativa da retina. Começou a desenvolver a deficiência em 2011, na ocasião frequentava cursinho pré-vestibular. É ex-aluno do curso de Enfermagem, desistiu no segundo semestre de aulas, atualmente é vinculado ao curso de Educação Física.

### 1.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS EMPÍRICOS

Na pesquisa qualitativa, o trabalho de campo e a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados são elementos essenciais. Compreende-se que a imersão do pesquisador na realidade concreta possibilita um processo amplo de construção do conhecimento científico, resultante do confronto entre os pressupostos teóricos que o orientam e as práticas e experiências educacionais foco de investigação. (BOGDAN, BIKLEN, 1994; MINAYO, 2000).

Bogdan e Biklen (1994, p. 51) reiteram que “os pesquisadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Partindo desse entendimento, utilizou-se a entrevista semiestruturada e as anotações de campo, como instrumentos para coleta e geração de dados empíricos, conforme descrição a seguir:

#### 1.3.1 Entrevista Semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os discentes foram gravadas, transcritas e ocorreram durante os meses de setembro e outubro de 2015, em locais variados, a exemplo de casas, escolas e salas de aula do CAMEAM/UERN. Em virtude da greve que a Universidade enfrentava nesse período, a maioria das entrevistas foi realizada nas residências dos sujeitos.

A entrevista semiestruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, subsidiados por teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, e que, em seguida, oferecem novas interrogações e hipóteses à medida que se recebem as respostas do

informante. A entrevista é um instrumento de coleta de dados adequado à investigação de fatos, ideias, crenças, maneira de pensar e de agir, sentimentos, conduta ou comportamento, razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças. (MINAYO, 2000; ZAGO, 2003)

Manzini (2003), preocupado com as pesquisas desenvolvidas na área de Educação e Educação Especial que utilizam a entrevista como forma para coletar informações, aponta alguns cuidados que o pesquisador precisa observar ao formular as questões para o entrevistado, tais como: 1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros.

Segundo Zago (2003), para que o pesquisador tenha êxito, precisa construir uma relação de confiança e credibilidade com o entrevistado, a qualidade da interação estabelecida decide o desenvolvimento da entrevista e a natureza das informações produzidas.

Desse modo, optou-se em realizar entrevistas individuais, no sentido de proporcionar maior proximidade com os sujeitos da pesquisa, estabelecendo uma relação de confiança para que eles se sentissem mais à vontade para expor suas experiências e opiniões e também para que se pudesse observar atentamente a expressão, o tom de voz e emoção dos entrevistados durante os relatos.

O tempo de duração de cada entrevista variou entre 11 minutos e 1h20min. Todos os entrevistados foram informados sobre os objetivos da pesquisa, o caminho metodológico-investigativo e a possibilidade de continuar ou desistir de participar durante a coleta de dados, procedendo à assinatura do termo de livre-consentimento. Em conversa prévia, buscou-se sensibilizá-los da importância das pesquisas científicas no campo educacional e social, especificamente, na luta pelos direitos das pessoas com deficiência e no vislumbre de novas políticas e práticas.

A organização e a dinâmica da entrevista semiestruturada exige flexibilidade, escuta atenta e interessada, bem como, solicitação de informações complementares. (ZAGO, 2003). Nesses termos, utilizou-se um roteiro de questões, planejado *a priori* para não se perder o foco nos objetivos da pesquisa. Entretanto, mantendo a flexibilidade e a não-linearidade das questões no ato da entrevista, de modo que novos elementos iam surgindo no momento do diálogo, o que permitiu que cada entrevistado pudesse expressar as particularidades de suas experiências.

Para esta pesquisa o roteiro foi organizado na seguinte sequência: (1) *Identificação do entrevistado* – nome, idade, endereço, contatos, tipo de deficiência; (2) *Educação Básica* –

nesse bloco de perguntas, buscou-se conhecer o tipo de escola frequentada (pública, privada, especial, sem fins lucrativos) e questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno e aluno-aluno, no decorrer do ensino fundamental e médio; (3) *Ensino Superior* – nesse bloco as perguntas foram relacionadas às formas de acesso à Universidade, o relacionamento com os colegas de turma e curso, métodos e recursos utilizados pelos professores; (4) *Acessibilidade e a formulação da política de inclusão na UERN*.

O roteiro assim constituído buscou captar as informações relevantes e necessárias sobre as situações educativas, os acontecimentos, as atividades acadêmicas, as relações interpessoais estabelecidas com os outros sujeitos do processo educacional, as barreiras atitudinais experienciadas no âmbito universitário, dentre outras.

### **1.3.2 Diário de Campo**

As anotações de campo também constituíram um elemento de fundamental importância no processo de coleta, organização e análise dos dados. Apesar de não ter realizado uma observação sistemática e estruturada, o Diário de Campo foi um instrumento utilizado em todos os momentos da pesquisa. Nele foi possível registrar informações levantadas durante a visita a DAIN e nos momentos de conversa informal com professores, técnicos-administrativos, discentes, direção, chefes dos departamentos acadêmicos, coordenadores de curso do CAMEAM.

Conforme Minayo (2000, p. 100), o Diário de Campo é um instrumento em que “constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa”.

Triviños (1987) reconhece a importância das anotações de campo, mesmo em pesquisas que não utilizam a observação participante. Desse modo, o Diário de Campo é entendido como forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos.

Dentre as anotações realizadas no Diário de Campo, encontram-se relatos sobre aspectos observados na fala dos entrevistados, nos comportamentos e nas emoções reveladas. Segundo Triviños (1987, p. 154), “[...] podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações



dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas”.

O caráter dinâmico e flexível da escrita propiciou, ainda, registrar impressões pessoais, reflexões teórico-metodológicas, dúvidas, sentimentos e angústias da pesquisadora, bem como anotar dados sobre o campo e os sujeitos da pesquisa, encaminhamentos, lembretes, datas, contatos pessoais e institucionais, dados bibliográficos, etc.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS: A ABORDAGEM DO DISCURSO E A ANÁLISE DAS BARREIRAS ATITUDINAIS

Como aporte metodológico de análise dos dados, adotou-se a abordagem de Análise do Discurso, haja vista que as barreiras atitudinais, em geral, surgem, são apresentadas, tonificadas, disseminadas na linguagem, entre os ditos e os não-ditos que constituem o discurso. (TAVARES, 2012)

A revisão de literatura sobre a temática das barreiras atitudinais contra as pessoas com deficiência possibilitou o conhecimento de que uma parte considerável dos trabalhos de pesquisa que focalizam essa problemática está ancorada na Análise do Discurso. (CARVALHO, 2014; GUEDES, 2007; LIMA; TAVARES, 2008, 2012; TAVARES, 2012).

À vista disso, depreende-se que a Análise de Discurso, sob as lentes da taxonomia das barreiras atitudinais e da teoria da inclusão educacional, constitui um aparato metodológico adequado e relevante para se compreender e desvelar os sentidos do discurso e encontrar as formas de apresentação das barreiras atitudinais vividas pelos discentes na universidade.

Tavares (2012, p. 228) afirma que “[...] a teoria da análise do discurso serve como suporte para o estudo das barreiras atitudinais, pois ela oferece instrumentos de indagação que fazem emergir os sentidos que essas barreiras encerram sobre a pessoa com deficiência”.

Tendo em vista o vasto campo teórico que constitui a Análise do Discurso, é essencial situar a perspectiva adotada nesse trabalho. Para efeito de discussão teórica e metodológica do Discurso enquanto meio de acesso as barreiras atitudinais, parte-se dos delineamentos de Orlandi (1994, 2001, 2006, 2013), filiada à Análise do Discurso Francesa (AD), criada pela relação entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Linguagem, em meados dos anos 60.

Pêcheux, um dos principais teóricos da AD define o quadro epistemológico para a Análise de Discurso a partir da articulação de três regiões do conhecimento científico, conforme explicitado por Orlandi (2006):

- 1) Materialismo histórico como teoria das formações sociais e suas transformações, aí compreendida a teoria da ideologia.
  - 2) A linguística como teoria ao mesmo tempo dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação.
  - 3) A teoria do discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.
- Além disso, segundo Pêcheux, essas regiões são atravessadas por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica [...] (ORLANDI, 2006, p. 108-109).

De acordo com Orlandi (2006, 2013), o discurso é efeito de sentido construído no processo de interlocução, enquanto parte do funcionamento social da linguagem. Os sentidos, por sua vez, estão relacionados à história dos indivíduos e à sua ideologia, assim, as formações discursivas marcam as diferentes posições do sujeito e evoca sentidos distintos. Por meio do discurso, pode-se observar a relação entre língua e ideologia.

A Análise do Discurso concebe a linguagem em sua exterioridade, enquanto mediação entre o homem e a realidade natural e social, o que implica focalizar suas condições de produção – que compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Nesse sentido, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz, haja vista que a posição social do sujeito, bem como sua história e sua ideologia, são elementos que determinam os sentidos produzidos no texto e, por conseguinte, precisam ser considerados no processo de identificação, desvelamento e análise de discurso.

Isso ocorre porque, segundo Orlandi (2006, p. 26), “[...] há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso”. Nessa lógica o discurso é compreendido enquanto espaço de representações sociais.

#### **1.4.1 Condições de produção do discurso, sujeitos e sentidos**

As condições de produção do discurso envolvem o contexto imediato, no caso dessa pesquisa – o CAMEAM, e o contexto social e ideológico, ou seja, os elementos que derivam da forma como a sociedade concebe, institucionaliza, define e atribui sentidos à pessoa com deficiência e à educação destinada a ela.

Os interlocutores, a situação, o contexto (imediato e histórico-social) constituem o sentido da sequência verbal produzida pelo sujeito do discurso. Logo, “O sujeito faz uma seleção em relação aos meios formais (produtos) que a língua oferece e ele o faz dentro de um contexto social. [...] o dizer não é apenas do domínio do locutor, pois tem a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres”. (ORLANDI, 2001, p. 19. Grifo no original)

Na Análise do Discurso o sujeito é materialmente dividido desde a sua constituição: “Ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas.” (ORLANDI, 2013, p. 49). Assim sendo, o sujeito não possui total domínio da linguagem que produz, visto que também está reproduzido nela. O sujeito falante é também determinado pelo inconsciente e pela ideologia.

O sujeito discursivo também é pensando a partir da “posição” ou do “lugar” que ele ocupa para ser sujeito do que diz, já que as palavras significam de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam.

O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em *si mesmo* (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas. (PÊCHEUX 1975 *apud* BRANDÃO 2012, p. 77)

Os sentidos não estão presos às palavras e não dependem exclusivamente da intencionalidade dos sujeitos, por esta razão as palavras assumem sentidos distintos, de acordo com as condições de produção e as posições ideológicas defendidas pelos interlocutores.

#### **1.4.2 Interdiscurso: História e memória**

Para a Análise do Discurso, a história é o elemento que constitui a língua e está intrinsecamente relacionada com o sentido; dessa maneira, um fato ou acontecimento só permanece na memória porque suscita um sentido e uma interpretação. O sujeito que, inconscientemente, está subordinado à língua, não tem acesso aos acontecimentos históricos por si mesmos e nem consciência dos arranjos linguísticos e históricos que configura os seus dizeres. A história não é exterior ao discurso, pelo contrário, é interna a ele, sendo responsável pela composição do sentido. Assim, reitera Orlandi (2013):

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só “nossas”. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2013, p. 32, Grifos no original)

Dessa forma, há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo agora, conforme a noção de interdiscurso e memória discursiva. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que está sendo dito. Esses dizeres vêm pela história, pela memória e pela ideologia, em outros termos, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres. (ORLANDI, 2013)

A noção de interdiscurso é essencial à análise das barreiras atitudinais, uma vez que as percepções e representações em torno da deficiência materializadas nos discursos atuais têm sua origem na memória coletiva. Nesses termos, o discurso precisa ser compreendido como produto social e histórico que veicula compreensões, incita afetos e estimula ações relacionadas à pessoa com deficiência (TAVARES, 2012).

### **1.4.3 Formações discursivas e ideologia**

As formações discursivas permitem compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e o estabelecimento de regularidades no funcionamento do discurso. Elas são, então, constitutivas das formações ideológicas que determinam o que pode ser dito e o que deve ser ocultado em determinada situação. Cada formação ideológica “[...] constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais mas se reportam, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito umas com as outras”. (HAROCHE *et al*, 1971 *apud* ORLANDI, 2006, p. 27)

Para análise de discurso, a ideologia é entendida como uma prática significativa, que se materializa na linguagem, como parte do funcionamento da linguagem. É um mecanismo que ao lado do inconsciente interpela o sujeito e os sentidos produzidos nas formações discursivas. Orlandi (2013) esclarece o conceito de ideologia na AD:

Não a tratamos como visão de mundo, nem como ocultamento da realidade, mas como mecanismo estruturante do processo de significação. [...] a ideologia se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação a relação da história com a língua, na medida em que esta significa. (ORLANDI, 2013, p. 96)

Na análise de discurso, a noção de interdiscurso, de ideologia e de formação discursiva encapam o não-dizer, isto é, os espaços em branco da fala que constituem o silêncio do discurso; “Os silêncios no discurso pode ser o espaço para a movência de representações sociais, de ideologias, de sentidos contra a pessoa com deficiência”. (TAVARES, 2012, p. 229).

Nessa perspectiva, a abordagem de Análise do Discurso indica que o não dizer também é objeto de reflexão para o analista, uma vez que o silêncio (o subtendido), do mesmo modo que palavra (falada ou escrita) também possui suas condições de produção e emana sentidos ambíguos. Assevera Orlandi (2013, p. 83) que “[...] partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear os contornos do não-dito que faz os contornos do dito significativamente”.

#### 1.4.4 O dispositivo de análise do discurso

O dispositivo de análise e interpretação dos dados delineados nessa pesquisa partiu das condições de produção do discurso discente em torno das dificuldades encontradas na universidade, às formações discursivas que remetem aos sentidos atribuídos às experiências de exclusão ou inclusão relatadas, atentando para o que foi dito, o que não foi dito e o que poderia ter sido dito, conforme orienta Orlandi (2013).

Constituiu-se foco de análise, também, as intersecções entre os discursos discentes e os demais discursos – o científico, religioso, pedagógico e médico em torno da deficiência que geram e nutrem as barreiras de atitude no contexto educacional universitário – o intercurso que significa “justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do dizer, sua memória”. (ORLANDI 2013, p. 80).

A organização e análise dos dados foram feitas inspiradas no dispositivo de análise apresentado por Orlandi (2013), mediante os seguintes passos:

a) Delimitação do *corpus*:

- Nessa fase, buscou-se selecionar os dados que respondiam à pergunta e aos objetivos da pesquisa à luz das categorias teóricas;

b) Procedimentos de análise:

- Constituição do *corpus* analítico/objeto discursivo – esse primeiro lance de análise tem a intenção de ultrapassar a superfície linguística do material bruto coletado para o objeto

discursivo, isto é, as formas de funcionamento do discurso: “o que é dito nesse discurso e o que é dito em outros, em outras condições, afetados por diferentes memórias discursivas”.

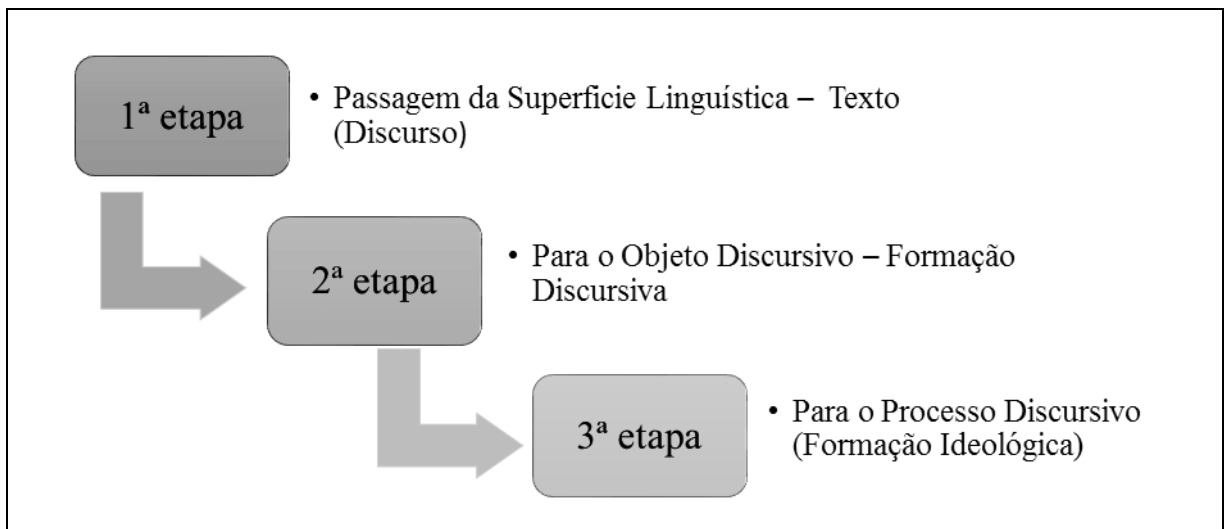
(ORLANDI, 2013, p. 65)

- Identificação e análise das formações discursivas – nesse momento o processo de produção de sentidos é alvo de atenção, assim a análise tratou de relacionar as formações discursivas distintas, a historicidade e a ideologia dos sentidos, produzidos e revelados pelo material simbólico, atentando para as metáforas presentes no discurso discente. Essas duas primeiras etapas ofereceram os subsídios para definição das categorias analíticas.

- Delineamento da formação ideológica do *corpus* analítico – esse é ponto fulcral da análise, posto que é a ideologia que constitui os sujeitos e os sentidos numa situação de interlocução. Nessa fase, atentou-se não somente para os sentidos que emanam das palavras, frases e sentenças verbalizadas pelos estudantes sujeitos da pesquisa, mas também para o que não foi dito, os silêncios que atravessam as palavras.

Orlandi (2013) resume as etapas de análise do *corpus* (o material empírico) da pesquisa da seguinte forma:

Figura 1 – Esquema de Análise do Discurso diante do corpus da pesquisa.



Fonte: Elaboração da autora com base no Dispositivo de Análise apresentado por Orlandi (2013, p. 59-92)

## **CAPÍTULO 2 INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Nas últimas décadas, a educação da pessoa com deficiência tem passado por transformações paradigmáticas, políticas, conceituais e metodológicas. De um modo geral, pode-se falar em alguns modelos que obtiveram destaque no âmbito escolar: o modelo médico da deficiência, o modelo social da deficiência, o paradigma da integração, e mais recentemente em pauta, o paradigma da inclusão. (SASSAKI, 2010)

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, na qual as diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas e cognitivas dos estudantes passam a ser respeitadas e valorizadas. No campo educacional, esse paradigma implica a efetivação do direito de todos os estudantes frequentarem as classes regulares de ensino, de pertencerem ao grupo e de aprenderem juntos, sem nenhum tipo de segregação ou discriminação.

Para Carvalho (2014, p. 65) a proposta de educação inclusiva “[...] traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se meios e modos de remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente.

É possível afirmar que, nos últimos anos, a educação inclusiva tem sido tema de reflexão e ansiedade para educadores de todos os níveis de ensino, haja vista que pressupõe mudanças legais, curriculares, metodológicas, avaliativas e atitudinais.

No livro “Inclusão: Construindo uma sociedade para todos”, Sasaki (2010) elenca os princípios que inspiram o paradigma da inclusão, a saber: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida, aprendizagem através da cooperação.

A lógica desse novo paradigma pressupõe um posicionamento político, ético e profissional, comprometido com uma educação para a cidadania e, conseqüentemente, com a promoção de valores humanos na busca de mudanças por uma sociedade menos segregadora e excludente.

