



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Borges de Oliveira, Cristina

Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade?

Revista Brasileira de Educação, vol. 18, núm. 55, outubro-diciembre, 2013, pp. 961-984

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27529319009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Jovens deficientes na universidade: experiências de acessibilidade?

CRISTINA BORGES DE OLIVEIRA

Universidade Federal Fluminense,
Niterói, RJ, Brasil

Muito se tem debatido sobre as possibilidades de a educação superior constituir instância privilegiada de ampliação da esfera da cidadania de grupos socialmente excluídos no Brasil. Em consonância com diretrizes internacionais e como resultado das lutas e enfrentamentos de grupos socialmente organizados, emergiram nas últimas décadas políticas de inclusão de negros, pobres, mulheres, pessoas com limitações oriundas de deficiência,¹ entre outros, as quais visam ampliar oportunidades, inaugurar ou consolidar direitos e reduzir a desigualdade social.

Nas políticas e em sua consequente efetivação, é possível perceber a complexidade da questão e avaliar o real compromisso da sociedade brasileira em defesa da inclusão. O acesso à educação em nível superior, balizado pelas chamadas políticas de ações afirmativas – da qual a reserva de vagas se apresenta como uma faceta prática –, é elemento que tenciona discussões, fazendo aparecer dissonâncias, contradições e paradoxos, consensos e dissensos. As posições se polarizam, ora favoráveis, ora contrárias à entrada na universidade, por meio de reserva de vagas, de jovens cuja posição de classe, pertencimento étnico, condição física ou sensorial, entre outros, os tornam diferentes dos usuários a quem as instituições de educação superior no Brasil vêm atendendo.

1 Neste texto, utiliza-se *pessoa com limitação oriunda de deficiência* ou *pessoa/estudante com limitações*, buscando uma linguagem que contribua para a redução das imagens preconcebidas e dos seus *efeitos* pejorativos e que possa sublinhar a ideia de que uma *limitação* não denota incapacidade ou ineficiência.

Assunto de grande importância, tendo em vista a complexidade do processo e as dificuldades de sua efetivação plena, a inclusão de estudantes com limitação por deficiência na educação superior é uma temática escassamente contemplada pela literatura da área.

E é justamente a complexidade dessa problemática em foco que este artigo pretende discutir, evidenciando o cotidiano universitário no tocante aos processos de permanência do estudante com limitação por deficiência em cursos de graduação. Por essa perspectiva, o texto propõe uma construção que descortine para além das políticas públicas e das macroanálises e lance reflexões sobre as amarrações necessárias e possíveis para que se tornem efetivas as políticas que procuram garantir – para aqueles que apresentam diferenças significativas, quer nos aspectos motores, quer nos aspectos sensoriais – o direito à educação superior.

O pressuposto é de que a discussão sobre a inserção desses estudantes nas instituições de educação superior (IES), principalmente naquelas de caráter público, não se encontra pronta nem se encerra em si mesma, mas faz parte de um processo em movimento, em contínua transformação. Por essa ótica, as políticas de ações afirmativas para esse grupo necessitam ser constantemente avaliadas considerando os diferentes fatores que impactam sobre elas. Nessa direção, registram-se as expectativas, projeções, sentimentos e emoções, em suma, a experiência e como esses sujeitos percebem essas políticas, interpretando-as e tentando identificar e compreender, num *espaço de possíveis*, os limites e possibilidades para que a experiência formativa na educação superior seja bem-sucedida para eles.

O cenário privilegiado é o *campus* Francisco Negrão de Lima – *Campus Maracanã* – da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Essa universidade desenvolve política de reserva de vagas desde 2003 e possui expressivo número de estudantes cotistas, constituindo experiência pioneira na educação superior brasileira – também por esse aspecto tem sido objeto de pesquisa de alguns autores (Rodrigues, 2004; Santos, 2005). Os sujeitos que aqui são dados a ver integram o universo de estudantes com limitações por deficiência regularmente matriculados na UERJ, sendo ingressantes na instituição pelo sistema de reserva de vagas no período de 2004/2005. O ponto de partida é a investigação do cotidiano desses jovens adultos universitários, ressaltando suas limitações, dificuldades, possibilidades, sucessos e insucessos e a análise do que, muitas vezes, não é admitido.

A experiência de dezenove sujeitos/estudantes deficientes cotistas foi recolhida por meio de entrevista do tipo depoimento caracterizado pela brevidade (Queiroz, 1991), que focalizou a vivência universitária dos sujeitos no contexto da atual política de cotas na educação superior. Depois de recolhidos, organizados e interpretados, os depoimentos foram tratados como narrativas e forneceram condições para uma explanação produzida pela pesquisadora. A interpretação dos depoimentos sustentou-se nas recorrências e nas singularidades ou, mais precisamente, na tensão entre aquilo que se repetia e aquilo que era único na narrativa dos sujeitos. Sob a inspiração da hermenêutica, foi possível apreender as dimensões

prática e histórica em que se elaboraram os sentidos/representações sobre as ações afirmativas voltadas para o grupo em foco na universidade.

A análise hermenêutica dá conta de uma explicação aproximada da realidade ao colocar a narrativa em seu contexto e entendê-la em sua essência, na seara da “especificidade histórica e totalizante em que é produzida” (Minayo, 1994, p. 227). Tal perspectiva permitiu apreender os depoimentos/entrevistas como narrativas resultantes de um processo social – trabalho e dominação – e de conhecimento, ambos frutos de múltiplas determinações, porém com significados específicos expressos em linguagens.

O discurso foi privilegiado como estrutura narrativa implícita pela qual, sempre no espaço dos possíveis, pôde-se ter acesso à experiência dos sujeitos e alcançar o entendimento da dimensão simbólica da inclusão e da deficiência, o que contempla o político, o inconsciente, a ideologia. Conferir voz a tais estudantes é algo do qual não pode fugir o investigador que almeja ir além dos imperativos legais e das interpretações recorrentes sobre a questão. Numa perspectiva que articule distintos níveis de compreensão e explicação das políticas, da teoria e da experiência, a narrativa emerge como potencialidade que permite transpor as distâncias – quase sempre ilusórias – entre os textos legais, suas prescrições e normatizações e os impactos e efeitos gerados pela legislação na vida e no cotidiano dos sujeitos.

A narrativa pode apreender e oferecer à reflexão elementos que às vezes driblam a leitura do real. O narrador é alguém que constrói categorias cognitivas sobre um determinado conteúdo ou sobre uma dada experiência, e por isso a narrativa pressupõe um intenso trabalho de elaboração por parte daquele que narra. Por essa elaboração ser simultaneamente permeada pela razão e pela emoção (ainda que o narrador transite no espaço da razão, a narrativa se coloca muitas vezes no espaço das emoções), aqui ela se constituiu como fonte reveladora para uma racionalidade que pretendeu compreender as contradições e paradoxos das políticas e ações afirmativas dirigidas a pessoas com deficiência e como mediadora privilegiada para a apreensão da sua sustentabilidade.

Contudo, o pesquisador que trabalha com a narrativa não é meramente um cientista que observa de longe seu objeto de pesquisa. Não apenas ouve sua história, analisando e interpretando-a racionalmente do lado de *fora* da experiência narrada. Ao contrário, a narrativa é uma experiência também de quem escuta, o que faz com que o pesquisador se torne participante dela e um sujeito na história. Munido de sensibilidade e rigor metodológico, “cabe ao pesquisador colocar-se, então, mais como um recolhedor da experiência, inspirado pela vontade de compreender, do que como um analisador à cata de explicações” (Schmidt, 1990, p. 70).

