

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

José Guilherme de Andrade Almeida

**A INDIVIDUALIZAÇÃO DO SUJEITO: DESLOCAMENTOS
NA ARTICULAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Juiz de Fora

2016

JOSÉ GUILHERME DE ANDRADE ALMEIDA

**A INDIVIDUALIZAÇÃO DO SUJEITO: DESLOCAMENTOS
NA ARTICULAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Linguagens, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliana Lucia Ferreira

Juiz de Fora

2016

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade.

A individualização do sujeito : deslocamentos na articulação das pessoas com deficiência a partir da educação superior / José Guilherme de Andrade ALMEIDA. -- 2016.

190 f. : il.

Orientadora: Eliana Lucia FERREIRA

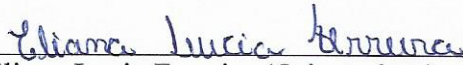
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. educação superior. 2. inclusão. 3. acessibilidade. 4. pessoa com deficiência. I. FERREIRA, Eliana Lucia, orient. II. Título.

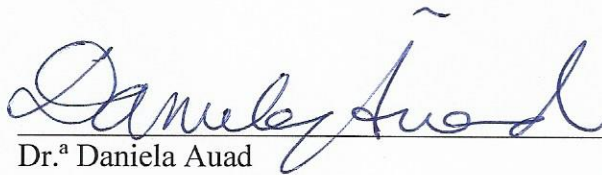
JOSÉ GUILHERME DE ANDRADE ALMEIDA

**A INDIVIDUALIZAÇÃO DO SUJEITO: DESLOCAMENTOS NA
ARTICULAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

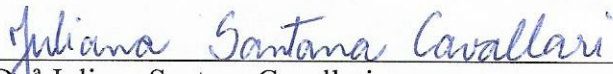
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr.^a Eliana Lucia Ferreira (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Dr.^a Daniela Auad
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Dr.^a Juliana Santana Cavallari
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem,
UNIVÁS

Juiz de Fora, 08 de julho de 2016.

Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam pela promoção do direito à igualdade e pela valorização do outro em suas diferentes potencialidades.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é lembrar-se daqueles que foram importantes em uma jornada, cada um à sua maneira e com suas possibilidades. Muitos são esses sujeitos que compõem o que sou e o que hoje faço, os quais tento citar parcialmente aqui.

Agradeço a Deus que me deu a vida e que me sustenta dia após dia.

Agradeço à minha mãe, Aparecida Andrade, mulher virtuosa, que me deu suporte e possibilidades para galgar os locais com os quais sonhei.

Agradeço a meus professores e colegas de trabalho, em especial a Prof.^a Ms.^a Soyane Vargas, que me incentivou a cursar o mestrado e a atuar com pessoas com deficiência.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Eliana Ferreira, não somente pelos conhecimentos compartilhados e pelas oportunidades de crescimento concedidas, mas pelo exemplo e inspiração que se tornou para mim.

Agradeço as equipes do Núcleo de Pesquisas em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância e da Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional, ambas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Companheiros de trabalho que se tornaram amigos e parceiros de jornada.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora pela oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e ao Programa Observatório da Educação, em especial, a Prof.^a Dr.^a Sandra Eli Martins, coordenadora do projeto Acessibilidade no Ensino Superior, pelos subsídios conferidos durante esse processo de formação.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como tem se dado o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileira, em especial, nas instituições públicas. Uma compreensão que vai além da sua presença ou ausência, mas que busca lançar luz sobre os sentidos que estruturam esta inclusão. Sob o caráter exploratório-descritivo, a presente pesquisa se vale da Análise do Discurso na ótica francesa de Pêcheux e Orlandi enquanto metodologia para compreender como o sujeito com deficiência tem sido subjetivado na educação superior. Ao longo deste trabalho, analisamos os marcos da acessibilidade que embasam a inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, principalmente nas políticas públicas, e exploramos o desenrolar desse processo na Universidade Federal de Juiz de Fora, descrevendo as práticas de acessibilidade desenvolvidas na instituição, analisando a evolução das matrículas e o perfil dos seus alunos autodeclarados com deficiência nos últimos anos a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e dos dados produzidos pela coordenação de acessibilidade da própria universidade. Em articulação com este contexto sócio-histórico, buscamos compreender os sentidos que permeiam os discursos dos diferentes sujeitos da educação superior que se relacionam com o aluno com deficiência, colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Inicialmente observamos uma crescente presença de pessoas com deficiência enquanto alunos da educação superior, paralelamente a uma inconsistência na coleta de dados oficiais sobre os mesmos. Delineamos uma dispersão equivalente destes nos cursos das três grandes áreas do conhecimento e identificamos que seus tipos de deficiência se concentram em físicas, visuais e auditivas. Com os discursos analisados, encontramos diversas tensões que permeiam sua inclusão, em particular, o silenciamento da deficiência no discurso, relacionando-a ao estigma, acrescido do desconhecimento das questões relativas à pessoa com deficiência, assim como a manutenção de um modelo padrão de aluno universitário que não comporta a pessoa com deficiência, influenciando o processo ensino-aprendizagem. A partir das análises empreendidas, observamos avanços e estagnações no processo de inclusão, indicando a necessidade de mecanismos de circulação de sentidos positivos sobre a pessoa com deficiência e sua inclusão, além do estabelecimento de espaços de discussão para repensar tais práticas a fim de subsidiar o reconhecimento e articulação dos mesmos enquanto sujeitos constitutivos do espaço universitário brasileiro. Esta pesquisa integra um projeto em rede mais amplo denominado de “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, financiado pelo Programa Observatório da Educação (EDITAL/CAPES N^o 49/2012 – Processo No. 8224)

Palavras-chave: educação superior, inclusão, acessibilidade, pessoa com deficiência.

ABSTRACT

This paper aims to understand how the inclusion process of students with disabilities in Brazilian higher education, especially in public institutions, has been taken place. An understanding that goes beyond its presence or absence, but which seeks to shed light on the senses that structure this inclusion. Under the exploratory-descriptive character, the present research uses the Discourse Analysis in the Pêcheux and Orlandi French optics as a methodology to understand how the subject with disability has been subjectivated in higher education. Throughout this work, we analyze the accessibility frameworks that support the inclusion of people with disabilities in different social spaces, especially in public policies, and explore this process development at the Federal University of Juiz de Fora, describing the accessibility practices developed in this institution, analyzing the evolution of the enrollments and the profile of their self-declared students with disabilities in the last years, based on the data of the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira and the data produced by the accessibility coordination of the university itself. In articulation with this socio-historical context, we seek to understand the meanings that permeate the discourses of the different subjects of higher education that relate to the student with disabilities, collected through semi-structured interviews. Initially we observed a growing presence of people with disabilities as higher education students, along with an inconsistency in the official data collection about them. We delineate their equivalent dispersion in the courses of the three major areas of knowledge, and we identify that their types of disability focus on physical, visual, and auditory. With the analyzed discourses, we find several tensions that permeate their inclusion, particularly the disability silencing in discourse, relating it to the stigma, plus the unfamiliarity of the issues related to the person with disability, as well as the maintenance of a standard student model that does not involve the person with disability, influencing the teaching-learning process. Based on the undertaking analysis, we observed advances and stagnations in inclusion process, indicating the need for circulation mechanisms of positive senses about the person with disability and their inclusion, besides establishing discussion spaces to rethink such practices in order to subsidize the recognition and their articulation as constituent subjects of Brazilian university space. This research integrates a broader project called "Accessibility in Higher Education: Evaluation of Public Education Policies for Development of Instrumental Media on Disability and Inclusion", funded by the Education Observatory Program (EDITAL / CAPES No. 49/2012 - Case No. 8224).

Keywords: higher education, inclusion, accessibility, disabled person.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Vista parcial do <i>campus</i> sede da UFJF em Juiz de Fora	81
Figura 2:	Sala multifuncional da CAEFI/UFJF localizada na Biblioteca Central do <i>campus</i> sede	89
Quadro 1:	Exemplo de quadro de análise dos discursos coletados do sujeito-aluno com deficiência, agrupados pelo sentido de inclusão enquanto valor imputado às pessoas com deficiência	28
Quadro 2:	Exemplo de quadro de análise dos discursos coletados do sujeito-aluno com deficiência, agrupados pelo sentido de inclusão enquanto provimento de recursos de acessibilidade arquitetônica	29
Quadro 3.	Evolução das matrículas de alunos autodeclaradas com deficiência nas IES públicas e privadas brasileiras de 2001 a 2015.	95
Quadro 4.	Evolução das matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação da UFJF no período de 2001 a 2015	96
Quadro 5.	Evolução das matrículas de alunos com deficiência na UFJF de 2012 a 2015	97
Quadro 6.	Tipos de deficiência declarados pelos alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF	113
Quadro 7.	Distribuição dos alunos com deficiência matriculados na UFJF por área	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Perfil geral dos entrevistados	26
Tabela 2	Signos utilizados para representação das características de fala nas transcrições das entrevistas semiestruturadas.....	27
Tabela 3	Dados estatísticos sobre nível, quantidade e alunos matriculados nos cursos da UFJF.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAEFI/UFJF	Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional
COPESE	Comissão Permanente de Seleção
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
Prouni	Programa Universidade para Todos
REATECH	Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SDI/UFJF	Secretaria de Desenvolvimento Institucional
SECADI/MEC	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
UB	Universidade do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UMG	Universidade de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2	SOBRE O ESTUDO	20
2.1	REFERENCIAL METODOLÓGICO	21
2.2	O <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	23
2.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	24
3	SOCIEDADE, HISTÓRIA E SENTIDOS	31
3.1	SUJEITO, SENTIDO E IDENTIDADE	31
3.2	PODER NAS RELAÇÕES SOCIAIS E NO DISCURSO	35
3.3	UM OLHAR SOBRE A MATERIALIDADE DOS SENTIDOS	38
4	A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E O PARADIGMA DA INCLUSÃO SOCIAL	46
4.1	ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	46
4.1.1	Processos de democratização	54
4.2	ALGUNS SENTIDOS DA DEFICIÊNCIA	58
4.2.1	Normalização x inclusão: um novo modelo	62
4.2.2	Acessibilidade: uma nova perspectiva da inclusão	65
4.2.3	O papel do Estado nacional e as políticas públicas de inclusão edu- cacional	69
5.	INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	81
5.1	QUESTÕES DE ACESSO	83
5.2	SOBRE A COORDENAÇÃO DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL, FÍSICA E INFORMACIONAL	86
5.3	TENSÕES E SENTIDOS NA INCLUSÃO DO SUJEITO-ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA UFJF.....	94
5.3.1	Silenciamento, estigma e individualização	101

5.3.2	Relacionamentos interpessoais	108
5.3.3	Processo ensino-aprendizagem	112
5.3.4	Os sentidos da inclusão na educação superior	122
5.3.5	Representações da coordenação de acessibilidade	129
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	142
	ANEXOS.....	153

1. INTRODUÇÃO

A sociedade tem por característica a mudança. Como um rio a fluir, ela possui um estado de constante movimento, um dinamismo proveniente das relações entre os diferentes sujeitos que a compõem (ELIAS, 2014).

Na estrutura dinâmica dos processos sociais, alguns destes se destacam pelo impacto na forma com que estruturamos nossas relações interpessoais. Esse é o caso do processo de inclusão social direcionado a grupos sócio-historicamente desfavorecidos de nossa sociedade, especialmente, o das pessoas com deficiência. A efetivação desse processo carece da mobilização de diferentes níveis de organização da sociedade, indo desde a esfera cotidiana, como as relações familiares e de produção, até as esferas do governo municipal, estadual e federal, seja no Brasil ou em outras nações.

As diferentes esferas sociais, sendo interdependentes, assim como os sujeitos que as fazem existir, vivenciam o processo de inclusão social de forma simultânea, mas não na mesma intensidade e não com os mesmos conflitos, contudo, elas se relacionam e assumem uma direção principal.

Veja que o processo de inclusão social vem recebendo importante atenção da Organização das Nações Unidas (ONU) enquanto uma demanda social comum de diferentes países, dentre eles, o Brasil. O Governo Federal brasileiro, em 1990, junto aos demais países interessados e associados à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO¹), assinou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998a). Na oportunidade, compreendendo a importância da educação para o avanço e desenvolvimento da população mundial, este documento foi elaborado a fim de servir como diretriz para o fortalecimento mundial da educação básica com base em uma perspectiva inclusiva.

Em consonância com a perspectiva do referido documento, o Governo Federal brasileiro reformulou a legislação vigente para a educação no país no ano de 1996, promulgando a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esta foi apresentada sob os princípios da igualdade, liberdade e gratuidade ao ingresso, garantindo acesso e atendimento educacional especia-

¹ Acrônimo de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

lizado aos educandos identificados com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência, dando preferência a sua inclusão na rede regular de ensino (BRASIL, 1996b).

No ano de 2006, o Governo Federal assinou a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, formulada pela ONU e promulgada no Brasil em 2009 com força de lei (BRASIL, 2009). Tal convenção determina grandes metas para o desenvolvimento do processo inclusivo nas nações participantes, prevendo sanções àquelas que não cumprirem essas metas até o ano de 2020.

Visando atender as metas da Convenção, o Governo lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, lançado em 2011, integrando ações em diferentes instâncias. Um dos eixos deste plano é o acesso e permanência na educação básica e superior (BRASIL, 2011).

Observando este movimento social em prol da inclusão de pessoas com deficiência e da sua institucionalização por meio das políticas públicas, podemos pontuar um processo crescente de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas regulares brasileiras, indicado na evolução das matrículas de alunos com deficiência que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)², saltou de 29% em 2003 para 79% em 2014 (BRASIL, 2015f).

De mesmo modo, os dados do Censo da Educação Superior³ de 2001 a 2015 indicam que o número de matrículas de pessoas autoidentificadas com deficiência na Educação Superior saltou de 5.078 para 29.221. Deste total, apenas 32,2% são estudantes de IES públicas. Em termos quantitativos, a presença de alunos com deficiência é mais expressiva nas Instituições de Educação Superior (IES) privadas e estes números aumentam juntamente com o total de matrículas na educação superior brasileira (BRASIL, 2013a).

² O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

³ O Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP, reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos, discentes, docentes e demais informações sobre sua estrutura organizacional e administrativa, a fim de traçar um panorama geral da Educação Superior Brasileira. Este é realizado anualmente, a partir do preenchimento dos questionários, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) e por importação de dados do Sistema e-MEC (INEP, 2015).

Contudo, a crescente presença de alunos com deficiência na educação básica e superior não indica por si uma inclusão efetiva, visto que sua presença na instituição não garante um ensino de qualidade em igualdade de condições. Como podemos observar no relatório do Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU referente ao relatório inicial apresentado pelo Brasil sobre as metas propostas pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, no campo da educação, o comitê aponta a necessidade de consolidar um sistema educacional inclusivo de qualidade, de criar mecanismos para proibir a discriminação com base na deficiência e de prover acomodações razoáveis e acessibilidade em todas as instalações educacionais (ONU, 2015).

Até o momento, temos observado um movimento em prol da inclusão impulsionado principalmente pelos dispositivos legais, em especial voltados para a criação de núcleos de acessibilidade e de mecanismos de adequação das provas de acesso à IES. Como apontado pelos estudos realizados por Mazzoni *et al* (2001), Rocha; Miranda (2009), Reis (2010); Renders (2012), Pimentel (2013), Castro; Almeida (2014) e Sales; Missias-Moreira; Miranda (2014), as ações promovidas pelas IES públicas brasileiras tem sido diversas e geralmente direcionadas para a solução de problemas já existentes no atendimento à alunos com deficiência.

Seu principal mobilizador tem sido o Programa Incluir – Acessibilidade da Educação Superior, que objetiva fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais (BRASIL, 2013a). Este programa tem se caracterizado como um esforço do Governo Federal para dar um subsídio mínimo às IES que, por vezes, não sabem como proceder para promover um verdadeiro processo de inclusão, já que, como discutiremos ao longo do trabalho, foram estruturadas em uma perspectiva que não abarca a pessoa com deficiência em seu corpo discente, docente ou técnico-administrativo.

Visando modificar tal realidade, conforme nos apontam Castro e Almeida (2014), algumas IES públicas têm realizado interessantes programas como, o treinamento de professores e técnico-administrativos, a publicação de guias e manuais estudantis, o atendimento educacional especializado e o oferecimento de serviços que visam a promoção de acessibilidade como, por exemplo, o preparo e adequação de material didático.

Um ponto constantemente avaliado como positivo, o que não significa suficiente, é o acesso por meio dos programas de ingresso como os individualmente desenvolvidos pelas instituições ou pelo Exame Nacional de Ensino Médio, nos quais são disponibilizados diferentes recursos de acessibilidade como tempo de prova ampliado, provas impressas com letras ampliadas ou em Braille, apoio de intérpretes de LIBRAS, entre outros (ROCHA; MIRANDA, 2009; REIS, 2010; SANTOS; OLIVEIRA, 2014).

Em relação à estrutura organizacional das IES, podemos citar como exemplo, a Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, que, no ano de 2004, fundou o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial vinculado à Pró-Reitoria de Graduação com o objetivo de desenvolver projetos da área da Educação Especial em âmbito geral, atuando ainda como espaço de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais oriundas de alguma deficiência (SOUZA, 2010).

Podemos também citar a Universidade Federal do Paraná, que inaugurou, em 2006, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, também vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, sendo destinado a alunos, professores e servidores da instituição que possuam deficiência e/ou outras necessidades diferenciadas para ajuda-los em sua inclusão no contexto universitário (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2006).

Contudo, vale ressaltar que os núcleos de acessibilidade das diversas IES públicas são recentes (cf. REIS, 2010; BRASIL, 2013a; CASTRO; ALMEIDA, 2014), principalmente se considerarmos o tempo de constituição da educação superior brasileira, e que as ações desenvolvidas por estes núcleos nem sempre possuem a projeção necessária para uma instituição de grande porte como uma universidade. Dessa forma, as ações até hoje empreendidas pelas IES têm sido insuficientes para um pleno atendimento à demanda de alunos com deficiência que ingressou ou almeja ingressar da educação superior.

De maneira geral, a educação superior brasileira precisa ser (re)pensada para um sujeito diferente do que tradicionalmente a tem constituído. Mesmo que as IES se coloquem na vanguarda, a demanda crescente por acessibilidade e a diversidade dos sujeitos que cada vez mais assumem lugar de presença na vida social, exige reformulações das relações sociais que ultrapassam a questão arquitetônica (cf. SASSAKI, 2011; LIPPO, 2012c; BRASIL, 2013a), provocando uma

desestabilização naquilo que historicamente estabelecemos como a educação superior brasileira.

Se estabelecemos historicamente, significa que nem sempre foi assim. Ao contrário, foi e é um processo que se desenrola na fluidez das relações humanas, da sociedade. Compreender que aquilo que chamamos por educação superior é um conceito em movimento (assim como qualquer outro conceito), que possui uma estrutura discursiva imbuída de historicidade e que também se modifica, demanda um olhar que passa pela análise da história em seus sentidos, sujeitos e práticas discursivas, o contexto sócio-histórico e ideológico (cf. teoria do discurso de ORLANDI, 2013).

É nesta perspectiva que objetivamos compreender como tem se dado o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileira, em especial, nas IES públicas. Uma compreensão que vai além da sua presença ou ausência, mas que busca lançar luz sobre os sentidos que estruturam sua inclusão, valorizando os relacionamentos estabelecidos entre os vários sujeitos deste espaço educacional.

Para pensar na historicidade destes sentidos, no primeiro momento discutimos os processos de formação da identidade do sujeito com especial foco para sua realidade sócio-histórica. Em seguida, trabalhamos com os diferentes discursos que permeiam a história da educação superior brasileira e da inclusão social de pessoas com deficiência, construindo um arcabouço teórico sobre as tensões da educação superior no Brasil até sua recente democratização, assim como dos processos de exclusão e segregação das pessoas com deficiência até sua perspectiva da inclusão social enquanto sujeitos de direito na sociedade, discutindo as políticas públicas e práticas institucionais estruturantes destes processos.

No segundo momento, realizamos o levantamento e análise de dados referentes ao processo de inclusão de alunos com deficiência nas IES brasileiras, discutindo os dados do INEP e aprofundando-os na universidade lócus da pesquisa. Articulado a este contexto, nos lançamos à análise dos discursos que atualmente permeiam este espaço educacional, colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos com deficiência, seus colegas de classe, professores e integrantes da coordenação de acessibilidade da instituição.

Este *corpus* foi analisado tendo como referência a Análise do Discurso na ótica francesa de Pêcheux (2009) e Orlandi (2013), a fim de compreender como o sujeito com deficiência tem se subjetivado na educação superior.

Ao longo deste trabalho traremos também outros autores de diferentes filiações teóricas, como Norbert Elias, para nos auxiliar a discutir tal contexto social e histórico preservando, contudo, a Análise de Discurso como metodologia de análise.

Partimos assim da premissa de que a educação superior se constitui como um espaço social em transformação, antes mobilizador de sentidos de exclusão e que agora busca se abrir para o processo de inclusão. Lançar luz sobre este processo de mudança e sobre a direção na qual tem caminhado é o que move o presente trabalho.

Nossa pesquisa integra um projeto de pesquisa em rede mais amplo intitulado “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, financiado pelo Programa Observatório da Educação (EDITAL/CAPES n. 49/2012) e coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (UNESP - Marília) e pela Prof.^a Dr.^a Lúcia Pereira Leite (UNESP-Bauru).

A UNESP, proponente do projeto, atua junto à Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal de São Carlos, que constituem núcleos integradores diretos. Outras universidades somam a essa proposta na representação de seus professores de pós-graduação, sendo: Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Mato Grosso e Universidade Tuiuti. O projeto conta ainda com a participação esporádica de outros pesquisadores nacionais e internacionais, esses últimos vinculados a *Universidad de Holguín* – Cuba, *Universidad de la Republica* – Uruguay e Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares – Campus Universitário de Almada – Portugal.

2. SOBRE O ESTUDO

*“Cada um vê o mundo da forma que vê,
a partir do chão que pisa.”
Leonardo Boff*

Como discutiremos a seguir, a inclusão de alunos com deficiência na educação superior é um processo social recente, estando assim, permeado de múltiplos sentidos.

Cientes desta realidade, a presente pesquisa é fundamentada teoricamente em pressupostos discursivos, sendo caracterizada como uma pesquisa exploratório-descritiva na qual buscamos analisar as relações que se estabelecem entre a pessoa com deficiência na/pela universidade no processo de produção de sentidos e identidades ao longo da viabilização do seu direito de acesso e permanência em cursos de nível superior. De maneira geral, buscamos compreender como este processo está se desenvolvendo e, especialmente, sendo estruturado nos discursos que circulam no espaço universitário.

Para possibilitar esta análise, tomamos como lócus da presente pesquisa a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Sua escolha se deu por ser uma IES pública com atuação diferenciada e representativa quanto aos processos de viabilização da inclusão de alunos com deficiência em seu corpo discente a partir da sua coordenação de acessibilidade, no desenvolvimento de pesquisas na área da inclusão, e no oferecimento de cursos de formação de professores e demais profissionais em nível de aperfeiçoamento e especialização para promoção da inclusão de alunos com deficiência, abrangendo diferentes espaços e instituições sociais.

Mais especificamente, o desenvolvimento da presente pesquisa traz como objetivos:

- Conhecer os marcos da acessibilidade que embasam a inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais e, especificamente, nas IES públicas brasileiras;
- Mapear e analisar a evolução da matrícula de alunos com deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) nos últimos anos;

- Descrever as práticas de acessibilidade desenvolvidas pela UFJF na perspectiva da universidade inclusiva a partir da Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI/UFJF);
- Identificar e analisar como os alunos com deficiência regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFJF se subjetivam a partir dos discursos mobilizados na/pela universidade.