### **2.1 MODELO MÉDICO DA DEFICIÊNCIA *VERSUS* MODELO SOCIAL**

O *modelo médico, ou modelo centrado na deficiência*, baseia-se no pressuposto de que as origens das dificuldades de aprendizagem e os obstáculos à participação plena do

indivíduo na sociedade estão localizados na pessoa com deficiência, isto é, na deficiência física, sensorial, intelectual e mental de um indivíduo. Nesse modelo, é necessário conhecer a natureza das dificuldades do discente por meio de avaliações e diagnósticos de suas “dificuldades”, “de seus pontos fracos” e “problemas”, para embasar o programa de intervenção e apoio pedagógico ou psicopedagógico, no sentido de auxiliá-lo na integração do sistema educacional. Dessa maneira,

O modelo médico da deficiência tem sido, em grande parte, responsável, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou com outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi, de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria promover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo. (SASSAKI, 2010, p. 29)

Tradicionalmente a deficiência foi concebida como um “problema” do indivíduo, como algo que precisa ser curado, tratado, habilitado e reabilitado. Apesar de esse modelo ser rejeitado como uma explicação única, permanece bastante influenciável afetando as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as atitudes das pessoas. (SASSAKI, 2010; LIMA; TAVARES, 2008).

Na universidade, essa perspectiva educacional implica a oferta de serviços e classes especiais de habilitação e reabilitação das “anomalias e “condições atípicas” dos estudantes, com a finalidade de aproximar seu desempenho às condições consideradas adequadas e “normais””.

Em conformidade com o modelo médico, as deficiências e as limitações são a única causa das dificuldades de aprendizagem e dos processos de discriminação enfrentados pelas pessoas com deficiência. Não importa a forma pela qual o meio ambiente lida com os comprometidos de ordem física, sensorial e cognitiva. Assim, a universidade estaria isenta de qualquer responsabilidade por atos e processos de discriminação, e por combatê-los e desconstruí-los.

O entendimento, acima descrito, é incompatível com a filosofia da inclusão, haja vista que, para incluir todas as pessoas, as entidades educativas precisam ser modificadas com o intuito de atender às necessidades de seus membros.

Consoante o *modelo social da deficiência*, a maior parte das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência estão localizadas na sociedade que, por meio de seus ambientes



restritivos, suas políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas, dificultam e impedem o desempenho de funções e papéis sociais pela pessoa com deficiência. Assim,

O modelo social da deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas *portadoras* de deficiências na vida em sociedade e para a mudança institucional, ou seja, para a mudança de regulamentos e de atitudes que criam e mantêm a exclusão. (CAPBELL; OLIVER, 1996 *apud* MITTLER, 2003, p. 26. Grifo nosso)

As discussões sobre o modelo social da deficiência surgiram entre as décadas de 60 e 70, no Reino Unido, por meio da mobilização de movimentos sociais e da luta pelos direitos humanos. Esse movimento faz fortes críticas ao modelo médico e a forma como a sociedade se organiza, desconsiderando as diferenças e, por conseguinte, excluindo as pessoas. Nessa abordagem, entende-se que as dificuldades de engajamento, integração e participação não está na pessoa ou na sua deficiência, mas que a deficiência possui uma dimensão social e coletiva. Nesses termos,

Cabe, portanto à sociedade eliminar todas as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. (SASSAKI, 2010, p. 45)

Desse modo, a instituição de ensino deve estar disposta a se modificar para aceitar qualquer pessoa, independentemente das suas limitações. É mister, pois, que a universidade se torne um ambiente acolhedor, propício à participação efetiva de todos os estudantes nas diversas atividades acadêmicas. Isso implica adaptações curriculares, disponibilidade de tecnologia assistiva, contratação e formação de profissionais especializados – intérpretes e tradutores de Libras, leitores, áudio-descritores, etc.

Este dever humanístico, ético e moral precisa ser encarado pela universidade pública brasileira com a seriedade necessária, de modo que a acessibilidade e a equiparação de oportunidades sejam possibilitadas à pessoa com deficiência.

Segundo Werneck (2004), adotar o paradigma do modelo social da deficiência não requer o abandono da reabilitação e dos tratamentos médicos. Significa apenas provocar as famílias, os profissionais, o governo e a sociedade como um todo “[...] a entender que estes

tratamentos, ainda que importantes, não devem se sobrepor à garantia de educação, emprego, cultura, lazer e vida independente para as pessoas com deficiência”. (WERNECK, 2004, p. 1).

## 2.2 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: DESAFIOS À UNIVERSIDADE

Integração e inclusão são processos sociais distintos, embora esses termos sejam, muitas vezes, utilizados como se fossem sinônimos. Consoante Sasaki (2010), em meados da década de 60, o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família, o lazer, etc. Esse processo é sustentado pelo modelo médico da deficiência, discutido no item anterior.

A ideia central da *integração* “[...] envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de ‘prontidão’ para transferir o aluno da escola especial para escola regular” (MITTLER, 2003, p. 34, grifo no original). Nessa lógica, o aluno deve adaptar-se à escola/universidade/sociedade, e não há, necessariamente, a perspectiva de que a escola/universidade/sociedade mudará para acolher e responder às necessidades e peculiaridades das pessoas com deficiência.

O paradigma da integração baseia-se no princípio da normalização, segundo o qual, as pessoas com deficiência têm o direito de vivenciar um estilo ou “padrão” de vida parecido com as demais pessoas de uma determinada cultura. A integração “[...] tem consistido no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes”. (SASSAKI, 2010, p. 33). Nesse sentido, o estudante precisa estar capacitado/preparado para superar as barreiras arquitetônicas, programáticas, metodológicas, comunicacionais e atitudinais presentes nos espaços sociais e educacionais.

A sociedade aceita receber as pessoas com deficiência desde que elas sejam capazes de:

- moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial, etc.);
- acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.);
- contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes, etc.);
- lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas [...], e
- desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor, etc.), com autonomia, mas não necessariamente com independência. (SASSAKI, 2010, p. 34)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 endossa a concepção integracionista ao dispor no parágrafo 2º, do Art. 58, Capítulo 5, que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 1996).

Compreende-se que esse modelo não garante os direitos sociais de todas as pessoas com deficiência, haja vista que a sociedade não se dispõe a mudar para acolher a diversidade e responder às especificidades de seus membros.

A *inclusão*, por sua vez, é um processo social que se baseia no pressuposto de que as diferenças individuais precisam ser reconhecidas e valorizadas, sendo responsabilidade da sociedade se adaptar para incluir e garantir a equiparação de oportunidades de acesso e participação a todos, indistintamente.

Na universidade, a inclusão implica uma reforma radical em termos de currículo, avaliação e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Segundo Mantoan (2003, 2006), a meta da inclusão escolar é transformar as instituições educacionais, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. Com isso a autora reforça o valor social da inclusão e as suas vantagens para os discentes com e sem deficiência, assim como para os professores e a sociedade como um todo. Nesses termos, Cunha (2013) defende que:

A transformação do sistema de ensino superior para a inclusão das pessoas com deficiência passa por uma ampliação da oferta de atendimento educacional especializado que possibilite a eliminação de barreiras e obstáculos, por exemplo, intérpretes para surdos, como também, adequação arquitetônica dos prédios para acessibilidade e a utilização por esses alunos do arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, por conseguinte, promover vida independente e inclusão. (CUNHA, 2013, p. 99)

Os defensores e praticantes da inclusão fundamentam-se no modelo social da deficiência, e, por conseguinte, no pressuposto de que a universidade, dentre outros espaços sociais, tem o dever de transformar-se para promover o respeito aos direitos e assegurar o exercício da cidadania a esse grupo que historicamente foi deixado à margem dos níveis mais elevados do sistema educacional. Portanto, a inclusão é um processo que visa, prioritariamente, à independência, à autonomia e ao empoderamento dos indivíduos.

Por muito tempo, as pessoas com deficiência foram consideradas incapazes de realizar determinadas tarefas e tomar decisões relacionadas à sua vida pessoal, educacional e

profissional. Sasaki (2002), ao defender o movimento de vida independente, trata dos significados desses conceitos na visão inclusivista.

A autonomia está relacionada à “[...] condição de domínio do ambiente físico e social, preservando o máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce” (SASSAKI, 2010, p. 35). O grau de autonomia depende da prontidão físico-social da pessoa como do ambiente. Para promover autonomia, a universidade precisa dispor de rampas de acesso, banheiros adaptados, pisos de direcionamento, elevadores, reserva de vagas no estacionamento, recursos de tecnologia assistiva, enfim, as condições ambientais e pedagógicas favoráveis à conquista da autonomia de seus discentes. (*Ibidem*)

De acordo com o autor, a independência se refere à possibilidade de tomar uma decisão sem depender de outras pessoas, como por exemplo, os membros da família, os profissionais especializados e os professores. Uma pessoa com deficiência pode ser mais ou menos independente em função da quantidade e qualidade das informações que lhe estiverem disponíveis, mas também da sua prontidão e iniciativa diante de determinadas situações. Nesse sentido, pode-se inferir que a independência pode ser aprendida e desenvolvida no decorrer da vida.

O empoderamento está relacionado ao uso do poder pessoal para fazer escolhas e tomar decisões. Dantas (2014) defende que o acesso a processos educacionais formais ou informais constitui a base para a vivência dos direitos humanos e promove a construção de um processo de empoderamento contribuindo para a participação social. Assim, a universidade precisa possibilitar aprendizagens, conhecimentos e habilidades relacionadas às competências de expressão, reivindicação, participação e comunicação às pessoas com deficiência para que estas possam assumir o controle de suas vidas. Diante das discussões em tela, depreende-se que:

A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque subjacente a sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim, celebra-se a diversidade. (MITTLER, 2003, p. 36)

Os estudantes, na perspectiva de uma educação para todos, não se reduzem a pessoas rotuladas/categorizadas/hierarquizadas por professores ou especialistas. Cada estudante é um sujeito/autor, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que desenvolva todos os aspectos de sua personalidade.

## 2.3 POLÍTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão está articulada aos movimentos sociais mais amplos, que exigem oportunidades e mecanismos mais equitativos no acesso aos bens e serviços sociais e culturais. Incluir implica acolher a todos os membros de um dado grupo, independentemente de suas peculiaridades; é considerar que as pessoas são seres únicos, diferentes uns dos outros e, que, portanto, não devem ser marginalizados nem responsabilizados pelas dificuldades que encontram no convívio social. (SASSAKI, 2010; MANTOAN, 2006)

O cenário sociocultural, em que é acirrado o debate sobre a inclusão, enquanto paradigma educacional, é resultante de práticas reivindicatórias de grupos organizados de pessoas com deficiência e dos diversos movimentos sociais pelos direitos humanos que foram se intensificando desde a década de 1960.

Aos poucos a educação da pessoa com deficiência foi se tornando pauta de conferências, documentos, eventos científicos, e assumindo conotações mais alinhadas com os anseios dos seus principais interessados, que se organizavam em prol de seus direitos e de uma educação regular para todos. De forma mais enfática, a partir da década de 1990, há uma implementação de políticas educacionais, orientadas por diversas agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e o Banco Mundial, para a adoção de perspectiva teórica e prática da inclusão em contraposição às ações segregacionistas e marginalizantes, empreendidas pelas políticas assistencialistas denominadas de “integracionistas”, que vigoravam até então.

O Art. 3º da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, traz a necessidade de universalizar o acesso à educação como forma de melhorar a sua qualidade, bem como de tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Especificamente quanto às pessoas com deficiência, reza que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas *portadoras* de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, Grifo nosso)

A Declaração de Salamanca sobre *Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* aborda algumas diretrizes básicas para a formulação e a

reforma de políticas e sistemas educacionais. Dentre as quais se destacam que, nas LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL: POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO:

14. Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.  
 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. [...] (UNESCO, 1994)

A educação inclusiva no ensino superior é direito fundamental da pessoa humana, atendidos os requisitos de mérito e capacidade, e se dá mediante a implementação, por parte do Poder Público competente, de uma série de medidas na educação para evitar a exclusão e propiciar acesso e permanência dos grupos sociais, que foram historicamente alijados do direito à educação, dentre as quais as pessoas com deficiência.

Destarte, a Constituição Federal de 1988 garante:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência da escola.  
 [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1988)

A *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, outorgada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, no item 5 do art. 24, versa sobre o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, a partir de uma concepção inclusiva de educação, que deve ser assegurada pelo Estado:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (ONU, 2006; BRASIL, 2008)

Para responder a essas demandas o Estado brasileiro, por meio do Ministério da Educação (MEC) vem, nas últimas décadas, implementando políticas educacionais com vistas à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Esse direito está sendo exigido das universidades, que têm procurado assegurá-lo por uma questão de justiça, com programas de

cotas, com financiamentos, bolsas oferecidas àqueles que necessitam de uma compensação inicial, para que possam ter acesso à formação em nível superior.

Em 2005, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), implementa o Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior, visando promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

No período de 2005 a 2011, o Programa INCLUIR efetivou-se por meio de chamadas concorrenciais, objetivando a criação de projetos e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, visando à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. “A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada”. (BRASIL, 2013, s/p)

Em 2007, o Ministério da Educação elabora um documento que apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que assevera:

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, p. 11)

A implementação do sistema de cotas é uma das principais ações afirmativas que vem sendo desenvolvida pelas universidades federais, que dentro de sua autonomia organizacional, podem prever um percentual de vagas exclusivas para pessoas com deficiência. (OLIVEIRA, 2011). É uma forma de discriminação positiva, de caráter temporário com vistas a corrigir injustiças históricas sofridas por grupos marginalizados.

Segundo Oliveira (2011), a partir de 2004, a maioria das universidades públicas brasileiras criou o sistema de reserva de cotas para grupos específicos, dentre eles: estudantes negros e indígenas, estudantes oriundos de escolas públicas e estudantes com deficiência.

Contudo, essa medida tem gerado muitas polêmicas, em conformidade com o estudo realizado por Souza (*et al.* 2013), entre as quais ações diretas de inconstitucionalidade já foram propostas, embora as universidades públicas gozem de autonomia para adotarem o sistema de cotas, não sendo necessária lei específica para esse fim. Ao se referirem às cotas

raciais, os autores supracitados relatam que algumas pessoas entendem que as cotas contribuem, ainda que minimamente, para reparar uma situação histórica de discriminação e preconceito, enquanto que outras defendem a ideia de que as cotas combatem o preconceito com uma ação segregacionista que fere o princípio da meritocracia.

No Brasil, concomitantemente à implantação gradual de sistema de cotas raciais e de cotas destinadas aos estudantes oriundos de escolas públicas para ingresso nas universidades, vêm se aprofundando as discussões sobre as formas de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior. Essa é uma questão bastante atual, pois até pouco tempo atrás era inconcebível, se pensar que pessoas com algum tipo de deficiência poderiam frequentar curso de graduação. A reserva de vagas voltada para pessoas com deficiência começou a ser praticada por algumas instituições brasileiras de ensino superior [...] (SOUZA *et al.* 2013, p. 175)

Algumas IES estaduais e federais já aderiram ao sistema de cotas para pessoas com deficiência nos processos seletivos de acesso aos cursos de graduação. A seguir, listam-se algumas dessas universidades com base em mapeamentos realizados por Souza (*et al.* 2013) e Oliveira (2011) e informações disponíveis no site de pesquisa – Vestibular Brasil Escola:<sup>4</sup>

- a) A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) reserva 5% (cinco por cento) das vagas destinadas a pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.
- b) A Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) reservam 5% das vagas para pessoas com deficiência e indígenas, de um percentual de 45% de vagas destinadas às cotas de diversos grupos sociais;
- c) A Universidade Estadual de Goiás (UEG), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) destinam 5% do total geral de vagas dos cursos de graduação para pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais;
- d) A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na qual as pessoas com deficiência têm o direito a concorrer a uma vaga de ampla concorrência distribuída em cada um dos cursos;
- e) A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) reserva 10% de suas vagas para pessoas com deficiência;
- f) A Universidade Federal do Paraná (UFPR) reserva uma vaga em cada curso para pessoas com deficiência, e/ou necessidades especiais; g) A Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

---

<sup>4</sup> <http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/acoes-afirmativas-das-universidades.htm>



reserva 5% das vagas para pessoas com deficiência e indígenas, de um percentual de 30% de vagas destinadas às cotas sociais.

De acordo com Souza (*et al.* 2013, p. 175), entre os sistemas de cotas já existentes, essa política parece ser a que tem gerado menos polêmica “[...] talvez porque se reconheça a necessidade de proteger juridicamente essa população que se encontra em evidente desvantagem”.

#### 2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Em incursões pelo banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscou-se identificar trabalhos produzidos nos últimos dez (10) anos que abordam diretamente a inclusão de estudantes com deficiência em IES públicas brasileiras, objetivando traçar um panorama geral das pesquisas desenvolvidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação (e Educação Especial) nesse campo.

Nesse momento, abordar-se-ão alguns estudos desenvolvidos sobre a temática, enfocando temas como ingresso, permanência, barreiras, acessibilidade e políticas educacionais inclusivas.

Quadro 3 – Caracterização dos trabalhos analisados

TÍTULO	TIPO	IES/ ANO DE PUBLICAÇÃO
Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras	Tese	Universidade Federal de São Carlos/ 2011
Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal-RN	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/2011
A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores	Tese	Universidade Federal do Ceará/2011
As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Dissertação	Universidade Federal do Ceará/2011
Avaliação da satisfação do aluno com deficiência	Tese	Universidade Federal

no ensino superior: estudo de caso da UFSCAR		de São Carlos/2011
Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba/2011
A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco/2011
Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba /2012
Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão	Dissertação	Universidade Federal Maranhão/2012
Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da universidade federal de Sergipe cidade universitária professor José Aloísio de Campos	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe/ 2012

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Na tese intitulada “Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras”, Castro (2011) apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada em treze (13) universidades, cujos resultados apontam para as principais barreiras encontradas por estudantes com deficiência: Arquitetônicas (a ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequada, calçadas sem manutenção ou feitas com piso impróprio, portas e banheiros com tamanho inadequado, falta de corrimão); Comunicacionais (falta de informações e intérpretes de LIBRAS); Pedagógicas (práticas pedagógicas inadequadas, falta de material didático adaptado, problemas na atuação de intérprete) e; Atitudinais (atitudes dos professores em sala de aula, relacionamento com os colegas, dentre outros).

Castro (2011) também encontrou alguns diferenciais, considerados positivos sobre a inclusão: O Atendimento Educacional Especializado desenvolvido na UNISUL; a estrutura e a organização do Departamento de Apoio à Inclusão da UERN <sup>5</sup>e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR; as modificações realizadas na biblioteca da UERN; o Guia USP Acessível; a legislação institucional da UNESC; O Manual do Candidato da UFRJ, UDESC, UERN, UNESC, UNISUL, FURB e UnB.

Guimarães (2011) realizou pesquisa sobre ações inclusivas para permanência de pessoas com deficiências no ensino superior, em quatro (4) IES da cidade de Natal/RN, sendo duas da esfera privada e duas da rede federal de ensino. Como resultado, a autora indica que

<sup>5</sup> Hoje denominado Diretoria de Política e Ações Inclusivas, por meio da Resolução Nº 31/2010-CD.

as quatro IES analisadas sinalizaram o desenvolvimento de ações inclusivas de maneira esporádica, ocorrendo de forma isolada de um contexto mais amplo. A existência de iniciativas quanto às questões da acessibilidade, restringia-se apenas a alguns setores das instituições, tais processos dependiam das necessidades apresentadas pela demanda de alunos com deficiência matriculada e das solicitações realizadas pelos mesmos e/ou profissionais envolvidos no processo.