As narrativas que emergiram nos depoimentos dos sujeitos deram a ver experiências de jovens universitários cotistas com limitações por deficiência que contam sua trajetória de estudante com fatos e acontecimentos, mas também com pensamentos e emoções. Eles não fornecem meras informações sobre a experiência, mas contam sobre ela e com isso instauram a possibilidade de que o *outro*, ao escutá-la, transforme-a conforme sua própria interpretação. Assim, *ao ser narrada e*

ouvida, a experiência institui um duplo movimento e adquire uma amplitude maior: de um lado, mantém valores e percepções contidos na história do sujeito que a viveu e, de outro, se enriquece com as interpretações que sobre ela faz aquele que a escuta.

AUSÊNCIA DE SOLIDARIEDADE, INDIFERENÇA E DESINFORMAÇÃO

As narrativas sobre a trajetória escolar dos sujeitos/estudantes sobre a escolha da universidade e do curso de graduação revelaram que o avanço na escolarização foi permeado por dificuldades, sofrimentos e à custa de sacrifícios e superações. A chegada à universidade apareceu como o momento em que se rompe a prisão do preconceito e da discriminação, em que projetos de futuro são elaborados e novos sonhos se avizinham.

Resta saber como a universidade os recebe em sua diferença e compreender as possibilidades e impossibilidades que lhes são colocadas para que permaneçam e concluam o curso de graduação. No intuito de explicitar fatores de acessibilidade para a permanência desses estudantes na educação superior, serão abordadas as relações sociais e pedagógicas, com ênfase nos agentes institucionais (professores, gestores, técnicos, funcionários terceirizados), e as formas de inserção e recepção desses cotistas na cultura universitária da UERJ. A partir daí, será discorrido sobre a participação cultural dos sujeitos da pesquisa pela ótica da sua aceitação social, ressaltando como o contexto os acolhe e os trata em suas diferenças.

Os estudantes com limitações físico-motoras e sensoriais, especialmente as de ordem visual, deixaram antever a necessidade de outro comportamento em relação aos usuários dos serviços da universidade e/ou daqueles que são oferecidos dentro dela. Como emana da narrativa de Arlindo²

Pessoas cegas que não possuem memória visual podem não ter boa orientação e mobilidade. Então, é importante explicar a direção, indicar os obstáculos que existem no caminho que o sujeito vai seguir e indicar distâncias.

Nesse contexto é que emerge a possibilidade de a solidariedade e a colaboração entre os sujeitos se converterem em atitudes afirmativas de pessoas que dão apoio a esses estudantes na superação de obstáculos cotidianos. A colaboração do outro é fundamental para que esses indivíduos possam participar plenamente dos contextos nos quais se inserem. Bruno e Eduardo, estudantes que usam cadeira de rodas, destacaram que a ausência de certas adaptações pode ser minimizada pela solidariedade de colegas.

As aulas em laboratórios, por exemplo, requererem algumas adaptações ligadas à acessibilidade ao material e ao local de trabalho. Como não têm, os colegas ajudam.

2 Todos os nomes atribuídos aos sujeitos/estudantes são fictícios.

Então, para não perder as aulas [em locais sem condições de acesso], tive que contar com a boa vontade de alguns colegas para me carregarem para alguns lugares da UERJ.

Contudo, a ausência de solidariedade nas relações que ocorrem na universidade também foi tema recorrente nas narrativas dos estudantes e, segundo eles, isso compromete a qualidade no usufruto dos bens e serviços e a permanência nos cursos. Houve certa recorrência de questionamentos e críticas, principalmente por parte de estudantes com limitações visuais, em relação ao papel dos funcionários encarregados de guardar e vigiar o patrimônio material da UERJ. Como pode ser visto nos fragmentos da narrativa de Eduardo e Charles:

Os guardas e seguranças deveriam ser orientados a ajudar os cegos no que se refere ao espaço e ao deslocamento. [...] os cegos e os cadeirantes necessitam de auxílio de terceiros – taxistas ou colegas da universidade – para subir e descer os degraus, tanto no estacionamento quanto nas saídas.

Os guardas dizem que são orientados a não sair do posto. Os funcionários, seguranças da UERJ, não ajudam na orientação e mobilidade dos cegos, especialmente aqueles que têm certa autonomia.

Outro aspecto recorrente nas narrativas foi em respeito às interações corporais entre estudantes com limitações e os demais sujeitos, inclusive as interações voltadas para a solidariedade. Nesse sentido, foram muitas as narrativas que permitiram identificar as inúmeras dificuldades que atingem os estudantes com limitações severas, especialmente nos processos de comunicação e nos deslocamentos espaciais. Conforme relatou Bruno, estudante que usa cadeira de rodas, quando sublinhou que a postura corporal ereta pode dificultar seu acesso à informação, e as atitudes de solidariedade, se não forem corretamente orientadas, podem colocar sua integridade física em risco.

No geral, as pessoas não falam com o cadeirante numa posição que possibilite a gente estar no mesmo nível de altura dos nossos olhos [...] Na ajuda, pra degraus, por exemplo, a pessoa tem que inclinar a cadeira de rodas para trás, levantar as rodas da frente e apoiá-las sobre a elevação. Se não, a gente cai!

Para os estudantes com limitações auditivas, a problemática não reside propriamente na postura de seus interlocutores, mas no lugar e na posição que eles ocupam no espaço quando se comunicam verbalmente com eles. Phedra, estudante de jornalismo, surda oralizada, bilíngue e que faz leitura labial com propriedade, contou que a maioria das pessoas não

sabe como agir diante de um estudante surdo, e principalmente como conversar; eles esquecem que têm que falar de frente diretamente para mim – não de lado ou atrás – de maneira clara, sem caricatura, “normal”. Facilita se a pessoa estiver em lugar iluminado; quando está contra a luz, dificulta ver o movimento da boca.

Ainda, para que esses estudantes possam se expressar, o fator tempo é de extrema relevância. A organização temporal da vida universitária – em sua rapidez – não garante a comunicação daqueles que precisam de mais tempo para elaborar a linguagem, como os estudantes com comprometimento auditivo e linguístico; igualmente para aqueles que possuem dificuldade ou descontrole de músculos e de certos movimentos, ou seja, condições patológicas do movimento e da postura. O que é mais comum é que esses sujeitos sejam ignorados em suas manifestações, apressados a concluir sua elaboração ou ainda interrompidos por aqueles que tentam *adivinhar* o conteúdo de sua fala. O tempo universitário tampouco favorece a utilização de outras formas de comunicação que não a oral, ponto nevrálgico declarado pelos depoentes surdos no que tange à sua permanência na universidade e à conclusão do curso.

O desenvolvimento de estratégias para sobreviver em um ambiente inóspito e a necessidade de habilidades para adaptar suas limitações às necessidades diárias e superar alguns dos obstáculos encontrados são processos que fazem parte da rotina acadêmica relatada pelos sujeitos da pesquisa. O maior problema é que esse esforço tem sido realizado por estudantes em condições de grande isolamento e indiferença cultural e institucional. Em suas narrativas, foi possível compreender que, se não existem formas drásticas de preconceito e discriminação em relação a essas pessoas, também não existe um esforço visível em direção à sua plena inserção no meio acadêmico da UERJ.

Daí a necessidade premente da efetivação de ações e políticas que tomem a transformação de atitudes e comportamentos e a formação de posturas solidárias e colaborativas como *problema* a ser enfrentado por toda a comunidade acadêmica. As ações afirmativas na universidade, no intuito de favorecer e proporcionar a sustentabilidade de uma inclusão que garanta modificações de ordem atitudinal e valorativa, são consideradas pelos sujeitos depoentes um salto qualitativo que perspectiva um processo de humanização necessário para a universidade pública.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ENTRE A INVISIBILIDADE E O INCÔMODO

O roteiro do depoimento solicitava aos estudantes que identificassem professores que se mostravam mais comprometidos e atentos, que percebiam suas dificuldades e que buscavam saídas para o seu aprendizado. Tendo como ponto de partida a concepção de que professores são agentes de extrema relevância em qualquer projeto de inclusão educacional e social, a expectativa era de que os sujeitos não ficassem presos à nomeação de professores, mas dissertassem mais amplamente sobre suas relações com o corpo docente.