2.1 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Conforme nos diz Elias (2014), as teorias assemelham-se, em certos aspectos, a mapas que nos auxiliam a caminhar pela realidade estudada, mostrando as conexões entre acontecimentos que já conhecemos e regiões em branco nas realidades ainda desconhecidas.

Ao lançarmos nosso olhar sobre os sentidos do processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior, buscamos amparo na Análise de Discurso na ótica francesa⁴ de Pêcheux (2009) e Orlandi (2013), que se ocupa de compreender os processos de subjetivação no discurso, ou seja, como o sujeito se constitui e produz sentidos. Tal perspectiva teórica trabalha além dos sentidos evidentes ao explorar os mecanismos e limites da interpretação, observando o que foi dito, o não-dito e o dito em outros lugares, ou seja, o conjunto de relações que o discurso estabelece para significar, na história e nas relações entre os sujeitos (materialidade sócio-histórica).

Para tanto, compreendemos o discurso como “efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2001, p.63). Uma relação social de caráter linguístico que materializa a ideologia e seus sentidos, e que para comunicar, pode se valer de diferentes línguas como o português, o inglês ou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ou de linguagens como a expressão facial, a dança e as imagens. O sentido está no discurso, que é posto em funcionamento através de uma materialidade, a língua/linguagem (ORLANDI, 2012a).

⁴ Existem diversas metodologias que se ocupam de estudar o discurso, cada uma, com um referencial e uma denominação específica para seu objeto como a Análise de Conteúdo, a Análise Sociolinguística, a Análise da Conversa, entre outras. No presente trabalho elegemos a Análise do Discurso por se preocupar não apenas com o que foi dito e o conteúdo deste dizer, mas também em como o sujeito que diz influencia e é influenciado por este discurso, mais ainda, por se preocupar em observar a historicidade e as relações sociais (materialidade) que dão funcionamento ao discurso analisado.

A Análise de Discurso compreende a língua como relação necessária entre o sujeito e sua realidade natural e social, da mesma forma que as relações entre os sujeitos (relações sociais) são compreendidas como relações de sentido (discursivas) nas quais a língua atua como produto simbólico, sendo estruturada e estruturando o social e, concomitantemente, estruturando o próprio sujeito (ORLANDI, 2013).

A língua é considerada a materialização do discurso, que por sua vez, é materialização da ideologia (PÊCHEUX, 2009).

Diante deste quadro teórico podemos afirmar que os sentidos nos quais os sujeitos das relações sociais são imersos e constituídos, bem como, os espaços sociais que ocupam e nos quais se significam, aqui respectivamente recortados como a deficiência e a educação superior, só podem ser compreendidos pela análise das relações que estabelecem na história, na sociedade e no discurso.

Na presente pesquisa, os discursos que permeiam a educação superior, enquanto materialização da ideologia que estrutura este espaço social, nos permitiram compreender alguns sentidos que estruturam as práticas sociais e o dizer, que medeiam as relações entre seus sujeitos, seu mundo natural e social.

Quando pensamos na inclusão de alunos com deficiência na educação superior, não pensamos apenas nas questões relativas à viabilização de acesso e permanência, mas nas múltiplas influências que estruturam este espaço educacional, principalmente, nos sentidos que subsidiam as práticas ali empreendidas a partir dos discursos que nele circulam, e também, nos que circulam em outros lugares.

Dessa forma, mais do que relatos e experiências, as entrevistas aqui analisadas nos propiciaram sentidos mobilizados pelos sujeitos e que expressam o conjunto das relações sociais que estabelecem. Cada um em uma posição-sujeito determinada, expressando um conjunto de representações que vão além da formulação individual, mas que indicam a forma como a ideologia tem estruturado os sentidos mobilizados por estes sujeitos em suas relações sociais.

A universidade, enquanto instituição social, não é indiferente às mudanças sociais em curso, mas seu processo de mudança também não é linear. Encontramos aí resistências e avanços, sentidos e práticas que inovam e que se (re)produzem mediante as múltiplas influências deste processo. Compreendê-los melhor é o que buscamos com a presente pesquisa.

2.2 O CORPUS DE ANÁLISE

Na perspectiva de Orlandi (2003) o *corpus* de análise da Análise de Discurso é instável e provisório, visto que sua delimitação segue critérios teóricos, visando uma exaustividade em relação aos objetos e a temática analisados, não em relação ao material linguístico em si.

Dessa forma, para subsidiar a compreensão de como as pessoas com deficiência estão se significando no espaço da educação superior, ao assumir a posição de aluno universitário, estruturamos nossa análise a partir de:

1. Microdados disponibilizados pelo INEP, a saber, do Censo da Educação Superior sobre a inclusão de alunos com deficiência nas IES brasileiras e, especificamente, na UFJF nos últimos anos;
2. Dados levantados pela Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI/UFJF) em censo interno na UFJF;
3. Discursos de alunos autodeclarados com deficiência atualmente matriculados nos cursos de graduação da UFJF e de sujeitos que atuam diretamente com estes no cotidiano universitário, colhidos por meio de entrevista semiestruturada.

Neste *corpus*, os dados referentes aos censos do INEP e da CAEFI/UFJF constituem parte das condições de produção dos discursos circulantes na UFJF ao nos conferir informações sobre a presença de alunos com deficiência na IES e, ao mesmo tempo, são objeto de nossa análise já que se constituem como um discurso produzido que carrega sentidos específicos.

A partir destes dados, realizamos entrevistas com diferentes sujeitos que se encontram na estrutura universitária e que participam e/ou influenciam o processo inclusivo, a fim de explorar os discursos dos mesmos.

Inspirados pela metodologia utilizada por Ferreira (2003), que se valeu de entrevistas com sujeitos estruturados em três diferentes posições a fim de compreender o processo de subjetivação de dançarinos em cadeira de rodas, realizamos aqui entrevistas com sujeitos em quatro diferentes posições no contexto universitário, a saber:

Grupo A: amostra dos alunos autodeclarados com deficiência na UFJF;

Grupo B: amostra dos alunos sem deficiência que convivem com alunos com deficiência no cotidiano universitário;

Grupo C: amostra dos professores da UFJF que possuem alunos com deficiência em suas disciplinas;

Grupo D: amostra dos coordenadores, técnico-administrativos e bolsistas integrantes da CAEFI/UFJF;

Tal estruturação do *corpus* de análise justifica-se pela necessidade de compreender a forma como o sujeito-aluno com deficiência (grupo A) se subjetiva com o discurso circulante no espaço universitário, discurso este que tem como interlocutores diretos o sujeito-aluno sem deficiência (grupo B), o sujeito-professor (grupo C) e o sujeito integrante da CAEFI/UFJF (grupo D).

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para a análise dos dados quantitativos disponibilizados pelo INEP e pela CAEFI/UFJF utilizamos o programa *Statistical Package for the Social Sciences* versão 19 da *International Business Machines*. Ambos os dados foram tabulados e utilizados para delinear a evolução das matrículas de alunos com deficiência de 2001 a 2015.

Já com os dados obtidos da CAEFI/UFJF, pudemos ainda delinear um perfil geral destes alunos, bem como sua entrada nos cursos de graduação da UFJF nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015⁵.

Visando uma compreensão mais abrangente dos mesmos, realizamos a correlação destes dados com discursos colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas com sujeitos dos quatro grupos anteriormente delimitados.

Para a realização das entrevistas, utilizamos os dados do levantamento interno da CAEFI/UFJF realizado no ano de 2014 para acesso aos alunos autodeclarados com deficiência na instituição. Neste ano foram identificados 171 alunos com deficiência na UFJF, sendo 108 na graduação e 63 na pós-graduação. A partir do mesmo, enviamos um e-mail no primeiro semestre letivo de 2015 para todos os alunos de graduação nele listados (grupo A), explicando os objetivos e méto-

⁵ O processo de levantamento de dados realizado pela CAEFI/UFJF está descrito e discutido no capítulo 5.

dos da presente pesquisa e convidando-os a realização da entrevista. Ao recebermos um retorno positivo, agendamos o encontro. Aos contatos que não retornaram o e-mail, reenviamos o mesmo por duas vezes, uma vez ao final do primeiro semestre letivo e outra no início do segundo semestre letivo de 2015, procedendo da maneira anteriormente descrita.

No total, recebemos retorno de 20 alunos autodeclarados com deficiência, os quais foram colaborativos com a realização da entrevista, sendo disponíveis em auxiliar no processo de pesquisa e, em sua maioria, expressando um sentimento de gratidão ao serem ouvidos.

Quanto à realização das entrevistas com os colegas de classe dos alunos autodeclarados com deficiência (grupo B), solicitamos a indicação de colegas de classe para os entrevistados do grupo A. Este colega indicado é aquele com o qual o aluno com deficiência possui afinidade, convivendo com o mesmo no cotidiano universitário. Obtivemos grande dificuldade, tanto em obter retorno dos alunos autodeclarados com deficiência sobre as indicações, quanto na disponibilidade dos indicados em participar da entrevista.

Neste momento da pesquisa, optamos pelo discurso daqueles que já possuem uma relação mais próxima com a pessoa com deficiência (grupos B, C e D), possuindo assim, maior afinidade com o processo de inclusão em sua prática no cotidiano universitário, visando compreender os sentidos mobilizados pelos mesmos. Entendemos que o grupo de sujeitos cuja relação com o processo inclusivo no contexto universitário ainda não é tão próxima, é maior no sentido quantitativo, e que seu discurso tende a ser outro.

Para os professores de alunos com deficiência (grupo C) utilizamos tanto a indicação dos entrevistados com deficiência quanto os dados do levantamento de 2014 da CAEFI/UFJF para localizar possíveis entrevistados. Enviamos um convite via e-mail aos professores de diferentes cursos, mas recebemos pouco retorno positivo e disponibilidade para a realização das entrevistas.

Enfim, para a realização das entrevistas com os integrantes da CAEFI/UFJF (grupo D), realizamos duas visitas à sala multifuncional da coordenação, localizada na Biblioteca Central da UFJF, para conversar com os bolsistas e colaboradores da mesma. Fomos prontamente recebidos e atendidos pela equipe que trouxe grandes contribuições a presente pesquisa.

No total, foram 33 entrevistados, sendo 20 alunos autodeclarados com deficiência (grupo A), 03 colegas de classe dos alunos com deficiência (grupo B), 05 professores de alunos autodeclarados com deficiência (grupo C) e 05 integrantes da CAEFI/UFJF (grupo D).

Um breve perfil dos entrevistados encontra-se na Tabela 1, agrupados conforme o grupo de análise. Os nomes foram omitidos e identificados por meio da letra referente ao grupo de análise e um número individual.

Tabela 1: Perfil geral dos entrevistados

ID	Deficiência	Aparelhos Auxiliares	Curso / Função	Ano de ingresso
A05	baixa visão	lupa eletrônica	Serviço Social	2010
A06	física	muletas	Filosofia	2012
A07	auditiva	aparelho auditivo	Turismo	2011
A08	física	cadeira de rodas	Química - EaD	2012
A09	física	nenhum	Ciências Humanas	2012
A10	física	muletas	Educação Física	2012
A11	física	nenhum	Geografia	2011
A12	auditiva	aparelho auditivo	Matemática	2012
A13	auditiva	nenhum	Engenharia de Produção	2009
A14	auditiva	aparelho auditivo	História	2012
A15	baixa visão	letra ampliada	Matemática	2014
A16	baixa visão	letra ampliada	Comunicação	2010
A17	outras	sonda gástrica	História	2012
A18	baixa visão	computador	Ciências Sociais	2011
A20	outras	nenhum	Artes e Design	2011
A24	baixa visão	letra ampliada / lupa	Engenharia Elétrica	2011
A25	física	nenhum	Direito	2013
A27	física	computador	Economia	2013
A29	intelectual	nenhum	Ciências Contábeis	2008
A30	física	nenhum	História	2013
B26	-	-	Direito	2013
B32	-	-	Filosofia	2012
B33	-	-	Filosofia	2012
C19	-	-	Ciências Sociais	2011
C21	-	-	Educação Física	2011
C22	baixa visão	letra ampliada	Educação Física	2015
C23	-	-	Educação Física - EaD	2012
C31	-	-	Filosofia	[201?]
D01	-	-	Educação Física	2011
D02	-	-	Mestrado em Comunicação	2010
D03	-	-	Técnico-Administrativo	2001
D04	-	-	Engenharia	2010
D28	-	-	Secretário terceirizado	2009

Fonte: O autor (2016)

Seus discursos foram transcritos na íntegra, preservando ao máximo as características do discurso oral como pausas, repetições, suportes de pensamento, entre outros, conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 2: Signos utilizados para representação das características de fala nas transcrições das entrevistas semiestruturadas.

Signo	Significado
...	Pausa
(...)	Recorte de texto
/	Interrupção discursiva
::	Alongamento de vogal ou consoante
“ ”	Discurso direto
?	Interrogação
[]	Notas do transcritor

Fonte: O autor (2016)

Inicialmente, realizamos a leitura extensiva das transcrições, identificando as principais categorias enunciativas nos discursos, sua repetição e pertinência com os objetivos da presente pesquisa. Em seguida, realizamos a compilação dos dados construindo quadros por categoria elencada com recortes dos discursos, identificação das palavras temáticas – palavras as quais nos permitiram identificar determinado sentido ali interpretado – e os sentidos interpretados. Cada recorte foi analisado em relação aos recortes dos demais sujeitos em sua categoria enunciativa, buscando uma análise não apenas pontual e individual, mas relacional entre os diferentes sujeitos do processo de inclusão na UFJF.

Estes quadros encontram-se em anexo, e a título de exemplificação, vamos demonstrar abaixo dois quadros abordando brevemente os sentidos da inclusão mobilizados nos discursos do sujeito-aluno com deficiência (grupo A).

Nos quadros exemplificados, as palavras temáticas elencadas para análise foram os substantivos, pois estes nos indicaram os objetos (materiais ou não) nos quais o sujeito-aluno com deficiência visualiza o processo inclusivo, ou seja, nos referenciais utilizados pelo mesmo para indicar a existência ou não da inclusão, cujos relevantes para o tema discutido estão em destaque.

No Quadro 1 podemos observar o sujeito significando o processo de inclusão a partir do valor que lhe é imputado enquanto pessoa com deficiência. Contudo, a representação deste valor varia conforme a experiência pessoal e, principalmente, conforme a constituição da identidade a partir dos sentidos da deficiência, ou seja, indicando a existência de preconceito quando este é vivenciado (su-

jeito A05 e A29); indicando a necessidade de valorização, manifesta pela disponibilização de espaço para ser ouvido (sujeito A08); ou o desejo da normalização, do tornar-se igual ao sujeito-aluno sem deficiência (sujeito A13).

Quadro 1: Exemplo de quadro de análise dos discursos coletados do sujeito-aluno com deficiência, agrupados pelo sentido de inclusão enquanto valor imputado às pessoas com deficiência.

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
A05 - Não é muito boa não, ao meu ver, porque tem muito <u>preconceito</u> .	preconceito	Inclusão relacionada à ausência de preconceito, estigma.
A08 - É um <u>processo</u> contínuo porque ainda precisamos dar mais <u>espaço e voz</u> para os deficientes dentro da instituição.	processo espaço / voz	Inclusão como dar valor à pessoa com deficiência.
A13 - (...) acho um fator positivo também... porque é um processo de inclusão de verdade, assim, não é um processo onde a pessoa vai ter que se expor a uma <u>situação diferenciada</u> e nem nada disso, ela está sendo incluída mesmo como um <u>aluno como qualquer outro</u> , que acho que é... o jeito que deve ser um processo de inclusão mesmo.	situação diferenciada aluno	Inclusão como normalização da pessoa com deficiência, como ser igual à pessoa sem deficiência.
A29 - (...)acho que sempre vai surgir esse pessoal que talvez não se enquadra nos <u>molde</u> s que a sociedade quer, estabelece é... mas é... o quê que vai ser se não tiver <u>aceitação, respeito e compreensão</u> ?	molde aceitação / respeito / compreensão	Inclusão como aceitar a diferença. Em oposição ao preconceito.

Fonte: O autor (2016)

No Quadro 2, observamos um discurso mais pontual do sujeito-aluno com deficiência que, ao elencar objetos que simbolizam a acessibilidade para a pessoa com deficiência, busca materializar, tornar palpável o processo inclusivo. O uso destes substantivos indica tanto que o conceito de inclusão circulante está diretamente atrelado ao conceito de acessibilidade arquitetônica, quanto também reduzido a este, desconsiderando muitas vezes as demais dimensões essenciais à promoção da inclusão e que são de difícil mensuração, já que incluem, dentre outras, a superação do preconceito e a flexibilização curricular.

Neste discurso podemos observar ainda que o modelo padrão de pessoa com deficiência reside na pessoa com deficiência física, especialmente no usuário de cadeira de rodas, cuja principal necessidade a ele atribuída na promoção de acessibilidade é o provimento da acessibilidade arquitetônica.

Quadro 2: Exemplo de quadro de análise dos discursos coletados do sujeito-aluno com deficiência, agrupados pelo sentido de inclusão enquanto provimento de recursos de acessibilidade arquitetônica.

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
A07 – (...) a gente sabe que passando por um momento de crise, corte de verbas, mas tem coisa que é essencial, entendeu? Tem que dar <u>manutenção aos elevadores</u> .	elevador	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica
A10 - Bom... em questão de <u>espaço</u> é... horrível. (...) A FEFID é totalmente... não é preparada para receber deficiente. Tanto, sei lá... todos os momentos que eu passei aqui de <u>muleta</u> , não consegui andar em lugar certo <u>pra muleta</u> .	espaço muleta	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica
A15 - Tem algumas dificuldades ainda, na <u>infraestrutura</u> também, você viu ali o <u>elevador</u> também... Acabou de ver que não funciona, né? (...) O <u>quadro</u> ... é longe também das carteiras, aí dificulta um pouco.	infraestrutura elevador quadro	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica
A17 - Oh, lá no ICH eu não vejo muitas pessoas assim com deficiências físicas não, assim, cadeirante... nada desse tipo não. Até porque lá o <u>acesso</u> é... por causa de ser <u>morro</u> né, é bem <u>mais difícil</u>	acesso morro	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica
A30 - Ai... um ponto assim... da universidade um pouco... desfavorável para as pessoas. Eu vejo assim, eu posso ainda subir uma <u>escada</u> e descer com uma lentidão, mas tem gente que não pode. <u>Elevadores</u> , tem hora que não estão funcionando, entendeu?	escada elevador	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica.

Fonte: O autor (2016)

Para realização das análises, tomamos a interpretação como dispositivo teórico base, visando compreender os sentidos mobilizados nos discursos, em especial, como eles são formulados e postos em circulação ao restituir-lhes sua materialidade a partir da sua historicidade e das relações sociais que os estruturam. Buscamos assim, elucidar os processos de significação dos sentidos evidentes (ORLANDI, 2012b).

Além da interpretação, Orlandi (2013) propõe que cada analista elabore um dispositivo analítico para observar e compreender os sentidos evidentes e ultrapassá-los, a fim de delinear a dispersão dos sentidos possíveis e mobilizados em cada discurso. Tal dispositivo deve ser constituído conforme a natureza do mate-

rial de análise e dos objetivos da pesquisa, a partir da mediação teórica de disciplinas apropriadas pelo analista a fim de subsidiar seu trabalho.

Para constituir nosso dispositivo analítico, reunimos análises históricas e conceituais sobre a pessoa com deficiência na sociedade, sobre a educação superior no Brasil e sobre a UFJF em si, além de teorias sobre as relações de poder no contexto social e sobre a estigmatização em relação à deficiência. A partir destes, buscamos compreender o funcionamento dos sentidos referentes à deficiência e inclusão no espaço da educação superior, observando as práticas discursivas nas diferentes posições-sujeito que o constituem.

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF, recebendo aprovação com o Parecer Consubstanciado n. 1.345.618, o qual se encontra em anexo.

3. SOCIEDADE, HISTÓRIA E SENTIDO

*“A identidade é um movimento na história
(e na relação com o social)”
Eni Orlandi*

Baseados na concepção de que os sentidos são constituídos com uma materialidade sócio-histórica e na importância das relações sociais para sua formulação e circulação, realizamos um percurso teórico sobre alguns processos que influenciam o sujeito deste tempo em suas relações com o social e com os sentidos, dando especial atenção à forma como estes são internalizados. Tais conceitos servirão posteriormente de base para a compreensão das posições-sujeito na educação superior e dos sentidos estabelecidos a partir da presença da pessoa com deficiência nas IES.

3.1 SUJEITO, SENTIDO E IDENTIDADE

Quando um ser humano nasce, carrega múltiplas necessidades como da amamentação, da proteção e do compartilhamento de costumes para viver em sociedade, a independência e a autossuficiência não fazem parte de sua estrutura, seja ela biológica ou social. Existe sempre uma relação de interdependência com os demais membros da sociedade, por isso, sujeito e sociedade são dois lados da mesma moeda (ELIAS, 1994). Dessa forma, não nos é possível trabalhar com o conceito de “indivíduo” enquanto ser autocentrado, soberano e independente da sociedade conforme importantes sociólogos já defenderam⁶.

Na perspectiva da Análise de Discurso compreendemos que este indivíduo empírico, para poder estabelecer relações de sentido com o mundo que o cerca (se comunicar, aprender conceitos, estabelecer juízos de valor, interpretar, etc) precisa se assujeitar a uma estrutura sócio-histórica e discursiva já existente. Este indivíduo é então interpelado em sujeito pela ideologia (PÊCHEUX, 2009).

A ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, para Althusser (1970, p.77) é a “relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”. Uma relação inconsciente e estruturante que direciona a forma como esse

⁶ Vide as críticas de Elias (2014) à sociologia de Weber.

sujeito deve significar o material (empírico) a sua volta, e que lhe é imposta quando entra nas relações sociais, ou seja, desde seu nascimento.

O indivíduo é, portanto, sempre um já-sujeito. Na perspectiva de Pêcheux (2009), a ideologia existe desde antes do nascimento do indivíduo, e ele precisa se assujeitar a esta para poder fazer parte das relações sociais. É na ideologia que o processo discursivo se inscreve, estruturando as concepções sociais ao direcionar e permitir o funcionamento dos sentidos. Não existe sujeito ou discurso sem ideologia, nem ideologia sem sujeito.

Dessa forma, o indivíduo assujeitado à língua pela ideologia subjetiva-se na medida em que se projeta de uma situação social (empírica) para sua posição-sujeito (discursiva), na qual mobiliza sentidos sobre si e seu contexto social e histórico. Como nos diz Orlandi (2001, p. 99) “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história”.

Pensamos assim em um sujeito do e no discurso, não um indivíduo físico, empírico, mas neste enquanto interpelado pela ideologia e que assume posições específicas no discurso (ORLANDI, 2013).

Avançando esta concepção, Orlandi (2012b) compreende a ideologia como aquilo que permite ao sujeito operar no mundo, significar e interpretar sentidos ao direcionar o funcionamento da linguagem pelo discurso e a identificação do sujeito com seu próprio discurso.

Para Pêcheux (2009), o discurso só significa porque estabelece relações com o dito em outros lugares, ou seja, ele possui uma materialidade. As palavras, como fazem parte de um processo social e histórico, já vêm imbuídas de sentidos, construídos e reconstruídos ao longo da história em meio às relações humanas. Contudo, a operação da ideologia no sujeito cria “esquecimentos”, fazendo-o desconsiderar as relações históricas e sociais dos sentidos, dando a este a ilusão de ser a origem do seu dizer. É pela ideologia que o sujeito pode dizer “eu disse” ou “eu sou”, e é através dela que as palavras ditas por este “eu” fazem sentido para os demais sujeitos.