A pesquisa de Soares (2011), que versa sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará (UFC), foi realizada por ocasião do doutoramento e enfoca a percepção dos alunos, professores e administradores em torno do processo de inclusão em curso nessa universidade. O estudo de cunho etnográfico evidenciou que:

Na UFC, o fenômeno da inclusão apresenta-se, em maior grau, em alguns contextos e em menor grau, em outros. Quanto a salas de aula, cinco disciplinas foram consideradas inclusivas, duas, parcialmente inclusivas e duas, não inclusivas, com base em vários parâmetros. Por exemplo, quanto ao acesso dos alunos cegos aos conteúdos abordados, não havia atenção diferenciada por parte dos professores. (SOARES, 2011, p. 6)

O estudo mostra, ainda, que a UFC dispõe e tem ampliado o uso de recursos de tecnologia assistiva e que a organização recente desta instituição, com a criação de comissão para propor políticas de acessibilidade, tem fortalecido as políticas e ações inclusivas.

Santos (2011) abordou, em sua dissertação, as políticas de educação para a pessoa com deficiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, considerando a Legislação Brasileira e os Planos de Desenvolvimento Institucional dos Institutos de Brasília, Pernambuco, Pará, São Paulo e Paraná. Os dados analisados levam à seguinte conclusão:

Diante da realidade contraditória em que as Instituições Federais estão inseridas, refletida no seu processo formador, estabelecer uma política não se resume na escritura de metas e ações, pois essas tendem a reproduzir as necessidades da ideologia dominante. Para que essas se efetivem numa perspectiva emancipadora, é necessário que as instituições formadoras, junto às associações e movimentos voltados para os direitos humanos, atuem visando à implosão da hegemonia, contribuindo para que a igualdade da pessoa com deficiência, na sociedade, seja ampliada para além da acessibilidade física, com profissionais qualificados e capacitados para atuarem na formação profissional de forma a suscitar a formação para a vida, na qual se inclui o trabalho. (SANTOS, 2011, p. 7)

Nascimento (2011) realizou pesquisa com oito (8) estudantes com deficiência matriculados em Universidades e Faculdades de Recife/PE e João Pessoa/PB. As deficiências dos sujeitos investigados eram de ordem física, auditiva (surdez), visual (cegueira e baixa visão) e intelectual (síndrome de Down). Os resultados obtidos demonstram que ainda é muito pequeno o percentual de matrícula de jovens com deficiência no Ensino Superior, além do que essas pessoas demoram mais para ingressar nesse nível de ensino. A falta de acessibilidade nas Universidade/Faculdades é apontada como um grande entrave para o acesso e permanência. Foram identificadas ações isoladas de algumas instituições de ensino, no entanto ainda há uma grande carência de políticas públicas e institucionais mais efetivas. Evidenciou-se, outrossim, que a família se constitui um fator que favorece e, em alguns momentos, dá sustentação ao processo de inclusão, e que com perseverança, os estudantes com deficiência enfrentam as diversas barreiras que dificultam a sua participação na vida acadêmica.

Com o objetivo de conhecer o nível de satisfação do aluno com deficiência, quanto ao acesso e à permanência no ensino superior, Guerreiro (2011) realizou um estudo de caso de abordagem quantitativa-qualitativa na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Na pesquisa, propôs-se a identificar o nível de satisfação discente quanto às estruturas físicas e operacionais oferecidas, o nível de satisfação e atitudes perante os obstáculos, bem como os conhecimentos da legislação sobre acessibilidade e a Norma Brasileira (NBR/ABNT) 9050/2004. A pesquisa evidenciou que os estudantes com deficiência visual e físicas apresentam níveis menores de satisfação no fator estrutural enquanto que os estudantes com deficiência auditiva apresentam menores níveis no fator operacional, principalmente, na comunicação com os professores e nas aulas. No fator psicoafetivo e no fator atitudes, estão na faixa de satisfação com um percentual geral de 75%. Quanto ao conhecimento da legislação e da NBR 9050/2004, aproximadamente 60% indicaram não conhecer ou conhecer pouco as normas de acessibilidade. Dentre os que conhecem, destacam-se os participantes com deficiência visual. (GUERREIRO, 2011)

A pesquisa de Coutinho (2011) objetivou analisar como a pessoa com deficiência visual consegue se inserir na educação superior na perspectiva de uma educação inclusiva. A pesquisadora entrevistou oito (8) sujeitos com deficiência visual que concluíram uma graduação na educação superior em diferentes instituições, no município de Campo Grande/MS. Os resultados indicam que a família e os amigos ficavam com a responsabilidade de proporcionar as condições de inclusão das pessoas com deficiência visual nas IES. Ficou

explícito também que, na realidade investigada, os professores da educação superior não levam em conta a diferença do deficiente visual, possuem representações negativas sobre eles e não estão capacitados para trabalhar com a inclusão. “Apesar dessas dificuldades, os deficientes visuais fazem do espaço da educação superior um espaço de negociação de suas identidades, no sentido de afirmarem suas potencialidades e autonomia”. (COUTINHO, 2011, p. 6)

A dissertação de Ferreira (2012) versou acerca das políticas educacionais para pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A autora constatou que a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e ao Programa Incluir propiciou um avanço nos processos de inclusão da pessoa com deficiência nos cursos de graduação da universidade pesquisada. Na UFMA, as principais ações destinadas à inclusão da pessoa com deficiência são decorrentes do Núcleo de Acessibilidade (NUACE), criado institucionalmente em 17 de dezembro de 2009, por meio do Programa Incluir.

Nessa instituição, o processo de construção de inclusão para a pessoa com deficiência é uma realidade e representa um avanço em termos de políticas educacionais, embora ainda discreto, insuficiente e restrito às ações pontuais e setoriais, precisando ser ampliado e consolidado enquanto política educacional inclusiva. (FERREIRA, 2012, p. 6)

Santos (2012) desenvolveu um estudo de caso na Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o objetivo de identificar as dificuldades de acessibilidade encontradas pelas pessoas com deficiência física nessa IES, especificamente na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos. Os principais resultados desta investigação demonstram que há muito que ser feito para incluir realmente o discente com deficiência física na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, uma vez que na observação *in loco* verificou-se a existência de barreiras como falta de acesso aos prédios com dois pavimentos, banheiros sem adaptação para a pessoa com deficiência, pisos sem manutenção, entre outros.

Na dissertação intitulada “*Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB*”, cuja pesquisa foi realizada em 2012, por meio de entrevistas semiestruturadas com seis (6) acadêmicos com deficiência visual, atendidos pelo Núcleo de Educação Especial (NEDESP) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, constatou-se que predominou, na fala dos alunos, a representação de uma inclusão excludente, no que se refere, principalmente, à

ausência de material pedagógico adaptado e a barreiras arquitetônicas e atitudinais. (CRUZ, 2012).

Diante do contexto em tela, depreende-se que estabelecer uma política de inclusão no ensino superior não se resume à elaboração de metas e ações, uma vez que estas tendem a reproduzir as exigências da ideologia dominante. Na concepção de Mantoan (2003):

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à inclusão escolar. (MANTOAN, 2003, p. 24. Grifo no original)

A autora afirma que é necessário que as políticas e ações voltadas à inclusão educacional se efetivem numa perspectiva emancipadora, por meio da parceria entre as instituições formadoras, associações e movimentos voltados para os direitos humanos, numa atuação conjunta visando à equidade de acesso da pessoa com deficiência na sociedade, o que requer ampliação dos serviços para além da acessibilidade física, como por exemplo, a disponibilidade de tecnologia assistiva e profissionais especializados com vistas à remoção de barreiras à aprendizagem.

O próximo capítulo abordará as barreiras atitudinais como um dos principais obstáculos à inclusão educacional da pessoa com deficiência no Ensino Superior.

### **CAPÍTULO 3 AS BARREIRAS ATITUDINAIS CONTRA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL**

Os elementos expostos no capítulo anterior realçam a pertinência da discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência na universidade, haja vista que a educação concebida numa perspectiva inclusiva implica mudanças substanciais nas políticas e práticas educacionais, de modo que essas sejam capazes de propiciar acessibilidade, permanência participação e aprendizagem a todos os estudantes indistintamente.

Entretanto, existem diversas barreiras que bloqueiam o caminho da inclusão. Segundo Sasaki (2010) e Carvalho (2014), as barreiras na dimensão atitudinal, dentre outras, têm dificultado significativamente o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas instituições educacionais. O foco dessa investigação nas barreiras atitudinais deve-se ao entendimento de que tais barreiras potencializam a ação das demais (programáticas, arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais, instrumentais) e também pela complexidade de sua natureza. (GUEDES, 2007; TAVARES, 2012).

À vista das questões levantadas até aqui, este capítulo apresenta a gênese, conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais, levantando reflexões sobre suas implicações no processo educacional de pessoas com deficiência no Ensino Superior. No último tópico, aborda a legislação internacional e nacional voltada à eliminação da discriminação e exclusão no meio social e escolar/universitário.

#### **3.1 ESTIGMA, ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO: TECENDO A TRAMA DA EXCLUSÃO**

A barreira de atitude compreende um comportamento ou postura que se fundamenta em fenômenos emocionais, afetivos e sociais manifestos na interação entre duas ou mais pessoas, em que uma(s) tem predisposição desfavorável à outra(s). Destarte, a barreira de atitude se apresenta como um obstáculo, um anteparo que, de forma consciente ou não consciente, emana de um indivíduo e restringe a possibilidade de participação e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da pessoa com deficiência. (LIMA; TAVARES, 2008, 2012; AMARAL, 1998)

No decorrer da história, o processo de marginalização e exclusão social foi alimentado por diversas práticas sociais excludentes e visões negativas associadas à pessoa

com deficiência, tais como: rejeição, estranheza, piedade, tolerância, superproteção, entre outras.

No livro “As Barreiras Invisíveis da Integração”, lançado em 1995, pela Associação dos *Deficientes* das Forças Armadas de Portugal, é possível encontrar os contornos da imagem das pessoas com deficiência que atravessa os tempos. A ligação da deficiência a questões demoníacas e pecaminosas, a instituição legal da mendicância como forma de realçar a incapacidade e a inutilidade da pessoa com deficiência (Séc. XV e XVI), a criação de grandes asilos para internar as pessoas com deficiência (Séc. XIX) são exemplos de situações sociais e construções culturais que nutrem e disseminam as barreiras atitudinais. (ADFA, 1995)

As características e os atributos depreciativos associados às pessoas com deficiência nas sociedades em diversos contextos históricos provocou um processo de categorização e separação dos indivíduos, que influenciam as práticas sociais e educacionais até os dias atuais. Surge então, a noção de desvio, desequilíbrio, desvantagem, termos que passam a caracterizar determinados indivíduos em detrimento de outros. Os “normais” são aqueles que atendem aos padrões socialmente legitimados pelo discurso científico, médico e midiático. Os “anormais”, “desviantes” e “estigmatizados” passam a compor um grupo marginalizado, cujas identidades sociais são determinadas em função do descrédito e dos atributos indesejáveis, resultantes do que é percebido como diferente. (GOFFMAN, 2013; VELHO, 1985).

Reforça-se que a deficiência possui múltiplas conotações, denotações e terminologias definidoras daqueles que “desviam” ou “subvertem” a ordem genética, seja pela anatomia, seja pela fisiologia. (MOURA, 2009).

As diferenças que marcam os indivíduos numa determinada sociedade são alvo do estranhamento, pois parte de um modelo *sui generis* de beleza e normalidade, colocando determinados indivíduos em situação de vulnerabilidade e exclusão.

O fato é que, no contato com alguém que desestabiliza o que internalizamos como normalidade, são misturados fatores intelectuais, racionais, emocionais e afetivos que, muitas vezes, geram imagens e informações impróprias, disposições psíquicas ou afetivas em relação à determinada pessoa ou grupo. (LIMA, TAVARES, 2008, p. 4)

No plano intelectual e cognitivo, encontram-se as percepções científicas, pedagógicas e culturais em torno da pessoa com deficiência, com forte influência do modelo médico da deficiência que associa a deficiência à patologia/doença e que, desse modo, deve



ser tratada e curada por meio de serviços e instituições segregadoras como manicômios, asilos, etc. Na educação, esse entendimento levou à constituição das salas e escolas especiais direcionadas a esse público. No plano afetivo e emocional, encontram-se os sentimentos de benevolência, pena e desvalimento relacionados à pessoa com deficiência.

Desse modo, as barreiras atitudinais estão esteadas nos preconceitos, estereótipos e estigmas que definem e marcam a identidade da pessoa com deficiência ao longo da história, e, por conseguinte, são geradoras de novas formas de discriminação e segregação social. Segundo Goffman (2013, p. 14-15),

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa [...]. Utilizamos termos específicos como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação.

O preconceito está relacionado a uma ideia pré-concebida relacionada a outrem, isto é, um conceito formado *a priori*, anterior ao contato e à experiência com o alvo de atenção, manifestado geralmente por meio de condutas discriminatórias ante pessoas, lugares, situações. Segundo Amaral (1998), o preconceito tem dois componentes básicos: “uma *atitude* (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém [...]) e o *desconhecimento* concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como nossas próprias reações diante deles”. (*Ibidem*, p. 17, grifo no original)

Conforme Tavares (2012, p 20), “o preconceito é uma atitude negativa cujo poder e força advém do conjunto de ideias genéricas, pré-estabelecidas e mantidas na e pela sociedade, na dimensão dos afetos, contra a pessoa com deficiência”.

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.

Pode-se definir estereótipo como sendo generalizações, ou pressupostos, que as pessoas fazem sobre as características, os atributos e os comportamentos de indivíduos ou grupos sociais específicos. Para Tavares (2012, p. 17), “estereótipos são generalizações

rígidas construídas e mantidas pela sociedade a respeito da deficiência e da pessoa com deficiência”.

De acordo com Amaral (1998), no que se refere à deficiência, pode-se encontrar no meio social os estereótipos do tipo mais particularizados e outros do tipo mais generalistas. Os primeiros estão relacionados ao tipo de deficiência “[...] como o deficiente físico ser ‘o revoltado’, ou ‘o gênio intelectual’; o cego ser ‘o cordato’ ou o ‘sensível’ ou ‘o gênio musical’; o surdo ser ‘o isolado’ ou ‘o impaciente’; a pessoa com Síndrome de Down ser ‘a meiguice personificada’” (AMARAL, 1998, p. 18. Grifo no original). Quanto ao tipo mais generalista, encontram-se os estereótipos de herói, vítima e vilão, imagens bastante propagadas pelos meios de comunicação de massa, pela literatura, pelo teatro e, por conseguinte, difundidas no cotidiano social, escolar, acadêmico.

O termo estigma, por sua vez, se refere a um atributo profundamente depreciativo, que ao mesmo tempo em que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem. Goffman (2013) define o estigma como uma situação em que o indivíduo se encontra impossibilitado pelo meio de obter uma aceitação social plena. Isso ocorre em detrimento de um sinal, uma marca que faz com que um indivíduo ou grupo de indivíduos se diferenciem das características consideradas aceitáveis em determinada cultura. No caso das pessoas com deficiência, o estigma ocorre em função das deformidades físicas e/ou das limitações sensoriais e cognitivas.

Estigmas, para Goffman (2013), são identidades deterioradas por uma ação social que representam algo mau dentro da sociedade e, por isso, deve ser evitado. O estigma, “[...] por ser uma marca, um rótulo, é o que mais evidencia, possibilitando a identificação. Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo” (SILVA, 2006, p. 427).

### 3.2 BARREIRAS ATITUDINAIS: CONCEITUAÇÃO E TAXONOMIA

As barreiras atitudinais são atitudes e posturas que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de relação social e interferem diretamente na educação da pessoa com deficiência. É possível afirmar que as barreiras atitudinais não são únicas e que suas formas de materialização têm se modificado ao longo da história e nos diferentes grupos sociais. Assim, como fruto da evolução da humanidade e do entendimento acerca da deficiência, foram superadas as práticas do extermínio e da eugenia das civilizações antigas. Entretanto, ainda persiste no senso comum a associação da deficiência aos fenômenos espirituais, e que

para tanto, deve-se nutrir um sentimento de piedade e compaixão pelas pessoas merecedoras de castigo divino. É possível notar também a presença do modelo médico que associa a deficiência a uma condição patológica, “anormal”, dependente.

Esses exemplos são ilustrados por Queiroz (2005) no livro “Sopro no corpo: vive-se de sonhos”, no qual ele narra sua trajetória em relação à deficiência visual: “Cansei de ganhar na rua cartões de centros espíritas que ‘resolveriam meu caso’. Ou mesmo, de ser consolado com a doença de outras pessoas, como um câncer ou coisa semelhante [...]” (QUEIROZ, 2005, p. 96).

Os processos de discriminação e preconceito sofridos também ficam evidentes nos relatos de Queiroz (2005, p. 98): “[...] é muito mais fácil ser cego do que ser visto como cego”; “quando um cego faz uma besteira numa empresa, culpam a cegueira e não o profissional” (p. 109). Ele explicita também a dificuldade que ele mesmo tinha para lidar e aceitar suas diferenças: “de qualquer forma [...] a discriminação é antiga. E eu próprio a tinha, como a maioria das pessoas, mesmo um tempo depois de ficar cego” (p. 100).

A barreira de atitude surge a partir de concepções negativas e estereotipadas alicerçadas no meio social acerca da deficiência, que incide no processo de discriminação e segregação social que atravessou o tempo e ainda se faz presente nas sociedades contemporâneas. “A marginalização relativamente aos *deficientes* é muito antiga. Vem dos tempos bíblicos, em que os leprosos eram igualmente marginalizados. Do mesmo modo aconteceu durante a Idade Média e assim continuou, como podemos verificar, até esta data.” (ADFA, 1995, s/p Grifo nosso).

É mister destacar que na sociedade contemporânea outras formas de manifestação das barreiras atitudinais têm dificultado a inclusão socioeducacional da pessoa com deficiência; são posturas eliciadas na dinâmica social e ideias veiculadas pelo discurso científico, médico, pedagógico e do senso comum que tendem a generalizar, subestimar, desvalorizar os atributos cognitivos, sociais e culturais da pessoa, ou negar, particularizar e padronizar a deficiência. Esse processo gera diversas consequências no âmbito escolar/acadêmico, que vão desde a rejeição e o medo até a superproteção e a tutela.

Em face das questões elencadas, Lima e Tavares (2008) sustentam que:

As barreiras atitudinais não são concretas, em essência, na sua definição, no entanto, materializam-se nas atitudes de cada pessoa, constituindo-se como obstáculos de difícil eliminação para que ocorra a inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. (LIMA; TAVARES, 2008, s/p)

Em 2012, os autores supramencionados produziram um texto intitulado “Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência”, aprofundando o debate e trazendo à baila a tipologia das barreiras atitudinais e suas formas de manifestação, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais

TAXONOMIA DAS BARREIRAS ATITUDINAIS	CONCEITUAÇÃO
Barreira Atitudinal de Substantivação	É o tratamento da pessoa como um todo deficiente.
Barreira Atitudinal de Adjetivação ou Rotulação	É o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função de deficiência.
Barreira Atitudinal de Propagação	É a suposição de que uma pessoa, por ter uma deficiência, tem outras.
Barreira Atitudinal de Estereótipos	A barreira atitudinal de estereótipos é a representação social “positiva” ou “negativa”, sobre pessoas com a mesma deficiência.
Barreira Atitudinal de Generalização	É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo.
Barreira atitudinal de Padronização	É a efetivação de serviços, baseada na experiência generalizada com indivíduo ou grupos de pessoas com deficiência.
Barreira Atitudinal de Particularização	É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular.
Barreira Atitudinal de Rejeição	É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência.
Barreira Atitudinal de Negação	É quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência.
Barreira Atitudinal de Ignorância	É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que a tem.
Barreira Atitudinal de Medo	É quando se tem receio em fazer ou dizer “algo errado” diante da pessoa com deficiência.
Barreira Atitudinal de Baixa Expectativa ou de Subestimação	É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo.
Barreira Atitudinal de Inferiorização	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e comparar pejorativamente os resultados das ações de pessoas sem e com deficiência.
Barreira Atitudinal de Menos Valia	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar

	depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.
Barreira Atitudinal de Adoração do Herói	É a exaltação das pessoas com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade.
Barreira Atitudinal de Exaltação do Modelo	É quando se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua “excepcionalidade” e “superação”.
Barreira Atitudinal de Compensação	É quando se favorece, privilegia e paternaliza a pessoa com deficiência com algum bem ou serviço, por piedade e percepção de déficit.
Barreira Atitudinal de Dó ou Pena	É a expressão e/ou atitude piedosa manifesta para com as pessoas com deficiência, restringe-as e mesmo as constrange pelas atitudes que se tem para com elas.
Barreira Atitudinal de Superproteção	É a proteção desproporcional esteada na piedade e na percepção da incapacidade do sujeito de fazer algo ou de tomar decisões em função da deficiência.