A maioria dos estudantes se eximiu de fornecer nomes e se empenhou em falar dos professores de uma maneira mais generalizada. As narrativas fizeram emergir não as atitudes docentes preocupadas e atentas com a sua inserção em sala de aula, mas as falhas, as carências e as lacunas da prática docente em relação às

necessidades de apoio pedagógico ao estudante com limitações oriundas de deficiência. As palavras de Arlindo, cego total, sintetizaram de forma ampla o sentimento dos sujeitos a respeito dos professores:

No geral, os professores [...] não têm formação [...], só sabem lidar com o *igual*. Então, eles isolam o deficiente.

Charles acrescentou que

Principalmente os professores mais antigos não querem e não gostam de deficientes em suas salas de aula – porque não sabem o que fazer, porque ignoram que não somos somente nós que temos que nos adaptar àquela forma tradicional, ou à falta de criatividade do professor [...], eles devem adaptar suas aulas para que nós possamos ter melhor acesso ao conhecimento.

O isolamento pode assumir distintas faces, até mesmo confluir para o tratamento igualitário do diferente: de um lado, a face do desconhecimento ou ignorância sobre a existência da deficiência – os professores não percebem limitações em seus alunos. Na narrativa de Nara, foi possível apanhá-la:

os professores, de um modo geral, me tratam como os outros estudantes, muitos nem sabem que sou surda de um ouvido.

De outro lado, o isolamento se configura como negação das diferenças e, portanto, negação da necessidade de mudanças na prática docente. Os fragmentos narrativos de Sérgio e Xavier demonstraram a existência de um comportamento que tende a tratar o diferente como igual.

Mas com relação aos professores e colegas [...], sou tratado como qualquer aluno, com as mesmas exigências e regras do curso.

Não posso indicar [professores preocupados com a inclusão], pois até hoje *todos os professores rigorosamente me trataram da mesma forma que os outros*. Isso para mim não é ruim, pelo contrário, me fazem sentir que vou passar nas matérias por méritos próprios. *Quando tenho dificuldades, procuro explicações tal qual um aluno sem deficiência e é dessa forma que eu sou tratado até hoje. Não existe diferenciação.* (Grifos da autora)

Xavier, estudante de ciências sociais, experimenta sérias limitações motoras, o que pressupõe dificuldades no uso do mobiliário escolar e em tarefas prosaicas do cotidiano estudantil, como fazer anotações ou mesmo se manter em posição sentada nas cadeiras universitárias. Aqui, o que é ignorado não é a presença da deficiência e do sujeito que vive essa condição. Opera-se, de fato, com a negação das diferenças humanas e com a sua dissolução sob o discurso da igualdade. Em contrapartida, o sujeito diferente não vê problemas nesse suposto tratamento igualitário; ao contrário,

vê nele um sinal de não discriminação, até mesmo um incentivo, mesmo sofrendo em seu corpo todos os efeitos de sua diferença.

A avaliação que Xavier realizou sobre sua permanência na universidade contém inúmeros elementos de uma discursividade que parece buscar a condição de normalidade e, portanto, ressaltando a não necessidade de apoio especializado. Ademais, em sua narrativa, o estudante pareceu preocupado em assumir integralmente o sucesso ou o fracasso de sua inserção na educação superior, ressaltando que cursar a graduação foi uma ação planejada, expondo sua determinação de concluir o curso.

Eu considero boa a minha permanência na faculdade, pois, mesmo tendo trabalhado muitos períodos, consegui manter um CR acima da média de sete. Mesmo não fazendo parte dos melhores da turma, as notas não são baixas em sua maioria. Eu não sinto dificuldade de permanência porque eu me planejei para isso. É algo extremamente importante para eu [sic] concluir o curso, e por isso não considero alguma dificuldade que possa ser destacada além daquelas normais de um ambiente acadêmico. (Grifos da autora)

A experiência narrada por Phedra mostrou a dupla face do isolamento, chamando a atenção inclusive pelo fato de dizer respeito às relações da estudante com professores gestores com os quais teve contato no interior do seu curso de graduação. A narrativa a seguir dá a ver as atitudes docentes e gestacionais, que ora insistem na igualdade de desempenho acadêmico de sujeitos que diferem da maioria e por suas limitações objetivas requerem ajustes na prática pedagógica, ora ignoram a existência do próprio sujeito deficiente.

Eu já estou aqui há um tempo, vou me formar no final do ano e sempre pedi, na época, ao diretor da faculdade [...], e aí agora teve a eleição e mudou [...]. O [atual diretor], eu nunca conversei com ele ainda, ele entrou agora. Mas com o [diretor anterior], desde que eu entrei, pedi pra que ele conversasse com os professores que tinha uma aluna surda no curso, mas ele nunca fez isso. Se passaram três anos e ele nunca fez, nem deu importância. Já tive problemas várias vezes, e ele nunca conversou com ninguém! Até tive problema com a chefe de departamento, quando foi me dar aula, porque ela queria ditar e queria que eu escrevesse. Falei que não tinha como eu escrever, e ela falou que “jornalista tem que tomar nota!” Falei: “mas eu sou surda, não tem como!” Ela me respondeu: “Ah, mas você não faz leitura labial?” “Não tem como eu olhar pro papel e pra você ao mesmo tempo!”, respondi. Ela falava: “mas dá! Tem gente que escreve olhando”. É muito difícil, é muito complicado, tem que ser *super*!

Particularmente, duas dimensões da prática docente universitária foram evidenciadas na análise das narrativas como dimensões seriamente implicadas no sucesso ou fracasso escolar: o uso do tempo e a fragmentação do conhecimento.

Simultaneamente às críticas, os sujeitos da pesquisa indicaram como o professor deve agir para atender às suas necessidades educativas. Importa ressaltar aqui que ambas as dimensões são produto de um longo desenvolvimento da universidade enquanto instituição que produz e transmite o saber, estando elas inscritas no movimento de consolidação do modelo de escolarização vigente nas sociedades modernas. As formas de uso e controle do tempo universitário e os modelos que guiam a distribuição do conhecimento são partes integrantes da universidade como instituição social, não sendo, portanto, exclusivas da UERJ.

Os efeitos da fragmentação do saber incidem sobre a dificuldade que alguns estudantes apresentam na compreensão da totalidade. Kenedy explicou como a forma tradicionalmente utilizada para a indicação de leituras afeta sua aprendizagem e pode colocar em risco sua permanência bem-sucedida no curso de graduação. Segundo ele,

a maioria [dos professores] não indica um livro inteiro, e sim capítulos. Eu tenho necessidade de ler, entender e dimensionar o todo.

Acerca dessa questão, a fala de Ismael pareceu complementar a demanda de Kenedy, indicando que nem tudo está na esfera da responsabilidade dos professores.

A grande insatisfação é não ter acesso à informação. Por exemplo, a lei de direito autoral permite que o deficiente visual copie 100% de um livro, mas nem todas as copiadoras aceitam.

A problemática dos usos do tempo afeta particularmente três categorias de estudantes: (1) aqueles que têm limitações na comunicação, (2) os que possuem dificuldades visuais e (3) os que têm limitações motoras que dificultam ou impedem a realização de certas ações típicas da atividade do estudante – como o ato de escrever para aqueles com limitações motoras em membros superiores. Para esses, o tempo fluído e ágil da pedagogia universitária constitui grande obstáculo à sua efetiva aprendizagem. Conforme Phedra,

O professor, quando planeja aula, tem que ter tempo para responder exercícios, tirar dúvidas, repetir questões. Eles não têm [...]. Quando é só pra ler e escrever sobre o texto, dá mais ou menos. (Grifos da autora)

O planejamento das aulas foi ressaltado por muitos estudantes como um momento que pode contribuir para o enfrentamento do problema se nele forem incorporadas estratégias voltadas para o atendimento às suas necessidades. Para Phedra, no momento em que planeja suas aulas, o professor devia reservar tempo para que sujeitos surdos possam participar. Outra estratégia a ser incorporada pelo planejamento e pela prática dos professores é a disponibilização prévia do material a ser utilizado em aulas posteriores. Como explicaram Phedra e Ismael, respectivamente:

Os professores deviam se preocupar em disponibilizar, com antecedência, os textos e livros, de preferência digitalizados, e permitir que a gente grave as aulas para a transcrição. Muitos não gostam.