Portanto, adotamos a perspectiva de Orlandi (2012b), que considera a ideologia como aquilo que permite ao sujeito filiar os sentidos do seu discurso ao interdiscurso - a memória discursiva, o conjunto do já-dito, dos sentidos já mobilizados ao longo da história - e que se faz presente no discurso atual – intradiscurso -, estruturando-o e permitindo que faça sentido para os sujeitos.

Podemos assim compreender que a mobilização de sentidos não acontece ao acaso ou de forma livre, ela é determinada social e historicamente graças a atuação da ideologia, a qual realiza o assujeitamento do indivíduo a uma forma própria de seu tempo e sociedade, que age como uma regionalização do interdiscurso (ORLANDI, 2001).

Esta regionalização, nomeada por Pêcheux (2009, p.147) de formação discursiva, foi por ele definida como: “aquilo que numa formação ideológica dada [...] determina o que pode e deve ser dito”. Em outras palavras, é o estabelecimento de um conjunto de sentidos já existentes no qual um indivíduo é inserido ao ser interpelado em sujeito e que define os sentidos que ele pode ou não mobilizar e como pode interpretar. É nesse conjunto de sentidos possíveis que o sujeito constitui sua identidade, criando identificações dentro da formação discursiva em que foi assujeitado (ORLANDI, 2013).

Podemos citar como exemplo a formação discursiva médica, que se difere da educacional, da sociológica e das ciências exatas. A formação discursiva define que posição o sujeito assume no discurso – a sua posição-sujeito.

É importante lembrar que o mesmo sujeito pode manter filiações com diferentes formações discursivas, mobilizando-as dependendo do contexto de produção de seu discurso, e que estas formações podem se sobrepor em determinados momentos, tendo um limite dinâmico, determinado pelo contexto sócio-histórico e de sua produção no momento da enunciação, ou seja, quando o processo de interpretação acontece (ORLANDI, 2013).

O mecanismo de assujeitamento a uma formação discursiva tem por base os esquecimentos discursivos criados pela ideologia no sujeito, fazendo cada ser humano acreditar ser a origem do seu dizer e que a forma como fala é a única forma possível. Tal efeito ideológico cria evidências, ou seja, naturaliza o discurso e os sentidos circulantes desde antes do nascimento deste sujeito, permitindo que se identifique com eles como sendo unicamente seus, tornando-os parte de sua identidade, mas também negando que existe uma historicidade – interdiscurso - e que seu discurso é influenciado por diferentes condições de produção (PÊCHEUX, 2009).

Para a Análise de Discurso, o processo no qual a ideologia, em especial a posta em funcionamento pelos discursos das instituições sociais, inscreve os sujeitos como evidências, existindo *a priori*, como se toda a estrutura social e todos

os sentidos operantes fossem naturais e sempre existentes, é chamado individualização (ORLANDI, 2012a). Em outras palavras, a individualização é uma operação ideológica, por meio dos esquecimentos, que visa negar a materialidade (historicidade) das relações sociais e legitimar as estruturas de poder já instaladas. Graças à ação da ideologia, os sentidos parecem naturais e sempre existentes, e a identidade do sujeito parece inata e determinada biologicamente.

Este sujeito individualizado com sentidos determinados historicamente, interpreta suas condições reais de existência por uma ótica que não lhe é natural, com sentidos que ele não escolheu, mas que lhe foram apresentados como prontos. Contudo, o processo interpretativo não é pura determinação. É incompleto, com possibilidade de falhas, pois se constitui na relação discursiva. A interpretação não é fechada, acabada, o discurso e a interpretação demandam um sujeito e é no percurso entre o que já-foi dito e o que há de se dizer que os sujeitos se significam (ORLANDI, 2013).

Como a autora bem coloca, o funcionamento da linguagem ocorre no entremeio entre a estabilização do sentido no interdiscurso – repetição do mesmo, paráfrase – e os sentidos no intradiscurso que precisam ser enunciados no momento – ruptura, deslocamento. Nas suas palavras: “incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo” (ORLANDI, 2013, p. 37).

Pêcheux (2012) coloca esta relação entre o estável e o em construção da língua como estrutura e acontecimento. O segundo sempre reorganiza o primeiro, trazendo possibilidades interpretativas outras, sentidos diferentes dos já estabilizados no interdiscurso, acrescentando sentidos outros à história do dizer sobre determinado objeto simbólico.

Na tensão entre reiteração e criação de sentidos, a identidade vai se fazendo na história, pois o sujeito e os sentidos se constituem ao mesmo tempo pela ação da ideologia (ORLANDI, 2001).

Essa identidade constituída em meio a sentidos que fluem no discurso, muito se relaciona com as condições de sua produção no social, criando relações com a posição social que esse sujeito ocupa em sua comunidade e os sentidos atrelados a esta posição.

Portanto, a ideologia para a Análise de Discurso é nem negativa, nem positiva. Ela é relação necessária entre sujeito, língua e história para que haja sentido.

Por sua vez, a ideologia é produto e produtora da sociedade e concorre a favor da determinação da identidade do sujeito individuando-o (ORLANDI, 2013).

3.2 PODER NAS RELAÇÕES SOCIAIS E NO DISCURSO

Para Orlandi (2001), a Análise de Discurso tem como um de seus objetivos, tornar visível os mecanismos de textualização do político⁷. Em outras palavras, ela objetiva compreender a forma como as relações de poder são simbolizadas no discurso.

Visando dar mais subsídios a esta compreensão, vamos aqui introduzir os conceitos sociológicos de Norbert Elias a fim de pontuar a estruturação das relações de poder na sociedade, para então demonstrar como estas são simbolizadas discursivamente.

Ao pensar sobre a existência humana, Elias (1994, 2014) compreende como essencial o caráter relacional entre os diferentes sujeitos, bem como a interdependência funcional existente entre os mesmos: um ser humano depende de outros para todas as suas atividades diárias, desde se alimentar e tomar banho, até estudar e trabalhar, isto porque ele não provê por conta própria todos os recursos necessários em cada atividade da vida diária. Hoje, por exemplo, aquele que consome um pão não tem nenhum conhecimento sobre a origem do trigo usado para o mesmo, mas depende deste alimento para sobreviver. E esta interdependência não se limita a bens de consumo, mas perpassa toda a estrutura cultural da sociedade, inclusive, o aprendizado e uso da língua, dos costumes, dos valores, entre muitos outros.

O “jogo” de relações que advém desta interdependência é tão amplo que se torna impossível ter conhecimento de todas as ações individuais sobrepondo-se a todo o momento no movimento do social. Esta constante sobreposição gera um movimento com direcionamento específico e regulado pelo próprio conjunto das relações entre os seus membros, mas não necessariamente premeditado. Com em um jogo de cartas, cada sujeito fica dependente das decisões de outros para tomar as suas e realizar alguma ação. Tamanha interdependência entre os diferentes sujeitos é o que constitui a sociedade (ELIAS, 2014).

⁷ O político para a Análise de Discurso em Orlandi (2001) é discutido no sentido de relações sociais entre sujeitos, não no sentido da política governamental.

A sociedade é, portanto, formada a partir da multiplicidade de relações estabelecidas entre os sujeito – sua figuração social -, sendo assim supra individual, não planejada, dotada de estrutura e regularidade próprias, com alto poder coercivo sobre os sujeitos que a compõem e que independe do sujeito em si, mas que sofre influências de cada um de nós (ELIAS, 2014).

Nessa perspectiva, a sociedade é também dinâmica. Uma rede de relações que cria tensões irresistíveis, direcionamentos surgidos na dinâmica do jogo social de ações individuais interdependentes. Tais tensões atuam também entre os grupos aos quais os sujeitos se filiam e, portanto, as relações entre os grupos repercutem na estrutura social como um todo (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Para Elias (2014), cada sujeito influencia o conjunto das relações sociais que estabelece por conta do processo de interdependência funcional da sociedade, contudo, há diferentes níveis de influência. Privilégios concentrados por causa de uma posição social de prestígio e/ou pela posse de objetos de poder como a violência ou dinheiro, possibilitam que o sujeito galgue maior poder social em relação aos demais e, conseqüentemente, tenha maior influência na dinâmica social.

Um sujeito que detenha, por exemplo, maiores recursos materiais como um senhor feudal ou um empresário, terá maior poder social em relação aos seus servos ou empregados. Seu poder social se estabelece pela dependência que os servos/empregados têm em relação as suas decisões e ações, o que dá às pessoas nesta posição uma maior influência na sociedade, e ao mesmo tempo, maior prestígio pela posição que ocupam.

Segundo a mesma perspectiva, Elias e Scotson (2000) expressam as diferenças de poder como constitutivas das relações entre grupos sociais. Segundo os autores, o grupo que detém um poder social, seja por tradição, coesão, valor social ou posição econômica, é chamado *establishment*, ou estabelecido⁸. Mantendo relação com este, em caráter de interdependência com menor poder social, temos os demais sujeitos, identificados como *outsiders*, reconhecidos como inferiores ao grupo estabelecido e que tendem a ser excluídos ou postos à margem

⁸ Para os tradutores de Elias e Scotson (2000), como os termos *establishment* e *outsiders* são de origem inglesa e retratam um significado cultural muito específico, preferiram a sua utilização no original inglês visto não haver correspondente direto na língua portuguesa. Para facilitar a compreensão do presente trabalho, ao longo do texto poderemos substituir o termo *establishment* por estabelecidos ou grupo estabelecido.

de sua sociedade. Os *outsiders* são sempre identificados no plural, contudo, não necessariamente constituem um grupo social, mas sim um conjunto de sujeitos e/ou grupos nos quais podemos localizar as ditas “minorias” sociais, que incluem a pessoas com deficiência.

Elias (2014) esclarece que um grupo só pode existir em relação ao outro e, portanto, cada posição assumida na sociedade só faz sentido e pode existir porque existem outras posições/sujeitos que a sustentam. A relação estabelecidos-*outsiders* é dinâmica e se dá na forma que as relações sociais se estruturam, ou seja, dependem da figuração social a qual estudamos.

Mais ainda, o poder social só existe na interdependência, portanto, mesmo os *outsiders* com menor poder social, podem exercer certa influência sobre o grupo estabelecido. A balança de poder pode ser alterada a favor de qualquer um deles por meio de qualquer mudança na figuração social, seja aprofundando ou minimizando as diferenças (ELIAS, 2014).

Como bem observa Elias (1997), ao longo do século XX vivenciamos a diminuição do diferencial de poder entre certos grupos sociais em relação de polaridade como homens e mulheres, pais e filhos, negros e brancos, etc. Mais recentemente, podemos observar o mesmo entre as pessoas com e sem deficiência.

No caso do presente estudo, as pessoas com deficiência estão na posição *outsider* por serem colocadas à margem de um modelo social dominante, o das pessoas sem deficiência, que aqui se constituem como *establishment* (CIDADE, 2000). As pessoas com deficiência constituem um conjunto no rol de sujeitos que compõem os *outsiders*, e só podem ser localizados nesta posição graças ao recorte sócio-histórico que aqui analisamos na educação superior. Em outras análises e recortes, tal posição poderia ser outra.

Ao atentamos para a relação discursiva estabelecida entre sujeitos em posições de diferentes gradientes de poder e na forma como estes se subjetivam, é possível observar uma influencia direta deste poder na dinâmica do discurso.

Orlandi (2013) observa que o sujeito no discurso não é ele em si, mas sim, uma posição-sujeito que ocupa um lugar imaginário imbuído de significados específicos. Esta posição é imbuída de valor e de poder dependendo da materialidade que a constitui.

Em Cavallari (2005) podemos exemplificar essa relação do sujeito com suas posições no discurso ao observarmos a posição-sujeito de professor em rela-

ção à posição-sujeito de aluno. A posição-sujeito de professor tem sido constituída sócio-historicamente como uma posição de poder, de verdade e de julgamento (avaliação) sobre a posição-sujeito de aluno, daquele que deve ser ensinado, moldado, avaliado. A assimetria de poder que constitui as duas funções sociais de professor e aluno, se reflete na força do discurso, fazendo com que o discurso do sujeito-professor seja tomado como a verdade sobre o sujeito-aluno, o qual constitui sua identidade com os sentidos deste discurso.

A posição social de *establishment* mobiliza sentidos específicos sobre aqueles a quem tal posição é atribuída. O mesmo ocorre para a posição de *outsider*. Os sentidos dessa posição no discurso é que constituem uma posição-sujeito de maior ou menor poder. Dessa forma, para compreender quais sentidos são mobilizados em cada uma delas, precisamos voltar o nosso olhar para sua materialidade social, histórica e ideológica.

3.3 UM OLHAR SOBRE A MATERIALIDADE DOS SENTIDOS

A manutenção da posição social de *establishment* ou de *outsider*, sobre as quais discorreremos anteriormente, ocorre de diversas formas. Em geral, a posição de grupo estabelecido é mantida pela detenção de uma ou mais fontes de poder social e pela subsequente estigmatização dos *outsiders*. Vale ressaltar que estas fontes podem ter diversas características e não se resumem na posse de capital financeiro.

Na pesquisa realizada por Elias e Scotson (2000) na cidade de nome fictício Winston Parva, os autores observaram que o grupo estabelecido pouco diferia dos *outsiders*, seja em nível intelectual, condição financeira ou profissão, exceto pelo primeiro grupo ter chegado antes na cidade, de forma que constituíram uma forte coesão enquanto grupo social. Como forma de proteção perante os novos moradores, sobretudo, a favor da manutenção de seu *status* e do poder social a ele relacionado, os estigmatizaram com sentidos depreciativos relacionados à anomia, ou seja, ao desrespeito às normas sociais vigentes.

É importante observar que tais normas sociais eram – e ainda são - claramente regidas e mantidas pelo grupo estabelecido, constituídas ao longo de sua história como grupo social para ser um símbolo que os diferencia e que represen-

ta a superioridade dos seus integrantes em relação aos demais, os *outsiders* (ELIAS, 2011).

Elias (2011) exemplifica essa relação ao estudar a sociedade da Corte na Europa em um recorte que vai da Idade Média ao Renascimento. O autor encontra nos costumes, como na forma de se sentar a mesa para as refeições e na maneira de falar, símbolos usados pela Corte - grupo de alto poder social - para diferenciar-se dos demais. O poder social da Corte advinha de suas posses e do domínio da força, mas sua distinção em relação aos demais grupos, como os burgueses, era demarcada com símbolos, fazendo com que os sujeitos/grupos que não se submetessem a este conjunto de costumes considerados “nobres”, fossem caracterizados como mal-educados, selvagens, inferiores aos que os seguem.

Processos de estigmatização como estes são definidos por Goffman (2008) como a atribuição de características de descrédito a partir de um atributo que torna o sujeito ou o grupo que o possui diferente e inferior aos demais. Este atributo, ao mesmo tempo em que inferioriza um sujeito ou grupo social, pode afirmar a normalidade dos demais.

Elias e Scotson, 2000, assim como Goffman (2008), concordam que este estigma pode ter sede em diferentes características, signos, que vão desde comportamentos até sinais corporais como um sotaque, um tipo de cabelo, um tom de pele ou uma deficiência.

Para Goffman (2008), quando estes signos de estigma podem ser escondidos, ou seja, podem não ser mobilizados diretamente nas relações sociais, há a possibilidade e tendência do sujeito em escondê-los. Quando não é possível impedir o conhecimento destes signos, como no caso do tom de pele ou de alguns sinais corporais, o estigma constitui continuamente a identidade do sujeito, ou seja, constitui a forma como este é visto e como produz sentidos em suas relações sociais. Mais ainda, este estigma tende a tomar o sentido de totalidade no sujeito, a ponto de limitar a atenção para seus outros atributos. O sujeito passa então a ser interpretado como “o deficiente”, “a estrangeira”, “o negro”, “a mulher”.

Já para Elias e Scotson (2000), enquanto fenômeno universal em relações de poder assimétricas entre sujeito e/ou grupos sociais, a estigmatização somente obtém sucesso quando os estigmatizados não conseguem revidar graças a sua falta de poder social e, principalmente, quando se identificam com os sentidos a eles impostos, tomando-os como verdadeiros, evidentes, e constituindo sua iden-

tidade com eles. O sujeito tende a não considerar que o descrédito advém de uma relação sócio-histórica gerada pela concentração de privilégios por um determinado grupo, mantida por relações sociais que perpetuam esta concentração de privilégios e que permitem a estes galgar posição de poder social.

Observe que, tanto Elias e Scotson (2000), quanto Goffman (2008), trazem a importância dos sentidos de estigma e a forma como estes atuam para constituir o sujeito com uma imagem específica, seja de *establishment*/normal que estigmatiza, ou de *outsider*/desviante que é estigmatizado. Em uma perspectiva discursiva, podemos compreender que o *establishment* e o *outsider* são também posições-sujeito no discurso, pois mobilizam sentidos e constituem a identidade dos indivíduos assujeitados nessa formação discursiva.

Materialidade sócio-histórica e ideologia se articulam para colocar em funcionamento sentidos específicos. Os sentidos são estruturados e estruturam as relações sociais enquanto materialização da ideologia, pois as práticas discursivas influenciam o jogo das relações sociais, e o jogo das relações sociais constitui a materialidade desses sentidos (ORLANDI, 2013).

Podemos observar essa articulação na análise de Elias e Scotson (2000) sobre os grupos delinquentes de Winston Parva, com a qual indicam que o crescimento como grupo social desfavorecido pode comprometer o desenvolvimento dos sujeitos, inclusive com influência em sua capacidade cognitiva e, correlatamente, de aprendizado. Para os autores, tal processo se estrutura tanto pela falta de oportunidades quanto pela inculcação de sentidos de incapacidade e desvalorização. Uma exclusão social constitutiva da estrutura social e que naturaliza sentidos estigmatizantes na identidade dos mesmos.

O poder coercivo que legitima tais sentidos está, para Elias e Scotson (2000), no seu compartilhamento pela maior parte da sociedade na qual estão inseridos, sendo constantemente apresentados e reiterados, fazendo parte da estrutura das relações sociais, das suas instituições e do conjunto de valores no qual cada sujeito é formado.

Os autores identificam que uma das principais formas utilizadas para a circulação e a constituição desses sentidos em Winston Parva era a “fofoca”, manifesta de duas formas: elogiosa ou depreciativa. Esta funcionava como um meio de controle social criado e mantido pela disseminação de seus sentidos entre os membros da comunidade. Quando um sujeito transgredia o padrão social espera-

do para seu grupo, os demais sujeitos colocavam em circulação sentidos negativos a seu respeito através da “fofoca” depreciativa. O oposto também era realizado por meio da “fofoca” elogiosa, fazendo cada sujeito temer a primeira, e desejar a segunda (ELIAS; SCOTSON, 2000). Uma forma de controle social simples, mas poderosa em uma pequena comunidade, e que também pode exercer profundas influências em configurações sociais com laços relativamente estreitos como, por exemplo, as salas de aula universitárias.

Mesmo que os sujeitos saibam da possibilidade da não linearidade entre o fato ocorrido e o contado, a “fofoca” produz um efeito de verdade sobre a pessoa da qual se fala graças a sua circulação, reiteração e, principalmente, prestígio de quem a faz circular. Torna-se uma evidência irrefutável sem uma análise de caráter sócio-histórico. O estigma toma parte na identidade e assume o centro das significações sobre quem se fala. Assim, para a comunidade, o sujeito estigmatizado nada mais é do que seu estigma, reduzido à falta, à anomia, ao não pertencimento.

Sob a perspectiva da Análise de Discurso, o estigma seria um fenômeno de caráter social que se constitui e dissemina discursivamente. O sujeito estigmatizado, assujeitado à ideologia, constitui sua identidade com estes sentidos de falta, de anomia, pois é nesta formação discursiva que foi inserido, assumindo no discurso a posição-sujeito de *outsider*.

Mais ainda, neste processo de assujeitamento, o seu corpo também significa. O corpo é produzido em um processo de significação ao mesmo tempo em que o sujeito, pois ao se significar, significa seu corpo. Nas palavras de Orlandi (2012a, p.87): “os sujeitos textualizam seu corpo pela maneira mesma como estão nele significados, e se deslocam na sociedade e na história: corpos segregados, corpos legítimos, corpos tatuados”.

O processo de estigmatização, visto sob a ótica discursiva, também pode textualizar os sentidos de descrédito no corpo do sujeito através de signos que este carrega. As características corporais podem, inclusive, funcionar como instrumentos de controle social quanto ao pertencimento ao grupo estabelecido ou ao *outsider* quando devidamente imbuídas de sentido. O corpo se faz sede do discurso, colocando os sentidos depreciativos em circulação.

Courtine e Vigarello (2011) demonstram essa assertiva tanto na frenologia⁹ do final do século XIX para detecção de criminosos, quanto no estudo da antropometria para detecção racial pelos nazistas. Em ambas podemos ver o homem buscando significar o sujeito interior (identidade) através da sua aparência exterior (signos de estigma).

O mesmo ocorre com a deficiência que se expressa visualmente no corpo, mobiliza o estigma e toma a significação de totalidade do sujeito. Essa relação pode ser observada, por exemplo, nas pessoas com deficiência física ou com deficiência visual que utilizam equipamentos auxiliares como cadeira de rodas, órtese, ou bengala. O mesmo é ainda possível em deficiências como a Síndrome de Down ou a Paralisia Cerebral, que possuem um estereótipo corporal específico.

Já aqueles que não possuem tais marcas corporais, tendem a inibir o conhecimento do signo de estigma. Como Goffman (2008, p.86) pontua: “devido às grandes gratificações trazidas pelo fato de ser normal, quase todos os que estão numa posição em que o encobrimento é necessário, tentarão fazê-lo em alguma ocasião”. Neste caso, o ser normal não está relacionado a ter ou não uma deficiência, mas em ser identificado ou não com ela.

Na ótica discursiva, nesta tentativa de impedir o conhecimento de um signo corporal, ou melhor dizendo, de impedir que este circule, o sujeito pratica o silenciamento. A política do silêncio é, para Orlandi (2007), um mecanismo pelo qual o sujeito diz algo para não dizer outros sentidos. Na prática, o silenciamento cria uma interdição, um conjunto de sentidos que não são bem vindos ao discurso do sujeito a fim de que os outros sujeitos não relacionem sua identidade aos sentidos silenciados.

Esse mecanismo de silenciamento é plausível nas deficiências menos severas, como uma pessoa com baixa visão ou com uma deficiência física leve, e quando utilizado pela pessoa com deficiência, tem o propósito de afastar sua identidade do estigma, de significar-se como uma pessoa sem deficiência.

Pensando sobre a relação entre pessoas com e sem deficiência, não podemos afirmar que esta seja uma relação de pura estigmatização e/ou de dominação intencional e a todo tempo. O movimento da inclusão vigora a mais de três décadas (cf. Sassaki, 1999), sem falar dos movimentos anteriores, e já pôde de-

⁹ A frenologia atua sobre a crença na possibilidade de determinação do caráter do sujeito e da sua capacidade mental por meio do estudo da estrutura do crânio.

sestabilizar a relação de dependência e inferioridade constantemente imposta às pessoas com deficiência. Pessoas com e sem deficiência cada vez mais dividem espaço nas diversas classes sociais, empregos, escolas, e mais recentemente, nas universidades.