Fonte: TAVARES, 2012, p. 420-423

No âmbito educacional, as barreiras atitudinais podem se manifestar através da crença na incapacidade cognitiva, intelectual, social e emocional da criança, jovem ou adulto com deficiência (barreira atitudinal de baixa expectativa ou de subestimação), ou ainda, no entendimento de que estes indivíduos devam ser educados em classes ou escolas especiais, junto com outros que compartilhem suas características físicas, sensoriais e/ou psíquicas, mediante o trabalho psicoterapêutico ou socioeducacional com profissionais habilitados (barreira atitudinal de padronização). Nos estudos apresentados a seguir, é possível identificar a presença dessas barreiras no contexto universitário.

Na dissertação intitulada “Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior: questão de educação e empregabilidade”, Guedes (2007) constata que as Instituições de Ensino Superior (IES) do Recife apresentam as principais barreiras atitudinais conhecidas pela literatura, dentre as quais, as de adjetivação, particularização e propagação. A pesquisadora constatou que, em geral, a percepção que as IES têm sobre os empregados com deficiência é a de que eles são “incapazes”, “dependentes” ou “limitados” para o trabalho. Dessa forma, a empregabilidade da pessoa com deficiência, pelas IES pesquisadas, corresponde ao mero cumprimento de uma exigência legal.

Na dissertação intitulada “Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações sobre educação especial do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)”, Tavares (2012) evidencia que o discurso científico produzido no PPGE/UFPE (1978 a 2002) tonifica as barreiras atitudinais que prejudicam a construção da identidade social e individual da pessoa com deficiência: as barreiras atitudinais de substantivação e de adjetivação com suas diferentes manifestações são utilizadas no discurso acadêmico (nas dissertações), resultantes e estimuladoras da leitura incapacitante que a sociedade imputa às pessoas com deficiência.

Nurenberg (2009) relata parte de sua experiência como coordenador do Programa de Promoção da Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), no período de abril de 2004 a julho de 2006. Segundo ele, os maiores desafios da inclusão estavam reservados ao campo das atitudes e representações sociais em torno das pessoas com deficiência.

[...] constatei nessa experiência que, por trás de todas as barreiras, sejam informacionais, comunicacionais, metodológicas ou arquitetônicas, estão as atitudes que as pessoas em geral mantêm na sua relação com as pessoas com deficiência. Ao contrário do que se espera de um ambiente acadêmico, os preconceitos sobre as pessoas com deficiência fazem parte da cultura universitária. (NURENBERG, 2009, p. 160-161).

Ele relata que muitas vezes a presença de pessoas com deficiência visual (cegueira) e deficiência auditiva (surdez) desencadeava, nos ambientes, certo incômodo, principalmente, entre aqueles que se negavam a acreditar no potencial dessas pessoas para formação e exercício profissional. “Para esses, o ensino superior deveria ser exclusivo aos que se enquadram naquilo que se considera normal, restando às pessoas com deficiência contentar-se com a educação especial.” (NURENBERG, 2009, p. 161). É possível identificar aqui a presença de pelo menos dois tipos de barreiras – a barreira atitudinal de rejeição e a barreira atitudinal de baixa expectativa ou de subestimação.

Outras barreiras são ilustradas no texto de Nurenberg (2009), quais sejam: barreira atitudinal de estereótipos e barreira atitudinal de superproteção, como se pode verificar abaixo:

Entre os estereótipos e preconceitos mais fortes que havia nesse contexto, estava a ideia de pessoa cega como frágil, desorientada e insegura, que levava muitos a apresentar atitudes de superproteção, não deixando as pessoas cegas conduzirem de modo autônomo suas atividades acadêmicas.

Já com relação aos surdos, era comum a situação de isolamento social que os alunos ouvintes impunham a eles, evitando-os na composição de grupos nos seminários, seja pelas dificuldades de comunicação, seja por achar que eram incapazes. (NUREMBERG, 2009, p. 161).

No texto intitulado “A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior”, Masini e Bazon (2006) asseveram que o principal elemento que dificulta a inclusão é a falta de aceitação na comunidade e o preconceito social. Em pesquisa realizada com doze (12) estudantes universitários: quatro com deficiência visual, quatro com deficiência auditiva severa e profunda; quatro com paralisia cerebral, esse elemento foi apontado por todos de diferentes formas.

Os estudantes com deficiência visual fizeram referência a situações escolares e sociais e uma aluna falou que o que mais a preocupava era o olhar das pessoas frente à deficiência. Os estudantes com deficiência auditiva fizeram referência à falta de preparo e interesse dos professores em ensinar o aluno deficiente, [...]. Os estudantes com paralisia cerebral sentiam-se excluídos, queixando-se da falta de auxílio oferecido pelos colegas e da dificuldade de relacionamento [...] (MASINI; BAZON, 2006, p. 19)

Diante do cenário exposto, depreende-se que a insegurança e a falta de interesse por parte de alguns docentes no trabalho pedagógico com o estudante cego, por exemplo, também é outro obstáculo atitudinal no ensino superior. A barreira atitudinal de negação e a barreira atitudinal de ignorância são traduzidas nos relatos de Nuremberg (2009): professores não conversam com o cego; não leem em voz alta ou ditam o conteúdo que é escrito na lousa no decorrer das aulas; não tentam desenvolver sua sensibilidade de modo a identificar as necessidades desse estudante.

As atitudes e os comportamentos supracitados são decorrentes da rejeição frente às diferenças físicas, sensoriais, cognitivas e comportamentais dos discentes com deficiência, do medo de estar diante do desconhecido e dos desafios dele decorrente, assim como dos estereótipos sociais que distorcem as reais características e habilidades socioeducacionais das pessoas com deficiência. Segundo Tavares (2012),

No centro desse processo, estão as barreiras atitudinais de substantivação e de adjetivação. Elas são a munição social para que o apagamento de identidades seja uma constante. Elas são munição para aquelas figuras discursivo-sociais. Por meio dessas barreiras, os códigos de compreensão se fortalecem; a ignorância encontra passaporte; o medo encontra uma razão, embora descabida; a particularização se mostra; as comparações assumem faces de rituais de compensação, de exaltação ou de inferiorização praticados

contra a pessoa com deficiência; a rejeição impera. (TAVARES, 2012, p. 419)

Ao discutir essa problemática, Carvalho (2014, p. 55, grifo no original) reitera “[...] em sua odisseia histórica, que o ‘sujeito deficiente’ fundado no discurso da incapacidade tem sido etiquetado sob diversas denominações o que, em si mesmo, já nos permite identificar as sutilezas com que se procura mascarar a verdadeira imagem de sua alteridade”.

Todas essas representações e significações culturais estão imbricadas nas práticas educacionais, no fazer pedagógico, nas interações sociais, e reverberam nas imagens valorativas dos discentes sobre si mesmos e sobre as situações educativas. Disso, depreende-se que as barreiras atitudinais originam e potencializam diversas outras barreiras no meio acadêmico/universitário.

Tais barreiras têm consequências danosas à constituição da identidade da pessoa com deficiência e implicações diversas no seu processo educacional, vez que as interações socioeducacionais passam a se basear nos estereótipos e estigmas que enodoam a imagem do estudante com deficiência.

Na acepção de Carvalho (2014), as barreiras atitudinais, independentemente da forma de manifestação, geram exclusão, posto que:

A exclusão nem sempre é visível, como o é a que se manifesta por comportamentos de evitação explicitados na separação física, isto é espacial. A exclusão pode-se apresentar, também, com formas dissimuladas porque simbólicas, mas presentes nas representações sociais acerca dos excluídos. Embora com baixa visibilidade, os processos de exclusão simbólica igualmente geram rupturas nos vínculos que ligam os atores sociais entre si e com os valores compartilhados. Talvez tais processos simbólicos sejam mais perversos, até porque podem ser considerados como os responsáveis, anônimos e ocultos, das formas visíveis da exclusão. (CARVALHO, 2014, p. 51)

No âmbito das interações socioeducacionais, as barreiras atitudinais são praticadas, reforçadas, difundidas, assimiladas, modificadas e também combatidas. Pode-se afirmar que as interações permitem a assimilação, a reprodução e a elaboração de significados para conceitos, discursos, representações coletivas, modos de vida. É na trama social que o ser humano vai se constituindo. Desse modo, compreendemos que os sentidos advindos dos discursos pedagógicos, científicos e do senso comum sobre a pessoa com deficiência são mantidos, propagados ou questionados na universidade, por meio das interações socioeducacionais.



### 3.3 COMBATE ÀS BARREIRAS ATITUDINAIS E SOCIAIS: MARCO POLÍTICO-LEGISLATIVO

Para combater os processos de discriminação contra indivíduos, manifestos por meio de barreiras atitudinais ou de elementos que se encontram na origem de tais barreiras – preconceito, estigma, estereótipo – tornou-se necessária a produção e publicação de documentos legais com vistas a promover a equidade de direitos. Nesse item, passa-se a discorrer sobre a legislação internacional e nacional acerca da eliminação das barreiras atitudinais e sociais que geram discriminação e segregação da pessoa com deficiência.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) foi redigida no período em que a sociedade vivenciava os impactos da segunda guerra mundial e se tornou um tratado universal dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade para os povos e entre os seres humanos.

Desse modo, o teor de seu texto explicita uma defesa à dignidade humana e, por conseguinte, um compromisso político, social e humano no combate a qualquer forma de discriminação e exclusão social, tendo em vista que não deve haver distinção de qualquer natureza no gozo dos direitos sociais, políticos, culturais e educacionais fundamentais ao exercício da cidadania, como explicitado nos excertos a seguir:

Art. 1. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. (ONU, 1948)

Art. 2. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948)

No art. 26, a referida Declaração versa especificamente sobre os processos de instrução, isto é, sobre o direito a uma educação escolar gratuita para todos. Nesses extratos, é possível observar que os autores reforçam o discurso em torno do princípio da igualdade e da não-discriminação no que se refere ao acesso à escola e à universidade e destacam o papel do ensino na formação de uma consciência crítica, ética, cidadã e solidária frente às diferenças e à diversidade humana. O acesso ao ensino superior está baseado no mérito, e assim como os demais níveis de ensino, deverá promover o desenvolvimento da personalidade do educando.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

[...] (ONU, 1948)

A Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (UNESCO, 1960), adotada pelo Brasil, por meio do Decreto Presidencial nº 63.223, de 6 de setembro de 1968, endossa a ideia de que educação deve objetivar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Esse documento defende a erradicação da discriminação no âmbito do ensino, combatendo as barreiras [atitudinais] frente às características dos alunos, de forma que as instituições públicas de ensino não podem limitar ou privar o acesso, nem impor qualquer condição que venha a lesar a dignidade e os direitos de qualquer pessoa, como fica evidente no trecho a seguir:

Art. 1 Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente:

- a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino;
- b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo;
- c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou
- d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem. (UNESCO, 1960; BRASIL, 1968)

A referida Convenção, em seu Art. 4, delega aos Estados Partes compromisso de “[...] formular, desenvolver e aplicar uma política nacional que vise a promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidades e tratamento em matéria de ensino [...]” (UNESCO, 1960; BRASIL, 1968), assegurando a gratuidade e a

qualidade do ensino, levando-se em conta as aptidões individuais e as especificidades de aprendizagem dos discentes.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975) ratifica a importância de assegurar a este grupo os mesmos direitos que seus concidadãos da mesma idade, nos aspectos civis, políticos, econômicos e sociais, bem como, o direito ao tratamento diferenciado por meio de serviços especializados, desde que estes lhes “[...] possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social”. A Declaração estabelece, também, que “As pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante.” (ONU, 1975).

Em 1981, quando foi comemorado em todo o mundo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (assim proclamado pela ONU em 1979), cujo lema foi “Participação Plena e Igualdade”, o governo da Espanha, em cooperação com a UNESCO, organizou e realizou a Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração, que resultou na Declaração de Sundberg (UNESCO, 1981).

Naquele momento histórico, obviamente, utilizava-se o termo “integração”, mas o conceito era o de modificar e adequar a sociedade às necessidades das pessoas com deficiência e nela incluí-las, assim como pode ser verificado na Declaração:

Art. 2. Os governos e as organizações nacionais e internacionais devem tomar medidas efetivas para assegurar a mais plena participação possível das pessoas com deficiência. Suporte econômico e prático deve ser dado às ações que visem às necessidades educacionais e de cuidados com a saúde das pessoas com deficiência e à criação e administração das associações de pessoas com deficiência ou de suas famílias. [...] (UNESCO, 1981)

Art. 11. Devem ser providos, às pessoas com deficiência, equipamentos e instalações necessários à sua educação e ao seu treinamento. Para este fim, todo esforço deve ser feito para que os necessários equipamentos possam ser fabricados nos países em desenvolvimento. (UNESCO, 1981)

Da leitura dessa Declaração, depreende-se que ao adotar uma concepção inclusiva de educação, contribui na discussão, conscientização, reflexão e combate às barreiras atitudinais, arquitetônicas e instrumentais nos processos de ensino e aprendizagem. Além do mais, fica explícita, no discurso de seus autores, a visibilidade dada ao potencial criativo, artístico e cultural, inerentes às pessoas com deficiência, e a necessidade de empreender uma educação capaz de atender às demandas cognitivas, de comunicação e socialização desse grupo.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas *Portadoras* de Deficiência, realizada em Guatemala, no ano de 1999 pela ONU, foi assinada pelo Brasil, no mesmo ano, e promulgada pelo Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001.

Este documento tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. No seu Art. 1, define “deficiência” e “discriminação”:

#### 1 Deficiência

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

#### 2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (ONU, 1999)

É mister observar que na conceituação de deficiência a convenção avança ao considerar o meio econômico e social como fatores que dificultam o processo de inserção/inclusão da pessoa com deficiência, com isso o foco sai da perspectiva meramente biológica e individual da deficiência.

No que concerne à concepção de discriminação, pode-se inferir que nenhuma pessoa deve ser discriminada em razão de deficiência. O documento supracitado reitera que não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal.

Diante da necessidade de combater qualquer tipo de discriminação e proporcionar inclusão social e o pleno exercício da cidadania às pessoas com deficiência, na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, os Estados Partes comprometeram-se a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer natureza, no sentido de promover a integração social, política e cultural a todos os âmbitos da sociedade, eliminando as barreiras de ordem física, comunicacional, programática e atitudinal.

O Brasil, seguindo orientações mundiais para a construção de uma sociedade inclusiva, garante, por intermédio de dispositivos constitucionais e infraconstitucionais

(BRASIL, 1988, 2000, 2001, 2008), as bases para o combate das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, assim na educação como na cultura, trabalho e lazer (dentre outros) da pessoa com deficiência.

A Carta Magna (BRASIL, 1988) afirma que todos são iguais perante a lei, e que ninguém será discriminado; com isto, busca-se a construção de uma sociedade mais justa, equânime e democrática, na qual os indivíduos não se vejam e não se sintam discriminados ou socialmente inadaptados. A Constituição estabelece:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Na perspectiva de uma sociedade livre de barreiras que leve ao convívio isonômico entre pessoas com e sem deficiência, o Brasil fez aprovar a Lei 10.098 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos, nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representa um importante passo para eliminação das barreiras comunicacionais ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. O decreto prevê a inclusão da Libras como componente curricular; a formação do professor de Libras, do instrutor e intérprete de Libras; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a garantia do direito à educação e à saúde das pessoas com deficiência auditiva.

Em 2009, o Decreto Presidencial nº 6949/2009 vem ratificar o compromisso legal brasileiro com a inclusão social, enfatizando as questões de acessibilidade, de modo que a ausência dela constitui crime. É esse decreto que, definitivamente, inclui na Constituição Brasileira a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, e o faz com *status* de Emenda Constitucional.

Art. 9 A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os

Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a:

- a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho;
- b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência. (BRASIL, 2009)

Recentemente, em 6 de julho de 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência/Lei no. 13.146/2015), que orienta o atendimento às necessidades de locomoção, comunicação, acesso à informação da pessoa com deficiência, visando à sua autonomia, ao desfrute de direitos, assim como à liberdade de expressão e ao movimento, conforme pode ser verificado a seguir:

Art. 3 Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (BRASIL, 2015)

As definições acima partem da compreensão de que a sociedade e suas instituições devem ser modificadas para responder, de forma positiva, às necessidades de seus membros, voltando sua atenção para remoção dos obstáculos arquitetônicos e comunicacionais, bem como para a mudança de regulamentos e atitudes que originam e mantêm a exclusão. Para tanto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência prevê a adoção de metodologias, estratégias e

tecnologia assistiva que possibilitem a participação e, por conseguinte, a inclusão social da pessoa com deficiência.

A partir do marco legal acima referido, é possível inferir que nenhuma pessoa deve ser discriminada em razão de deficiência; que a discriminação, quando não prevista em lei, constitui crime; que as barreiras atitudinais, quando limitam ou impedem o exercício do direito e/ou do dever da pessoa com deficiência, constituem crime de discriminação por razão de deficiência.

Desse modo, é mister defender a transformação do espaço de ensino superior não só no que concerne às adequações de acessibilidade física, mas também, e acima de tudo, à acessibilidade comunicacional e de atitude. Sem isso a universidade perpetua um modelo de sociedade excludente, contra o qual as pessoas com deficiência têm lutado há anos.

## **CAPÍTULO 4 AS BARREIRAS ATITUDINAIS SOB A ÓTICA DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DO CAMEAM**

Essa parte do trabalho compreende a apresentação, análise e interpretação do *corpus* – material empírico da pesquisa realizada no *Campus* Avançando “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”/UERN, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os discentes com deficiência e das anotações no Diário de Campo.

Dessa maneira, passa-se a identificar, nomear e analisar as barreiras atitudinais descritas pelos sujeitos da pesquisa na interação com seus pares e também na relação pedagógica com os professores, atentando também para os mecanismos utilizados pelos discentes para lidar com as barreiras atitudinais e sociais no cotidiano universitário.

Para tanto, parte-se do conceito de barreira atitudinal já delineado nessa dissertação:

As barreiras atitudinais são construções históricas preconcebidas, estereotipadas e generalizadas, que ora subestimam, ora superestimam a capacidade da pessoa com deficiência, traduzindo-se na forma de discriminação, intencional ou não [...] tanto podem surgir na linguagem, quanto nas ações e/ou omissões da sociedade diante da pessoa com deficiência. (LIMA, TAVARES, 2012, s/p).

Entende-se que, na pesquisa qualitativa, os dados são importantes na construção do conhecimento, podendo permitir tanto o início de uma teoria, como a sua reformulação e ampliação. “O princípio geral é que todos os dados devem ser articulados com a teoria. [...] Geralmente quando nos propomos a iniciar uma atividade de pesquisa, nós a situamos dentro de um quadro de preocupações teórico-práticas”. (MINAYO, 2000, p. 96).

Logo, refletir sobre o conceito de barreira atitudinal, bem como as formas como estas se manifestam dentro da Universidade é um exercício intelectual de reconhecimento de tais barreiras como ações e práticas que restringem de maneira contundente as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante com deficiência.