Os professores deveriam fornecer cópia do material a ser tratado em aula com antecedência, para a gente tomar conhecimento e participar melhor.

Phedra foi uma das poucas estudantes que relataram de forma objetiva e demorada os enfrentamentos e dificuldades na relação com os professores, contribuindo sobremaneira para a identificação das necessidades pedagógicas de sujeitos com surdez severa ou total na educação superior.

A disponibilidade para narrar sua experiência como discente cotista com necessidades especiais e a enorme quantidade de informações surgidas de sua narrativa revelaram os incontáveis problemas e dificuldades enfrentados para a sua permanência e conclusão do curso. A estudante insistiu em ressaltar que os professores deviam “evitar debates em círculo, pois dificulta a leitura labial e a compreensão”. Sua narrativa pode explicar a insistência quanto a esse ponto na medida em que Phedra parece ter sido punida com redução de nota por causa da limitação auditiva, que a impediu de participar de uma dinâmica proposta pelo professor.

Outra professora, de outro departamento (relações internacionais) queria que eu debatesse! Só que numa roda eu não entendo o que todo mundo está falando! Não tem como eu debater, impossível pra mim! Aí, eu não consegui. Então a professora passava outro trabalho, só que *meu trabalho não valia dez, valia sete, aí eu fiquei com sete na matéria dela porque para mim valia sete*. E eu não tenho culpa, né!? (Grifos da autora)

A postura corporal do professor, o modo como se posiciona para dar aula e a forma como se comunica também foram mencionados como dificuldades até mesmo por alguns com limitações visuais parciais. Nesse sentido, é instigante compreender que a comunicação verbal pode se mostrar como fonte de constrangimento não apenas para pessoas surdas, mas também para o estudante com limitações visuais. Como Kenedy, estudante do Centro Biomédico, que reclamou que “*os professores dão aula de costas para a turma*”. É Arlindo quem explicou as maneiras como os docentes deviam lidar com a pessoa cega, sinalizando para a existência de atitudes contrárias a que ele descreve:

Eles deviam usar tom e velocidade de voz natural, sem gritar – a deficiência visual não afeta a audição [...] – e falar diretamente com a pessoa e não por intermédio de outra.

O teor das opiniões e questionamentos levantados pelos estudantes pode ser compreendido como uma crítica à pedagogia universitária e ao seu principal agente, o professor. Algumas dimensões dessa pedagogia foram por eles ressaltadas como *dificultadoras* para o seu desempenho acadêmico e, conseqüentemente,

para sua permanência na universidade. A maioria das dificuldades relatadas pelos sujeitos acerca da relação com os professores incidiu sobre atitudes e valores do corpo docente da UERJ, o que necessariamente coloca a questão da transformação atitudinal e valorativa da equipe.

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A GESTÃO

Nas entrevistas, foi solicitado aos estudantes que elencassem os fatores facilitadores e dificultadores para sua permanência na UERJ. Um dos pontos recorrentes nas narrativas recaiu sobre a gestão institucional da universidade em suas várias instâncias (da gestão de departamentos e coordenação de cursos de graduação à administração de políticas de inclusão e acessibilidade). Pela amplitude das problemáticas suscitadas na interpretação das narrativas, os sujeitos realizaram uma avaliação da instituição no que tange à sustentabilidade da política de reserva de vagas para pessoas com limitações advindas de deficiência. Ensejou-se, desse modo, a produção de uma espécie de retrato das possibilidades de inclusão pelas cotas de sujeitos deficientes na UERJ, expondo tanto avanços e possibilidades quanto estrangulamentos e insuficiências da universidade.

Algumas narrativas teceram considerações críticas acerca das articulações e relações entre as políticas de acesso e de permanência e as atuais condições da educação superior brasileira, em particular da UERJ. Adriano, estudante cego do Centro de Tecnologia e Ciências, mencionou alguns elementos que podem constituir fatores dificultadores para sua permanência e conclusão do curso.

A quantidade de greves, o sucateamento da universidade, dos laboratórios, a falta de refeitório universitário, alojamento, entre outras coisas, o descaso do governo do estado com a UERJ faz com que a gente desanime um pouco.

A maioria das narrativas, contudo, restringiu-se a identificar o que facilita e o que dificulta a permanência sem se preocupar em estabelecer qualquer relação com o contexto sociopolítico no qual a UERJ se insere com sua política de cotas. Nara, que cursa matemática e tem surdez unilateral, e Toni, estudante de direito cadeirante, evidenciaram alguns fatores facilitadores:

A disponibilização para os alunos de alguns aparatos tecnológicos, principalmente nos laboratórios de informática.

Rampas e a solidariedade dos colegas! Grandes mestres e doutores. Gratuidade.

Durante a organização e interpretação das narrativas dos sujeitos, a orientação veio pelo que na antropologia se chama análise de redes, a fim de identificar a existência de um conjunto de apoio e contatos na universidade entre os portadores de deficiência. Concluiu-se que a maior rede de apoio para aqueles que possuem uma consciência de sua limitação pela deficiência é o Projeto de Extensão Rompendo Barreiras. Para alguns, esse projeto apareceu como o único *locus* institucional que

demonstra interesse pelas suas necessidades educativas especiais e envida esforços pela ampliação e melhoria do atendimento pedagógico e social de pessoas deficientes na UERJ. A narrativa de Phedra foi significativa do papel que o projeto vem exercendo no processo de inserção desses estudantes, bem como sinalizou para a forma como eles encaram as dificuldades encontradas pelo projeto para produzir mudanças mais amplas e significativas.

A única coisa que tem de bom [na UERJ], mas *não tem muito apoio*, é o Rompendo Barreiras. Eu vou lá, tem a Valéria, que sempre se mostrou muito *disposta a me ajudar, mas muitas vezes não conseguiu*. [...] Ela várias vezes *tentou falar com o pessoal da faculdade* e não conseguiu. *Não deram muita importância* pra ela. (Grifos da autora)

Ismael, que estuda no Centro de Ciências Sociais, também se referiu ao Rompendo Barreiras ressaltando igualmente sua fragilidade institucional:

Na UERJ, minha rede de apoio é o projeto Rompendo Barreiras, onde outros estudantes cegos também frequentam. No entanto, [ele] não tem muita força...

Nesse sentido, verificou-se a necessidade de “mais apoio ao projeto Rompendo Barreiras”, como solicitou Charles. A esse respeito, pode-se entender a importância do projeto como rede de apoio pedagógico e *locus* de agregação – ainda que parcial – desses estudantes; porém, é preciso investigar com maior atenção as incongruências e divergências encontradas nas percepções de estudantes e gestores, os quais elegeram esse projeto como importante mediador na relação entre a universidade e o grupo social, conforme se depreende do *Relatório Final de Autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação* (Universidade Estadual..., 2006).

Em contrapartida, os sujeitos elaboraram uma extensa narratividade acerca dos fatores que dificultam a permanência, articulando distintos níveis da realidade com a qual se defrontam para permanecer e concluir o curso de graduação: as dificuldades econômicas, a acessibilidade urbanística, as fragilidades na formação anterior, os impedimentos causados pela deficiência.

Fábio, estudante cadeirante, ressaltou lucidamente as limitações da universidade no tocante à assunção da política de reserva de vagas para sujeitos com deficiência, bem como o distanciamento entre discursos e práticas.