Contudo, a inferioridade ainda é o sentido atribuído às pessoas com deficiência, constituindo-as como *outsiders* em relação a um padrão corporal, funcional e intelectual idealizado que aceita apenas as pessoas sem deficiência, e não necessariamente todas elas (FERNANDES, 2012).

Em uma sociedade na qual a imagem tomou o papel central, onde a posição-sujeito está relacionada aos sentidos que o outro assume dele através dos símbolos que exhibe, cuja padronização corporal é a todo tempo exposta, vendida e cultivada como modelo ideal, o *establishment* também é daqueles que se adequam à imagem idealizada, ao modelo de corpo e de comportamento no qual a falta ou a diferença não se aplicam.

Ribas (1985) expõe tal relação quando discute que ninguém sofre com uma deficiência, mas sim com o estigma. Uma criança que tenha nascido com deficiência, não conhece outra realidade a não ser a sua: a deficiência. Quando a sociedade em que vive começa a lhe apresentar outras realidades e estabelece valores que padronizam as realidades das pessoas sem deficiência como norma e ideal de vida, diga-se, uma norma que não contempla a sua singularidade, fica estabelecida a diferença, o estigma, e é imposto um lugar social de menor valor à criança com deficiência.

Temos aí valores depreciativos tornados evidências que individualizam os sujeitos a partir do olhar do *establishment*, legitimando o seu poder social graças a um padrão para avaliar-se pelo olhar do outro.

Elias e Scotson (2000) explicitam que não é a diferença (ou, poderia eu acrescentar, a deficiência) que causa o estigma, ela é um reforço, um signo que identifica os sentidos impostos utilizados para a legitimação do grupo estabelecido:

O fato de os membros dos dois grupos diferirem em sua aparência física ou de os membros de um grupo falarem com um sotaque e uma fluência diferentes a língua em que ambos se expressam serve apenas como um sinal de reforço, que torna os membros do grupo *estigmatizado* mais fáceis de reconhecer em sua condição (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.32).

A constante circulação de seus sentidos faz com que o estigma tome forma de evidência ideológica, como se fosse naturalmente pertencente aos *outsiders*, contribuindo para justificar o valor do *establishment*.

Dessa maneira, o grupo estigmatizador é eximido de qualquer responsabilidade: não fomos *nós*, implica essa fantasia, que estigmatizamos essas pessoas e sim as forças que criaram o mundo – elas é que colocaram um sinal nelas, para marcá-las como inferiores ou ruins (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.35).

Contudo, o problema central está na diferença de poder social entre estabelecidos e *outsiders*. A circulação de sentidos depreciativos ou os símbolos de estigma corporal são fatores periféricos, consequências, de uma relação social de disputa de poder e legitimação do padrão social que favorece um grupo em detrimento do outro.

No caso das pessoas com deficiência, a relação atual é uma reverberação da que o grupo estabelecido de pessoas sem deficiência criou há séculos atrás, e nós a perpetuamos através da interpelação ideológica, da reiteração dos sentidos no discurso que produzimos sobre as pessoas com deficiência e que significam o real. E não, não é simplesmente culpa do sujeito que ainda precisa se conscientizar do seu preconceito.

Para Elias e Scotson (2000), classificar a estigmatização como preconceito é reduzir um problema social à estrutura da personalidade do eu. A chave do problema só pode ser encontrada ao considerarmos a configuração social de disputa de poder formada por esses grupos, ou seja, os processos sócio-históricos – e diria eu, também ideológicos - que definem os sentidos das relações entre pessoas com e sem deficiência.

No momento, é interessante observar que entre pessoas com deficiência a estigmatização é possível de ser utilizada entre determinados grupos, por exemplo, entre pessoas com menores comprometimentos em relação a pessoas com maiores comprometimentos advindos de sua deficiência. Tal observação evidencia o estigma enquanto um fato da relação social, não limitado a classes ou a sujeitos que, supostamente, fazem parte do mesmo grupo. É uma estratégia social e discursiva para produção e manutenção do poder por meio da diferenciação e depreciação, para autoafirmação. Mais do que exclusão social, há exclusões.

Visando compreender estas relações sócio-históricas na educação superior brasileira e nas relações para com as pessoas com deficiência em nossa socie-

dade, em especial, os sentidos que embasaram e se perpetuam nestas esferas sociais, vamos proceder à análise factual da constituição da educação superior no Brasil, da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e, mais especificamente, dos movimentos em prol de sua inclusão no contexto educacional.

4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E O PARADIGMA DA INCLUSÃO SOCIAL

“A história não é, obviamente, um sistema de alavancas mecânicas inanimadas e automatismos de ferro e aço, e sim um sistema de pressões exercidas por pessoas vivas sobre pessoas vivas.”
Norbert Elias

A educação superior enquanto prática formativa institucionalizada demorou para se constituir no Brasil. As diversas tensões e a ideologia da metrópole, retardaram o florescimento da universidade enquanto instituição no solo brasileiro, e quando esta foi possível, continuou a refletir a desigualdade social do país.

Uma história recente, mas que possui forte e importante influência nos sentidos que a educação superior e, em especial, a universidade pública tem tomado hoje, influenciando diretamente a forma como as pessoas com deficiência têm podido se fazer presente e se constituir enquanto sujeitos nestas instituições.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a universidade já era compreendida como uma das instituições com a possibilidade de realizar mudanças sociais sendo, portanto, proibida no Brasil Colônia. A isto se somou à visão de brasileiros que achavam mais adequada a educação na metrópole portuguesa. Passamos então por quatro séculos de uma educação básica deficitária e uma educação superior restrita, unicamente possível na Europa, cujo principal destino era a Universidade de Coimbra, em Portugal (TEIXEIRA, 2005; FÁVERO, 2006; TORRALBA; ÉSTHER, 2014).

Alguns passos foram dados a partir de 1808 com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, quando instituíram as primeiras escolas de ensino profissional no país. Estas escolas, de cunho prático, pouco se voltaram à cultura humanística, privilegiando a Medicina, a Engenharia, o Direito, e algumas outras áreas de necessidade da sociedade brasileira do período, ou seja, pouco se aproximaram do ideal de universidade (TEIXEIRA, 2005).

Diferentes tentativas para constituição de uma universidade foram empreendidas desde então, mas sem sucesso. A “desoficialização” da educação no Po-

der Central, em especial a partir da reforma Rivadavia ocorrida em 1911, permitiu a alguns estados iniciar universidades por conta própria, como é o exemplo da Universidade de Manaus em 1909, a de São Paulo em 1911 e a do Paraná em 1912, mas que não gozaram de legitimidade no território nacional por força do próprio Poder Central¹⁰ (FÁVERO, 2006; TORRALBA; ÉSTHER, 2014).

Apenas em 1920, com a reunião das escolas profissionais de Direito, Medicina e Engenharia do Rio de Janeiro sob a administração de um mesmo reitor, é que se reconhece fundação simbólica da universidade no Brasil, formando a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), gozando de autonomia didática e administrativa (TEIXEIRA, 2005; FÁVERO, 2006).

Em 1927 foi também instituída a Universidade de Minas Gerais (UMG) sobre o modelo da URJ, mas é na década de 1930, com o surgimento da Universidade de São Paulo (USP), que a universidade começa a tomar sua forma de instituição no Brasil (TEIXEIRA, 2005; FÁVERO, 2006).

Teixeira (2005, p.13), falando sobre a Universidade de São Paulo (USP) em 1934, descreve seus objetivos para a educação brasileira:

(...) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; encorajar a pesquisa científica, literária e artística, propagar o conhecimento das ciências e das artes pelo ensino regular de suas escolas e por seus cursos de extensão; formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que suas escolas comportassem; promover a formação do magistério em todos os graus.

A concepção de Teixeira (2005) traz significativas influências do modelo humboldtiano¹¹ de universidade, para o qual a instituição tem a função de elaborar a cultura nacional e possibilitar que esta seja ensinada, transmitida, constituindo a universidade como uma expressão concreta da cultura de sua sociedade. Para o autor, a função da universidade é formar o mestre, o intelectual, o *scho-*

¹⁰ Inclusive é polêmico entre estas universidades qual teria o título da primeira universidade brasileira.

¹¹ A concepção de universidade humboldtiana tem origem na Universidade de Berlim, fundada em 1809 e cujo primeiro reitor foi Wilhelm Von Humboldt. Sua estrutura, formada por um complexo de escolas de graduação que realizam ciência experimental e pesquisa, gozando de autonomia para exercer suas funções acadêmicas e recebendo subsídios do Estado, é expressão do modelo moderno de universidade, o qual exerceu grande influência mundial.

*lar*¹². Um sujeito “guardião da cultura e dos métodos de elaborá-la” (TEIXEIRA, 2005, p.171). As demais profissões seriam desdobramentos desta profissão básica, como profissões de aplicação do saber desenvolvido pelo *scholar*.

No Brasil, além da concepção da universidade humboldtiana, tivemos influência da concepção napoleônica – modelo francês -, cuja universidade é centrada no poder estatal, constituída por um conjunto de faculdades isoladas e com objetivos elitistas, voltados à racionalização da administração pública e secularização da cultura dominante. Ambos os modelos tinham o objetivo de desenvolver a cultura nacional em seus países de origem e exerceram grande influência na formação da educação superior brasileira e na identidade de nossa universidade pública moderna (BRUNNER, 2014).

Como nos adverte Elias (1993), é importante considerarmos que todas as formações históricas se constituem por meio de lutas de interesses opostos. O modelo humboldtiano e napoleônico foram mais reivindicações dos intelectuais do que verdadeiramente prescrição implantada pelo Estado brasileiro. Isso pode ser percebido já na criação da URJ em 1920, que segundo Torgal e Ésther (2014), teve sua identidade pautada em ideais positivistas com formação voltada ao trabalho. Sua formulação, portanto, não representava o pensamento dos intelectuais brasileiros que ansiavam a formação de outros intelectuais, por isso, a instituição da URJ pode ser caracterizada como decisão autoritária do Estado por meio de manobra política, uma instituição artificial, denotando a ausência do projeto de universidade para o Brasil neste período histórico.

A ausência do sentido e ideal humboldtiano também pode ser identificada no discurso de Getúlio Vargas na década de 1930, quando propõe a instalação da universidade técnica para a formação de trabalhadores visando o desenvolvimento nacional em nível intelectual e material. O objetivo deste governo foi criar uma identidade nacional pautada na articulação entre trabalho e educação (TROGAL; ÉSTHER, 2014). Tal concepção é diretamente relacionada às lacunas na educação superior brasileira existentes no período e evidenciadas pela necessidade de desenvolvimento econômico após a Primeira Guerra Mundial (TEIXEIRA, 2005).

Não por coincidência, a Universidade do Distrito Federal (UDF)¹³, criada por Anísio Teixeira em 1935 com um projeto acadêmico e científico pautado no

¹² O termo “*scholar*” significa pessoa estudada, sábio, estudioso. No português, é melhor traduzido por “intelectual”.

ideal humboldtiano e com profundas influências do liberalismo de Dewey¹⁴, sofreu grande resistência do Estado brasileiro, sendo caracterizada como esquerdista e comunista, passando por uma reformulação em 1938 e sendo extinta em 1939. Paralelamente, observamos a reforma da URJ, transformada em Universidade do Brasil (UB), a qual foi elevada a padrão institucional, tendo sua autonomia reduzida e a filiação político-partidária proibida, demonstrando claros objetivos do Estado em criar uma identidade nacional articulada com a questão trabalhista em prol dos interesses do grupo social dominante (FÁVERO, 2006; TROGAL; ÉSTHER, 2014).

Os anos seguintes, abrangendo o final da República Populista (1946-1964) e início da Ditadura Militar (1964-1984), foram marcados pelo processo de “massificação” da educação superior brasileira, com a abertura de diversas escolas profissionais superiores, em especial, pela ampliação da atuação de instituições privadas, direcionadas à massa da população brasileira (MINTO, 2006; OLIVEIRA, 2013).

A valorização dada às universidades no período da Ditadura Militar, cuja política inscrevia-se em ideais progressistas e visava transformar o país em uma potência econômica, é sintomática de uma concepção de universidade enquanto instituição produtora de saber e de inovação. Daí surge a emergência da pós-graduação e da pesquisa como instrumentos para a construção do “Brasil Potência” e a necessidade de um modelo próprio de universidade, técnico e econômico, modelo este estabelecido através da Universidade de Brasília (TEIXEIRA, 2005; MINTO, 2006).

A Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1961 para ser estabelecida como modelo nacional da universidade moderna, pautada no ideal humboldtiano e estruturada sobre o modelo norte-americano, trouxe importantes inovações como o modelo de departamentos (cf. TEIXEIRA, 2005), mas passou por profundas reformulações e descaracterizações durante a Ditadura Militar. Esta, que representa para Fávero (2006, p. 29) um verdadeiro “divisor de águas na história das instituições universitárias”, teve suas “soluções” usadas para homogeneizar todas as universidades públicas do país visando seu controle (MINTO, 2006).

¹³ Localizada no Rio de Janeiro, então capital do Brasil.

¹⁴ John Dewey, filósofo norte-americano, influenciou as ideias liberais brasileiras, em especial, Anísio Teixeira após seu período de estudos nos Estados Unidos.

Fomentando esse debate, Minto (2006) expõe que a ajuda externa à educação brasileira, bastante presente a partir da Ditadura Militar, era nutrida pela teoria do capital humano¹⁵, cuja concepção de educação visava elevar o trabalhador a um nível próximo do burguês, possibilitando ao trabalhador maior produção.

Tal ajuda externa se concretizou por meio dos acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development*¹⁶ (USAID). A USAID teve sua concepção marcada pela teoria do capital humano e sua atuação no Brasil visava garantir a adequação do sistema de ensino brasileiro aos desígnios da economia internacional. Os acordos MEC/USAID ocorreram sob a premissa de oferecer diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, e apesar de não mudarem diretamente a política educacional nacional, tiveram decisiva influência na reforma educacional empreendida pela Ditadura Militar no Brasil, inclusive, da educação superior (MINTO, 2006; TROGAL; ÉSTHER, 2014).

Na concepção circulante neste período, a educação é constituída como elemento reprodutor da ordem social capitalista, agregadora de valor ao sujeito trabalhador enquanto capital humano. Assim sendo, o investimento em educação passou a ser feito em nome do desenvolvimento da nação, discurso extremamente coerente com o desejo de constituição do “Brasil Potência” pela Ditadura Militar (MINTO, 2006).

O marco mais representativo da ideologia do período é a Reforma Universitária empreendida no ano de 1968, em plena Ditadura Militar, pela Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968).

Nela podemos perceber filiações discursivas às concepções humboldtiana e napoleônica ao estabelecer a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão por exemplo. E, assim como Teixeira (2005) defende a elaboração da cultura por meio da pesquisa para poder ser posteriormente ensinada, Saviani (1991) estabelece a universidade como lugar da produção do saber, por isso, o desloca-

¹⁵ A teoria do capital humano, cujo pesquisador de destaque é Theodore W. Schultz, visa explicar em termos econômicos o peso do fator humano na produção do valor. Esta teoria pensa na educação como meio para ampliar a capacidade produtiva do trabalhador, já que ao se educar, o sujeito se torna apto a gerar uma renda maior, dando maior retorno ao fator de produção. Como consequência, a pedagogia assume um caráter tecnicista (MINTO, 2006).

¹⁶ Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

mento realizado pela Reforma Universitária de 1968, colocando o eixo universitário na pesquisa, do qual decorreria o ensino é por ambos, bem visto. Para os autores, a função da universidade é sistematizar/produzir os conhecimentos para que possam ser ensinados.

Contudo, a mesma Reforma Universitária que em 1968 valorizou a universidade enquanto instituição integrada de produção do saber, segundo Minto (2008), tem suas principais influências na teoria do capital humano e na racionalização dos recursos, e mais ainda, favorece interesses privados.

As principais medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, foram: o sistema de departamentos, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação (FÁVERO, 2006).

Mais ainda, podemos observar tal fato na possibilidade da flexibilização das modalidades de educação superior, especialmente, com a criação de institutos isolados. A flexibilização dos modelos de IES é uma reivindicação que, segundo Minto (2006), atende a necessidade de expansão do setor privado da educação superior, pois possibilita diminuir os custos e facilita sua implantação.

Sintomático dessa flexibilização, o termo circulante se deslocou de “universidade” para “ensino superior”, homogeneizando a atuação dos diferentes modelos nas IES (MINTO, 2006).

Para Saviani (1991), a nova estrutura teve como resultado o empobrecimento do ensino, em parte, pela não implementação da pesquisa enquanto sua atividade nuclear, já que esta se faz pouco presente nos institutos isolados. Contudo, como aponta Fávero (2006), este movimento de empobrecimento da pesquisa já ocorria desde o fim da Era Vargas.

Tal política de expansão e consolidação da atuação do setor privado na educação superior estabeleceu uma polarização entre universidades públicas de excelência e uma educação superior privada de caráter complementar que, apesar da ampliação do acesso para vastas camadas da classe média brasileira, também inseriu lógicas de lucratividade e eficiência, próprias do sistema privado capitalista, e que repercutiram em redução na qualidade dos cursos (SILVA, 2001).

Além disso, a nova estrutura também contribuiu para a polarização das camadas sociais em cada modelo. Saviani (1991) e Oliveira (2013) denunciam

que, desde o crescimento das IES privadas no fim da República Populista (1946-1964) e durante a Ditadura Militar (1964-1984), estas têm se constituído como espaço de massificação da educação superior para as camadas populares com conseqüente precarização do ensino, enquanto que a universidade pública manteve o elitismo para as camadas mais abastadas da população brasileira.

A universidade, de um conceito ideal de espaço para a educação superior, tornou-se uma das possibilidades de sua realização, em especial, quando sob a tutela do Estado. A universidade pública assume assim a representação de modelo ideal de ensino e de qualidade, dirigida pela lógica da exclusão dos menos “capazes” e com menores condições financeiras, cabendo às outras modalidades de educação superior um papel de transmissão dos saberes produzidos na universidade com fins profissionalizantes (MINTO, 2006).

Para além disso, a flexibilização e a dicotomização são conseqüências da concepção de universidade pautada no tecnicismo da educação superior, presente já na implantação da URJ e continuamente reiterado pelas políticas do Estado brasileiro. Segundo Minto (2006), dentre seus objetivos está a redução do caráter crítico da universidade e da produção autônoma do conhecimento, ambos nada desejados pela Ditadura Militar.

Este discurso tecnicista se fez presente nas políticas da educação superior brasileira de forma ainda mais notória a partir dos anos de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com ideais neoliberalistas, nos quais o Estado deve assegurar a livre concorrência do mercado. E assim, a visão funcionalista da universidade tem sido aprofundada, direcionando a formação e as pesquisas para atender às demandas econômicas (MINTO, 2006).

Segundo a análise de Torgal e Ésther (2014), o discurso neoliberal tem se feito presente de forma contínua nos governos brasileiros desde então, tomando diferentes formas e proporções, mas sempre influenciando o funcionamento da universidade.

Um dos sintomas dos deslocamentos provocados pelo papel imposto com a visão neoliberal à universidade é a avaliação institucional, a qual adquiriu centralidade a partir da década de 1990, especialmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996b), quando o Estado brasileiro deixa de centralizar o provimento da educação superior para centralizar a avaliação. Na perspectiva avaliadora, segundo a análise de Souza e

Real (2013), tanto a linguagem quanto os objetivos se baseiam na ideologia do mercado, exigindo racionalidade no uso dos recursos junto à eficiência e eficácia na execução das tarefas por parte das IES.

Os discursos neoliberais apresentam uma oposição à representação da universidade pública como modelo de excelência e a vinculam à acomodação, ao conservadorismo e à ineficiência, em especial, por ser desnecessário o uso de estratégias de sobrevivência no mercado, chegando ao ponto de ser sugerida a extinção da gratuidade de seu ensino (SILVA, 2001).

Na perspectiva do mercado, o resultado ou produto deve ser demonstrado, e como a universidade pública não se constituiu nesta perspectiva, a lógica do resultado é distanciada de sua prática, tornando-a ineficiente e ineficaz segundo a concepção oficial de cunho mercadológico (TORGAL; ÉSTHER, 2014).

Segundo a análise de Cunha (2003) este discurso foi dominante no período do governo de Fernando Henrique, cuja política de valorização do setor privado, com benefícios visíveis ao setor e complacência do Estado em relação ao ensino insuficiente ministrado por tais instituições, fez a linha principal de demarcação interna da educação superior passar de estatal X privado, para mediocridade X excelência.

Apesar de não concordarmos com o discurso de desvalorização da universidade pública, todas as contradições aqui apontadas são constituintes da constante “crise” que a universidade brasileira vive desde os primeiros projetos para sua criação. Na concepção de Torgal e Ésther (2014), esta perpétua crise é reflexo do embate de concepções, de objetivos e sentidos diferentes de universidade.

Enquanto autores contemporâneos como Saviani (1991), Chauí (2003) e Santos (2011) defendem uma universidade de cultura humanista, análoga ao modelo humboldtiano em suas devidas adequações e variações, a ideologia neoliberal continua se fazendo presente nas diretrizes da educação superior brasileira, inclusive nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), tomando diferentes formas como o financiamento da educação superior privada por meio de programas do Estado (TORGAL; ÉSTHER, 2014).

Nesse quadro político, Minto (2006) credita às IES privadas importante papel na democratização da educação superior, apoiado no seu crescimento expressivo, com cada vez mais alunos matriculados, e na saturação das IES públicas pela limitação de vagas e recursos. Em contrapartida, a política implementada

nos últimos anos tem possibilitado outra perspectiva, a democratização da educação superior nas IES públicas, a qual será discutida a diante.

Vale destacar que no presente trabalho abordaremos especificamente o processo de democratização da universidade pública como referência de qualidade para a educação superior brasileira cuja formação, acreditamos, deve ser realizada sob uma visão humanista de formação do sujeito crítico, sem deixar de atender as necessidades sociais vigentes.

4.1.1 Processos de democratização

A universidade, na concepção de Chauí (2003) é uma instituição social e, portanto, exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade, desde seu surgimento, constituindo uma prática social.

Como reflexo de uma sociedade marcada pelas contradições, Oliveira (2013) observa que o acesso à educação superior no Brasil tem sido marcado por tensões de continuidade e rupturas na seletividade social ao longo de sua história, com prevalência de mecanismos de seleção dos melhores por méritos individuais.

Para o autor, o acesso começou a ser ampliado quando a educação assumiu significação de mecanismo ideológico, cujo marco inicial é o Período Populista (1946-1964), passando por processos diversos de ampliação do acesso como a gratuidade em IES públicas e posterior massificação com a expansão e facilitação do acesso, principalmente nas IES privadas (OLIVEIRA, 2013).

Minto (2006) credita a ampliação do acesso à educação superior para a massa da população brasileira à ampliação da atuação do setor privado neste nível educacional, fator constante nos primeiros anos da Ditadura Militar, e com novo e expressivo crescimento na década de 1990 com o governo Fernando Henrique Cardoso conforme indicado anteriormente.

Mais recentemente, a perspectiva de democratização adotada desde o governo Lula, e perpetuado no governo Dilma, tem se pautado num mútuo investimento nas IES públicas e privadas. As IES públicas receberam subsídios para ampliação de espaço físico, contratação de professores, e estruturação interna, em especial através do programa Reuni¹⁷, e as IES privadas tem recebido inves-

¹⁷ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior a partir de uma série de

timento estatal por meio de programas de apoio estudantil como o Prouni¹⁸ (OLIVEIRA, 2013).

Contudo, na perspectiva de Chauí (2003), se as políticas de democratização não tratarem da articulação entre educação básica e educação superior, o elitismo denunciado por autores como Saviani (1991), Minto (2006) e Oliveira (2013), expresso pela maior presença das camadas economicamente privilegiadas da sociedade nas IES públicas, tende a continuar.