### **4.1 A ENTRADA NA UNIVERSIDADE: AS COTAS E O DISCURSO QUE TONIFICA A INCAPACIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

O sistema de cotas para pessoas com deficiência, no processo seletivo para acesso aos cursos de graduação da UERN, foi implantado em 2013, com a aprovação da Lei Estadual 9.696/2013. Dessa forma, alguns discentes sujeitos da pesquisa entraram na universidade



anteriormente à aplicação dessas cotas. Estes, entretanto, entraram por meio das cotas sociais destinadas a alunos advindos de escolas públicas ou por meio do Plano Nacional de Formação de Professores.

Observou-se, no *corpus* da pesquisa, um discurso preconceituoso que expressa o descrédito na capacidade intelectual dos sujeitos que ingressam no ensino superior por meio das cotas para pessoas com deficiência, nos relatos de dois discentes.

Quadro 5 – As cotas para PcD e o estigma da incapacidade

AS COTAS E O ESTIGMA DA INCAPACIDADE	RELATOS ILUSTRATIVOS
Descrédito	<p>DISCENTE QUE UTILIZOU AS COTAS PARA PcD:</p> <p>Só em falar que passou por meio das cotas há uma desconfiança, um preconceito. Já escutei: “– Ah, por isso que ela passou...”.</p> <p>(CLÁUDIA)</p>
Necessidade de afirmar/provar sua capacidade	<p>DISCENTE QUE NÃO UTILIZOU AS COTAS PARA PcD</p> <p>Passei na verdade na UERN em dois cursos: enfermagem e educação física que vou fazer agora quando voltar de greve [...] nenhum dos dois precisei dessas cotas, não usei, aliás. (ARTUR)</p>

Fonte: Elaboração da autora com base nas entrevistas realizadas com os discentes.

No primeiro relato, a discente afirma já ter ouvido comentários insinuando que sua entrada na universidade se deve ao *favorecimento* propiciado pelas cotas. Comentários estes que desqualificam a estudante com deficiência pela descrença na sua capacidade cognitiva para ser aprovada no processo seletivo.

No segundo relato, o discente fez questão de enfatizar que não necessitou do sistema de cotas, entretanto, é preciso esclarecer que o referido estudante entrou pelas cotas sociais, fato que ele encara com naturalidade. Isso ocorre, provavelmente, pelo estigma relacionado à pessoa com deficiência e às cotas destinadas a esse público.

Nas duas situações supramencionadas, é visível que o discurso denota, pelo menos, dois tipos de barreiras atitudinais: a Barreira Atitudinal de Propagação e a Barreira Atitudinal de Baixa Expectativa ou de Subestimação, como exposto na figura 2. Nessa perspectiva,

parte-se da asserção de que “o discurso é a via”. A atitude nociva é a barreira veiculada/materializada. No meio do caminho, a interação que consolida a desqualificação, a desinserção, a desafiliação, o desvalimento, o dó, a inferiorização, a omissão, a rejeição. (TAVARES, 2012, p. 418)

Figura 2 – Relação entre o discurso da incapacidade e as barreiras atitudinais.



Fonte: Elaboração da autora

A Barreira Atitudinal de Propagação é a suposição de que uma pessoa, por ter uma deficiência, tem outras. Dessa forma, além das deficiências de ordem sensorial e física, os estudantes com deficiência, hipoteticamente, teriam deficiências de ordem intelectual, o que os tornaria inaptos a estarem ocupando os bancos universitários.

A Barreira Atitudinal de Baixa Expectativa ou de Subestimação é o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo. Nesse caso, acredita-se que se não fosse o “favorecimento” das cotas, os discentes com deficiência não seriam capazes de ser aprovados e selecionados no PSV ou no SISU.

A barreira atitudinal de baixa expectativa pode, então, levar a duas situações: estimular as pessoas a não esperarem que o indivíduo com deficiência seja capaz de fazer qualquer coisa. [...] Ou incitar nas pessoas a compreensão de que o indivíduo com deficiência sempre produzirá, compreenderá, se desenvolverá emocional e culturalmente menos que outros sem deficiência [...] (TAVARES, 2012, p. 134-135)

Em termos de análise da presença das barreiras atitudinais, anteriormente mencionadas, vale salientar, por um lado, que o dizer não é domínio particular de determinados sujeitos, posto que há “[...] alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos entre outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua [...]” (ORLANDI, 2013, p. 32). E, por outro lado, que a análise de discurso não objetiva verificar se um fato ocorreu ou não, está interessada em entender como os significados são produzidos em determinado contexto.

Então, o dizer dos sujeitos dessa pesquisa está inserido numa rede de sentidos – o discurso da incapacidade imputada à pessoa com deficiência, concepção reforçada pela mídia, as artes, a medicina e a psicologia tradicional no decorrer da história da humanidade. E, assim, o *estigmatizado* torna-se desacreditado. “A atitude preconceituosa é, pois, fomentada no contexto histórico e cultural de percepção da diversidade humana no qual se sustenta frequentemente a ideia dicotômica da inferioridade e da superioridade, do eficiente e do deficiente, do dominado e do dominante.” (TAVARES, 2012, 119)

As formações ideológicas presentes nesse discurso legitimam a concepção do *déficit*, a deficiência entendida como algo que denota ausência de competências e habilidades, e conseqüentemente, atestam sua inferioridade e ineficiência intelectual. Desse modo, “As barreiras sociais afetam a maneira pela qual a informação acerca da existência e potencialidades das pessoas com deficiência é organizada e representada na memória coletiva. [...]” (TAVARES, 2012, p 106).

#### 4.2 AS BARREIRAS ATITUDINAIS NA INTERAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E OS SEUS PARES: O DITO E O NÃO-DITO

As relações humanas e os contatos estabelecidos entre os discentes com deficiência e os demais colegas de turma/curso são, em grande medida, reveladores de como ocorre o processo de classificação e diferenciação social de determinado grupo em detrimento de outro. Ter-se-ia, de um lado, grupos rotulados/estigmatizados e, de outro, grupos considerados “normais”. Destarte,

Quando *normais* e *estigmatizados* realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam manter uma conversação, ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia, porque, em muitos casos, esses momentos serão aqueles em que ambos os lados

enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma. (GOFFMAN, 2013. p. 23, Grifos nossos)

É pertinente sublinhar que, na concepção de Goffman (2013), o termo estigma é utilizado para fazer referência a um atributo profundamente depreciativo; desse modo, o indivíduo estigmatizado é aquele que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana, entretanto, este indivíduo possui um traço que pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Isso ocorre porque, durante a interação, as pessoas tendem a agir e se comportar conforme a representação que se tem da deficiência e da pessoa que a possui. Essa representação é resultante de cognições (conhecimentos, crenças) produzidas por meio de signos e sistemas simbólicos que são veiculados pelo discurso e, por conseguinte, atribuem uma identidade virtual à pessoa com deficiência. A identidade virtual, segundo Goffman (2013), refere-se às exigências e ao caráter que é atribuído ao indivíduo. Esses processos provocam afetos e sentimentos em ambos os envolvidos.

Na pesquisa de campo com os discentes do CAMEAM/UERN, foi possível abstrair as características que permeiam a interação entre os sujeitos da pesquisa e seus pares, no cotidiano acadêmico; observou-se, igualmente, que as atitudes relacionadas aos colegas com deficiência se materializam de formas diversas, como descrito no quadro abaixo:

Quadro 6 – Elementos que caracterizam a relação entre os discentes com deficiência e seus colegas de turma/curso

CARACTERÍSTICAS	RELATO(S) ILUSTRATIVOS
Rejeição	Tem exceções que me tratam com carinho e tem outros que nem falam comigo, não dizem oi, não dizem nada [...] na hora das apresentações uns ao invés de prestar atenção no que eu falo, eles ficam conversando tal, não focam muito, não tão nem aí. (CLÁUDIA)
Desvalimento	Você não acredita porque você é uma pessoa cega, o que se passa, no caso deles comigo é o seguinte “[...] ele é uma pessoa com deficiência visual então não vai ter o mesmo desenvolvimento do outro” [...] Há sempre um olhar preconceituoso relacionado a isso, né? É... eu sentia isso, mas como eu disse, eu sentia isso logo antes, acho que a gente já está chegando uma fase mais para o final, então eles já me respeitam mais. (VITOR)  É assim, todo mundo me trata muito bem, só que assim, às vezes sai... não crítica, ninguém me criticava no começo e nem criticam hoje no caso. Só que às vezes as pessoas, tipo escapam

	alguma coisa, né?! (LUAN)  Eu estava aqui na biblioteca aí uma menina chegou tal: – Você faz o que? – Educação Física – E pode desse jeito!? – Que jeito? Que jeito? – Você vai ser professora como? Como você vai falar com a turma? Dá exemplo? (CLÁUDIA)
Estranhamento	Tinha deles que ficavam olhando assim, tipo meio acanhado comigo porque eu tenho certa limitação (IGOR)
Superproteção	No começo eram uns 4 ou 5, se apegaram bastante logo comigo. [...] aí tinha “Fulano”, o daqui, ele era muito apegado comigo, onde eu ia ele estava. [...] Sim, os professores se preocupavam: “Tire a apostila de Igor”. Aí tinha um colega que dizia: “pode deixar Igor que eu tiro a sua”. (IGOR)
Enaltecimento das potencialidades	[...] os colegas respondiam primeiro que eu: “quem esse aí, faz melhor que a gente!” (IVAN)

Fonte: Elaboração da autora com base nas entrevistas realizadas com os discentes.

Esses relatos sinalizam a presença de barreiras atitudinais em relação aos discentes com deficiência: Barreira Atitudinal de Rejeição, Barreira Atitudinal de Menos Valia, Barreira Atitudinal de Superproteção e Barreira Atitudinal de Exaltação do Modelo.

A Barreira Atitudinal de Rejeição é a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência.

A rejeição não se deve a uma experiência anterior com o indivíduo ou grupo a partir do qual se generaliza uma experiência ruim, ela é a mera expressão da recusa por razão de deficiência, independentemente de quaisquer atributos “positivos” relacionados a uma pessoa ou grupo. (TAVARES, 2012, p. 131)

Nesse caso, os indivíduos se negam a interagir com a pessoa com deficiência, como está explícito no relato de Cláudia: “[...] tem outros que nem falam comigo, não dizem oi, não dizem nada [...]”. Esse tipo de comportamento leva à segregação e à exclusão social e tem implicações graves no processo educacional da pessoa com deficiência, que experimenta o preconceito em uma de suas formas mais perversas.

A Barreira Atitudinal de Menos Valia apareceu de forma bastante enfática no *corpus* da pesquisa; diversas situações narradas expressam a avaliação depreciativa que os colegas possuem acerca das potencialidades, ações e produções dos discentes com deficiência. Dessa

forma, acredita-se que a pessoa apresentará um desenvolvimento inferior na realização das atividades acadêmicas, e até mesmo que será incapaz de exercer, posteriormente, a profissão.

Barreira Atitudinal de Superproteção é a proteção desproporcional baseada na piedade e na percepção da incapacidade do sujeito de fazer algo ou de tomar decisões em função da deficiência (TAVARES, 2012). É o caso da interação descrita por Igor, um ou dois colegas mais próximos o acompanhavam em todas as situações, cercavam-no de atenção e proteção, impedindo que o mesmo realizasse tarefas simples (como ir até a xerox para fazer cópia do material). Essa barreira social impede a conquista da autonomia, da independência e do empoderamento da pessoa com deficiência. (SASSAKI, 2010)

A Barreira Atitudinal de Exaltação do Modelo ocorre quando se compara a pessoa com deficiência e a pessoa sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido; nesse caso, a deficiência é usada para justificar o desempenho da pessoa, a “excepcionalidade” de seus feitos. No âmbito do ensino, essa barreira atitudinal é manifestada quando se utiliza a imagem do estudante com deficiência como modelo de persistência e coragem diante dos demais. (LIMA, TAVARES, 2008).

Ressalta-se que essas atitudes são aprendidas, o preconceito é aprendido na dinâmica social, os discursos que circulam nas mídias, no senso comum, nas ciências, nas artes produzem e fortalecem uma concepção negativa em torno da deficiência e da pessoa que a possui.

As pessoas com deficiência têm, desde sempre, convivido com a confusão entre o que realmente são, pessoas humanas, e o que se pensa que elas são: “deficientes”. Corrobora para a perpetuação dessa “confusão” a visão social construída historicamente em torno da deficiência como sinônimo de doença, de dependência, de “indivíduos sem valor”, de sofrimento [...] (LIMA, TAVARES, 2008, p. 1, Grifos no original)

Surgem então os sentimentos de repulsa, medo, dó, admiração. Estes, por sua vez, se materializam em comportamentos de rejeição, avaliação depreciativa, superproteção, exaltação do modelo. As barreiras atitudinais podem estar baseadas em preconceitos explícitos ou a eles dar origem – como a recusa a interagir com a pessoa com deficiência, situação narrada por Cláudia. Entretanto, ações supostamente inocentes sustentam, similarmente, no dia a dia, as barreiras de atitude – como o comportamento do colega de Igor que o superprotege, e os colegas de Ivan que o elogiam exageradamente, comparando seu desempenho com os demais estudantes do Curso.

As questões elencadas até aqui, tanto no âmbito das categorias teóricas quanto nos dados resultantes da pesquisa empírica, levam à conjectura de que existe certa tensão nos contatos sociais estabelecidos entre os sujeitos da pesquisa e os demais estudantes, considerando-se que essa interatividade é assentada em barreiras atitudinais diversas, tal como exposto anteriormente.

Essa tensão levará o estudante com deficiência a reagir de diversas formas, na tentativa de se proteger e superar os processos de discriminação e preconceito a que está exposto. Segundo Goffman (2013), o indivíduo *estigmatizado* pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como as outras pessoas o identificam, além disso é provável que ele sinta que está em “exibição”. Diante dessa interação, o indivíduo *estigmatizado* pode responder antecipadamente através de uma capa defensiva, pode tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, por meio de seu esforço pessoal, para superar as adversidades e provar que é capaz, ou então, reagir com agressividade ou retraimento.

Na pesquisa empírica, encontrou-se dados que apontam para processos de vitimização, encobrimento da deficiência, ênfase no esforço pessoal, dissimulação perceptiva da realidade, tal como exposto no quadro 7.

Quadro 7 – Mecanismos utilizados pelos discentes com deficiência para lidar com as barreiras atitudinais na interação com seus pares

RESPOSTA DEFENSIVA	RELATO(S) ILUSTRATIVOS
Vitimização	[...] eles nunca me colocam nas rodas de conversa, para fazer trabalho nunca me chamam. Eu procuro ficar sozinha, no meu canto, recuada, eu não gosto de me misturar muito não com as pessoas. [...] muitas vezes eu pensei “vou desistir, né, não é para mim não”. (CLÁUDIA)
Superação (esforço pessoal)	[...] quando enfrentei essa faculdade lá em Pau dos Ferros, enfrentei com muito objetivo e muito amor porque era um desafio para mim. (IVAN)  [...] eles viram meu esforço, a minha força de vontade. (IGOR)
Encobrimento da deficiência	Na verdade os que sabiam da minha deficiência me tratavam bem, me ajudavam, fazia é... eram companheiros comigo, só que eu não contei pra todo mundo, só a partir do 2º período, mas passei poucos dias depois disso, quando contei pra todo mundo eu saí [...] É... tipo assim, eu perdi o campo, é a visão periférica. Por exemplo, se eu chegar dentro da sala, se eu vier de fora da sala e entrar para dentro, com um lugar pouco iluminado vou sentir dificuldade, aí tinha vez que um colega

	discretamente ficava na frente e me levava até uma cadeira vazia, tipo assim coisa discreta, eu já tinha combinado com ele. [...] Tive medo de ser excluído, de ser excluído da turma por causa disso. (ARTUR)
Dissimulação perceptiva da realidade.	Não, na verdade era coisa da minha cabeça, mas não encontrei [barreiras atitudinais] não. (ARTUR)  Só que não é por mal, ninguém... Eu não entendo por mal, não vi ninguém falar por mal ainda, de mim. (LUAN)  [sobre barreiras atitudinais] Ah, não, sabe que eu nem percebi. (UGO)

Fonte: Elaboração da autora com base nas entrevistas realizadas com os discentes.

A vitimização é um fenômeno complexo que envolve um processo e um resultado. O processo é constituído de um conjunto de ações negativas praticadas por um ou mais indivíduos contra outro(s) indivíduo(s), por razões diversas. No caso relatado por Cláudia, nota-se que a discriminação e a rejeição dos colegas, a coloca numa situação de vítima, ou seja, ela é alvo do preconceito. Como resultado, ela se vê numa posição de desvantagem, vulnerabilidade e se acomoda no papel de vítima. Sá (2008) apresenta o conceito de vitimização enquanto processo:

[...] ela é um processo, pelo qual alguém (que poderá ser uma pessoa, um grupo, um segmento da sociedade, país) torna-se, ou é eleito a tornar-se um objeto – alvo da violência por parte de outrem (que também poderá ser uma pessoa, grupo, etc.). Como processo, implica uma rede de ações e/ou omissões, interligadas entre si, dotadas de um caráter de historicidade e dinamizadas por interesses, ideologias e motivações conscientes ou inconscientes. (SÁ, 2008, s/p)

A insegurança e o descontentamento estão presentes nessa relação, mesmo que a violência não seja física, o preconceito carrega em si certo grau de violência simbólica, visto que atenta contra a dignidade da pessoa, lesando sua autoestima. A vitimização demonstra insegurança, fragilidade emocional, em outras palavras, a dificuldade emocional da pessoa em lidar com situações embaraçosas.

Diferentemente da postura adotada na situação anterior – vitimização –, há pessoas que procuram “corrigir” suas limitações por meio do esforço pessoal na tentativa de provar para os outros que também é capaz de realizar determinadas tarefas. O exemplo de superação modifica a percepção que o grupo tem da pessoa com deficiência, nesse caso a deficiência é usada para agregar valor à pessoa pela “perspicácia” de seus feitos. Esta postura está



diretamente relacionada à Barreira Atitudinal de Exaltação do Modelo e à Barreira Atitudinal de Adoração do Herói, como conceituação do quadro 2.

Os outros dois mecanismos de defesa – o encobrimento da deficiência e a dissimulação perceptiva da realidade – identificados na fala dos sujeitos da pesquisa, expressam um comportamento de blindagem, autoproteção psíquica, que ocorre de forma consciente ou não consciente, na tentativa de evitar o incômodo e o embaraço de ser alvo do preconceito. O encobrimento da deficiência, o ocultamento da informação sobre sua deficiência, foi a forma que Artur encontrou para se proteger das barreiras atitudinais percebidas. Esse mecanismo só é possível porque Artur encontrava-se na categoria do “desacreditável”.

Segundo Goffman (2013), o *estigmatizado* pode ser “desacreditado” ou “desacreditável”. O indivíduo é desacreditado quando o seu *estigma* já é “conhecido” antes mesmo do primeiro contato, ou então, nos casos em que a diferença se torna evidente no momento de sua apresentação pessoal. O desacreditável é aquele que a diferença não está imediatamente aparente e não se tem dela um conhecimento prévio.

Artur revelou sua condição apenas para alguns colegas com os quais tinha uma relação de amizade e confiança, preferindo esconder dos demais. Quando questionado a respeito do motivo de tal comportamento, ele responde: “Tive medo de ser excluído, de ser excluído da turma por causa disso”.

Goffman (2013, p. 86, Grifo nosso) assevera que a manipulação da informação ocorre “[...] devido às grandes gratificações trazidas pelo fato de ser *normal*, quase todos que estão numa posição em que o encobrimento é necessário tentaram fazê-lo em alguma ocasião”.

O mais intrigante é que Artur decide desistir do curso, no momento em que toda a turma toma conhecimento da sua deficiência, ou seja, quando ele se torna uma pessoa vulnerável a situações sociais e educacionais assentes nos estereótipos e no descrédito.