Igualdade de oportunidade não é o que ela [UERJ] faz, *somente oportuniza a inserção física do estudante, como se já bastasse*. Para mim e muitos cadeirantes, a igualdade é ter acessibilidade às oportunidades de educação superior, ao transporte, à vida cultural e social de um modo geral. (Grifos da autora)

Para os estudantes, a UERJ se distancia da realidade de seus alunos à medida que não os conhece ou reconhece, conforme demonstram, respectivamente, os fragmentos narrativos de Daniel, Phedra, Nara e Ismael.

Ignoram os indicativos legais frente à acessibilidade para deficientes.

A UERJ tem as cotas, mas não tem nenhuma assessoria específica para os alunos surdos e nem para os professores.

É importante que a universidade adote realmente uma política de ação afirmativa, melhorando a UERJ para todos os que estudam aqui e *não apenas divulgue, nos meios de comunicação, que está promovendo a inclusão do deficiente*, dentre outros. (Grifos da autora)

Minha dificuldade não está relacionada aos conteúdos do [curso de graduação] que devo aprender, mas sim aos *meios com os quais a UERJ conta para ensinar os estudantes cegos que aqui estão*. (Grifos da autora)

Houve certa recorrência de menções e referências à gestão da UERJ como instância que provoca dificuldades para a permanência e conclusão do curso. É o que afirmaram Fábio e Toni quando inquiridos sobre esse aspecto.

A não sensibilidade diante da falta de acessibilidade na universidade. Desinteresse daqueles que podem influir para a transformação de uma universidade e um entorno mais acessível. Não existe uma real participação destes alunos cotistas nas decisões tomadas, para nós, pela reitoria.

[Um fator dificultador é] a absurda imbecilidade de certas autoridades da casa.

Estudantes de distintos cursos forneceram um elenco de elementos considerados necessários para garantir a sustentabilidade na UERJ da reserva de vagas para pessoa limitada pela deficiência. São sugestões que abarcam grande multiplicidade de elementos e contemplam distintas necessidades dos estudantes. De certa forma, realizam um detalhamento do que deve ser feito, das áreas e campos nos quais se deve investir para a efetivação de ações que confluem para uma política de acessibilidade que torne real o processo de inclusão de deficientes na educação superior por via da reserva de vagas, conforme falaram Eduardo, Fábio, Ismael, Bruno, Cláudia e Nara.

Que a UERJ investisse para além de rampas, que já resolve muita coisa; uma política séria de bolsa ajudaria bastante para nós que comprovamos, além da deficiência, também a necessidade socioeconômica.

Algumas adaptações ambientais e outras que garantam a acessibilidade dentro da UERJ. O direito de ir e vir com autonomia.

A adequação de estratégias, atividade e instrumentos que favoreçam nosso processo de aprendizagem, que se dá de diferentes formas, particular, como um estilo “de codificar e decodificar a informação”.

O desenvolvimento de projetos de assessoramento ao deficiente. Investimentos em adequações em relação à acessibilidade, como prevê o decreto 5.296/04, ao meio físico, aos meios de transportes e à comunicação e informação.

Apoio no atendimento das necessidades por causa da deficiência, pelo menos uma cadeira de rodas para ajudar, [...] e algum auxílio financeiro para estudar; cota na xérox, bolsa.

As bibliotecas virtuais contribuem muito para inclusão à era da informação dos alunos usuários que são deficientes, especialmente os físicos, visuais e os auditivos também, devido a tantas inovações tecnológicas.

Finalmente, ressaltam-se aqui alguns elementos para pensar os estudantes que não permaneceram e foram excluídos do sistema de cadastro estudantil da UERJ. A maioria dos sujeitos que não concluiu seu curso viveu histórias de contínuos trancamentos de matrícula e de alguns retornos, até que em sua ficha cadastral fosse cunhada a expressão “abandono de curso”. Dois estudantes, em particular, serão abordados para ilustrar uma situação de recorrência e um terceiro estudante como situação de singularidade.

No momento em que se estabeleceu o primeiro contato para a pesquisa, Cláudia, que estuda no Centro de Ciências Sociais e tem limitações de ordem motora, estava em situação de trancamento de matrícula em razão de uma intervenção cirúrgica relacionada à sua deficiência. Relatou que “outros motivos” concorreram para seu afastamento, mas sem explicitar claramente quais eram – porém, em seu relato transpareceram dificuldades de ordem econômica. Ela contou então que não tinha “da UERJ apoio algum”, revelando que, além das motivações referentes à sua saúde, o afastamento também tinha relação com as dificuldades que enfrentava na universidade, tanto com relação à estrutura física quanto aos aspectos pedagógicos do curso.

A narrativa indicou, timidamente, que Cláudia tinha uma expectativa de apoio ao adentrar a universidade, a qual não foi alcançada no decorrer do tempo em que lá esteve. É uma narrativa que mostrou – em seus silêncios – certo desencanto, tanto consigo mesma quanto com o *lugar* onde foi recebida como estudante.

Eu gosto de estudar, mas fiquei muito tempo parada. Mas nunca deixei de ler. Mesmo diante de minhas dificuldades de deslocamento, eu entendia que poderia cursar, ler em casa, enfim [longo silêncio], mas não deu. Ainda mais agora que estou em recuperação, fisioterapia.

Constatou-se, posteriormente, na coordenação do curso no qual Cláudia estava matriculada, que nos anos de 2007 e 2008 não existiam resultados de sua inscrição em disciplinas curriculares. Portanto, Cláudia permaneceu na UERJ somente em 2005 e 2006, sendo seu cadastro eliminado do sistema em 2008 em razão de abandono de curso. No ano de 2008, quando teoricamente a estudante estaria em processo de término de seu curso de graduação, foi tentada nova entrevista com ela, porém o endereço de referência não mais conferia, não sendo assim possível um novo contato.

Eduardo, do Centro de Educação e Humanidades, é outro estudante que também tem em seu cadastro estudantil a descrição “Eliminação do cadastro: abandono”. Após alguns trancamentos e retornos, ele foi excluído do sistema da UERJ em 2008, conforme informação obtida na secretaria do curso ao qual estava vinculado. Quando houve o contato (2006) – no qual ocorreu a entrevista –, ele ainda esperava ter condições de retornar e concluir o curso de graduação, mas dava indícios de que via dificuldades nesse sentido, uma vez que, desde o início do curso, viveu grandes impedimentos para sua permanência. Ele contou naquele momento:

Espero conseguir terminar o curso, mas meu primeiro pedido de trancamento feito foi em agosto de 2004 [trancamento por seis meses relativos a 2004, segundo semestre], e o segundo pedido de trancamento foi feito em março de 2005 [trancamento por 18 meses].

Eduardo cursou o primeiro semestre de 2006 e trancou por mais três períodos. Dessa forma, a partir de 2008 não poderia mais trancar sua matrícula. Novamente, inúmeras motivações e justificativas para o afastamento se articulam à ausência de apoio no interior da UERJ.

Depois de todo o sacrifício que foi para conseguir entrar na universidade, eu tive que trancar a matrícula, ainda no primeiro período, por dificuldades para chegar à UERJ, por problemas financeiros e por falta de apoio da universidade.

A falta de apoio para sua permanência foi explicitada:

No primeiro semestre do curso de artes, tive dificuldades com matérias em lugares inacessíveis e fui orientado a buscar solução junto à coordenação. Mas de nada adiantou, precisei muito e a coordenação não me ajudou em nada.