Isso porque a educação superior é um nível adiantado do processo educacional, precedido pela educação básica, cujos conhecimentos são tidos como base para a formação de nível superior. Ambos os níveis são interdependentes, seja porque a educação básica precede a educação superior, seja porque é a na educação superior que são formados os profissionais da educação básica.

Ao observarmos movimentos sociopolíticos modificando a educação básica, o encadeamento do processo tende a gerar novas demandas na educação superior. Este é o quadro apontado na atualidade pelo processo de inclusão na educação básica ocorrido principalmente a partir da década de 1990, o que discutiremos um pouco mais a frente, acarretando importantes modificações no conjunto de educandos das escolas regulares, das quais tem sido exigido o atendimento aos alunos com deficiência, antes segregados à educação especial.

Como consequência do processo de escolarização, seguindo o modelo socialmente esperado para pessoas sem deficiência, os alunos com deficiência, após a educação básica, tendem a se direcionar para a educação superior, criando uma demanda de acesso às IES diferenciada, uma demanda pela inclusão (BRASIL, 2013a).

É importante pontuar que o movimento em prol de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis perpassa uma grande gama de grupos tidos como minoritários como negros, índios, mulheres e pessoas com deficiência. Como diz Sassaki (1999), o movimento da inclusão social objetiva a construção de uma sociedade para todas as pessoas com igualdade de condições de participação. O

ações visando a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (BRASIL, 2007b).

¹⁸ O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado pelo MEC em 2005 para conceder bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em cursos de graduação e sequenciais de formação específica ministrados em IES privadas a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (BRASIL, 2005b).

mesmo é desejado de um sistema educacional inclusivo e, portanto, a democratização da universidade na perspectiva da inclusão deve visar a possibilidade de acesso e permanência a todas as pessoas.

Visando este fim, encontramos em Santos (2011), uma proposta de reforma democrática e emancipatória da universidade pública do século XXI, na qual o autor identifica três principais protagonistas. O primeiro é a própria universidade pública, ou seja, o grupo de sujeitos em seu interior; o segundo é o Estado nacional; e o terceiro é constituído pelos grupos de cidadãos individual ou coletivamente organizados interessados em articulações cooperativas entre a universidade e os interesses sociais que representam.

Na concepção de Brunner (2014), esses três protagonistas são as forças que constroem e transformam as instituições. Isso implica que a existência da universidade não emana de uma ideia, espírito ou identidade pré-existente, como criticam Torgal e Ésther (2014) em relação a determinados discursos sobre a instituição, mas sim de sua materialidade sócio-histórica, que pode ser direcionada pelas tensões geradas a partir de cada um destes grupos.

É importante destacar que os três protagonistas, enquanto grupos/sujeitos de uma mesma sociedade, constituem-se mutuamente (cf. ELIAS, 1994). As necessidades e reivindicações da universidade pública emanam não só do grupo de sujeitos no seu interior, mas também dos que nela não se encontram, sujeitos que podem ter ou não estudado ali. Portanto, os sujeitos são produtos e produtores das demandas sociais das quais a universidade se ocupa.

Da mesma forma as políticas públicas não são apenas implementadas pelo Estado nacional, vindo a influenciar a universidade pública e os cidadãos fora dela, mas esses últimos também influenciam a criação das políticas através das demandas sociais por eles requeridas.

Compreender o porquê da ausência prolongada de pessoas com deficiência e demais grupos na universidade pública brasileira não é simples. Os motivos podem ser vários, mas Saviani (1991) nos indica que a relação entre os que têm chance de ingressar na universidade com os que não têm se configura como uma relação entre privilegiados e não privilegiados.

Minto (2006) realiza crítica similar à LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996b), quando esta estabelece a diferenciação entre educação básica (abrangendo a educação infantil juntamente aos ensinos fundamental e médio) e a educação su-

perior, pois tal divisão estabelece no/pelo discurso que a segunda não é uma formação básica, ou seja, necessária a todos. Nesta perspectiva, a LDBEN de 1996 possibilita a perpetuação da lógica elitista presente na história da educação superior do Brasil e que caracteriza o acesso a este nível educacional como privilégio.

Certamente a concepção de privilégio é polissêmica e pode mobilizar diferentes sentidos. Para Silva (2001), democratização da educação superior significa que os critérios de ingresso devem favorecer as pessoas com situação socioeconômica não privilegiada, pois o privilégio econômico se traduz nas condições de preparo para os processos seletivos. O autor exemplifica esta assertiva pelo maior percentual de estudantes da rede pública em carreiras universitárias com menor relação candidato/vaga, indicando que a situação social possui relação com melhores condições para cumprir as exigências da educação superior.

Podemos ainda interpretar o privilégio de estar na universidade pelas representações que mobiliza no imaginário social: ascensão social na ocupação de um espaço historicamente reservado às elites, ou a ascensão financeira pelo maior valor de mercado agregado com níveis mais elevados de formação individual, e talvez, um *status* de importância social pela aquisição de um dos bens imateriais mais valorizado na sociedade atual, o conhecimento.

Não é possível dizer que estas e outras concepções se manifestem separadamente nos sujeitos que ingressam à educação superior e na interpretação daqueles que com eles mantêm relação. As três concepções, juntamente a outras, podem ser mutuamente presentes e constitutivas do imaginário social da educação superior, em especial, das universidades públicas, seja pelos sentidos históricos de valorização do diploma superior, pela dificuldade de acesso através dos processos seletivos, seja pela reduzida oportunidade conferida a gerações tão próximas da atual de frequentar a universidade como espaço de saber e de formação.

A historicidade desses sentidos é essencial na compreensão das representações atuais e influencia diretamente a concepção de democratização da educação superior como parte do processo de inclusão social das pessoas com deficiência, pois como afirma Pêcheux (2009), os sentidos são filiações de memória, um processo histórico ininterrupto de criação e reiteração de sentidos.

4.2 ALGUNS SENTIDOS DA DEFICIÊNCIA

A história das pessoas com deficiência foi marcada por diferentes relações entre elas e os sujeitos considerados sem deficiência. Segundo Silva (1987), estas relações variaram entre a aceitação, tolerância, apoio e assimilação, ou o menosprezo, segregação e até eliminação.

Especialmente durante a Idade Antiga e com povos mais primitivos, as atitudes socialmente aceitas para com as pessoas com deficiência eram diretamente correlatas às crenças e ao estilo de vida do grupo social ao qual pertenciam. Por exemplo, entre os índios Chiricoa, nômades das matas colombianas, era comum o abandono de idosos e incapacitados em suas mudanças. Em contrapartida, povos como os Dahomey da África Ocidental, acreditavam que as pessoas com deficiência eram protegidas por agentes sobrenaturais especiais, sendo prática comum que os líderes deste povo possuíssem alguma deficiência (SILVA, 1987).

Foucault (2010), ao discorrer sobre sujeitos identificados como um desvio da norma no Ocidente - o que inclui as pessoas com deficiência - indica que as relações na Idade Média, se davam no modelo da “exclusão dos leprosos”, uma prática de exclusão completa do sujeito tido como anormal e dos seus bens para longe do convívio social. Alguns grupos sociais chegavam a interpretar as pessoas com deficiência como possuídas por espíritos malignos, justificando assim a sua exclusão (SILVA, 1987).

A disseminação do cristianismo no Ocidente, apesar de atrelada à crença que relaciona a deficiência a espíritos malignos, também é a responsável pela concepção de que todos somos filhos de Deus. Impulsionados pelos ensinamentos de Cristo registrados Bíblia Sagrada, os quais versam pela valorização dos carentes e excluídos (cf. BÍBLIA, 2007), grupos cristãos passaram a estabelecer práticas de filantropia e assistencialismo para com grupos menos favorecidos como viúvas, idosos e pessoas com deficiência. Neste momento histórico, a deficiência permanece desvalorizada, contudo, a pessoa que a possui é aproximada do convívio social.

Com o Renascimento, a predominância da visão humanística em oposição à visão cristã e o avanço das ciências naturais contribuíram para uma resignificação da deficiência, que passou a assumir sentidos mais próximos à doença, como uma incapacidade que deveria ser tratada e curada (SILVA, 1987).

Quanto ao final do século XVII e início do XVIII, enquanto desdobramento destas concepções sobre a deficiência e os considerados “anormais”, Foucault (2010) identifica o desaparecimento do modelo de “exclusão dos leprosos” e a predominância de outro modelo, o da “inclusão do pestífero”. Neste modelo, o sujeito tido como anormal, desviante, com deficiência, era considerado parte da sociedade, mas uma parte que não constituía seu padrão, portanto, deveria ser conhecido, identificado e controlado pelo Estado ou instituição correlata. Possuía assim um lugar, não necessariamente negativo, mas um lugar fixado pelo outro em um processo de aproximação e de produção de conhecimento sobre este sujeito desviante no contexto social.

Posteriormente, Courtine (2011) expõe que os anormais foram transformados em objeto de curiosidade pela diferença. O autor descreve práticas de exibição e comercialização de pessoas com deformidades corporais e deficiências em feiras livres, espetáculos e museus na Europa e Estados Unidos durante o século XIX. Segundo o autor, a exibição servia de divertimento aos passantes, de lucro aos “donos dos monstros” e, mais ainda, de legitimação da normalidade dos demais:

Poderoso modelo, com efeito, o modelo do monstro, que reina então sem contestação sobre o campo das percepções da anomalia corporal. Em sua presença se apaga toda outra distinção. (...). Mas o seu poder de difusão entre as representações do anormal parece praticamente ilimitado, pois coloniza, além dos corpos, o universo dos signos. (...). Esta foi, portanto, uma das formas essenciais da formação do poder de normalização na virada do século: a extensão do domínio da norma se realizou através de um conjunto de dispositivos de exibição do seu contrário, de apresentação da sua imagem invertida (COURTINE, 2011, p.259-261).

Esta forma de olhar para pessoas com deformidades corporais e deficiências como anormalidade, já não desvelava tantos sentidos correlatos ao misticismo, mas sim estabelecia uma norma corporal constituindo o ser humano ideal para a época. Era um advento de legitimação do grupo que detinha o poder social e, ao mesmo tempo, uma forma de manter os outros à margem da sociedade, como *outsiders*.

Tal olhar continuou em transformação, sofrendo forte modificação com o advento da teratologia científica, a ciência dos monstros. Tal ciência se baseava nos progressos da embriogenia e da anatomia comparada para compreender os

processos de formação dos “monstros”, cujas explicações foram encontradas na formação defeituosa do feto, ou seja, o “monstro” nada mais era do que um ser humano com um desenvolvimento intrauterino interrompido ou modificado por algum fator (COURTINE, 2011).

Este novo olhar, de cunho racional e científico, apoiado sobre a legitimidade dos conhecimentos médicos, foi poderoso o suficiente para dar cabo das exposições teratológicas em questão de um século. Progressivamente, um novo sentimento se firmou ao final do século XIX e início do XX, o sentimento de compaixão para com os seres humanos desafortunados pela deformidade e pela deficiência, o qual teve consequências diretas na reformulação dos padrões sociais, inclusive na legislação que não mais institucionalizava a sua exclusão (COURTINE, 2011).

Courtine (2011) demonstra ainda que, como desdobramento destas mudanças, foram criadas instituições e fundos voltados à assistência de pessoas “desafortunadas e com deformidades anatômicas” no Estado e na alta sociedade. Estas ações foram endossadas com um apelo direto pela mídia de massa, demonstrando um amor até então estranho ao próximo, agora torna o outro objeto de compaixão social sob o domínio da medicina.

Neste período, a doença é dissociada do corpo monstruoso e a deformidade física se torna objeto de preocupação médica visando a sua reeducação. É, portanto, no século XIX que se consagra o termo *handicap*, ou seja, deficiência física:

Tendo surgido no final do século XVIII, no seio da medicina das Luzes consagrada aos surdos e cegos, esse projeto vai estender-se no decorrer do século XIX à enfermidade física, multiplicar as instituições e as técnicas ortopédicas, favorecer a reinserção por meio do trabalho, secularizar e estatizar o dever de assistência aos que padecem infortúnios do corpo (COURTINE, 2011, p.304).

No mesmo período, Silva (1987) descreve uma multiplicidade de instituições de cunho segregador como asilos para “inválidos”, inclusive no Brasil, para internar pessoas com deficiência, além de iniciativas pontuais de inseri-las nos processos produtivos de bens de consumo.

Com o advento da Primeira Guerra Mundial e o retorno de grande número de pessoas com mutilações de guerra à sociedade civil, o reconhecimento da deficiência se fez sentir entre as normas sociais de percepção do corpo. Como consequência, foi sendo desenvolvido um discurso de reparação, um reconhecimento

de responsabilidade e solidariedade coletivas exigindo do Estado a garantia às pessoas com deficiências adquiridas durante a guerra, juntamente aos acidentados do trabalho, a sua reinserção na sociedade, não mais como inválidos, mas como pessoas que possuem uma insuficiência, uma falha que deve ser reparada (COURTINE, 2011).

É assim posto o movimento pela integração social e junto dele, segundo Silva (1987), começam a surgir novas instituições especializadas, já após a Primeira Guerra Mundial e mais intensamente após a Segunda, direcionadas a tratar de pessoas com deficiência. Com uma preocupação crescente com o bem-estar social e a saúde pública, o avanço da medicina e o crescimento de profissões especializadas em lesões e deficiências são característicos deste período, refletindo uma inegável valorização do ser humano e revelando conquistas crescentes para as pessoas com deficiência, inclusive na legislação e no mercado de trabalho, fatos estes que marcam o século XX.

Quando antes as pessoas com deficiência viviam geralmente no nível da subsistência no aspecto econômico, agora galgam a oportunidade de utilizar sua renda para atender a outras necessidades que não apenas sobreviver. Em uma configuração como esta, Elias e Scotson (2000) reconhecem a tendência dos grupos *outsiders* sentirem a inferioridade social e transformarem sua luta pelo atendimento às suas necessidades básicas de sobrevivência em uma luta para satisfazer também outras aspirações humanas, como o direito à educação, ao lazer e à participação em espaços sociais comuns.

Aqui podemos então observar uma mudança na balança de poder entre pessoas com e sem deficiência. O vínculo de interdependência entre esses dois conjuntos de sujeitos começa a deixar de ser unilateral (dos com para os sem deficiência) e abre-se a possibilidade da maior interdependência, de uma balança menos desigual de poder, visto que as pessoas com deficiência começam a gozar da possibilidade de assumir funções ao lado das pessoas sem deficiência.

É na busca desta valorização e da obtenção de direitos que as pessoas com deficiência passam a reformular a forma como são vistos na sociedade, estabelecendo um novo modelo de presença através do movimento pela inclusão social.

4.2.1 Normalização x inclusão: um novo modelo

Segundo Sasaki (1999), da necessidade de superar a exclusão das pessoas com deficiência, surgiu a ideia de integração social. E, assim como a teratologia foi importante para modificar o misticismo que encobria as representações sobre as pessoas com deficiência (cf. COURTINE, 2011), a integração foi importante para trazê-las para o conjunto das relações sociais. O problema deste paradigma se encontra na concepção de deficiência que o embasa, pautada no discurso médico da insuficiência e da falta.

Para o modelo médico, a deficiência é constituída por um desvio da norma, uma alteração do padrão de ser humano estabelecido na sociedade, de forma que a pessoa com deficiência deveria inicialmente ser reabilitada, corrigida, para depois vir a fazer parte da sociedade. Nas décadas de 1960 e 1970, período de forte expressão deste modelo, é dominante a prática de inserir aquelas pessoas com deficiência que tinham condição de estar nos espaços sociais sem modificá-los, constituindo um esforço unilateral de adequação da pessoa com deficiência em relação aos espaços e práticas sociais (SASSAKI, 1999).

O modelo médico nada mais é do que a necessidade de adequar o diferente ao padrão socialmente estabelecido. No caso específico, o padrão de ser humano sem deficiência, esteticamente condizente, racional e autônomo, ou seja, de ser humano considerado “normal” (SASSAKI, 1999).

Como nos mostra Sasaki (1999), no interior do movimento de integração houveram diferentes movimentos pela normalização, a começar na década de 1960 nos Estados Unidos, quando a militância em prol do direito das pessoas com deficiência constituiu como sua reivindicação a possibilidade de experimentar um estilo e padrão de vida próximo ao considerado normal em sua cultura. Já na década de 1970, esta concepção foi deslocada para a necessidade de criar espaços nos quais as pessoas com deficiência pudessem experimentar modelos e condições de vida próximas ao das pessoas sem deficiência. A prática culminou em instituições segregadas, as quais criavam um mundo separado, mas parecido com o das demais pessoas de sua sociedade.

Como consequência, nas décadas de 1960 e 1970, temos relatos de exacerbada proliferação de instituições especializadas no atendimento a pessoas com deficiência que se embasam na concepção de reabilitação, visando princi-

palmente a sua adequação à sociedade e à sua norma, sendo a instituição mais expressiva a escola especial (SASSAKI, 1999).

Podemos citar, por exemplo, a criação do Centro Nacional de Educação Especial pelo MEC em 1973, um órgão responsável pela gerência da educação especial no Brasil, e cujas ações estavam pautadas na perspectiva integracionista, configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas (BRASIL, 2007c).

O limite destas instituições talvez esteja em não interferir na estrutura social na qual as pessoas com deficiência vivem. Como o foco destas instituições está na adaptação de métodos e técnicas para o atendimento da pessoa com deficiência em um espaço determinado, os padrões de normalidade se mantêm fora da instituição, e a sociedade continua a não se adequar e a não aceitar as pessoas cujas características são excessivamente diferentes em relação ao padrão sob o qual está estruturada.

Esta diferenciação, na perspectiva de Elias (1994), possui um limite demarcado socialmente. Todo sujeito tem por necessidade ser reconhecido e aceito em sua sociedade, em geral, destacando-se por habilidades que o diferenciem dos outros. Contudo, a necessidade de se destacar não nega a necessidade de fazer parte, de pertencimento ao grupo social, portanto, o sujeito só pode ser diferente dentro de determinados limites socialmente aceitos. Uma linha tênue cujo extremismo em qualquer direção, ou seja, a transgressão dos limites do que seu grupo social entende como normalidade, acarreta no efeito contrário, sua exclusão.

Portanto, o movimento de integração não apenas não satisfaz as necessidades individuais de grande parte das pessoas com deficiência, como também não influenciou o cerne do problema. As instituições integradoras tentaram adaptar as pessoas com deficiências a espaços e a relações sociais que não dispunham de estrutura para recebê-las. Estrutura em todos os sentidos: física, atitudinal, discursiva, etc. Assim, perpetuaram as barreiras e a segregação criadas pelo modelo estabelecido de sociedade, pelo tipo de sujeito ideal que representa sua norma.

Visando modificar tal perspectiva, um novo modelo construído junto às pessoas com deficiência começou a ser proposto pelos pesquisadores e adotado por instituições internacionais, especialmente a ONU: o modelo social de deficiência. Este modelo não nega a existência de limitações no sujeito, mas questiona a

norma pela qual estes sujeitos são constituídos como deficientes e desviantes da norma social. O novo modelo põe em pauta o padrão de ser humano idealizado para o qual a sociedade tem sido construída, indicando que este não contempla a verdadeira diversidade constitutiva dos seres humanos (SASSAKI, 1999).

Podemos aqui lembrar as palavras de Ribas (1985, p.7):

Somos todos homens, porém diversos. Fisicamente temos, portanto, características diferentes uns dos outros. As pessoas deficientes talvez sejam um pouco mais diferentes, já que podem possuir sinais ou sequelas mais notáveis [sic].

É nesta direção que um outro discurso possível foi sendo construído, visando não mais a adequação a uma norma social (pré)estabelecida, mas sim a flexibilização da norma para atender a toda a diversidade da espécie humana. Neste processo, Sasaki (1999) indica que a sociedade é chamada a ver que é ela quem constrói barreiras que dificultam ou impossibilitam a participação de pessoas com deficiência em seus diversos espaços sociais, sendo intimada a modificar seus padrões para eliminar tais barreiras.

Esta nova perspectiva recebeu suporte já na Constituição Federal Brasileira, em cujo Artigo 3º se posiciona contrário a todo o tipo de preconceito e discriminação, e o Artigo 205 se propõe a promover a educação como um direito de todos (BRASIL, 1988). A mesma perspectiva de educação é posteriormente discutida pela ONU em 1990, culminando na assinatura da Declaração Mundial sobre educação para todos (UNESCO, 1998a), a qual é seguida por outras diversas discussões de mesmo cunho sobre a inclusão de pessoas com deficiências e que serão posteriormente abordadas.

Como consequência de uma nova elaboração das políticas públicas com a perspectiva social da deficiência, esta passa a ser entendida como uma limitação de longo prazo que, em interação com barreiras de caráter social, podem obstruir sua participação plena na sociedade em igualdades de condições (BRASIL, 2009).

Há aqui um deslocamento de uma limitação do sujeito para um processo relacional entre limitações individuais de longo prazo - sejam elas de natureza física, intelectual, auditiva e/ou visual - e barreiras sócio-historicamente construídas, que venham a impedir a participação desta pessoa na sociedade em igualdade de condições com pessoas sem deficiência. Com este novo entendimento,

nos afastamos do movimento de integração social e estabelecemos o movimento pela inclusão social.

A normalização passa a mobilizar os sentidos de padrão de normalidade construído social e historicamente, e a definição de quem é ou não adequado a esse padrão, como prática realizada pelo grupo que detém o poder social, no caso, constituído historicamente por pessoas sem deficiência (LIPPO, 2012b).

Assim sendo, esta normalização é interpretada como opressiva do ponto de vista das singularidades, subjetividades e da individualidade de cada sujeito, principalmente para as pessoas com diferenças significativas na estrutura física, psíquica, emocional ou pela forma de se relacionar com o mundo (FERNANDES, 2012).

Em relação às pessoas com deficiência, podemos observar que essa relação se faz presente até nos espaços construídos, que na concepção de Lippo (2012c), por serem planejados anteriormente e com fins determinados, não são neutros. As escolhas e os modelos de sua construção/execução refletem valores sociais dominantes, criados e reproduzidos socialmente, de forma que sua estrutura pode contribuir para o processo identificado por Elias e Scotson (2000) de segregação e/ou estigmatização de sujeitos e grupos que não se adequam ao padrão estabelecido.

Visando superar a padronização dos espaços e práticas sociais baseadas na pessoa sem deficiência e pôr em funcionamento o modelo de inclusão social, surge a necessidade de um novo conceito para a reestruturação da sociedade na perspectiva da inclusão. A alternativa proposta foi a acessibilidade.

4.2.2 Acessibilidade: uma nova perspectiva da inclusão

O conceito de acessibilidade surgiu como alternativa à normalização dos espaços sociais, uma resposta a barreiras arquitetônicas, ou seja, no espaço construído, para pessoas com deficiência e/ou dificuldades de locomoção (LIPPO, 2012a).

Na legislação brasileira, podemos encontrar já alguma preocupação com a questão da acessibilidade na Lei n. 7.853/1989, ainda sob o movimento da integração social, visando garantir o acesso a direitos básicos como educação e saúde no Poder Público e seus órgãos. No Artigo 2º, o Parágrafo V, após apontar di-

versas obrigações em diferentes áreas, é finalizado com uma referência ao acesso às edificações, logradouros e meios de transporte solicitando a adoção e execução de normas que garantam a funcionalidade destes (BRASIL, 1989).

As normas referidas nesta lei, carentes de alguma especificação, ganharam elaboração oficial em 1994 com a publicação da NBR 9050 pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sob o título “Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbanos – Procedimento” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 1994).