Sobre a dissimulação perceptiva da realidade, percebe-se no discurso dos discentes uma capa protetora, uma “distorção”, uma negação dos processos de preconceito vivenciados. Um não-dizer que escorrega por entre as palavras, constituindo sentidos e significados. O silêncio, o subtendido, o trabalho da ideologia em ação: “[...] na verdade era coisa da minha cabeça” (ARTUR); “Só que não é por mal [...]” (LUAN). O não-dito aponta para diversos questionamentos: O que Artur quis dizer com a afirmação “era coisa da minha cabeça”? Que

coisa? Quais situações Luan vivenciou, mas que ele acredita não terem tido a intenção de o desabonar?

De acordo com Orlandi (2013, p. 48), “[...] nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente”. Dessa forma, é preciso pensar as condições de produção desses discursos, bem como a posição ocupada pelos sujeitos discursivos – são estudantes universitários em busca de formação acadêmica e profissional. Melhor dizendo, são estudantes universitários que fogem às convenções sociais, que não possuem os atributos, as características físicas e sensoriais socialmente legitimadas como “necessárias” e “adequadas” para estar naquele ambiente.

Assim, é que se percebe, por exemplo, na fala de Igor e Ivan, a necessidade de enfatizar o esforço pessoal, a força de vontade, o enfrentamento dos desafios, como se eles quisessem dizer: “Apesar da minha deficiência, estou lutando, estou conseguindo vencer os obstáculos para estar na universidade”, logo, o modelo de superação.

Os mecanismos utilizados pelos discentes com deficiência, de forma consciente ou inconsciente, para lidar com as barreiras atitudinais, expressam o mal-estar vivenciado no contexto acadêmico, com consequências diversas ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes com deficiência.

#### 4.3 AS BARREIRAS ATITUDINAIS NO PROCESSO PEDAGÓGICO: À DERIVA DO DISCURSO

A relação pedagógica estabelecida entre docentes e discentes é decorrente de fatores interpessoais gerados a partir de condicionantes diversos: o conhecimento, o currículo, a relação interpessoal, as atividades, o espaço, o tempo, o diálogo, o afeto, os conflitos e a disciplina.

O discurso que o docente produz em torno do estudante, especificamente do estudante com deficiência, é preponderante no processo pedagógico, porque as compreensões em torno da deficiência passarão a orientar sua prática e serão determinantes para a formação humana desse estudante e de toda a turma.

Salienta-se que os elementos que levam à determinada ação pedagógica nem sempre estão no nível da consciência do docente, todavia são decorrentes de teorias científicas, dos modelos pedagógicos historicamente construídos, dos conhecimentos do senso comum,

enfim, dos processos formativos advindos da família, da escola, dos meios de comunicação de massa e da formação ou prática docente.

Nesse estudo, atentou-se para algumas questões específicas do processo pedagógico – metodologia empregada e recursos didáticos utilizados pelos docentes nas salas de aula com discentes com deficiência, bem como as dificuldades encontradas pelos discentes na realização de determinadas atividades em virtude das especificidades de suas deficiências. Com isto, buscou-se detectar a presença de barreiras atitudinais, bem como suas implicações no processo educacional do discente com deficiência, a partir dos relatos dos próprios discentes.

Quadro 8 – Discursos que orientam a percepção discente em torno da perspectiva pedagógica adotada pelos docentes

DISCURSOS IDENTIFICADOS NA FALA DOS DISCENTES	RELATOS ILUSTRATIVOS <sup>6</sup>
Modelo médico da deficiência	É, proporciona. Porque o aparelho ele amplifica a audição (LUAN)  No 1º período proporcionava, eram mais matérias teóricas [...] só que na questão de anatomia prática, eu não conseguia acompanhar, tentava, mas não conseguia. [...] <b>era o fato da minha visão.</b> (ARTUR)
Paradigma da integração educacional	Sim, a metodologia deles sempre... na verdade, eles traçavam a metodologia no geral, pra turma, <b>no caso eu que tinha que me adequar</b> à metodologia deles. (IVAN)
Paradigma da inclusão educacional	É... os professores, eles precisam compreender que, por exemplo, quando eles vão fazer algum tipo de demonstração, tendo uma pessoa com necessidades especiais na sala, principalmente no campo visual, ele tem que descrever o que ele está fazendo, né?! (VITOR)

Fonte: Elaboração da autora com base nas entrevistas realizadas com os discentes.

Observou-se no *corpus* da entrevista que a maior parte dos discentes não tem consciência de que é função do professor adaptar a metodologia conforme as necessidades

<sup>6</sup> Relatos obtidos por meio do questionamento: A metodologia empregada pelos professores lhe proporciona acessibilidade durante as aulas?

educacionais decorrentes da deficiência; ao contrário, acham que são eles que precisam se adaptar à metodologia empregada pelo professor. Essa problemática reflete o discurso do paradigma da integração/normalização que vigorou nas políticas educacionais e sociais nas décadas de 70 e 80. De acordo com Sasaki (2010),

A integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existente [...] Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados [...] a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. (SASSAKI, 2010, p. 33-34)

Pois bem, esse discurso foi percebido nos relatos de alguns discentes quando questionados se a metodologia empregada pelos professores proporciona acessibilidade durante as aulas.

Outros discentes acreditam que as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem são decorrentes apenas das limitações impostas pela deficiência, e que, dessa forma, não estão relacionadas à falta de acessibilidade pedagógica. Nesse caso, há uma correlação, mesmo que de forma não consciente, no estudante com deficiência, com o modelo médico da deficiência, segundo o qual as deficiências e as limitações são as únicas causas das dificuldades de aprendizagem e dos processos de discriminação enfrentados pelas pessoas com deficiência. Contrário ao sentido da inclusão,

O modelo médico parte da premissa implícita de que “quanto mais perto do bom funcionamento estiverem a visão, a audição, o intelecto e o sistema motor de uma pessoa, mais direitos ela vai adquirindo como cidadã”. Ainda segundo este modelo, quanto mais comprometido física, intelectual ou sensorialmente for uma criança, um adolescente ou adulto, menos direitos humanos e constitucionais ele ou ela pode ter e exercer. (WERNECK, 2004, p. 1. Grifo no original)

Dos nove (9) discentes, apenas um (1) reporta, com plena consciência, a necessidade de adaptação da metodologia empregada pelos professores, tem a compreensão de que os sistemas educacionais devem se adequar aos diferentes ritmos de aprendizagem, respondendo positivamente às necessidades educacionais das pessoas com deficiência. O conhecimento em torno das teorias e políticas inclusivas fundamenta as críticas que ele faz em torno das práticas pedagógicas e da falta de tecnologia assistiva no processo de ensino e aprendizagem.

Diante das inferências realizadas, pode-se perceber que há influência de diversos discursos na fala dos discentes, decorrentes dos modelos de percepção da deficiência, bem como dos paradigmas voltados à educação da pessoa com deficiência, construídos em diferentes contextos históricos no âmbito científico, político e cultural e que vem coexistindo no âmbito educacional contemporâneo.

É relevante lembrar que esses discursos influenciam, sobremaneira, a forma como os discentes: a) se percebem na dinâmica educacional; b) compreendem o papel pedagógico do professor; c) se constituem enquanto sujeitos da aprendizagem; d) entendem as práticas pedagógicas; e) percebem sua(s) deficiência(s) e especificidades orgânicas e educacionais.

Logo, corrobora-se com a assertiva de Orlandi (2013, p. 60): “Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes”.

O questionamento sobre possíveis dificuldades na realização das atividades em sala de aula propiciou o surgimento de novos elementos na fala dos discentes que revelam obstáculos provenientes da metodologia utilizada em sala de aula, bem como suas implicações no processo educacional.

Quadro 9 – Atividades que os discentes com deficiência apresentavam maior dificuldade para realização

TIPOS DE ATIVIDADES	RELATOS ILUSTRATIVOS
Seminário/Apresentação de trabalho	Só seminário, porque tenho que controlar a minha voz [...] começo a falar e os professores pedem pra mim falar mais alto, aí eu falo: “tá bom, desculpe professor, é porque não consigo controlar minha voz porque sou deficiente auditivo”. Quando eles não sabem, né? Aí eles não entendem. [...] o professor mandou falar mais alto. Até uma vez eu acho que a professora não gostou muito, eu estava apresentando e depois ela disse que eu falava muito baixo, aí eu disse: “professora é porque eu tenho deficiência auditiva”. Eu acho que ela pegou por mal alguma coisa. (LUAN)
Atividades Práticas	Às vezes, nas atividades práticas, às vezes eu estou com muita dor de cabeça por causa do olho, sabe?! Aí às vezes eu falo “não hoje não”, aí entendem. Mas nem todos entendem, né, às vezes pensam que é porque eu não quero fazer ou participar. (CLÁUDIA)  [...] algumas atividades que exigiam mais a parte física, questão de equilíbrio, por exemplo, às vezes eu ficava de fora, “não professor essa atividade aí eu não tenho segurança de

	<p>fazer”, então ele dizia: “olhe, observe, faça até o seu limite”, [...] principalmente na metodologia das danças, lembro muito que tinha algumas aulas de ginástica, aeróbicas que não dava pra mim. (IVAN)</p> <p>[...] no campo de regência, no campo da expressão corporal [...] eu digo que talvez não seja nem uma dificuldade minha, seja mais uma falha metodológica do professor, o professor, ele deveria fazer as atividades, me mostrar e me dá um pequeno tempo a mais para que pudesse desenvolver a atividade e junto com a turma fazer. Aí as vezes eu faço as atividades, mas não faço, nem sempre, na maioria das vezes eu faço com a turma, mas em alguns momentos, eu as vezes, o momento passa e eu não consigo fazer. (VITOR)</p> <p>A questão que tinha mais dificuldade eram as aulas práticas, só nas aulas práticas de anatomia [...] A professora de anatomia aplicava métodos que eu não conseguia acompanhar. [...] ela usava o laser, eu não conseguia ver o que ela estava mostrando, não conseguia ver o que ela estava explicando, ela pegava ficava sentada com o laser mostrando no quadro, e eu já tinha avisado aos professores do departamento e ela continuava fazendo isso. (ARTUR)</p>
--	--

Fonte: Elaboração da autora com base nas entrevistas realizadas com os discentes.

Os dados expostos nos quadros 8 e 9 suscitam a identificação e a interpretação de barreiras atitudinais presentes no processo pedagógico, até mesmo no relato daqueles que haviam declarado, anteriormente, que a metodologia utilizada pelos professores é acessível. A Barreira Atitudinal de Negação, indiscutivelmente, está presente na relação pedagógica descrita pelos discentes com deficiência. Conforme Tavares (2012, p. 132), esse comportamento ocorre “quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência. Resulta em um pseudotratamento igualitário que, no entanto, exclui por não considerar os limites reais impostos por uma deficiência”.

A partir do momento em que o professor desconsidera as especificidades de aprendizagem dos discentes no planejamento e na execução de suas aulas, há um processo de naturalização da deficiência e negação dos limites decorrentes dela, assim como ocorre com Artur, Cláudia, Ivan, Luan e Vitor, que não conseguem acompanhar as aulas e desenvolver as atividades práticas porque a metodologia empregada por seus professores não possibilita a acessibilidade que eles necessitam, em função de suas limitações de ordem sensorial e física. De acordo com essa ideia, Carvalho (2014) afirma:

Negar a deficiência (sensorial, mental, física, motora, múltipla ou decorrente de transtornos invasivos do desenvolvimento) de inúmeras pessoas é tão perverso quanto lhes negar a possibilidade de acesso, ingresso e permanência bem sucedida no processo educacional escolar [...] É, certamente, uma forma de exclusão, talvez mais grave do que a física – que segrega pessoas em espaços restritivos, pois revela sua exclusão dentro de nós, num movimento inconsciente de rejeição às suas diferenças, porque significativas. (CARVALHO, 2014, p. 60)

Pode-se também reconhecer, no discurso dos discentes, a Barreira Atitudinal de Ignorância, ou seja, o desconhecimento que se tem de uma determinada deficiência, das potencialidades, das habilidades, da forma própria de aprender, ser e agir da PcD. Esse desconhecimento leva o professor a atitudes de segregação, como ocorre na situação narrada por Ivan – diante da dificuldade de execução da tarefa, o professor ignora as habilidades do discente e simplesmente fala: “olhe, observe, faça até o seu limite”, enquanto isso Ivan fica na condição de telespectador. Ivan talvez não tenha consciência do processo de exclusão a que ele é submetido durante a realização de determinadas atividades, sabe-se que é possível sim, uma adaptação da metodologia do professor para que ele possa participar ativamente da dança, ginástica e aeróbica dentro dos limites impostos pela deficiência; quantas histórias reais de pessoas com deficiência física que se tornam dançarinos, grupos de dançarinos compostos por usuário de cadeiras de rodas, entre outros exemplos.

Sublinha-se que as barreiras atitudinais tornam a aprendizagem do discente com deficiência limitada e limitante, de baixa qualidade em virtude da restrição de participação do estudante nas diversas atividades realizadas naquele ambiente, pela falta de garantia de equiparação de oportunidades educacionais. As implicações também são emocionais e comportamentais.

No quadro a seguir, explicitam-se os comportamentos que os discentes vêm adotando diante das barreiras de atitude vivenciadas em sala de aula, na relação pedagógica.

Quadro 10 – Reação dos discentes com deficiência frente às barreiras atitudinais no processo pedagógico

REAÇÃO/COMPORTAMENTO/ SENTIMENTO	RELATOS ILUSTRATIVOS
Conformismo	[...] acredito que quando eles iam planejar sua aula, não sabiam que ali tinha uma pessoa portadora de necessidades especiais, eles não sabiam, aí quando chegavam lá, aí é que lidavam comigo. Mas eu sempre me encaixava na metodologia deles. (IVAN)

	Também eu sento nas cadeiras da frente para melhorar a minha situação também e a deles. (LUAN)
Insatisfação	[...] eu continuava, ficava sem entender as coisas, não conseguia acompanhar, pegava e saía da aula com raiva por causa disso. (ARTUR)
Reivindicação	Enfim, muitas vezes eu cobro dos professores quando uma coisa está sendo muito distante da realidade, eu chego, eu cobro, converso. [...] nós tivemos até uma dificuldade com o professor de teoria musical porque é... inclusive gerou um conflito mesmo, não só comigo, mas com a turma inteira. E quando chegou em mim, eu disse: professor falta metodologia, eu disse a ele mesmo, eu gosto de dizer, não de uma forma desrespeitosa, mas eu gosto que a pessoa saiba o que eu estou pensando. (VITOR)

Fonte: Elaboração da autora com base nas entrevistas realizadas com os discentes.

A formação de uma consciência inclusiva leva Vitor a reivindicar acessibilidade metodológica para apropriação dos conteúdos. Este discente demonstra empoderamento e independência para lidar com as adversidades encontradas no âmbito universitário. Vitor possui uma formação humana rica de experiências no campo acadêmico e profissional (já cursou outra graduação, é educador, músico, envolvido em grupos e movimentos sociais). Esse comportamento de Vitor tem gerado conflitos com alguns dos seus professores, que segundo ele, insistem em naturalizar sua deficiência e desconsiderar suas especificidades de aprendizagem no decorrer das aulas.

O contrário ocorre com Ivan e Luan, que parecem omissos e conformados diante dos processos de exclusão vivenciados; tais barreiras estão mascaradas na atitude de complacência do professor, que de forma simpática, dispensa o aluno de realizar determinadas tarefas. Ora, é muito mais cômodo para o professor dispensar o aluno no desenvolvimento das atividades do que se dispor a acolher e considerar outras formas de ser, de saber e de fazer.

Entre esses dois extremos, encontra-se Artur, insatisfeito diante dos métodos e recursos utilizados em sala de aula. Ele adota um comportamento de aversão e recusa-se a continuar na sala diante da dificuldade de assimilação dos conteúdos. Embora insatisfeito, ele parece não possuir consciência inclusiva, então ao invés de reivindicar prefere se ausentar da sala. Fazendo referência a outros trechos da fala de Artur, já expostos anteriormente, observa-



se que ele vive um conflito intrapessoal decorrente da crença de que suas limitações estão na deficiência que o impede de aprender e se desenvolver de forma inclusiva.

A educação inclusiva, de fato ainda não é uma realidade vivenciada por todos os discentes sujeitos da pesquisa, posto que no meio do caminho, há muitos obstáculos (intrínsecos e extrínsecos a eles) que lhes restringem as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e social. Em conformidade com Carvalho (2014, p. 121), a mudança de atitude frente à diferença, condição necessária para se repensar o trabalho pedagógico desenvolvido, “[...] é uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento ‘de dentro para fora’ e isso leva tempo”. Lima e Tavares (2008, p. 11) sustentam que “A inclusão só será concretizada eficientemente quando cada um de nós reconhecer as barreiras que nutrimos e buscar minimizá-las, erradicá-las.”

Os mecanismos reativos de acomodação, insatisfação e reivindicação apresentados pelos discentes com deficiência frente às barreiras atitudinais demonstram o grau de complexidade da realidade educacional em que estão inseridos, bem como sua reverberação na constituição psíquica e comportamental desses discentes.

#### 4.4 A PERCEPÇÃO DISCENTE SOBRE AÇÕES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA UERN: AS BARREIRAS ATITUDINAIS COMO SUBSTRATO DAS DEMAIS BARREIRAS

Buscou-se saber dos discentes, também, sobre questões relacionadas às ações e políticas de inclusão e acessibilidade na UERN, por considerar que tanto a ausência como a forma de operacionalização dessas ações podem expressar barreiras atitudinais ou sociais relacionadas ao estudante com deficiência. Em conformidade com Sasaki (2010),

Com o advento do paradigma da inclusão e do conceito de que a diversidade humana deve ser acolhida e valorizada em todos os setores sociais comuns, hoje entendemos que a acessibilidade não mais se restringe ao aspecto arquitetônico, pois existem barreiras de vários tipos também em outros contextos que não o do ambiente arquitetônico. (SASSAKI, 2010, p. 67. Grifos no original)

Sasaki (2009; 2010) cita seis dimensões da acessibilidade: arquitetônica (sem barreiras ambientais físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem

barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Nesses termos, a acessibilidade do estudante com deficiência no ensino superior passa pela disponibilidade de intérpretes de Libras (Decreto nº 5.626/2005), a oferta de recursos assistivos e de tecnologia comunicacional assistiva (Lei nº 13.146/2015; Decreto nº 7.612/2011), tanto quanto pela adequação do espaço físico, de modo que responda aos princípios básicos da ergonomia e da própria acessibilidade física (NBR 9050).

Nos depoimentos dos discentes foi possível identificar as seguintes ações de acessibilidade:

Quadro 11 – Ações de acessibilidade conhecidas pelos discentes

ações de acessibilidade	RELATOS ILUSTRATIVOS
Ações isoladas de alguns docentes	O mais envolvido foi aquele que me chamou lá para conversar numa sexta-feira, foi o professor “Fulano”. Ele falou na questão se eu utilizava coisa digital/computador. (IGOR)
Ações de adequação do espaço físico	Tem o futuro elevador que estão fazendo. Já vai melhorar para quem vai chegar aqui que tiver alguma deficiência. E para quem não tem também. (NARA)  Eu vi que tem as lajotas em alto relevo, que são para as pessoas com deficiência visual. Já é o começo, já é alguma coisa. (SAULO)
Ações de diagnóstico dos discentes com deficiência	Eu preenchi um formulário da professora “Fulana”, é, me indicou no departamento de Economia, para ser realizado acompanhamento do pessoal que tinha deficiência, foi só isso por enquanto. (LUAN)
Ações vinculadas à DAIN (Política de inclusão na UERN)	Existe uma participação por parte do DAIN que é o Departamento de Inclusão, né?, nas políticas de acessibilidade da UERN, só que eu não vejo essa questão chegar nos <i>campi</i> , eu vejo essa questão no campus central [...] o DAIN ainda não conseguiu se expandir para os outros, para as outras unidades da UERN. Então ele se centralizou ali no campus central, existe um conjunto de reivindicações e existe inclusive algumas conquistas, no campus central. [...] lá o DAIN já tem um espaço próprio, é lá já existe um sistema de impressão em braille que transcreve os textos [...] esses benefícios ainda não chegaram aos outros <i>campi</i> avançados. (VITOR)

Fonte: Elaboração da autora com base nas entrevistas realizadas com os discentes.