Já o terceiro sujeito, Philipe, estudante de nutrição em cujo cadastro consta a expressão “abandono de curso”, afasta-se completamente do quadro anteriormente esboçado. Suas opções e escolhas pareceram não comportar a ideia de que o abandono (entendido como não comunicação de saída) de um curso superior em instituições públicas significa, de fato, a retenção de uma vaga e sua indisponibilização nos exames vestibulares e outras formas de acesso, no caso da UERJ, por três semestres. Segundo ele:

Não tinha certeza se nutrição era mesmo o que gostaria de fazer, se era o curso certo, em função d’eu ter vontade de ser pesquisador. *Por causa da distância de minha residência, por não me identificar com o curso, resolvi abandonar a nutrição e voltar para biologia. Minha decisão não teve a ver com a deficiência, e sim com a vontade de fazer mestrado e de ser pesquisador [...]* não pude aproveitar nenhuma disciplina do curso de biologia [da Universidade Estadual do Norte Fluminense] no curso de nutrição [UERJ], teria que começar do zero, eu não queria perder tempo. (Grifos da autora)

Diante dessas narrativas, pode-se questionar sobre quem sofre abandono e de onde parte a atitude de abandonar. A abordagem epistemológica – aliada a princípios éticos – conduz ao repúdio por posições que numa avaliação apressada colocariam na universidade a maior responsabilização pelas dificuldades de permanência na educação superior encontradas pelos estudantes cotistas com limitações por deficiência. Ao contrário, é necessário tratar essa problemática de maneira que contemple os múltiplos condicionamentos que atuam sobre ela, como o papel do estado e suas políticas orçamentárias e as pressões e demandas que se apresentam no campo político da UERJ por meio da ação de distintos atores coletivos e individuais, inclusive dos próprios atores em questão.

Tal perspectiva exige uma recolocação dos questionamentos, incorporando a eles o aspecto das vinculações entre a participação cultural e política desses estudantes na estrutura universitária da UERJ e o abandono e solidão que emanam de suas narrativas. Encarando tais atores como cidadãos de pleno direito, considera-se que sua inserção na cultura universitária guarda estreita relação com suas condições de acessibilidade. Por isso, é preciso considerá-los sujeitos políticos, inquirindo sobre as formas como participam da cultura e da prática política enquanto estudantes cotistas que adentraram na educação superior pela efetivação do direito social à educação.

INVISIBILIDADE, ISOLAMENTO, ACOMODAÇÃO, ALIENAÇÃO

Quando se fala em cultura, tem-se em vista um infinito espectro de modos de fazer, pensar e sentir gerado e enriquecido pelas sociedades humanas em sua existência histórica. Nessa concepção, a cultura é um processo formativo amplo e difuso que pressupõe o sujeito envolvido por seu contexto sociocultural e histórico, afetado por outros sujeitos, pela natureza, por práticas, discursos e objetos.

A cultura universitária, por sua vez, é pensada aqui como uma parcela da cultura societária mais ampla e global. É um tipo particular de cultura escolar, com seus agentes, simbolismos e rituais, suas formas próprias de ocupação e usos dos espaços e sua temporalidade específica. Sua marca característica – uma ambientação no qual ocorre a produção e a circulação dos saberes – advém de sua função formativa profícua e de seu lugar de centro produtor e irradiador de conhecimento e cultura.

Nesse sentido, inserir-se, integrar-se, incluir-se às/nas práticas culturais universitárias evidencia que a participação coletiva em distintas práticas culturais é tão importante no processo próprio de formação acadêmica quanto a assimilação e a aprendizagem dos conhecimentos científicos e profissionais veiculados formalmente.

Ao se falar de participação cultural, tem-se em vista a experiência em práticas intencionalmente planejadas e organizadas – eventos de cultura –, tais como celebrações e rituais coletivos, produção e fruição artística, *shows*, congressos, palestras e outros eventos culturais e científicos que acontecem nas instituições de educação superior. Mas igualmente podem ser referidas as práticas culturais não planejadas, aquelas típicas das relações do dia a dia (aparentemente saturadas de mesmice), que ocorrem nos intervalos das aulas, nos corredores e cantinas, nos elevadores, no

bate-papo ao final da aula, nos momentos de estudo extra-aula, nos encontros fora do ambiente acadêmico, na convivência com grupos, nas práticas festivas.

Também a participação política constitui uma forma de inserção cultural e se concretiza, por exemplo, no envolvimento com entidades representativas das demandas estudantis – ou, em outras palavras, que se apresentem no espaço acadêmico e se mostrem pertinentes aos interesses e necessidades dos sujeitos – ou ainda na simples adesão às atividades promovidas por elas.

Importa ainda ressaltar a existência de atitudes críticas e questionadoras como modo de assumir a condição de sujeito político, seja nos movimentos organizados, seja individualmente nos contextos acadêmicos formais e não formais. No caso dos atores em foco, a participação política se coloca como prática essencial para que suas demandas de acessibilidades, de adaptações e transformações necessárias à sua permanência possam ser apreendidas pela comunidade acadêmica e, especialmente, pelas instâncias administrativas e organizacionais que detêm poder político para realizar mudanças.

A questão da participação cultural se mostra importante para que se perspetive a sustentabilidade da inclusão na educação superior desses sujeitos na medida em que esta não é imposta ou aceita por meio de dispositivos legais, mas resulta da adesão dos sujeitos e do seu nível de aceitação no contexto social vivido. É na esfera cultural que as ideias preconcebidas e os processos de exclusão mais se mostram resistentes às mudanças propostas na legislação acerca dos direitos da pessoa deficiente. Paradoxalmente, é também no domínio do não legislado que aflora a atitude de aceitação das diferenças e o sentimento de solidariedade para com as pessoas limitadas pela condição de deficiência. A cultura pode se constituir, e de fato se constitui, simultaneamente, como *lugar da inclusão e da exclusão*, da aceitação e do repúdio aos diferentes.

Em contrapartida, as relações entre o indivíduo e a cultura não são naturais e nenhuma legislação é capaz de determinar em que situações e com que intensidade os sujeitos devem inserir-se como participantes da cultura. Por isso, é também necessário considerar as formas pelas quais os sujeitos que vivem essa condição lidam com a questão da sua participação cultural e política. Deve, portanto, haver atenção para suas adesões a determinadas práticas culturais e resistências a outras, questionando continuamente as motivações e desmotivações aí presentes.

Tomando como base esse ponto de vista, urge indagar como os sujeitos desta pesquisa participam da cultura universitária da UERJ e quais as formas relacionais que estabelecem com os demais sujeitos e com os espaços e tempos informais e não formais. Também se questiona sobre os modos como os estudantes cotistas com deficiência são recebidos e tratados pelos demais sujeitos que produzem e compõem o que aqui se está chamando de cultura universitária da UERJ. Dessa forma, a análise privilegiou dois aspectos complementares da participação cultural: o da adesão ou resistência dos sujeitos cotistas e os modos como eles são recebidos e tratados na cultura universitária.

De modo geral, as narrativas permitiram compreender que a adesão dos sujeitos/estudantes às práticas culturais universitárias é restrita na maioria de suas dimensões, com exceção da presença e participação em atividades curriculares clássicas (aulas, estudos em laboratórios e bibliotecas etc.). A participação desses sujeitos em eventos culturais e científicos é quase nula e dificilmente eles são encontrados interagindo com os demais agentes e sujeitos culturais nos espaços informais da formação acadêmica (corredores, cantinas, bares, entre outros). Eles quase não participam de grupos de colegas e disseram ter poucos amigos ou simplesmente não ter amigos na UERJ.

Conforme depoimento de Toni:

Não tenho relações sociais na universidade. Absolutamente ninguém. Tornei-me o maior solitário deste mundo.

Talvez, o mais preocupante seja o fato de afirmarem não conhecer outros estudantes que compartilham a mesma condição na universidade. As palavras de Lucio sintetizaram o que parece ser um traço comum entre esses sujeitos:

Não conheço outros portadores de deficiência entre meus colegas na universidade.

Encontraram-se, porém, de forma esporádica, algumas referências a colegas cotistas com deficiência, conforme Toni contou:

Temos dois colegas cegos no [curso de graduação], e todos somos sempre solidários.

Ismael também mencionou contato com outros estudantes nessa condição no projeto Rompendo Barreiras.