Com a elaboração de uma norma nacional para favorecer o acesso de pessoas com deficiência aos espaços urbanos, o termo acessibilidade começou a se consolidar, inclusive, sendo utilizado no Decreto n. 3.298/99 que regulamenta a Lei n. 7.853/1989 (BRASIL, 1999).

Segundo Massmann (2014), o conceito de acessibilidade que inicialmente esteve atrelado ao sentido de criar condições de mobilidade no espaço urbano físico-concreto – como nos dispositivos legais e normativos acima - foi sendo aplicado também ao espaço digital-informacional, vindo a abranger também questões referentes à utilização de equipamentos, na comunicação e na circulação de informações.

Mais ainda, passou a receber contribuições de outras áreas como as Ciências Sociais e Humanas, a Arquitetura, a Engenharia e as Ciências da Computação, ampliando seus sentidos para dar conta de questões referentes à comunicação, conforto, segurança e autonomia das pessoas em geral (LIPPO, 2012c).

A principal legislação que regulamenta a questão da acessibilidade no Brasil é o Decreto n.º 5.296/2004, que regulamenta as Leis n.º 10.048/2000 e 10.098/2000, sendo esta última, a que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência a partir das normas da ABNT (BRASIL, 2004). Em seu Artigo 8º, Parágrafo I, o referido decreto define acessibilidade como

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida [sic] (BRASIL, 2004).

A presente legislação define ainda tipos diferentes de barreiras à acessibilidade presentes na sociedade em seus espaços construídos e métodos de deslocamento e comunicação. Assim, as barreiras são agrupadas em quatro grupos: barreiras urbanísticas; barreiras nas edificações; barreiras nos transportes; barreiras nas comunicações e informações. Para esta lei, a eliminação destas deve ser realizada em todos os espaços e serviços públicos e coletivos, a partir do conceito de desenho universal e da aplicação das normas da ABNT (BRASIL, 2004).

O conceito de desenho universal foi desenvolvido com o intuito de efetivar o processo de inclusão para a maior quantidade possível de pessoas, visando a possibilidade de uso autônomo e fácil de espaços e produtos, ou seja, do que foi construído pelo ser humano. Ele é definido no como:

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

Observamos assim que a proposta do desenho universal, assim como a da acessibilidade, se aproxima da discussão empreendida por Fernandes (2012) e Lippo (2012c) no sentido de contemplar a diversidade constitutiva da sociedade humana, independentemente de suas condições físicas, sensoriais e intelectuais. Para que sejam efetivadas, o autor concorda que é necessário superar não só a homogeneização e a normalização dos espaços construídos e das formas de comunicação estabelecidas, mas também os estigmas e os sentidos depreciativos imputados às pessoas que desviam da norma.

De acordo com esta perspectiva e buscando abranger diferentes exigências para que a acessibilidade contemple o conjunto das relações sociais, ao ir além dos espaços construídos, dos transportes e das comunicações, Sasaki (2011) propõe que a acessibilidade seja constituída por seis dimensões:

1. Acessibilidade arquitetônica: relacionada à eliminação de barreiras ambientais físicas nos espaços urbanos, nos edifícios e no transporte coletivo;
2. Acessibilidade comunicacional: trata de possibilitar a comunicação nos seus diversos suportes através de formas diferenciadas como a LIBRAS e os sistemas de leitura de texto digital;

3. Acessibilidade metodológica: aborda a flexibilização dos métodos e técnicas de estudo, trabalho, produção artística, cultural, etc;
4. Acessibilidade instrumental: visa a flexibilização no uso de instrumentos e ferramentas de estudo, trabalho e lazer;
5. Acessibilidade programática: se ocupa da eliminação de políticas públicas, normas e regulamentos que possam criar barreiras à inclusão de pessoas em condições diferenciadas;
6. Acessibilidade atitudinal: exige a eliminação de preconceitos, estigmas e estereótipos socialmente instituídos.

Sasaki (2011) vai um pouco além das barreiras identificadas na legislação brasileira e reforçadas por Lippo (2012c), pensando também nas relações interpessoais ao propor a dimensão atitudinal e na estruturação das instituições sociais como na dimensão programática.

O atendimento a estas dimensões é, portanto, constitutivo do movimento de inclusão social, no qual a sociedade se mobiliza para subsidiar a participação de todas as pessoas em condição de igualdade nos espaços sociais, independentemente de suas características individuais.

Nas palavras de Massmann (2014, p.215), “novas formas de dizer e de (re)significar a acessibilidade contribuem (e apontam) para um avanço do pensamento político e social em torno da questão da diversidade”.

Mais ainda, Ferreira (2014) nos diz que a inclusão em uma perspectiva diversa é assegurar e dar condições de permanência bem sucedida, com respeito, equiparação e conhecimento. Incluir é respeitar as diferenças e os limites individuais em um programa que possibilite a participação efetiva de todos.

Pensar a inclusão em meio à diversidade é pensar em igualdade de condições e de participação em meio a diferentes características e potencialidades. Este é o conceito de inclusão no qual acreditamos e a forma como a acessibilidade deve ser pensada, garantido condições objetivas e subjetivas para que todas as pessoas possam ser igualmente participantes da sociedade.

Atualmente, o conceito de acessibilidade caminha para uma difusão nos mais diversos espaços sociais, galgando um discurso de valor e sendo gradativamente incorporado às práticas das diferentes esferas como a saúde, a educação e a arte/cultura.

A educação superior, como esfera de formação de profissionais e de elaboração do conhecimento, tem sido influenciada por esta perspectiva social de diferentes maneiras. Grande parte desta influência é relacionada às políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro na educação enquanto uma tentativa de atendimento às demandas sociais pela inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino, seja com a formação de profissionais para atuar na promoção da inclusão na educação básica, como é objetivo da Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial pela Secretaria de Educação Especial do MEC (FERREIRA, CATALDI, 2014); ou pela institucionalização de políticas específicas para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior, como é o caso do Programa Incluir (BRASIL, 2013a)

Visando compreender o caminho que essas políticas públicas trilharam e as reverberações que geraram na educação superior, especialmente no que diz respeito a inclusão de alunos com deficiência em seu corpo discente, vamos discutir a seguir um histórico dos dispositivos legais e de alguns desdobramentos na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência e da educação inclusiva no Brasil desde o final da década de 1980, tendo como marco inicial, nossa Constituição Federal.

4.2.3 O papel do Estado nacional e as políticas públicas de inclusão educacional

A perspectiva da inclusão de deficiência na educação regular foi iniciada da educação básica. Este movimento é bastante claro nos Estados Unidos e em outros países desenvolvidos a partir da década de 1980, tomando maior impulso em países em desenvolvimento na década de 1990 (SASSAKI, 1999).

Já quanto a inclusão na educação superior, os achados são difusos e variados. No Brasil encontramos um conjunto das políticas públicas do Estado brasileiro com influência na atual perspectiva inclusiva da educação superior, dentro do qual podemos observar que, já na Constituição Federal de 1988, além da concepção de educação como direito de todos, no Artigo 208, Inciso III e V, o Estado assume como suas atribuições (BRASIL, 1988):

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino para a educação básica [sic];

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

O compromisso com a educação para pessoas com deficiência, a educação especial, é reafirmado com a Lei nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989), cujo Artigo 2º, Inciso I, garante por parte do Estado

a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios [sic].

Então, no Decreto nº 3.298/1990, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a educação especial é definida como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1990). Contudo, a concepção de inclusão aqui presente é direcionada para os alunos com deficiência que se apresentam capazes de integrar a rede regular de ensino. Ou seja, uma perspectiva de integração por adequações e méritos individuais sem expressivas modificações na estrutura e na norma social.

Em seu Artigo 27, o referido decreto garante ainda a adaptação de provas e o oferecimento de apoios necessários para alunos com deficiência matriculados em IES. São também garantidas condições de acesso aos meios de comunicação social e instalações desportivas em todos os níveis educacionais, inclusive nas IES. Contudo, o decreto traz como garantia apenas o acesso de pessoas com deficiência à educação profissional para posterior ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, 1990).

É importante ressaltar ainda que, no ano de 1994, o Brasil assinou a Declaração de Salamanca, a qual sugere a implementação de medidas para a inclusão de jovens e adultos com “necessidades especiais” na educação secundária e superior (UNESCO, 1998b).

Nos três primeiros dispositivos legais, podemos observar o foco no provimento da educação básica para pessoas com deficiência, assim como foi realizado na LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996b). Contudo, nelas aparecem três pontos que não são abordados no capítulo sobre educação especial da LDBEN: a Constituição Federal garante acesso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa segundo a capacidade de cada um, a Lei nº 7.853/1989 garante formação profissio-

nal e a flexibilização curricular, e o Decreto nº 3.298/1990, possibilita a extensão das ações da educação especial a todos os níveis e modalidades de ensino.

Se lidos em conjunto, os dispositivos legais anteriormente referidos e a Declaração de Salamanca poderiam garantir a abertura da educação superior a alunos com deficiência. Mas independente desta possibilidade, o acesso às IES se manteve pouco permeável, sendo possível apenas por méritos individuais, conforme apontado na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1990). A ausência deste nível educacional nas propostas de educação especial da LDBEN de 1996, juntamente com a ausência de propostas de acessibilidade para alunos com deficiência no capítulo específico sobre a educação superior é sintomática da concepção de que o espaço das IES continuava reservado para um determinado grupo de pessoas que atendem à norma sócio-historicamente estabelecida.

Contrária a esta perspectiva, podemos observar a preocupação com a temática já se fazendo presente na educação superior, representada pelo Aviso Circular nº 277/MEC/GM de maio de 1996, enviado pelo então ministro da educação aos reitores das IES brasileiras quanto à possibilidade de acesso de alunos com deficiência em suas instituições. Neste documento, o ministro indica a crescente demanda, tanto por parte de pais e dos próprios sujeitos com deficiência, quanto de IES para a viabilização de seu acesso à educação superior. Constam nesta circular sugestões especialmente focalizadas nas questões de acesso, mas com implicações para que a permanência de alunos com deficiência seja possível nas IES brasileiras (BRASIL, 1996a).

Na transição do século XX para o XXI, encontramos indícios de uma mudança nas políticas de acesso dos alunos com deficiência à educação superior brasileira, expressos já na promulgação da Convenção da Guatemala, de 1999, através do Decreto nº 3.956/2001, a qual reafirma a igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, visando a eliminação de todas as formas de discriminação a estes sujeitos (BRASIL, 2001).

Temos ainda a criação do então Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência em 1999. Seu objetivo é realizar o acompanhamento e avaliação do desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais, inclusive de educação. Hoje com nome atualizado para Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, inte-

gra a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2015h).

Já no ano de 2002 o Estado brasileiro reconhece a LIBRAS pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002a) e aprova diretrizes e normas para uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino por meio da Portaria nº 2.678/2002 (BRASIL, 2002b).

Em 2003, por meio da Portaria nº 3.284/2003, os padrões de acessibilidade se tornam requisito avaliativo para autorização, reconhecimento e credenciamento de IES (BRASIL, 2003). É importante pontuar que os padrões de acessibilidade tratados são de natureza arquitetônica, instrumental e comunicacional. Eles são posteriormente reforçados pelo Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta a Lei nº 10.098/2000, visando possibilitar acesso universal a espaços públicos e condições de acessibilidade para a garantia de direitos como a educação (BRASIL, 2004).

Ainda em 2003, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, criada em 1977 dentro do Ministério da Justiça, é elevada ao *status* de ministério. Composta por diferentes subsecretarias, entre suas funções vigora a de assessorar o(a) Presidente da República na formulação de políticas e diretrizes voltadas para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência e para a promoção da sua inclusão à vida em sociedade, denotando a importância dada à inclusão no atual Estado brasileiro (BRASIL, 2015g)

No ano de 2005 é lançado o primeiro edital do Programa Incluir - acessibilidade na educação superior. Este programa visa a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas IES federais, em cumprimento dos Decretos 5.296/2004 e 5.626/2005. A atuação dos núcleos é direcionada à eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e instrumentais, e seu financiamento ocorre por meio da submissão de projetos pelas IES federais nos editais abertos pelo programa¹⁹ (BRASIL, 2013a).

Segundo Garcia e Michels (2011), o Programa Incluir representa o primeiro momento em que as políticas de atendimento educacional especializado recebem uma elaboração especificamente direcionada à educação superior. Apesar de já haver a preocupação da acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instru-

¹⁹ Este padrão de financiamento é alterado a partir de 2012, passando a constar na matriz orçamentária de todas as IES federais, conforme discutiremos mais a frente (BRASIL, 2013a).

mental em dispositivos legais anteriores, bem como nos processos seletivos, é apenas neste programa que encontramos uma preocupação direta com a eliminação de barreiras pedagógicas. Estes fatores contribuíram para que o Programa Incluir tenha se tornado a principal referência para as IES estaduais e federais no atendimento a alunos com deficiência (SOUZA, 2010).

Podemos constatar a importância deste programa nos números registrados pelo INEP neste período, representando um expressivo aumento no número de matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação das IES brasileiras, passando de 5.395 em 2004 para 6.327 em 2005, com grandes saltos a partir de 2008, sendo o maior aumento registrado nas IES públicas em 2009, quando as IES públicas passam de 1.984 para 6.599 alunos em um ano²⁰ (INEP, 2015a).

É aqui importante uma reflexão. A implementação de políticas públicas tende a modificar o funcionamento e a organização das instituições para os quais são direcionados. Conforme demonstraremos mais a frente ao estudar o caso da coordenação de acessibilidade da Universidade Federal de Juiz de Fora, o expressivo aumento de um ano para o outro pode indicar não um simples aumento na matrícula de alunos com deficiência na educação superior brasileira, mas também que os alunos matriculados começaram a ser reconhecidos enquanto alunos com deficiência por meio de mecanismos intrainstitucionais antes inexistentes.

Castro e Almeida (2014) evidenciam que o ano de 2005 também marca o momento em que as pesquisas sobre alunos com deficiência na educação superior começam a adquirir alguma expressão, especialmente sobre a forma de estudos de caso. Esta observação corrobora com a reflexão acima ao indicar que a inclinação das IES para as questões do processo inclusivo aumentou a partir de uma outra realidade trazida à tona por meio de uma política pública específica sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação superior.

Ainda no ano de 2005, é publicado o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005a) que garante o acesso de pessoas com surdez à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis educacionais das instituições federais. Além disso, prevê a presença obrigatória do intérprete de LIBRAS em todas as instituições de ensino do Brasil, e especificamente, nas IES federais, instituindo ainda o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para

²⁰ Veja o Quadro 3 na página 95.

peças com surdez nos primeiros anos de todos os níveis de ensino como disciplina curricular, inclusive, para a educação superior.

Em 2006, o Brasil assina a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que estabelece o compromisso entre os Estados participantes de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, com ambientes que venham a maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de acordo com as metas de paridade participativa. Esta convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

Já o Decreto nº 5.773/2006 (re)instituiu condições específicas para o credenciamento e regulação das IES brasileiras. Dentre suas exigências está o plano de desenvolvimento institucional, cujo item VII especifica para a infraestrutura física e instalações acadêmicas a necessidade de um

plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS [sic] (BRASIL, 2006).

No mesmo ano, o Brasil, em parceria com a UNESCO, lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Tal documento chama as IES a contribuir com a redução das desigualdades e exclusões sociais através de sua capacidade crítica e adoção de uma postura democratizante e emancipadora, que venha a servir de parâmetro para a sociedade. Dentre os seus objetivos está o desenvolvimento de ações afirmativas que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de alunos com deficiência e outros grupos excluídos na educação superior (BRASIL, 2007a).

No ano de 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirma a educação especial como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Um de seus significativos avanços está no estabelecimento do paradigma inclusivista ao proporcionar a matrícula de alunos com deficiência na escola regular e assegurando o atendimento educacional especializado no contra turno desta (BRASIL, 2007c). Na mesma direção, o Decreto nº 6.571/2008, em seu Artigo 2º, Inciso IV, descreve como um dos objetivos do atendimento educacional especializado “assegurar condições para continua-

de dos estudos nos demais níveis de ensino”, aqui dizendo respeito à possibilidade de ingresso à educação superior, sendo ainda novamente imputada ao MEC a responsabilidade pela estruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais visando a participação e desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Ainda em 2007 é lançado o edital para criação da Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores dos sistemas estaduais e municipais de educação básica para o atendimento educacional especializado. Sendo constituída por IES públicas, federais e estaduais, a rede oferece cursos de capacitação na modalidade à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2007d).

Segundo Ferreira e Cataldi (2014), tem sido expressiva a contribuição desta rede para a capacitação de professores na educação especial, principalmente, em favor do atendimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007. O programa contempla, até os dias atuais, a oferta de cursos, tanto em nível de aperfeiçoamento – 180h, como em nível de especialização – 360h, possuindo cerca de 2000 (dois mil) professores\ano em cada IES integrante da rede.

Já em 2011, o Decreto nº 7.612/2011, estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites, o qual traz como primeira diretriz, a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011). Dentre as políticas articuladas no plano, está a continuidade do Programa Incluir, que em 2012 passou a apoiar todas as IES federais com recurso financeiro específico previsto na matriz orçamentária das instituições (BRASIL, 2013a).

Ainda em 2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade tem acrescido à sua responsabilidade a inclusão, passando a ser conhecida como SECADI/MEC e a responder também pelas ações da educação especial. A SECADI/MEC tem como principal compreensão que a educação deve ser contraposta a quaisquer formas de exclusão, valorizando assim a concretude da inclusão, da luta contra a discriminação e a violência, bem como da vivência de princípios e valores da diversidade e da sustentabilidade socioambiental, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2015d).

A nova estrutura da SECADI/MEC advinda do Decreto nº 7.480/2011, revogado e alterado pelo Decreto nº 7.690/2012, é composta por cinco Diretorias, articuladas em treze coordenações, dentre as quais figura a Diretoria de Políticas da Educação Especial tendo entre suas ações, a acessibilidade na educação superior em parceria com a Secretaria de Educação Superior. Esta ação se concretiza atualmente por meio do Programa Incluir (BRASIL, 2012a).

Em 2013, por meio da Portaria nº 1.129/2013, a SECADI/MEC cria o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, que tem como objetivo favorecer formação e capacitação de elevada qualidade em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior de excelência para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O programa prevê a concessão de bolsas em regime complementar aos programas já desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2013b).

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, gozando do *status* de lei federal, traz como quarta meta (Meta 4) a universalização do acesso e a garantia de permanência na educação básica para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014a).

Apesar de ser um processo de múltiplos prazos, a inclusão na educação básica tem recebido amplo amparo legal. Podemos por exemplo citar a Nota Técnica nº 20 emitida pela Diretoria de Políticas de Educação Especial da SECADI/MEC em março de 2015 sobre a aplicação de multa a gestores escolares e autoridades competentes em razão de negar ou impedir matrícula de pessoa com deficiência. Este parecer encontra amparo em diferentes legislações pró-inclusão, parte delas citadas anteriormente, e visa fortalecer o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo no Brasil (BRASIL, 2015e).

Não indiferente à educação superior, o atual PNE, em sua Meta 12, estabelece a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil que visem aumentar as taxas de acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas IES brasileiras, inclusive assegurando as condições de acessibilidade previstas em legislação para apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014a).

O avanço deste debate culminou na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015 aprovada em julho de 2015 após longo debate (BRASIL, 2015c). Enquanto projeto de Lei de número 7.699/2006 (BRASIL, 2015b), esta continha uma seção específica no capítulo sobre o direito à educação dedicado exclusivamente à educação superior com diversas propostas:

1. Ser obrigação das IES públicas e privadas a promoção de recursos de acessibilidade para atender pessoas com deficiência;
2. Adaptar os processos seletivos, com flexibilização e oferecimento de cota mínima para candidatos com deficiência;
3. Adaptar os conteúdos curriculares, inclusive dos processos de avaliação educacional de forma a garantir o conhecimento necessário para exercício da profissão e a conclusão da educação superior;
4. Inserir eixos temáticos que viabilizem a inclusão educacional de alunos com deficiência nos cursos de formação de professores, inclusive com responsabilização do Poder Público por ações a favor destes junto às IES públicas e privadas;
5. Colocar como condição da aprovação de novos cursos o atendimento às normas de acessibilidade e de conteúdo curricular específico na formação de professores;
6. Incumbir ao Poder Público a inclusão e sistematização da participação de alunos com deficiência nos programas de bolsas de estudos e financiamento da educação superior, inclusive com o oferecimento de cota mínima.

Destas propostas, apenas a referente ao provimento de recursos de acessibilidade continua explícita no texto da lei sancionada, assim como, um artigo direcionado exclusivamente aos processos seletivos para ingresso em cursos de educação superior e profissional (BRASIL, 2015c).

As propostas referentes a cotas, a adaptação do conteúdo curricular para exercício profissional, as medidas para inclusão de alunos com deficiência nos cursos de formação de professores e a sistematização de sua participação nos programas de bolsas de estudos e financiamento ficaram fora da redação final da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015c).

Consideramos que este conjunto de políticas públicas pró-inclusão têm reverberado na sociedade brasileira de forma significativa, fomentando um movimento favorável à inclusão de pessoas com deficiência nos seus diferentes setores, mais especificamente, pela implementação da acessibilidade. Podemos citar, por exemplo, a Feira Internacional de Tecnologias em Reabilitação, Inclusão e Acessibilidade (REATECH), realizada em São Paulo – SP e com algumas edições paralelas no Rio de Janeiro – RJ (REATECH, 2015).

Vale ainda ressaltar que a REATECH teve como um de seus expositores a Universidade Federal de Juiz de Fora, presente em diferentes edições para divulgar seus cursos de formação para professores e profissionais que desejam se especializar na inclusão de pessoas com deficiência, bem como, para compartilhar o conhecimento nela desenvolvido nas experiências de inclusão em seu quadro discente (NGIME, 2014).

Contudo, a divergência explicitada acima entre o texto proposto para a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b) e a Lei propriamente sancionada (BRASIL, 2015c) denota que a educação superior tem exigido mudanças, mas os padrões estabelecidos no/para a sua existência ainda são dominantes e não estão plenamente abertos à mudanças. Neste quadro, propostas cruciais para o avanço da inclusão foram deixados de fora da lei, em especial, a adaptação curricular, muitas vezes essencial para a inclusão de alunos com deficiência intelectual e para pessoas cuja deficiência limita ou até impede a aquisição de habilidades específicas para determinada profissão.

Diante do quadro apresentado podemos considerar que, nos primeiros anos do século XXI, passaram a ser mais evidentes as ações do Estado que se voltam à inclusão e promoção de acessibilidade para alunos com deficiência na educação superior a partir de adequações das IES, da sociedade e das pessoas com deficiência. Mais ainda, a legislação brasileira tem demonstrado a prioridade pelo estabelecimento do modelo social de deficiência, ou seja, tem reverberado o entendimento de que suas instituições são responsáveis pela promoção de inclusão, de modo a constituir um duplo movimento de modificação da sociedade e de potencialização da pessoa com deficiência.

É importante pontuar que, ao serem construídas, as políticas públicas se almejam abrangentes o suficiente para atender as IES existentes, ou no mínimo, a um modelo proposto destas, possuindo determinadas aberturas. Por sua vez, as

IES se valem destas aberturas, e mais ainda, se valem da abertura inerente à língua para recontextualizar os sentidos dos dispositivos normativos e produzir novos discursos (TAVARES, 2013).