As ações de acessibilidade mencionadas no discurso dos discentes remetem à falta de efetividade da política de inclusão na UERN, que se reflete na ausência de um trabalho contínuo, sistemático e permanente de inclusão educacional no *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”.

Os dados evidenciam que são ações isoladas que partem da sensibilidade de alguns professores, ligados à coordenação de cursos, na tentativa de oferecer o mínimo de acessibilidade ao estudante com deficiência. Nas ações de diagnóstico, o formulário referido no depoimento de Luan se refere a uma ficha de observação docente, enviada semestralmente pela DAIN aos departamentos acadêmicos e cursos de graduação, para identificação das dificuldades de aprendizagem dos discentes. Entretanto, esse instrumento tem se mostrado insuficiente diante das demandas, uma vez que não aponta para um projeto permanente de acompanhamento e apoio ao estudante com deficiência.

Observa-se, dessa maneira, que a atuação da DAIN ainda é muito tímida diante das demandas de acessibilidade dos discentes matriculados nos outros *Campi* da UERN, como fica explicitado nos relatos dos discentes, de forma mais enfática, na fala de Vitor. Suas atividades ainda estão muito centralizadas no *Campus* Central, localizado em Mossoró/ RN.

Todos os outros discentes, sujeitos dessa pesquisa, afirmaram não conhecer nenhuma ação de acessibilidade e nem pessoas que participaram e/ou participam da formulação da política de inclusão na UERN.

Isso se deve, em grande parte, às barreiras atitudinais de reitores, pró-reitores, diretores, coordenadores de curso e professores, os quais, em sua maioria, ainda não veem os estudantes com deficiência como “assunto” da gestão e da política universitária. À vista disso, confirma-se a afirmativa de Mantoan (2003):

Infelizmente, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para estes novos rumos, seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores. Por isso, sou clara ao afirmar que falta muita vontade de virar a mesa, ou melhor, de virar a escola do avesso, e já faz tempo que estamos retendo essa possibilidade de revolucionar os nossos sistemas educacionais em favor de uma educação mais humana, mais democrática. (MANTOAN, 2003, p. 31)

Diante da problemática apresentada, os depoimentos dos discentes apontam, de forma bem acentuada, diversas barreiras encontradas no CAMEAM/UERN, conforme explicitado no quadro abaixo:

Quadro 12 – Barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência no CAMEAM/UERN

BARREIRAS	RELATOS ILUSTRATIVOS
Arquitetônica	<p>Não. Exatamente é algo que acabei de falar, né. A escadaria (NARA)</p> <p>Eu acho que o que poderia contribuir é uma rampa na entrada, uma rampa com corrimão, que desse acesso ao cadeirante, a quem tivesse dificuldade de locomoção. Porque a rampa é um pouco íngreme, aí dificulta a subida e ela é lisa. (SAULO)</p> <p>É... precisa de uns pisos de direcionamento que não tem, então às vezes eu tenho alguma dificuldade de achar o banheiro, por exemplo. [...] não há indicação da sala (CESAR)</p> <p>Sentia muita dificuldade para subir as escadas, que as aulas de enfermagem eram no 1º andar, tinha que subir as escadas, já cheguei até uma vez quase cair lá. (ARTUR)</p> <p>Lá não tem nada de adaptado não. (UGO)</p>
Metodológica	Não. Possuía não. Como se diz era no individualmente, assim, tinha que eu mesmo me adaptar a essa acessibilidade, não era voltado para mim. (IVAN)
Comunicacional	Essa acessibilidade, ela é inexistente, por exemplo, quando eu era de Letras, eu sou, eu fiz Letras também pela UERN, nós pensamos em acessibilizar um computador da biblioteca, mas isso infelizmente não foi feito. [...] (VITOR)
Instrumental	É... na sala, por exemplo, não existe acessibilidade de recurso de tecnologia assistiva, não existe, nesse campo realmente não existe acessibilidade, no campo das tecnologias assistivas. (VITOR)
Atitudinal	[...] tem muita coisa a ser melhorada. Tem que fazer reuniões para entender as dificuldades dos outros também (LUAN)

Fonte: Elaboração da autora com base nas entrevistas realizadas com os discentes.

As barreiras arquitetônicas são bastante enfatizadas pelos discentes, o que demonstra carência do referido *campus* universitário, nesse aspecto. Entretanto, acredita-se que por ser uma dimensão mais visível, sirva de referência para os discentes quando a temática é acessibilidade.

As condições físicas de funcionamento dos cursos de graduação podem interferir de forma substancial nas questões de acesso, permanência, participação e aprendizagem nas instituições de ensino. De forma que as barreiras arquitetônicas se configuram um processo de restrição e exclusão educacional visto que prejudicam e impedem o exercício de direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência.

Nesse caso ocorre a inobservância do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que em seu Art. 24, afirma:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas *portadoras* de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (BRASIL, 2004, Grifo nosso)

No que se refere às barreiras metodológicas, já observadas em outros itens dessa pesquisa, pode-se dizer que elas ocorrem em função do desrespeito às especificidades e ritmos de aprendizagem dos discentes, na negação da deficiência e das necessidades educacionais decorrentes delas, da falta de abertura para o diálogo e para o enriquecimento mútuo em sala de aula. Em conformidade com Lima e Tavares (2008),

Ao professor, cabe ficar alerta para que não estimule essas barreiras ou as nutra com seu próprio exemplo, uma vez que muitas outras barreiras atitudinais podem ser praticadas na escola. Para evitá-las, é mister que nos atentemos para nosso comportamento e sentimentos em relação ao aluno com deficiência. As barreiras atitudinais, por vezes, estão imbricadas de tal forma que se confundem, confundindo ao professor. (LIMA; TAVARES (2008, p. 8)

O grande desafio que se interpõe é a remoção das barreiras à aprendizagem e a participação de todos os estudantes nas diversas atividades acadêmicas, culturais e recreativas desenvolvidas na Universidade, o que requer a efetivação de um processo pedagógico orientado a explorar os talentos e potencialidades de cada pessoa.

As barreiras comunicacionais no campo educacional se referem à falta de tecnologia assistiva, recursos humanos e métodos para facilitar a comunicação de estudantes com deficiência. Por exemplo, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para se comunicar com os estudantes com surdez, ensino do braille e do sorobã, para facilitar o aprendizado dos estudantes com cegueira, de letras ampliadas para estudantes com baixa visão, computadores para estudantes com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos e fotos para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem. (SASSAKI, 2009)

No CAMEAM não tem registro de estudantes com surdez, atualmente, mas existem estudantes com cegueira, baixa visão, paralisia cerebral e deficiências que requerem

adequações comunicacionais, como o uso de materiais impressos em braille, softwares acessíveis, computadores em sala de aula, etc. Entretanto, o discente Vitor, cuja deficiência é visual, relata que desde quando cursava graduação em Letras se pensava em acessibilizar um computador na biblioteca, porém isso não ocorreu.

A barreira instrumental está intrinsecamente relacionada às barreiras comunicacionais e metodológicas, e se refere à não adequação dos instrumentos utilizados na sala de aula, na biblioteca, na quadra de esporte. Como livros em áudio e em braille, reglete de mesa e punção, slides com letras ampliadas, computadores e acessórios, entre outros. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) assegura, em seu Art. 74, que “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida”. (BRASIL, 2015)

Com relação às barreiras atitudinais, foco deste trabalho – já foram demonstradas diversas situações em que estas ocorrem: na relação aluno-aluno e professor-aluno (processo pedagógico).

Guedes (2007) defende que a crença negativa veiculada em torno da pessoa com deficiência potencializa a ação das demais barreiras. Nesse sentido, as barreiras atitudinais que são perpetuadas por uma educação que não privilegia a diversidade humana, não a reconhecendo como fonte de riqueza social, “[...] estão fadadas a construir as barreiras ambientais, comunicacionais, legais, de infraestrutura, etc., mantendo assim um ciclo vicioso que resulta na exclusão e marginalização social dos grupos vulneráveis e também das pessoas com deficiência”. (GUEDES, 2007, p. 34).

Acredita-se que as barreiras atitudinais estão na base das demais barreiras. Dessa forma, a falta de acessibilidade das instituições de ensino é resultante, dentre outras questões, do desrespeito às idiossincrasias dos indivíduos, do pensamento de que a pessoa com deficiência não está apta a frequentar determinados ambientes, ou ainda, da compreensão de que são elas que precisam se adequar aos espaços sociais e educacionais.

Destarte, os alunos com deficiência, hoje, no ensino superior, a exemplo da pesquisa reportada, ainda sofrem com barreiras metodológicas, comunicacionais e atitudinais conhecidas, e que muitas vezes podem ser eliminadas com ações simples e, invariavelmente, de baixo custo.

Uma pessoa com deficiência visual na universidade depara-se, por exemplo, com a ausência de materiais didáticos acessíveis. Em geral, os professores fazem uso de fotocópias,

de artigos e/ou capítulos de livros, os quais são disponibilizados aos alunos, por vezes com antecedência. Todavia, aos estudantes com deficiência visual esses materiais estão inacessíveis se não forem transcritos para o Braille, gravados em áudio, ou disponibilizados em formato de texto eletrônico.

## CONCLUSÃO

Esta dissertação é fruto do esforço intelectual para compreensão e análise das barreiras de atitude no âmbito universitário, especificamente no CAMEAM/UERN, com vistas a empreender uma discussão sobre os obstáculos visíveis e invisíveis à inclusão educacional da pessoa com deficiência. Nessa empreitada, tem-se a consciência de que “no processo de conhecimento não há consenso e não há ponto de chegada. Há o limite de nossa capacidade de objetivação e a certeza de que a ciência se faz numa relação dinâmica entre razão e experiência e não admite a redução de um termo a outro”. (MINAYO, 2000, p. 228).

Dessa forma, entende-se que o trabalho ora realizado não chegou ao fim, mas a um momento de arremate de ideias, proposições, apontamentos. Uma pausa no caminho investigativo desse universo tão plural, complexo e dinâmico que é a educação da pessoa com deficiência, com suas contundentes limitações nas dimensões físicas, comunicacionais, programáticas, metodológicas, instrumentais e atitudinais, tendo a dimensão atitudinal como substrato das demais barreiras.

A educação inclusiva, aqui compreendida como uma ação social, cultural, política e pedagógica de democratização das entidades educativas que se baseia no respeito às diferenças; no direito de todos os estudantes de participarem, de pertencerem ao grupo e de aprenderem juntos, sem nenhum tipo de segregação ou discriminação, apresenta-se como uma discussão demasiadamente pertinente no contexto do ensino superior visto que esse nível de ensino tem se tornado mais acessível, e a formação universitária tem se constituído um elemento essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos.

Entretanto, como exposto no decorrer do trabalho, são muitos os aspectos que dificultam a inclusão satisfatória do estudante com deficiência no ensino superior, que vão desde o acesso até a efetivação de uma política universitária que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem, participação e exercício da cidadania desse grupo social que historicamente foi alijado dos direitos fundamentais da pessoa humana, dentre eles, o direito à educação.

Na gênese desse processo, encontram-se as barreiras atitudinais que, de forma ambígua e muitas vezes não consciente, permeiam as ações e políticas educacionais, assim como as práticas pedagógicas e as relações interpessoais no cenário acadêmico/universitário de integração do estudante com deficiência. (LIMA; TAVARES, 2008, 2012; SASSAKI, 2008; MANTOAN, 2003).



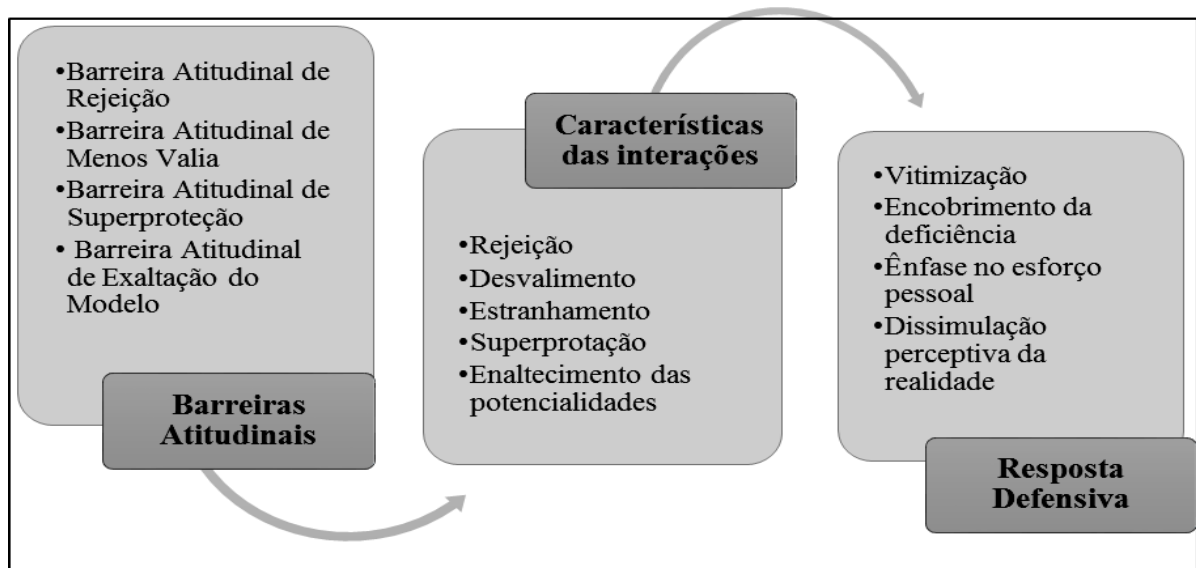
Tais barreiras são veiculadas e tonificadas pela linguagem, na confluência dos discursos – médico, psicológico, pedagógico, dentre outras formas de organização do saber que constroem as categorias classificatórias – “o normal”, “o anormal”, “o sã”, o “não sã”, “o belo”, “o feio”, “o deficiente”, “o educável” – gerando discursos, cognições, afetos e disposições negativas relacionadas à pessoa com deficiência.

Portanto, “é a sociedade que sistematiza, propaga, fortalece códigos de compreensão que terminam por gerar a dinâmica do Nós *versus* Outro, imputando a esse Outro, pessoa com deficiência, a marca do sub-humano, do inferior” (TAVARES, 2012, p. 417).

No contexto empírico investigado, nota-se que as barreiras de atitude estão presentes na interação entre discentes com e sem deficiência, de tal modo imbricadas numa rede de sentidos que expressam as percepções sociais em torno da deficiência, a deficiência associada a déficit, diferença, desvio; logo a pessoa torna-se desacreditada, passando a ser tratada como tal, surgem então os comportamentos de rejeição, menos valia, superproteção. Até mesmo quando se expressa a barreira atitudinal de exaltação do modelo, parte-se desse pressuposto, é modelo porque não se espera tal desenvolvimento e tais competências de uma pessoa com deficiência, então, ela passa a ser exemplo de superação.

A figura 3 representa um esforço de síntese dos elementos que caracterizam as relações interpessoais entre os discentes investigados e seus pares, e como essa dinâmica se reflete na conduta adotada pelos discentes-sujeitos das barreiras atitudinais.

Figura 3 – Esquema representativo das formas de manifestação das barreiras atitudinais na interação entre os discentes com e sem deficiência



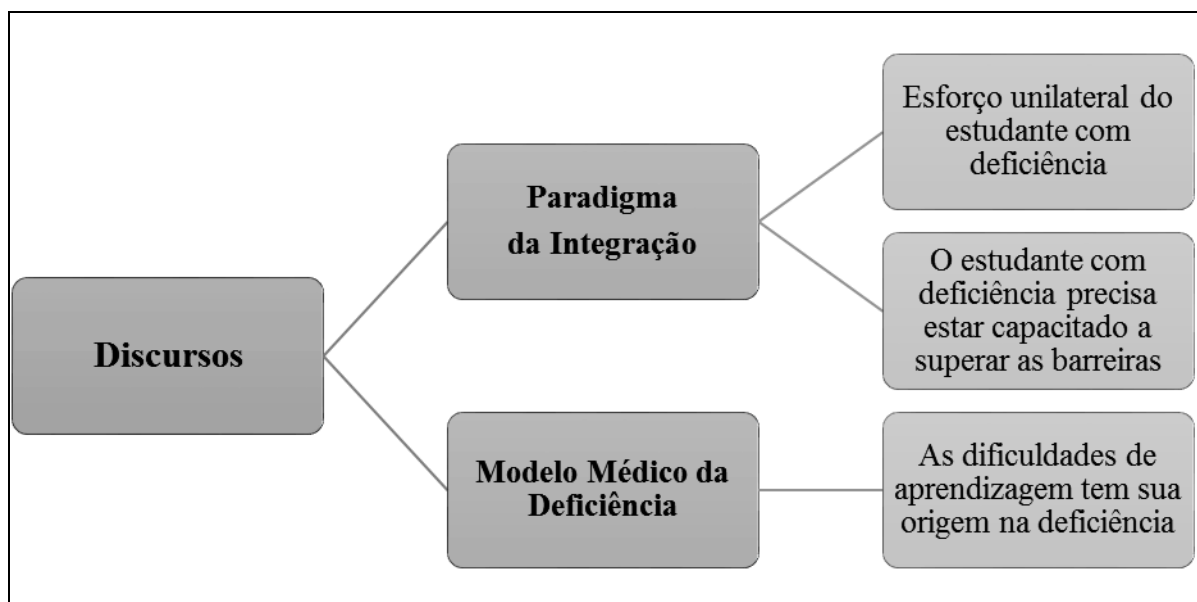
Na relação pedagógica também se constatou a presença das barreiras de atitude que se manifestam por meio do pseudotratamento igualitário em sala de aula, no qual se desconsidera as especificidades educacionais dos discentes com deficiência, negando-lhes a adequação de metodologia e recursos didáticos.

No discurso discente, identifica-se uma intersecção de discursos que incitam dois entendimentos: 1) As dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos discentes são resultantes das limitações impostas tão somente pela deficiência; 2) O discente com deficiência é que precisa moldar-se à metodologia empregada e acompanhar os procedimentos tradicionais de exposição do conteúdo, realização de atividades práticas e avaliação.

Isso ocorre, provavelmente, pelo fato de o professor desconhecer os modos de ser, agir e aprender do discente com determinada deficiência (Barreira Atitudinal de Ignorância), levando-o a negar/desconsiderar a existência ou limite decorrente da deficiência (Barreira Atitudinal de Negação) durante as aulas.

A problemática apresentada pela manutenção de barreiras atitudinais no processo pedagógico, incita a compreensão de que as referidas barreiras têm sua gênese nos discursos gerados pelo paradigma da integração educacional e pelo modelo médico da deficiência, conforme explicitado na figura subsequente:

Figura 4 – Discursos que engendram as barreiras atitudinais na relação pedagógica



Fonte: Elaboração da autora

Os resultados sugerem que as barreiras atitudinais se constituem em uma das maiores dificuldades de permanência das pessoas com deficiência no âmbito universitário. Isto ocorre

porque tais barreiras estão presentes no cotidiano, nas interações sociais, na linguagem e nos comportamentos intencionais ou não de cada indivíduo ou grupo social, provocando consequências danosas à identidade pessoal e social de quem as sofre. (LIMA, TAVARES, 2008, 2012; GUEDES, 2007).

As barreiras atitudinais também podem ser observadas na ação dos gestores – governos, reitores, pró-reitores, diretores, chefes e coordenadores de cursos que não encaram a inclusão do estudante com deficiência como assunto de gestão e de política universitária. Daí a falta de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica e instrumental enfrentada por estes discentes.