Apesar de tudo, não se pode considerar que esses estudantes não participam da cultura universitária na UERJ, mas é possível sublinhar certas particularidades dessa participação, tais como a posição que ocupam naquele contexto cultural, as motivações e desmotivações. Nesse sentido, sua posição naquela cultura é a de quase invisibilidade, a qual permite ao contexto *suportá-los* em suas limitações e até mesmo contabilizar sua presença como índice de atendimento inclusivo. As motivações e desmotivações relacionam-se, por sua vez, com a acessibilidade arquitetônica e dos equipamentos, com o nível de aceitação social das diferenças e com a autoimagem dos sujeitos deficientes.

Acerca da acessibilidade arquitetônica, a UERJ oferece inúmeras dificuldades à participação cultural dos sujeitos. Nesse sentido, ressalta-se que os espaços destinados às vivências culturais não sofreram adaptações que suportem e estimulem a presença de pessoas com limitações corporais, bem como certos serviços disponibilizados na instituição também são inacessíveis. Conforme os relatos de Arlindo e Charles:

Se deslocar dentro da UERJ é muito ruim, não tem acessibilidade para o deficiente visual, por exemplo [...] para se ir até o Teatrão sem ajuda é complicado, ir até o instituto de química, à agência bancária.

Por exemplo, no Teatrão, na sala de recursos audiovisuais, que não tem espaço para cadeirante.

Um aspecto de significativa relevância para a definição das formas e intensidade da participação dos sujeitos na cultura da UERJ diz respeito ao grau e tipo de deficiência e, por consequência, à extensão das marcas corporais, do estigma a elas associados e das limitações para a permanência na educação superior.

Já perceptível no momento das entrevistas, essa compreensão foi refinada e enriquecida nas fases de organização e interpretação das narrativas. Em particular, duas categorias de estudantes permitiram essa percepção. Em primeiro lugar, os que foram acometidos por deficiências moderadas ou leves apresentam pequenas ou quase imperceptíveis marcas corporais e têm limitações reduzidas que pouco ou nada interferem em seu desenvolvimento acadêmico. São aqueles que apresentam deficiências como surdez unilateral, visão subnormal, mobilidade leve ou moderadamente reduzida, paralisados parciais de membros superiores etc.

No momento de realização dos depoimentos, foi possível perceber que esses estudantes se sentiam desconfortáveis com as entrevistas, eram econômicos nas respostas, evitavam falar de sua vida e dificuldades na universidade. Assim, a parcimônia e a objetividade nos depoimentos dessa categoria de sujeitos é um primeiro indício da existência de desconfortos e contradições na identidade e autoimagem. Como demonstrou o objetivo depoimento de Zenon.

Ingressei pelo sistema de cotas em 2005, no curso de história de manhã. Por motivos extrauniversidade, este ano (2008) tranquei a matrícula por dois semestres. Atualmente estaria no sétimo período. Pretendo voltar em 2009. *Entendo que a universidade está preparada para atender às minhas necessidades, por isso não vejo por que solicitar algum tipo de adaptação que pudesse melhorar a qualidade de minha permanência.* (Grifos da autora)

Lucio, estudante do Centro de Ciências Sociais, que possui visão subnormal, mostrou-se arredo no primeiro encontro com a pesquisadora, questionando, inicialmente, como tinha sido identificado como cotista. Depois de ser informado sobre a origem institucional da informação e sobre a garantia da sua anonimidade, concedeu o depoimento, mas manteve-se reservado e *duro*.

Sua recorrente insistência em colocar-se numa condição de normalidade tornou impossível seguir o roteiro de questões que foi selecionado. Pareceu rejeitar, de maneira categórica, a condição de deficiência. Quando perguntado sobre o *acesso* à UERJ, o cotista afirmou que não possuía limitações para chegar até a universidade e seguiu dizendo: “Tenho carro, dirijo e vou pra UERJ de carro todos os dias”. Segundo ele, sua pouca convivência com os colegas – e com a UERJ de modo geral – não é

afetada pela deficiência. Lucio adota uma postura de negação quanto à condição deficiente ressaltando, valendo-se de vários *nãos*, a sua normalidade:

A deficiência *não* me impõe limitação! *Não* leio em braille e *não* utilizo lupa ou outro tipo de recurso, *não* sou míope, ou seja, *não* tenho visão reduzida contralateral. (Grifos da autora)

Zenon e Lucio rejeitam o pertencimento a essa categoria de sujeitos, mesmo tendo pleiteado vaga na educação superior por meio de uma política que privilegia estudantes nessa condição. Com exceção de Lucio, os estudantes não chegam a uma negação racional e lógica da condição que experimentam, porém demonstram que não possuem autoimagem de pessoas deficientes. Ao contrário, dada a restrita visibilidade da deficiência e a pequenez das limitações, sua autoimagem parece mais condizente com a representação social da normalidade.

Então, quanto menos intenso for o grau de deficiência, menores são as limitações dela decorrentes e menos visíveis são as marcas corporais deixadas (Goffman, 1982). Isso aumenta o nível de aceitação social do sujeito, facilitando sua inserção em práticas culturais coletivas. Porém, na prática social o indivíduo encontra dificuldades na sua inserção à medida que o estigma perde força, mas não desaparece; o preconceito refluí, mas não é eliminado.

Experimenta-se assim a dupla condição: *normalidade e anormalidade*; ele é um *quase normal* e um *quase deficiente*. O que se depreende das esparsas narrativas desses sujeitos é que eles não conhecem outros estudantes cotistas e não têm interesse pela temática de acessibilidade. Entre eles parece prevalecer apenas a participação ocasional e esporádica em grupos de colegas e a tendência à autossuficiência na realização de estudos e tarefas acadêmicas.

A segunda categoria de estudantes que buscou marcar a condição de normalidade, surpreendentemente, foi composta de estudantes com deficiência severa (principalmente pessoas com grande redução de mobilidade) que, ao contrário dos estudantes com limitações leves e pouco perceptíveis, enfrentam grandes dificuldades para a permanência na educação superior relacionadas à questão da acessibilidade, bem como sofrem processos de estigmatização e preconceito. Quanto mais profundas e visíveis forem as marcas corporais, maior é o estigma experimentado e mais intensos são os processos de exclusão vividos pelo sujeito, inclusive porque as visões depreciativas tendem a ser incorporadas pelos que vivem essa condição, afetando assim a sua autoimagem.

Esses estudantes reconhecem e aceitam a própria deficiência, têm consciência das limitações e falam sobre as dificuldades enfrentadas na universidade para a permanência e conclusão do curso, mas não mencionam dificuldades relacionadas à inserção social e cultural na instituição. No tocante à participação cultural, eles se responsabilizam pela pouca participação, à qual atribuem em grande medida o fator tempo, ou melhor, *a falta de tempo*. O depoimento de Xavier é emblemático de experiências com escassas interações com seus pares e uma restrita vivência

extrassala de aula. Ele justificou essa forma de participação com um binarismo que parece julgar inconciliável: vida acadêmica *versus* vida social.

Eu só fico na UERJ o tempo das aulas. Não costumo ficar para outras ocasiões, e isso fez com que eu tivesse poucos amigos e muitos “amigos” de curso. Amigos que eu posso citar, duas pessoas. Pessoas conhecidas que eu mantenho contato são muitas. Eu considero isso devido ao fato de não ter vida social na universidade. Não participo das festas e não costumo ficar nos corredores. Essa atitude não é por algum motivo especial, e sim por pura falta de tempo. Eu tenho que aproveitar meu tempo da melhor forma possível e por isso me prejudiquei em relação ao social da faculdade. (Grifos da autora)

Outros, como Cláudia, foram sucintos quando declararam: “não tenho amigos na universidade”. E Phedra, que simplesmente concluiu:

Eu não tenho muito prazer na UERJ. Eu não tenho nada de bom pra falar da UERJ, pra falar a verdade.

De acordo com Phedra, sua surdez e as limitações comunicacionais dela decorrentes constroem colegas e professores, que oscilam entre atitudes de desinteresse e ansiedade no trato com ela:

ou existe um desinteresse pelo que estou falando ou tentam se antecipar ao que eu estou tentando falar.