Assim, uma mobilização em prol da inclusão antes realizada de forma tímida na educação superior brasileira, ganhou reforço quando as políticas públicas começaram a conferir recursos financeiros para que as IES públicas realizassem ações em prol da acessibilidade em seu interior, e com isso, os movimentos de inclusão de alunos com deficiência puderam ser expandidos nas mesmas. É a partir deste momento que observamos o aumento do número de alunos com deficiência nas IES públicas e privadas nos números do INEP (BRASIL, 2013a).

Podemos supor que as mudanças no acesso a este nível educacional permitiram que uma demanda de formação antes represada nos últimos anos da educação básica (mais especificamente, no ensino médio), tivesse a oportunidade de avançar para educação superior.

Vamos discutir mais a frente estes mecanismos de promoção do acesso à universidade por meio dos processos seletivos. Contudo, precisamos pontuar que os padrões estabelecidos para a constituição e funcionamento da educação superior ainda são perpetuados e mantém sua força em diversas esferas, constituindo este espaço educacional com divergências no acesso e permanência de alunos com deficiência.

A compreensão de Saviani (1991) de que o acesso à universidade era constituído por uma relação entre privilegiados e não privilegiados pode ser agora compreendida em relação às pessoas com deficiência por processos históricos de segregação dos espaços sociais, dominantes no discurso e prática educacionais até a década de 1980. Estas práticas, somadas à estigmatização constitutiva das relações com eles empreendidas, contribuíram para a manutenção das pessoas com deficiência em posição desprivilegiada frente ao acesso à universidade, unicamente possível por méritos e esforços individuais.

Como identificado por Ferreira e Cavallari (2013), os termos não exclusão e inclusão, presentes nos dispositivos normativos têm tomado o sentido de não negar à pessoa com deficiência sua presença no mesmo espaço social das pessoas sem deficiência. Não necessariamente, estes dispositivos garantem o provimento das mesmas condições e/ou de atendimento igualitário, ou seja, adequado às suas singularidades.

Da mesma forma, Cavallari (2014) identifica que o discurso dos atores educacionais ainda não foi deslocado do paradigma da integração para o da inclusão. Confunde-se deficiência com diferença, fazendo com que a pessoa com deficiência seja trazida para os espaços sociais porque precisa estar neles, mas sendo ainda vista a partir da falta, de deficiência, ou seja, pela ótica do modelo médico.

Estabelece-se assim o silenciamento da diferença a partir da educação inclusiva, pois incluir toma o efeito de sentido de normalizar o diferente, de torná-lo semelhante, silenciando a sua singularidade. É, portanto, por esse efeito metafórico - de transferência de sentido identificado por Orlandi (2013) - que permite às palavras inclusão, inclusão plena, participação plena, paridade participativa e demais termos, possam figurar na legislação com os mesmos sentidos da integração, da falta, da reabilitação para posterior inserção. Mudam-se os nomes, mas não os sentidos, e nem as práticas (CAVALLARI, 2014).

A diferença continua não sendo vista como constitutiva da sociedade, e a educação de todos, torna-se a educação de ninguém, “pois universaliza os sujeitos e suas demandas, não levando em conta a diferença e a alteridade que promovem deslocamentos subjetivos e sociais” (FERREIRA; CAVALLARI, 2013, p.97).

Dessa forma, compreendemos que as políticas públicas em prol da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, e aqui especificamente, na educação superior, carecem de mecanismos que favoreçam o reconhecimento deste conjunto de sujeitos enquanto possuidor de direitos iguais nas relações sociais e no acesso a bens básicos do ser humano, como a educação. Necessitam ainda de mecanismos de redistribuição, que lhes confirmem condições materiais de estar nas relações sociais em caráter de igualdade, sem prejuízo ao seu poder social por causa da condição de deficiência. E mais ainda, carecem de apropriação por parte dos sujeitos com deficiência na luta por seus direitos.

Juntamente as ações de reconhecimento e redistribuição, carecem de mecanismos de ressignificação, a fim de que os sentidos da inclusão enquanto participação em caráter de igualdade sejam dominantes e, portanto, perpetuem-se em discursos e práticas sociais e, especificamente, educacionais.

5. INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

“A cultura tem a ver com a educação. As duas pressupõem que o ser humano não nasce pronto, mas é continuamente construído pela descoberta dos segredos do mundo e pela invenção do novo.”
Renato Janine Ribeiro

A Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada no ano de 1960 pela Lei n.º 3.858/1960 (BRASIL, 1960). Sua estruturação ocorreu a partir da conjugação de algumas faculdades já existentes na cidade de Juiz de Fora, antes criadas e mantidas por organizações religiosas, em especial as igrejas Católica e Metodista, ou com caráter laico, e que foram posteriormente incorporadas ao Estado nacional na criação da UFJF (OLIVEIRA, 1994; FRANCISCO, 2008).

Sua fundação foi de extrema importância para a cidade que passava por um período de declínio econômico após a ascensão com o plantio do café e com o crescimento industrial no século XIX. Graças à fundação da UFJF, a cidade, já voltada ao setor de serviços, começou a receber expressivo número de trabalhadores e estudantes, incentivando sua economia e crescimento (OLIVEIRA, 1994).

Atualmente, a UFJF figura com extrema importância no cenário mineiro, na região da Zona da Mata, sendo reconhecida como uma das principais instituições de educação superior do país.

Figura 1: Vista parcial do *campus* sede da UFJF em Juiz de Fora



Fonte: Flickr – UFJF Campus

Seu *campus* sede, que atualmente congrega a maior parte das faculdades, foi construído na parte alta da cidade de Juiz de Fora, sendo não apenas cercado, mas constituído por morros e planos inclinados com um vale no centro no qual se localizam atualmente a Reitoria, a Biblioteca Central e a CAEFI/UFJF. Possui ainda um *campus* avançado na cidade de Governador Valadares – MG e 56 polos de ensino a distância em diferentes estados do país.

Segundo os dados divulgados pela própria instituição, no ano de realização desta pesquisa, 2015, conta com mais de 18.000 alunos, em diferentes níveis e cursos, conforme apresentado na Tabela 3 (UFJF, 2015a).

Tabela 3: Dados estatísticos sobre nível, quantidade e alunos matriculados nos cursos da UFJF

Nível	Nº de Cursos	Nº de Alunos
Graduação	35	10.822/-
Especialização, MBA e Residência	55/-	4.716/-
Mestrado	23	700
Doutorado	9	123
Técnico	10/-	1.072/-
Nível Médio e Fundamental	1	1.615/-
Total de alunos		18.868

Fonte: UFJF (2015a).

Em meio a esta grande quantidade de alunos, a diversidade salta aos olhos daqueles que observam os números em funcionamento no cotidiano da universidade. Uma pluralidade de espaços, práticas e relacionamentos de pessoas em diferentes funções sociais e com múltiplos assujeitamentos à ideologia.

Para considerarmos tamanha universidade pública um espaço inclusivo, faz-se necessário que a mesma atenda a determinados critérios de acessibilidade (BRASIL, 2013a). Mais especificamente, podemos localizar este provimento de acessibilidade na eliminação de barreiras nas dimensões anteriormente discutidas, perpassando desde os espaços construídos, os regimentos internos, as metodologias de ensino-aprendizagem até as atitudes e significações que permeiam e estruturam a instituição (LIPPO, 2012c; SASSAKI, 2011).

Para as IES públicas, esse movimento se tornou possível a partir do Programa Incluir com a disponibilização de verbas para a implantação e reformulação de núcleos de acessibilidade. Em uma primeira fase, a partir de editais, e desde 2012, a partir de verba específica na matriz orçamentária das IES federais (BRASIL, 2013a).

Centralizar e direcionar tais ações é, segundo as diretrizes do Programa Incluir, responsabilidade dos núcleos de acessibilidade, os quais têm como objetivo “eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (BRASIL, 2013a, p.13).

Esta eliminação deve ocorrer precisamente em duas dimensões da estrutura acadêmica: no acesso e na permanência deste sujeito-aluno com deficiência na IES. Portanto, a seguir analisaremos como a UFJF tem enfrentado os desafios nestas duas dimensões, primeiramente, abordando as questões referentes aos processos seletivos da instituição e, posteriormente, as ações que subsidiaram a constituição da sua coordenação de acessibilidade.

5.1 QUESTÕES DE ACESSO

Em caráter amplo, o vestibular tem sido a porta de entrada para as universidades federais, incluindo a UFJF. Este modelo de processo seletivo é legalmente provido de condições de acessibilidade, como podemos observar já no Decreto nº 3.298/1990 (BRASIL, 1990), devendo atender as especificidades tanto de candidatos com deficiência quanto com outras limitações para a realização das provas.

Certamente diversas tensões se estabelecem nos processos, visto a linha tênue entre realizar uma avaliação justa para o candidato com e/ou sem deficiência, proporcionando condições para que todos realizem a prova em condições de igualdade, respeitando sua singularidade, sem criar facilidades no processo para nenhum dos grupos.

Buscando elucidar um pouco o estado destes processos, Reis (2010) empreendeu uma pesquisa sobre as condições de acessibilidade nos processos seletivos das universidades federais mineiras, incluindo a UFJF. Seus achados indicam que a maioria das universidades analisadas disponibiliza as condições necessárias à realização dos processos seletivos para o candidato com deficiência.

No caso específico da UFJF, seus programas de ingresso são realizados pela Comissão Permanente de Seleção (COPESE), responsável pelo preenchimento das vagas disponíveis nos cursos de graduação da instituição, tanto na

modalidade presencial quanto à distância (UFJF, 2014a). Atualmente a instituição oferece três formatos de ingresso:

- Sistema de Seleção Unificada, gerenciado pelo MEC, e que utiliza as notas do Exame Nacional do Ensino Médio para o preenchimento de vagas ofertadas por IES públicas (BRASIL, 2015a);
- Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM), um processo seletivo seriado realizado em 3 módulos consecutivos e anuais, gerido pela própria instituição (UFJF, 2014a);
- Concurso Vestibular, direcionado aos cursos que exigem habilidade específica, e também gerido pela própria instituição (UFJF, 2014a);

A criação de cotas (reserva de vagas) para alunos com deficiência tem sido um debate constante no interior das diversas IES, e algumas como a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual Paulista, já adotam tal política.

A UFJF - assim como todas as universidades federais foram obrigadas a realizar até 2016 - adota o sistema de cotas para estudantes com baixa renda e para autodeclarados pretos, pardos e indígenas de forma proporcional ao número destes sujeitos na população mineira, reservando 50% de suas vagas para os candidatos que se enquadrem nestas cotas (BRASIL, 2012b).

Quanto ao candidato com deficiência, a prática atual da UFJF visa disponibilizar atendimento direcionado às suas demandas, as quais podem ser requeridas no ato da inscrição para o processo seletivo, como pode ser visto no Artigo 57 do Edital 03/2014 para o PISM 2015 (BRASIL, 2014c).

A cada edital, a COPESE disponibiliza a possibilidade dos candidatos com deficiência, condições especiais referentes a problemas de saúde e a candidatas lactantes, solicitar adequações que julguem necessárias para a realização dos processos seletivos por meio do preenchimento de formulário que deve ser acompanhado de comprovação quanto às necessidades do atendimento diferenciado. Tais solicitações são avaliadas pela comissão, podendo ser deferidas, deferidas parcialmente ou indeferidas (BRASIL, 2014c). Quando deferidas, possibilitam ao candidato mecanismos de acessibilidade visando à realização da prova

em condições de maior igualdade em relação aos demais candidatos sem deficiência.

As modificações incluem, por exemplo, provas com letra ampliada, auxílio de intérprete de LIBRAS, auxílio de leitores ou transcritores, redução da quantidade de candidatos por sala, entre outras, possibilitando ainda que candidatos realizem suas provas em casa ou hospital por conta de condições de saúde (UFJF, 2014b).

Segundo a UFJF (2014b), no ano de 2014, o número de candidatos que receberam atendimento diferenciado durante a realização do processo seletivo subiu para 88, contra 49 no ano de 2013.

Observando o crescente número de matrículas de alunos que se autodeclararam com deficiência na UFJF - conforme apresentado anteriormente no Quadro 2 - podemos considerar que, sem a utilização do sistema de cotas, os programas de ingresso da UFJF têm atendido, em grande parte, às demandas específicas de acesso ao candidato com deficiência que nela busca ingressar.

Contudo, estas ações não abarcam a totalidade necessária para atender a diversidade constitutiva do universo das pessoas com deficiência. Elas são um passo importante, mas como apontam Castro e Almeida (2014), as propostas inclusivas das IES ainda são muito incipientes e os esforços têm se concentrado na busca por possibilidades de acesso, tendo como consequência a continuidade de barreiras para a permanência dos mesmos em seu curso.

Para as autoras, os principais problemas de garantia da permanência com qualidade no âmbito universitário se justificam por múltiplos fatores, dentre eles as especificidades das diversas deficiências, as exigências de autonomia dos discentes, a falta de recursos tecnológicos acessíveis, o número reduzido de profissionais especializados, a falta de acessibilidade arquitetônica na maioria dos *campi* universitários, dentre outros (CASTRO, ALMEIDA, 2014).

Diante da multiplicidade de questões apresentada, vamos explorar as ações que a UFJF vem realizando a partir de sua coordenação de acessibilidade, a CAEFI/UFJF, a fim de viabilizar a permanência dos alunos com deficiência em seus cursos e, posteriormente, abordaremos os resultados destas ações analisando o perfil dos alunos autodeclarados com deficiência e os discursos que permeiam este processo.

5.2 SOBRE A COORDENAÇÃO DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL, FÍSICA E INFORMACIONAL

A UFJF tem tido, em seu contexto geral, diferentes grupos que se preocupam com a inclusão de alunos com deficiência. Podemos, por exemplo, citar o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED), anteriormente denominado Núcleo de Educação Especial, na Faculdade de Educação, e o Núcleo de Pesquisas em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância²¹ (NGIME) localizado na Faculdade de Educação Física e Desportos. Além destes, diferentes projetos de extensão universitária se voltam ao atendimento da pessoa com deficiência em diferentes faculdades e institutos²².

Contudo, somente no ano de 2005 foram iniciados movimentos institucionais mais concretos na promoção da acessibilidade. Neste ano, em atendimento as demandas legislativas e sociais pela possibilidade da inclusão de sujeitos com deficiência em seu corpo discente, docente e técnico-administrativo, a UFJF cria a Comissão Permanente para a Inclusão de Portadores de Necessidades Especiais a partir da Resolução nº 47/2005. Esta comissão tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento de propostas para garantir a ampliação da acessibilidade na UFJF. Na época, era presidida pelo Pró-Reitor de Recursos Humanos Prof. Edson Faria, e tinha como um de seus integrantes a Prof.^a Dr.^a Eliana Ferreira (UFJF, 2005).

No mesmo ano, a UFJF concorreu ao primeiro edital do Programa Incluir com um projeto voltado à acessibilidade arquitetônica em seu *campus*, sendo contemplada pelo MEC. Os valores deste primeiro edital não se encontram disponíveis (SOUZA, 2010).

Com o Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006) que especifica condições para o credenciamento e regulação das IES brasileiras, a UFJF cria a Secretaria de Desenvolvimento Institucional (SDI/UFJF), hoje transformada em Setor de Regulação da Graduação. A SDI/UFJF gozava de *status* de Pró-Reitoria, e teve co-

²¹ O NGIME desenvolve o “Programa de Desenvolvimento Motor Adaptado” e o projeto de pesquisa “Acessibilidade no Ensino Superior” – que engloba a presente pesquisa -, além de oferecer um curso de aperfeiçoamento em “Acessibilidade na Atividade Física Escolar” e duas especializações na temática, a saber, “Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência” e “Audiodescrição”.

²² Podemos citar, por exemplo, o curso “Libras e Saúde: acessibilidade no atendimento clínico”, desenvolvido pela Faculdade de Enfermagem; o projeto “Escola de Informática e Cidadania” que atende pessoas com deficiência auditiva e é desenvolvido pelo Departamento de Ciência da Computação da UFJF.

mo coordenador em sua fundação o Prof. Dr. Flávio Takakura, objetivando propor inovações para a UFJF e operacionalizar o plano de desenvolvimento da instituição (UFJF, 2015b).

Uma das exigências do referido decreto é que o plano de desenvolvimento institucional contenha um plano de promoção de acessibilidade e atendimento prioritário e diferenciado às pessoas com deficiência, sejam alunas ou não. Este foi reforçado pelo Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008) que institui a estruturação de núcleos de acessibilidade nas IES federais.

Durante a existência da SDI/UFJF, em 2007 a UFJF submete novo projeto ao edital do Programa Incluir, sendo contemplada com apenas R\$ 30.000,00. O projeto foi direcionado à realização de campanha de conscientização em prol das pessoas com deficiência (SOUZA, 2010).

E ano de 2008 o projeto intitulado “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Deficiência na UFJF” é contemplado com verba de R\$120.000,00 (SOUZA, 2010). Esta verba foi direcionada para a criação de uma sala de acessibilidade na Faculdade de Educação Física e Desportos.

Visando uma maior efetividade na promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência na UFJF, a Prof^a Dr^a Eliana Ferreira, apresenta ao coordenador da SDI/UFJF, o Prof. Dr. Flávio Takakura, um projeto para a criação de uma coordenação de acessibilidade estruturada sobre três grandes eixos: acessibilidade educacional, física e informacional.

Com a apreciação e aprovação do projeto pelo então reitor, o Prof. Dr. Henrique Duque, a Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI/UFJF) é fundada pela SDI/UFJF em agosto de 2009. Assume como sua coordenadora a Prof.^a Dr.^a Eliana Ferreira.

Indo além da diretriz governamental, que exige a estruturação de um núcleo de acessibilidade para organizar as ações institucionais em prol da inclusão de pessoas com deficiência por meio da eliminação de barreiras, a UFJF estruturou uma coordenação vinculada à sua Reitoria, possibilitando um espaço de atuação que perpassa todas as ações da universidade.

Tendo como eixo central o ensino e a produção do conhecimento que deste advém, a universidade, para Saviani (1991, p.34), deve “difundir criticamente verdades já descobertas”. Dessa forma, na perspectiva de estabelecer uma uni-

versidade de vanguarda, a UFJF precisa não só informar como formar o sujeito-aluno que nela ingressa.

Tal perspectiva indica que a construção da acessibilidade deve apontar tanto para os processos educacionais, especialmente em seus métodos de ensino-aprendizagem e avaliação (eixo educacional), o acesso a esses espaços (eixo físico ou arquitetônico) e as relações interpessoais, especialmente do sujeito-aluno sem deficiência para os com deficiência (eixo informacional).

Estas três grandes vertentes da acessibilidade: educacional, física e informacional, abrangem os objetivos da coordenação: melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na UFJF; assessorar os cursos de graduação e pós-graduação, bem como outros setores da UFJF, no cumprimento das atuais demandas legais, em especial, de uma formação sensibilizada e instrumentalizada para atuar com pessoas com deficiência; apoiar projetos que produzam conhecimentos e alternativas que promovam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na área; e apoiar a implementação de projetos envolvendo acessibilidade arquitetônica e atitudinal (UFJF, 2009).

Em 2010, com a CAEFI/UFJF já estruturada, a UFJF concorre ao último edital lançado pelo Programa Incluir. Neste é contemplada com a maior verba dos editais em que concorreu, recebendo R\$190.000,00 e que foram direcionados para a estruturação da sala multifuncional de acessibilidade, sede da coordenação (UFJF, 2010).

No ano de 2011, por ocasião da realização do 2º Encontro de Acessibilidade da Universidade Federal de Juiz de Fora, a CAEFI/UFJF inaugurou esta sala multifuncional na biblioteca central do *campus* sede em Juiz de Fora. A sala conta com diferentes tecnologias assistivas como computadores adaptados ao uso de pessoas com deficiência visual e auditiva, teclado em colmeia e softwares próprios para o estudo (UFJF, 2011).

Além disso, por meio do Programa de Treinamento Profissional, a CAEFI/UFJF mantém bolsistas de diferentes graduações para auxiliar na utilização destas tecnologias assistivas, contribuindo ainda para a formação de profissionais engajados e capacitados para atender pessoas com deficiência (UFJF, 2011).

Figura 2: Sala multifuncional da CAEFI/UFJF localizada na Biblioteca Central do *campus* sede



Fonte: CAEFI/UFJF

É importante ressaltar que a Comissão Própria de Avaliação da UFJF, em seu relatório de autoavaliação referente ao período de 2009 a 2011, já indica a CAEFI/UFJF como a principal política de inclusão social da relação UFJF-sociedade, sendo ainda indicada como eixo principal na promoção de acessibilidade para o atendimento ao Decreto nº 5.296/2004 (PINTO, OLIVEIRA, 2012). Tal posicionamento é reiterado e ampliado nos demais relatórios da comissão, avaliando com grande positividade os trabalhos desenvolvidos pela coordenação de acessibilidade (OLIVEIRA, SILVÉRIO, 2015).

Ao longo dos seus cinco anos de existência, a CAEFI/UFJF tem desenvolvido ações diversificadas visando a promoção da acessibilidade em todas as suas dimensões, inclusive, na criação de espaços de debate e conscientização.

Visando o atendimento da dimensão arquitetônica da acessibilidade, a CAEFI/UFJF tem realizado o levantamento das condições de acessibilidade nos espaços construídos dos *campi* da UFJF, reivindicando a adequação daqueles que se encontram em descompasso com as normas de acessibilidade e disponibilizando assessoramento para tais obras.

No atendimento a dimensão comunicacional, a sala multifuncional da coordenação disponibiliza tecnologia assistiva para alunos, professores e técnico-administrativos, com bolsistas treinados para auxiliar na sua utilização.

Em relação às dimensões metodológica e programática, realiza o acompanhamento e assessoramento dos alunos, técnicos e professores com deficiência da UFJF, em especial, intervindo junto ao sujeito-aluno com deficiência e seus professores para encontrar os melhores caminhos no atendimento as necessidades advindas da sua deficiência. A coordenação realiza ainda a promoção de acessibilidade no material didático produzido na UFJF para seus cursos conforme demanda.

Juntamente, a CAEFI/UFJF promove espaços de fomento e circulação de informações como os seminários chamados “Gritos de Mudança”, que visam estabelecer um diálogo com a comunidade acadêmica sobre questões relacionadas à deficiência e seus paradigmas além de disseminar, discutir, analisar e fornecer subsídios teóricos sobre temas diversos; e mini-cursos que abordam questões sociopolíticas, econômicas e educacionais voltadas aos alunos com deficiência e sua inclusão social.

Visando o atendimento à dimensão atitudinal, a CAEFI/UFJF tem promovido diferentes encontros e eventos. No início de cada semestre tem promovido o “Café com a CAEFI”, com o objetivo de aproximar os alunos com deficiência entre si e da coordenação, aproveitando para discutir suas necessidades e ideias sobre a inclusão na UFJF. Já nos eventos científicos, corridas de rua e festivais, promove ações de conscientização e visibilidade para questões relacionadas à deficiência.

Cada uma das ações acima possui uma regularidade específica, sendo objetivo da coordenação, realizar pelo menos um evento por mês.

Outras experiências de grande valor já empreendidas foram o “Festival do Minuto”, no qual concorrem vídeos com duração de 60 segundos sobre o tema universidade inclusiva, e o programa “Acessibilidade em Pauta”, um informativo semanal que fora veiculado pela Radioweb do Centro de Educação a Distância da UFJF, abordando diversos assuntos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência na universidade.

Com o crescimento do número de alunos autodeclarados com deficiência a CAEFI/UFJF lançou, no ano de 2014, o primeiro livro da série “Eu faço parte dessa história”, que objetiva contar histórias de sucesso na UFJF. O primeiro volume foi direcionado a contar a trajetória de alunos com deficiência na instituição, dan-

do voz àqueles que têm sido sujeitos na construção do processo de inclusão na universidade (FERREIRA; BELLOSI, 2014).