Diante da conjuntura em tela, deduz-se que a UERN está promovendo e ampliando o acesso aos cursos de graduação, por meio da adoção do sistema de cotas para PcD em atendimento à Lei Estadual 9.696/2013. Todavia, não está possibilitando uma educação de qualidade, quiçá inclusiva, tendo em vista que não apresenta um trabalho efetivo de remoção às barreiras que se interpõem à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia, independência e empoderamento do estudante com deficiência.

O conjunto de questões elencadas indica a insuficiência das ações de acessibilidade no CAMEAM/UERN, que se refletem na falta de assistência estudantil, na carência de métodos, recursos e tecnologia assistiva. Elementos indispensáveis à inclusão educacional e social da PcD.

Ressalta-se, entretanto, que a UERN precisa criar não somente políticas voltadas às condições de acesso, mas também estratégias de acessibilidade ao conhecimento, apoio pedagógico ao estudante, mudanças de atitude. As pesquisas mostram que a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior é muito mais complexa e ampla do que o estabelecimento de um percentual de vagas em lei.

É fundamental, pois, adotar políticas e ações que promovam e ultrapassem os limites estruturais, comunicacionais e atitudinais, garantindo a universalização dos níveis mais elevados do ensino e da pesquisa, como reza a Carta Magna de 1988. Logo, o Estado brasileiro, a Sociedade Civil e a Universidade precisam assumir o compromisso de equalizar oportunidades, oferecer educação gratuita e de qualidade para todos, convergindo para a construção de uma sociedade mais justa, emancipada e inclusivista.

Destarte, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior envolve a adoção de atitudes positivas, a criação de culturas inclusivas e a implementação/mobilização de práticas democráticas e antidiscriminatórias, de forma a reduzir barreiras na aprendizagem,

combater preconceitos e a exclusão educacional, problematizando os processos de produção das diferenças no interior de cada instituição. Assim, é papel da Universidade congregar ações nos seus três âmbitos de atuação: ensino, pesquisa e extensão. Nesse âmbito, destaca-se a formação de profissionais especializados, a produção do conhecimento científico na área das deficiências e a disseminação de propostas educativas de orientação inclusiva.

Defende-se, desse modo, a importância de um trabalho responsivo com a construção de uma cultura dos direitos humanos em todos os espaços sociais, e a universidade tem papel fundamental no processo de formação de uma consciência voltada ao respeito à diversidade, pois ela é um espaço onde as diferenças se encontram, as culturas se cruzam e os excluídos podem ter a vivência de aprendizagem e formação cidadã.

Antes de concluir esse trabalho é pertinente, ainda, considerar algumas questões relacionadas à metodologia utilizada e aos resultados obtidos durante a investigação. A atividade de pesquisa é um processo que envolve planejamento e escolhas prévias, entretanto, conforme ilumina Zago (2003), é um processo que nem sempre se desenrola da maneira como pensado inicialmente, dada as condições contextuais do campo/*lócus*, e isso requer flexibilidade e redimensionamento dos procedimentos de geração dos dados.

Entende-se que a utilização de outros métodos, além dos procedimentos de coleta utilizados nessa pesquisa, poderia ter ampliado a compreensão e reflexão sobre as barreiras à inclusão da pessoa com deficiência no CAMEAM, como por exemplo, a utilização de grupo focal com os sujeitos-estudantes como estratégia de triangulação dos dados, e, por conseguinte, como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos, através de outros pontos de vista. Todavia, a realização dessa técnica não foi possível, em virtude da greve que se estendeu por cinco (5) meses na UERN, de modo que a maioria das entrevistas foi realizada nas próprias residências dos estudantes, que por sua vez, são oriundos de outras cidades e estados.

O elemento mais instigante da pesquisa é percebê-la como um processo contínuo, dinâmico, no qual os resultados obtidos não se fecham em si mesmo, são sempre passíveis de reflexão, crítica, ampliação e definição de novas questões de estudo. Logo, no decorrer da pesquisa ora apresentada, passou-se a vislumbrar outras possibilidades de investigações futuras, nas quais seja possível: ampliar o raio de sujeitos estudados em instituições específicas ou a partir da inclusão de outras instituições, por meio do método comparativo; fazer uma relação entre as políticas institucionais e as barreiras atitudinais na UERN ou em outras universidades públicas; aprofundar determinadas categorias das barreiras atitudinais,

conforme taxonomia apresentada por Tavares (2012), no estudo de sujeitos com uma mesma deficiência.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 3 ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em:  
[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_i\\_magens-filefield-description%5D\\_164.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_i_magens-filefield-description%5D_164.pdf). Acesso em: 03 de outubro de 2015.
- ADFA, Associação dos Deficientes das Forças Armadas. (vários autores). **As Barreiras Invisíveis da Integração**. Lisboa, ADFA, 1995.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 9 ed. São Paulo: Summus, 1998. P. 11- 30.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto. Porto Editora. LDA. 1994
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL, **Decreto Presidencial nº 63.223, de 6 de setembro de 1968**. Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Disponível em  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 de set. de 2014
- \_\_\_\_\_. República Federativa. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 10 de fev. de 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 08 de set. de 2014.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Federal nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 12 de set. de 2014.
- \_\_\_\_\_. **Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 06 de setembro de 2014

**BRASIL, Decreto Federal nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 13 de jun de 2015

\_\_\_\_\_ **Decreto Federal 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, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm) Acesso em 06 de setembro de 2014

\_\_\_\_\_ **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso em 06 de set. de 2014

\_\_\_\_\_ **Decreto Federal nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm). Acesso em: 08 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_ Secretaria de Educação Superior/SESu; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013.

\_\_\_\_\_ **Lei Federal 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 de out de 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 5 ed. Porto alegre: Mediação, 2006

\_\_\_\_\_ **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras,** São Carlos: UFSCar, 2011. 245 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001. Disponível em: [http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4149](http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4149) Acesso em: 25 fev. 2015.

COUTINHO, Marcia Maria Azevedo. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades.** Campo Grande: UCDB, 2011. 104 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011. Disponível em:  
<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8200-a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-visual-na-educacao-superior-e-a-construcao-de-suas-identidades.pdf>. Acesso em 03 de jan. de 2015

CRUZ, Raphaela de Lima. **Inclusão no ensino superior**: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB, João Pessoa: UFPB, 2012. 127 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em:  
<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4734>. Acesso em 10 de dez. 2014.

CUNHA, Nilton Pereira da. **O ensino superior e a educação inclusiva**: o direito à igualdade e à diferença. Recife: Ed. do Autor, 2013.

DANTAS, Taísa Caldas. **Pessoas com deficiência e o exercício da autoadvocacia e do empoderamento: estudo comparativo Brasil e Canadá**, João Pessoa: UFPB, 2014. 237f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação inclusiva no ensino superior**: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. São Luís, UFMA, 2012. 125f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em  
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/3307/1328>. Acesso em: 10 de jan. 2015.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GUEDES, Livia Couto. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior**: questão de educação e empregabilidade. Recife: UFPE, 2007. 270f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**: estudo de caso da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2011. 229 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em:  
[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_arquivos/9/TDE-2011-12-13T151403Z-4085/Publico/3990.pdf](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_arquivos/9/TDE-2011-12-13T151403Z-4085/Publico/3990.pdf). Acesso em 12 de dez. de 2014.

GUIMARÃES, Clarice Ferreira. **Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior**: um estudo em IES de Natal-RN, Natal: UFRN, 2011. 131 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em:  
[http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/teses\\_dissertacoes/dissertacoes%20-%202011/CLARICE%20FERREIRA%20GUIMARAES%20DIOGENES.pdf](http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/teses_dissertacoes/dissertacoes%20-%202011/CLARICE%20FERREIRA%20GUIMARAES%20DIOGENES.pdf) Acesso em: 25 fev. 2015.



LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.

\_\_\_\_\_; TAVARES, Fabiana S. S. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência**. 2012. Disponível em <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html> Acesso em 10 jul. de 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção Cotidiano Escolar).

\_\_\_\_\_. **Igualdade e diferença na escola**: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2006. pp. 15-30.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano.; BAZON, Fenanda Vilhena Mafra. **A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. Disponível em: [28reuniao.anped.org.br/textos/gt20/gt201195int.rtf](http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt20/gt201195int.rtf). Acesso em: 15 de jun. de 2015.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE; Sadão (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes\\_sobre\\_a\\_elaboracao\\_do\\_roteiro.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf). Acesso em: 20 maio 2015.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em: 20 de maio 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase de trabalho de campo. In: \_\_\_\_\_ **Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 7. Ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. [p.106 -133].

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, Vera Creusa De Gusmao Do. **Quando as “exceções” desafiam as regras**: Vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior. João Pessoa: UFPB, 2011. 120 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4647/1/arquivototal.pdf> Acesso em: 12 de dez. de 2014.

NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. A importância dos pais na educação segundo a percepção de universitários deficientes visuais. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, n. 23 dez. 2002.

NURENBERG, Adriano Henrique. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, Alexandra Ayach; SILVA, Lolete. Ribeiro da. (orgs.). **Educação Inclusiva: experiências profissionais em Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES**. São Carlos: UFSCAR, 2011. 174 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ONU. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra os portadores de deficiência** (1999). Disponível em: [http://www.fd.uc.pt/igc/enciclopedia/documentos/instrumentosregionais/america/convencao\\_america\\_deficientes.pdf](http://www.fd.uc.pt/igc/enciclopedia/documentos/instrumentosregionais/america/convencao_america_deficientes.pdf). > Acesso em: 10 ago.2014.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2006). Tradução Oficial/Brasil. Secretaria Especial dos direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília: 2007.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em 25 de dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes** (1975). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: 18 nov. 2014.

ORLANDI, Eni Pucinelli. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção passando a limpo).

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PIECZOKOWSKI, Tânia Maria Zancaro; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: diferentes discursos, diferentes expectativas. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, n. 3, vol. 7, 2012. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3231> Acesso em: 15 set. 2013.

QUEIROZ, Marco Antonio de Queiroz. **Sopro no corpo: vive-se de sonhos**. São Carlos: Rima, 2005.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Estadual nº 8.258, de 27 de dezembro de 2002**. Estabelece reserva de vagas nas Universidades Públicas Estaduais para alguns alunos egressos da Rede Pública de Ensino. Disponível em: [http://www.uern.br/controladepaginas/comperve-leis-decretos/arquivos/0471lei\\_n\\_8.258\\_\(reserva\\_de\\_vagas\).pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/comperve-leis-decretos/arquivos/0471lei_n_8.258_(reserva_de_vagas).pdf). Acesso em: 11 de fev. 2015

RIO GRANDE DO NORTE, **Lei Estadual nº 9. 696, de 25 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre a reserva de 5% das vagas para pessoas Portadoras de Necessidades Especiais nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN em todas as suas unidades de ensino e dá outras providências. Disponível em: [http://www.uern.br/controladepaginas/comperve-leis-decretos/arquivos/0471lei\\_9696\\_2013.pdf](http://www.uern.br/controladepaginas/comperve-leis-decretos/arquivos/0471lei_9696_2013.pdf). Acesso em: 11 de fev. 2015

SÁ, Alvino Augusto de. **Algumas considerações psicológicas sobre a vítima e a vitimização**. 2008. Disponível em <http://www.eliobragacalhau.com.br/algumas-consideracoes-psicologicas-sobre-a-vitima-e-a-vitimizacao/>. Acesso em: 24 de nov. 2015

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. **As políticas de educação para a pessoa com deficiência: A proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, Fortaleza: UFC, 2011. 110 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3038>. Acesso em: 10 de dez. 2014.

SANTOS, Antônio Carlos Nogueira. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da Universidade Federal de Sergipe – Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos**. São Cristóvão, UFS, 2012. 147 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2012. Disponível em: [http://bdtd.ufs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=939](http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=939). Acesso em: 12 de dez. de 2014

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

\_\_\_\_\_. **O paradigma da inclusão e suas implicações educacionais**. 2002. Disponível em: [http://portallines.ines.gov.br/ines\\_portal\\_novo/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf](http://portallines.ines.gov.br/ines_portal_novo/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf). Acesso em: 10 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

\_\_\_\_\_. **Preconceitos na contramão da inclusão social**. 2008. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/contramao>. Acesso em: 10 nov. 2014

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300004&script=sci_arttext) Acesso em 20 nov. 2014

SOARES, Ana Cristina Silva. **A inclusão de alunos com deficiência visual na universidade federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores**, Fortaleza: UFC, 2011. 240 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federa do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2771/1/2011\\_tese\\_acsoares.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2771/1/2011_tese_acsoares.pdf). Acesso em: 14 de mar. 2015.

SOUSA, Aécio Candido de (Org). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/UERN**. Mossoró/RN: UERN, 2008

SOUZA, Sandra Regina Carrieri de;, *et al.* Gestão universitária e acesso à universidade: sistema de cotas para pessoas com deficiência. **Gestão Contemporânea**, Porto Alegre, ano 10, n. 13, p. 165-180, jan./jun. 2013 165 Disponível em: <http://seer4.fapa.com.br/index.php/arquivo/article/view/223/128> . Acesso em 24 mar. 2015

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife, UFPE, 2012. 595f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Convenção relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino**. (1960) Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/pd-conv-cdiscriminacao-ensino.html>. Acesso em: 20 nov. de 2014

\_\_\_\_\_. **Declaração de Sundberg** (1981). Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=13312>. Acesso em 30 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. (1990). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 10 ago. 2014

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. (1994) Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 ago. 2014

WERNECK, Cláudia. **Modelo médico x Modelo social da deficiência**: Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde / Escola de Gente – Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004,

VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante. In: \_\_\_\_\_. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência. In: \_\_\_\_\_.; CARVALHO, M.P de.; VILELA, R.A.T.V (org.). **Itinerários da pesquisa**: pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Recife (PE), 26 de maio de 2015.

Ilmo. Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza

Diretor do *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Assunto:** Solicitação de autorização para pesquisa.

Eu, **Disneylândia Maria Ribeiro**, regularmente matriculada como discente do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, venho, por meio deste, solicitar autorização para realização da pesquisa intitulada provisoriamente de: “**As barreiras atitudinais encontradas por discentes com deficiência no ensino superior**”.

Os dados necessários à realização da pesquisa são referentes à identificação dos Cursos de Graduação e Departamentos Acadêmicos com registro de matrículas e frequência de estudantes com deficiência.

No decorrer da pesquisa, desenvolverei ações junto aos referidos discentes, por meio de encontros para realização de entrevista individual e sessões de grupo focal, objetivando conhecer as relações sociais entre esses discentes e seus pares, bem como entre eles e seus professores.

A pesquisa visa, ainda, a conhecer dos estudantes o que eles pensam/sentem como necessário para melhor a Universidade se adequar às especificidades dos estudantes com deficiência.

As atividades serão realizadas de comum acordo com os discentes, em dias previamente estabelecidos.

Sem mais para o momento, apresento a Vossa Senhoria meus agradecimentos, dispondo-me aos esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

DISNEYLÂNDIA MARIA RIBEIRO

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada “**As barreiras atitudinais encontradas por discentes com deficiência no ensino superior**”, que está sendo desenvolvida pela mestrandia Disneylândia Maria Ribeiro, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pernambuco.

O objetivo principal dessa pesquisa é descobrir quais barreiras atitudinais os estudantes com deficiência encontram na interação com docentes e discentes nos cursos de graduação do *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia”/UERN. Acredita-se que o estudo ora proposto poderá contribuir com apontamentos teórico-práticos no campo da inclusão socioeducacional da pessoa com deficiência, por meio do reconhecimento, da reflexão e crítica frente às barreiras atitudinais no âmbito universitário.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Ressalta-se que seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude ético-política importante e não há riscos de saúde ou físico envolvidos, já que se trata de um estudo feito em dois momentos: no primeiro, uma entrevista individual, no segundo, de grupo focal. Esses dois procedimentos serão realizados no *Campus* Avançado “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” – UERN, em local que lhe for conveniente. Ambos os procedimentos serão gravados e depois transcritos.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Disneylândia Maria Ribeiro, no endereço: Rua Antonieta Germano, 08 Chico Cajá, Pau dos Ferros –RN ou pelo telefone (84) 98144 2913.

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente. Autorizo a utilização das informações contidas nos questionários e nos recursos como videogravações e gravações em áudio no momento de realização das entrevistas.

Participante da pesquisa: (Nome): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador responsável: Disneylândia Maria Ribeiro

Assinatura: \_\_\_\_\_

Rua Antonieta Germano, 08 – Chico Cajá

Pau dos Ferros/RN.



## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Data:	Local da coleta:
	Tempo de duração:

<b>Identificação do entrevistado</b>
--------------------------------------

**Dados Pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Telefones: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Tipo de deficiência: \_\_\_\_\_

<b>Educação Básica</b>
------------------------

Onde estudou:

 Escola Especial       Pública       Particular       Sem fins lucrativos

Quanto tempo? \_\_\_\_\_ Séries/anos: \_\_\_\_\_

 Escola Regular       Pública       Particular

Quanto tempo? \_\_\_\_\_ Séries/anos: \_\_\_\_\_

Se precisou mudar de escola. Qual o motivo?

**1 Ensino e aprendizagem**

- Durante o Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, lhe era disponibilizado algum recurso de que você sentia necessidade ou que lhe era mais adequado aos estudos? Quais?

- Seus professores empregavam alguma estratégia para lhe ensinar os conteúdos que tinham muitas imagens, gráficos e longas expressões matemáticas?

- Seus professores empregavam alguma estratégia nas atividades que envolviam movimento, brincadeiras, jogos, aulas-passeio?

- Em algum momento você sentiu excluído das atividades escolares? Como você reagia diante dos processos de exclusão, preconceito e discriminação? Poderia falar sobre alguma situação específica?

## **2 Relação professor-aluno; aluno-aluno**

- Como era seu relacionamento com a turma?
- principais dificuldades na relação com os colegas
- principais apoios na relação com os colegas
- Como você era tratado pelos professores?
- Principais dificuldades na relação com os professores/as (ou relate a principal dificuldade...)
- Principais apoios na relação com os professores/as

<b>Ensino Superior</b>
------------------------

### **1 Forma de ingresso no ensino superior:**

( ) sistema de cotas

( ) ampla concorrência

Curso: \_\_\_\_\_

Semestre letivo de ingresso/ano: \_\_\_\_\_

Semestre letivo atual: \_\_\_\_\_

### **2 Relação com os colegas de turma/curso**

- Como é a turma de seu curso? (a depender da resposta, perguntar as seguintes)
- Ela é unida?
- Os alunos se dão bem?
- Como é que os colegas de classe lhe tratam? (pedir exemplo, a depender do caso)
- Você percebe algum tratamento positivo ou negativo em função de você ser um colega com deficiência? (pedir exemplo, a depender do caso)
- Você já encontrou alguma dificuldade ou barreira nesse sentido? Gostaria de narrar alguma situação vivenciada?
- Você tem colegas na mesma situação ou com outra deficiência na turma? Se sim, como é tratado por esses colegas?

### **3 Metodologia empregada pelos professores**

- A metodologia empregada pelos professores lhe proporciona acessibilidade durante as aulas?

- Você desenvolve as mesmas atividades que seus colegas de turma em todas as aulas/disciplinas?
- Você sente alguma dificuldade para realizar as atividades? Quais? Que tipo de atividade, é preciso caracterizar?
- Durante as aulas os professores utilizam os recursos didáticos necessários ao seu processo de aprendizagem? Quais? De que forma?
- Como você avalia seu desempenho nas atividades acadêmicas?

### **5 Acessibilidade na UERN**

- Você possui a acessibilidade que necessita na UERN? Se existem barreiras ou falta de recursos, como você faz para superá-las?
- Quais ações de acessibilidade são conhecidas na UERN?
- Você participou ou conhece outras pessoas que participaram da formulação da política de acessibilidade?