A participação dessa estudante em grupos de estudos e realização de trabalhos acadêmicos não foi bem recebida pelos colegas, que ora aceitavam sua presença, mas mantinham-na isolada, ora simplesmente a ignoravam quando da montagem dos grupos. A avaliação feita pelos professores dos trabalhos realizados pelos grupos nos quais ela participava também era vista negativamente pelos demais estudantes: se a nota era baixa, atribuíam o fracasso à sua participação; se era alta, era excluída dos méritos.

A estudante relata que, em razão do problemático relacionamento com os colegas de turma nesses momentos, passou a fazer as tarefas escolares sozinha, afastando-se ainda mais de seus pares. Por fim, decidiu-se pela transferência de turno, passando a estudar no período noturno na fase terminal do curso de graduação (2007/2008).

Dois pontos merecem ênfase ao se discutirem as formas de adesão e participação cultural e política dos sujeitos deficientes no contexto da UERJ. O primeiro relaciona-se a um dos problemas históricos enfrentados pelos poucos estudantes com limitações por deficiência presentes na educação brasileira: a condição de segregação consentida que circunda a operacionalização da permanência desses estudantes também na universidade. Os sujeitos assumem o discurso da não necessidade de diferenças de tratamento em suas experiências socioculturais e escolares, retirando

do contexto social a responsabilidade de seu isolamento e admitindo serem os únicos responsáveis por ele.

Em segundo lugar, coloca-se a questão da participação desses estudantes em coletivos organizados em prol da garantia e ampliação do seu direito à educação superior, ou seja, sua participação política e o exercício que fazem da cidadania. No caso, as ações específicas a serem envidadas por esses sujeitos dizem respeito às lutas por acessibilidade em todos os seus matizes e, de modo amplo, ao empenho pelo fim do preconceito e da exclusão.

Em um espectro mais abrangente, são lutas em defesa de direitos e demandas estudantis, como a efetivação de políticas de moradia, restaurantes universitários, ampliação do número de bolsas, entre outros, que são considerados importantes para uma educação pública de qualidade social. Contudo, essa é uma dimensão da qual se afastam ao manterem-se distantes de uma participação política que os torne visíveis na universidade.

Esta é a questão inevitável: como agregar os sujeitos em torno das lutas pela conquista, garantia e ampliação dos direitos se eles não reconhecem sua identidade comum e, portanto, não compreendem que partilham problemas similares? Subsumidos na cultura universitária da UERJ, ausentes da maioria dos espaços e tempos não previstos na grade de horário de aulas, dispersos e isolados uns dos outros e também dos demais discentes, esses estudantes experimentam a condição de invisibilidade que compromete a sua existência política no interior da universidade e sua permanência nos cursos de graduação.

Os estudantes realizaram esforços individuais de superação dos resultados, mas poucos relataram a procura por instâncias administrativas e pedagógicas superiores a fim de sanar ou minimizar as dificuldades encontradas. Assim, coordenadores pedagógicos e chefes de departamentos apareceram como as instâncias procuradas pelos estudantes, mas nenhum deles se referiu, por exemplo, a encaminhamento de pleitos e solicitações para a sub-reitoria de graduação, instância decisiva no atendimento aos cursos, ou a outros âmbitos de gestão da UERJ.

O resultado então é que atitudes e posicionamentos preconceituosos e discriminatórios não são nem mesmo evidenciados. Instala-se um processo de relativo *conforto* no contexto cultural. As tensões surgidas pela presença do diferente são amenizadas na medida em que eles são quase invisíveis, já que sua presença e participação são restringidas ao indispensável à formação acadêmica: a participação em aulas e a realização de tarefas do curso.

A comunidade acadêmica e a cultura universitária adentram a uma *zona de conforto* na qual não se percebe a presença do diferente e, portanto, não há o reconhecimento do desafio a ser enfrentado e superado. Tal *zona de conforto* não constitui prerrogativa apenas da instituição, mas também dos próprios estudantes com deficiência, os quais parecem considerá-la a única responsável por sua permanência no curso de graduação. Além disso, esses sujeitos se eximem de efetivar ações que possam dar a ver sua presença e necessidades e também evitam se questionar sobre ações objetivas que poderiam envidar para o enfrentamento das dificuldades encontradas.

Dos depoimentos dos estudantes emergiu uma atitude crítica e questionadora sobre a universidade, seus gestores, professores, estudantes, corpo técnico, espaço e arquitetura, entre outros. Contudo, tal atitude não abarcou uma autocrítica necessária e condizente com sua condição cidadã, mas expôs processos de acomodação e conformismo. Desse ponto de vista, pode-se dizer que esses sujeitos colaboram significativamente – com sua não participação – para a sua invisibilidade e com isso deixam de contribuir para as transformações que podem ampliar a esfera de cidadania desse grupo social e, especificamente, garantir sua permanência na educação superior.

Cabe ressaltar que as narrativas também possibilitaram compreender que existe o desejo de participar. Como contou Eduardo: “Gosto de estudar na UERJ, gosto da universidade e da oportunidade de participar dos eventos que acontecem nela”. Ou ainda como Omar respondeu ao ser questionado sobre as expectativas que tinha em relação à sua entrada na universidade: “Me sentir parte deste mundo UERJ”.

A política de cotas para as pessoas com limitações oriundas de deficiência, incontestavelmente garantida pela Constituição Federal do Brasil (1988) a todo *portador de deficiência*, exige de pronto que as instituições se disponham a efetivar transformações no contexto acadêmico e na relação pedagógica, na estruturação da práxis pedagógica, nos currículos que estão em prática; em suma, mudanças no que tange à sustentabilidade do processo de inclusão educacional. Conforme Villardi (2007, p. 45),

O compromisso com o sucesso desses estudantes não pode terminar no momento em que ele ingressa, tem que se traduzir numa postura de luta diuturna por políticas de permanência consequentes e capazes de permitir que o acesso diferenciado corresponda a uma real modificação da forma como a realidade brasileira se estrutura.

O planejamento, a aceitação das diferenças, o investimento e as reflexões permanentes sobre as práticas universitárias podem promover a sustentabilidade da inclusão educacional no que tange à disponibilização de respostas adequadas e exequíveis às diferentes necessidades daqueles que possuem limitação por deficiência. Algo que exige o esforço do coletivo no que se refere à demolição de *verdades engessadas* na organização dos serviços oferecidos, nas formas de perceber esses estudantes, bem como na metodologia apropriada de ensinar.

Lutar contra a evasão desses estudantes, possibilitando a sua permanência, investindo esforços e recursos para que a *acessibilidade* deixe de ser tão somente um aspecto garantido na legislação e em documentos sobre a reforma universitária, significa que a universidade aceita a deficiência e apoia aqueles que são diferentes. No limite, tal postura se mostra como alternativa para emergências de mudanças concretas na vida de todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- GOFFMAN, Erwing. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- RODRIGUES, David. Inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria: UFSM, n. 23, jan./jul. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ccesp/2004/01/editorial.htm>>. Acesso em: 6 jul. 2004.
- SANTOS, Renato Emerson dos. *Políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ*. Rio de Janeiro: PPCOR/LPP, 2005.
- SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. *A experiência de psicólogos na comunicação de massa*. 1990. 212p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Relatório Final de Autoavaliação da Comissão Própria de Avaliação CPA/UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.cpa.uerj.br/relatorio_final.html>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- VILLARDI, Raquel. *Políticas de ações afirmativas no ensino superior: notas sobre o caso UERJ* (entrevista concedida a Renato Teixeira). In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SOBRE A AUTORA

CRISTINA BORGES DE OLIVEIRA é doutora em políticas públicas e formação humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF).
E-mail: cristinaborges@id.uff.br

*Recebido em maio de 2012
Aprovado em dezembro de 2012*