O livro conta parte da trajetória de vida de 10 alunos autodeclarados com deficiência da UFJF. Em uma narrativa autobiográfica, os alunos expõem processos de inclusão e exclusão em sua infância e na educação superior, sua relação com a família, com a universidade e os anseios com o futuro profissional. Mais ainda, eles expõem a deficiência como constitutiva de suas vidas, falam de belezas e percalços, causados ou não por esta, e das suas perspectivas de inclusão (FERREIRA; BELLOSI, 2014).

As cópias do livro foram distribuídas gratuitamente para os alunos da UFJF em uma tarde de autógrafos no Restaurante Universitário da UFJF e em uma livraria da cidade, estando ainda disponível em versão digital no site da CAEFI/UFJF²³.

Uma ação de ressignificação, que valoriza o sujeito-aluno com deficiência enquanto sujeito constituinte da UFJF. O livro contribui com a ampliação da visibilidade das pessoas com deficiência na instituição, em especial, permitindo que os alunos sem deficiência reconheçam não só a presença dos que a tem, mas dá a oportunidade de deslocar seu olhar da incapacidade para a possibilidade. Uma ação que busca trazer o sujeito constituído como *outsider* para o centro do processo, valorizando-o para que seja reconhecido não como aquela pessoa que enfrenta todas as barreiras sociais e as vence, mas como sujeito que tem o direito de ser diferente e estar nos espaços sociais em igualdade de condições.

Como consequência da inovação apresentada na CAEFI/UFJF nestes trabalhos, juntamente ao trabalho de pesquisa e formação de professores do NGIME, e mais especificamente, das conquistas alcançadas ao longo destes anos, a então coordenadora de acessibilidade da UFJF foi convidada a assumir o cargo de coordenadora-geral da Política Pedagógica da Educação Especial na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) em outubro de 2014 (UFJF, 2014c).

Dando continuidade a seus trabalhos e visando a ampliação da atuação da CAEFI/UFJF, em 2014 foi acordada a criação de 10 mini-núcleos de acessibilidade nas unidades acadêmicas. Esta iniciativa pretende aproximar a coordenação

²³ A versão digital do livro está disponível no link: <http://www.ufjf.br/acessibilidade/eventos>

dos alunos, técnicos e professores, favorecendo o acesso a recursos de acessibilidade e o apoio especializado na utilização dos mesmos.

A ampliação da CAEFI/UFJF, caso concretizada, poderá atuar como fator ampliador do diálogo entre os diversos sujeitos presentes na universidade para fomentar uma atitude interdisciplinar na promoção de acessibilidade, fator essencial para que as diversas dimensões da acessibilidade sejam efetivamente contempladas, em especial, a eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas, refletindo no provimento de melhores condições de permanência a alunos com deficiência na educação superior.

No ano de 2014, a UFJF cria a Diretoria de Ações Afirmativas, que tem por objetivo a promoção de condições institucionais para a implementação de políticas públicas de ações afirmativas para grupos cotistas e que favoreçam a diversidade social (correlacionadas ao gênero e sexualidade, à etnia, à tradição das culturas, e à vulnerabilidade socioeconômica). Sua estrutura é então composta por duas coordenações, a saber, a Coordenação de Diversidade Social e a CAEFI/UFJF, incorporada a esta diretoria, passando desde então por um período de transição com a redução e adequação de suas atividades (BRASIL, 2014b).

A Diretoria de Ações Afirmativas faz boa referência à necessidade de mudança social que hoje demanda o Estado brasileiro, visto que a ideia da promoção dos direitos das minorias tem constituído a direção de nossa política pública nos últimos governos (veja, por exemplo, BRASIL, 2012b). Porém, com a sua criação, o processo de inclusão de alunos com deficiência na UFJF, que antes apontava para uma direção de crescimento e aprofundamento das ações institucionais por meio da CAEFI/UFJF, sofre mudanças.

O trabalho direcionado aos grupos cotistas e ao favorecimento da diversidade social possui uma estrutura pautada principalmente pela promoção da dimensão atitudinal, na resignificação dos signos de estigma e na eliminação do preconceito por meio de ações educacionais, gerando subsídios para ampliar a presença em igualdade de condições destes sujeitos em posição *outsider*. Este ponto é também necessidade do processo de inclusão de pessoas com deficiência, especialmente, na resignificação dos signos de estigma. Contudo, há grandes diferenças quando abordamos a questão da promoção da acessibilidade, que engloba outras cinco dimensões pouco contempladas pelo trabalho de ações afirmativas direcionado aos demais grupos *outsiders*.

O conceito de diversidade social descrito pela Diretoria (BRASIL, 2014b): “correlacionadas ao gênero e sexualidade, à etnia, à tradição das culturas, e à vulnerabilidade socioeconômica” não abarca as pessoas com deficiência. Esta perspectiva de diversidade social desconsidera, por exemplo, a adequação dos espaços construídos para a promoção da acessibilidade arquitetônica, desconsidera a flexibilização do processo ensino-aprendizagem para a promoção da acessibilidade metodológica, e desconsidera ainda a flexibilização no uso de instrumentos e ferramentas de estudo para a promoção da acessibilidade instrumental, todas essas, essenciais a diferentes tipos de deficiência hoje presentes na UFJF.

Inclusive por este motivo, a estrutura da Diretoria vai em direção contrária às premissas do Programa Incluir, o qual tem por objetivo

fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013a).

Neste ponto, ainda que dividida em duas coordenações com focos diferentes, a Diretoria de Ações Afirmativas da UFJF corre o risco de apagar questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência em detrimento da valorização dos demais grupos por ela atendidos e cujas necessidades são mais familiares.

A formação e consolidação da Diretoria é importante e relevante para a UFJF, assim como para as demais IES. Sua demanda cresce a cada dia e sua importância é indiscutível. Contudo, a decisão política tomada pelos dirigentes da UFJF em unir coordenações com focos diferentes sob uma mesma bandeira, tende a homogeneização dos trabalhos por ambas desenvolvidos, sendo contrária à política pública atual, a qual preza por núcleos de acessibilidade direcionados as pessoas com deficiência.

Isso denota tanto um desconhecimento das questões relativas à inclusão por parte dos dirigentes da UFJF, quanto uma valorização das estratégias de gestão acima das necessidades do corpo discente, docente e técnico-administrativo.

Contudo, é importante lembrar que cultura é um processo histórico e relacional, que se modifica em longo prazo na e pela sociedade. Como nos diz Elias

(2011), as mudanças estruturais habitualmente dependem tanto do sujeito como da sociedade, uma articulação processual, constituída pela configuração social.

Vencer o estigma da deficiência, ou dos demais grupos *outsiders* é um processo de longo prazo. Esta é uma mudança cultural, e mudanças deste porte podem demorar até gerações para se concretizar (ELIAS, 1997).

Este é um dos motivos de entendermos a inclusão de pessoas com deficiência como um processo, composto de avanços e retrocessos. Conforme demonstramos anteriormente ao analisar seus aspectos, a efetividade da inclusão exige desestabilizar e ressignificar padrões sócio-historicamente constituídos. Um processo de (re)significação, de deslocamento de valores, que demanda tempo e participação das diversas instâncias sociais.

Mais do que isso, demanda modificar diversas dimensões da estrutura social a fim de que as pessoas com deficiência possam estar incluídas plenamente e em igualdade de condições para com os demais sujeitos da sociedade. Isso não implica apenas em ações afirmativas que perpassam a dimensão atitudinal, ou seja, os valores atrelados a uma determinada posição-sujeito como deficiente, cotista, negro, mulher, homossexual, entre outras, mas sim, desestabilizar a norma de sujeito ideal que constitui não só as relações interpessoais, mas a totalidade da estrutura social atual.

As ações da CAEFI/UFJF, esteja ela onde estiver, devem se configurar como ações prospectivas de médio e longo prazo que visem alterar uma cultura universitária sócio-historicamente estabelecida. Certamente ela não é a única responsável pela mudança, mas cumpre papel essencial nas modificações institucionais em prol da desnormalização da exclusão e da promoção da acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência na UFJF.

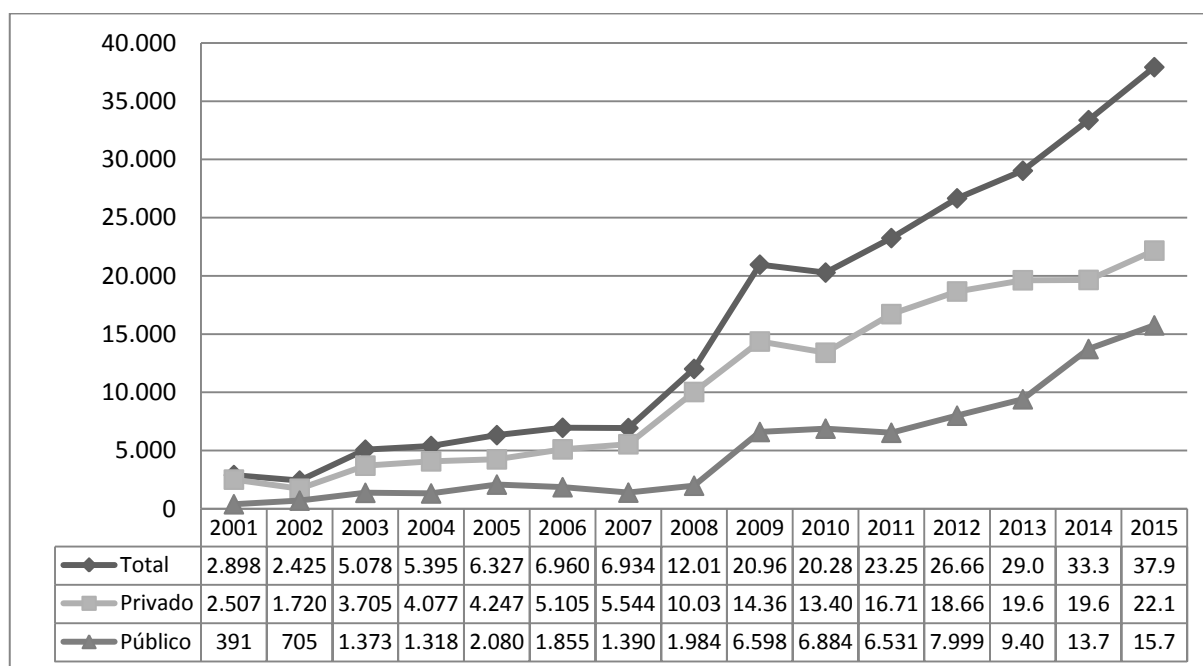
5.3 TENSÕES E SENTIDOS NA INCLUSÃO DO SUJEITO-ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA UFJF

Reconhecidos os processos históricos empreendidos pela sociedade brasileira e, especificamente, pela UFJF a favor da inclusão de pessoas com deficiência, passamos à análise dos dados tabulados do INEP, extraídos do Censo da Educação Superior, e dos dados da CAEFI/UFJF, cedidos pela própria coordenação, com o objetivo de delinear a evolução de matrícula de alunos autodeclarados com deficiência na UFJF, bem como, o seu perfil geral.

Nosso recorte se localiza entre o início do século XXI, momento em que identificamos um maior direcionamento das políticas públicas para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior, e vai até o ano de 2015.

Segundo os dados do INEP²⁴, nos primeiros anos do século XXI houve um aumento extremamente expressivo nas matrículas de alunos com deficiências nas IES brasileiras conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3. Evolução das matrículas de alunos autodeclaradas com deficiência nas IES públicas e privadas brasileiras de 2001 a 2015.



Fonte: INEP (2015a)

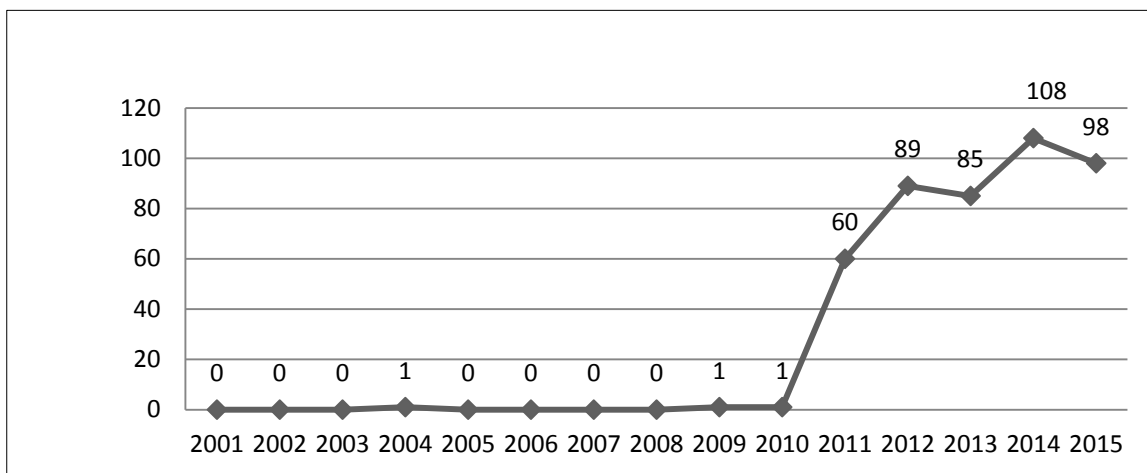
Podemos observar um expressivo aumento no número de matrículas de alunos com deficiência em ambas as categorias de IES. Uma tendência tem sido a matrícula em IES particulares, que acompanha a tendência geral de alunos sem deficiência no Brasil, visto que a maior parte dos estudantes da educação superior brasileira se encontra na iniciativa privada. Mesmo assim, a relação entre IES privadas e públicas é menor entre os alunos com deficiência em comparação com os números gerais da educação superior brasileira, indicando maior equilíbrio entre as duas modalidades de IES quando tratamos da inclusão de alunos com deficiência. Basta observar, por exemplo, que em 2013 as IES públicas contabiliza-

²⁴ Até a data de finalização do presente trabalho, o último Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP era referente ao ano de 2015, dessa forma, nossos dados se limitam a este recorte.

ram 1.932.527 matriculados, sendo 9.409 com deficiência, contra 5.373.450 das IES privadas, sendo 19.812 com deficiência (INEP, 2015a).

Certamente a UFJF não ficou de fora desse processo e o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência na instituição também cresceu nos últimos anos. Conforme demonstrado anteriormente na Tabela 3, esta possui mais de 10.000 alunos regularmente matriculados em cursos de graduação. Com este total, podemos delinear uma interessante evolução na presença de alunos com deficiência, a qual se faz notar apenas a partir do ano de 2011, quando a UFJF apresenta 60 alunos autodeclarados com deficiência em seus cursos de graduação, chegando a 108, no ano de 2014, e decaindo para 98 no ano de 2015.

Quadro 4. Evolução das matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação da UFJF no período de 2001 a 2015



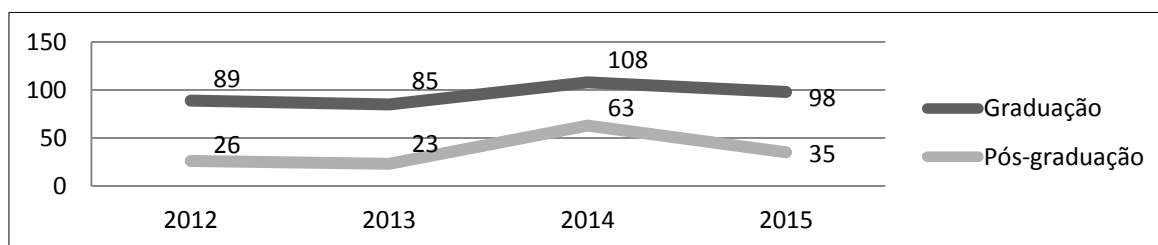
Fonte: O autor (2016)

É importante observarmos que, de 2001 a 2010, os dados do INEP indicam a quase inexistência destes sujeitos no quadro de alunos da UFJF, com exceção da identificação de um aluno com deficiência nos anos de 2004, 2009 e 2010, ali inserido por preenchimento manual, ou seja, por um técnico-administrativo da universidade que, sabendo da existência de um aluno com deficiência, identifica-nos dados. Em outras palavras, sem um procedimento formal de identificação destes pela universidade.

Esta mesma evolução é indicada pelos dados da CAEFI/UFJF no Quadro 5 sobre os cursos de pós-graduação da universidade, nos quais chegamos a tabu-

lar 63 alunos autodeclarados com deficiência em 2014, decaindo para 35 em 2015.

Quadro 5. Evolução das matrículas de alunos com deficiência na UFJF de 2012 a 2015



Fonte: O autor (2016)

Pensando que estes dados, enquanto informações quantitativas das ciências exatas, carregam a força da verdade ao serem compreendidos como representação fiel do real, observamos que o levantamento estatístico se constitui como um discurso legítimo, inquestionável e portador do direito de avaliar o desenvolvimento de qualquer processo. Especialmente os dados INEP e dos censos por ele realizados, que são utilizados para o direcionamento da política pública brasileira, enquanto representação da realidade social de nosso país.

Dessa forma, a inclusão somente passa a ser reconhecida quando a presença dos alunos com deficiência se faz notar nos números do INEP. É através desses números que dizemos que a inclusão é hoje existente nas escolas básicas e na educação superior, e é por meio dos números que os recursos são direcionados para os núcleos de acessibilidade das IES.

Porém, os números carecem de interpretação e mobilizam sentidos, portanto, são um discurso também construído, que mantém relação com interdiscurso e está sujeito à ação da ideologia. Dos esquecimentos ideológicos advém sua legitimidade. Esquecemos que o discurso só existe por causa do sujeito, que este possui uma historicidade e que seus sentidos são fluidos. Os números são evidências, e precisam ser compreendidos em seu contexto de produção.

Analisando então a produção destes números, assim como Reis (2010), podemos demonstrar que os dados disponibilizados pelo INEP apresentam inconsistência em relação à matrícula de alunos com deficiência na UFJF. Isso porque, até a implantação da CAEFI/UFJF, não haviam mecanismos institucionais de identificação destes alunos.

Apesar de já existir alguma identificação de candidatos com deficiência no momento de realização dos processos seletivos da UFJF, se e quando aprovados, a informação de possuir ou não deficiência não era transmitida entre o órgão responsável pelo processo seletivo (COPESE) e o responsável pela matrícula. Mais ainda, diversos candidatos com deficiência não necessitam de adaptações para a realização das provas, de forma que não realizam solicitação de atendimento diferenciado à COPESE.

A ausência de mecanismos institucionais para autodeclaração e/ou identificação da deficiência no corpo discente da UFJF levou à ausência destes nos relatórios enviados ao INEP até a criação do primeiro mecanismo por parte da CAEFI/UFJF no ano de 2011.

Vale pontuar que os dados do Censo da Educação Superior são coletados a partir do preenchimento de questionários, por parte das IES e por importação dos dados disponibilizados pelas mesmas no Sistema e-MEC²⁵, de forma que é de responsabilidade da universidade o levantamento dos dados referentes ao seu corpo discente (INEP, 2015b).

O levantamento dos registros de alunos com deficiência da UFJF foi iniciado pela CAEFI/UFJF no ano de 2011 utilizando como metodologia o fechamento do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)²⁶, usado por todos os alunos no período de matrícula e rematrícula discente e ao longo de todo o seu processo formativo. Através de um *plug*, o SIGA pergunta a cada aluno da UFJF se ele possui ou não deficiência, apresentando as opções “sim” e “não”. O sistema só é reaberto após a resposta e, caso positiva, um questionário é aplicado ao aluno autodeclarado com deficiência.

A partir deste mecanismo, os alunos autodeclarados com deficiência puderam ser identificados, ter seus dados tabelados e enviados ao Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional da UFJF, órgão responsável pelo preenchimento da plataforma e-MEC.

²⁵ O sistema e-MEC está em funcionamento desde janeiro de 2007, e é utilizado pelas IES para credenciamento e recredenciamento, buscar autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

²⁶ O Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) é um sistema online utilizado pela UFJF para gerir todas as relações acadêmicas na Universidade. Dessa forma, todas as informações referentes aos alunos estão ali contidas, e no caso dos dados pessoais, esses são colhidos no momento da matrícula.

Tal mecanismo sanou parte da ausência de dados sobre a inclusão de alunos com deficiência na UFJF para o INEP, contudo, a metodologia de identificação de alunos com deficiência da CAEFI/UFJF revela suas próprias inconsistências.

Uma das dificuldades que a metodologia encontra é a prática de alunos que se autodeclararam com deficiência sem a possuir²⁷. A CAEFI/UFJF identificou esta prática a partir do primeiro levantamento quando seus integrantes, ao entrar em contato com os alunos autodeclarados a fim de iniciar um relacionamento intrainstitucional para conhecer melhor o quadro de alunos com deficiência da UFJF, se deparam não só com pessoas cuja descrição do que o aluno entendia por deficiência não é considerada como uma deficiência, como o uso de óculos por exemplo, mas também encontraram pessoas conhecidas e do convívio dos integrantes da CAEFI/UFJF que reconhecidamente não possuíam deficiência.

Podemos discorrer sobre alguns motivos para esta prática. O primeiro seria o desconhecimento sobre o conceito de deficiência, que está relacionado não apenas à falta de vivência com este conjunto de sujeitos, mas também, ao grande número de tipos, graus e consequências das deficiências. Um segundo motivo pode ser especulado: a ideia de que o aluno sem deficiência, ao se declarar como possuindo uma deficiência, poderia obter algum tipo de benefício da universidade. Dessa forma, encontramos sujeitos que se declaram enquanto com deficiência para, logo em seguida, procurar por benefícios como bolsa de estudo, Xerox de graça, entre outras ações de caráter assistencialista.

Pontuamos aqui um equívoco no conceito de inclusão social, no qual o sujeito-aluno sem deficiência interpreta o processo inclusivo como o dar benefícios e/ou privilégios ao sujeito-aluno com deficiência, não reconhecendo os processos sociais e históricos que geram a sua exclusão do espaço universitário e que a superação dos mesmos só é possível através de políticas e práticas específicas, aqui abarcadas pela promoção da acessibilidade em suas múltiplas dimensões. A inclusão, para este sujeito-aluno sem deficiência, é significada como ter benefícios, não como a promoção de direitos em igualdade de condições.

²⁷ É válido aqui lembrar o conceito de deficiência adotado pela ONU e pelo Brasil (2009), que se refere à uma limitação de longo prazo que, em interação com barreiras de caráter social, podem obstruir sua participação plena na sociedade em igualdades de condições.

Desde que foi identificada essa prática entre os alunos, a coordenação entra em contato com todos os alunos autodeclarados e realiza uma confirmação na lista de alunos com deficiência da UFJF antes da divulgação dos dados, visando a maior fidedignidade dos mesmos ao eliminar autodeclarações falsas:

D03 - É:: com a dúvida realmente/ até realmente se é deficiente ou se não é deficiente, muitos alunos aproveitam da situação... né... podendo cada vez mais né, com... programas... de ajuda ao deficiente, né? Eles podem achar que podem se beneficiar de algo... e então, a partir do momento/ depois que aquele questionário vem para a gente, a gente faz contato com cada um deles, e daí a gente vai... em pormenor de cada deficiência.

O interessante é observar que, da mesma forma que alunos sem deficiência se autodeclararam como alunos com deficiência, encontramos o inverso, alunos que possuem deficiência e não se autodeclararam.

D03 – (...) muitos poucos deficientes ainda vem ao nosso encontro, só realmente na hora que ele necessita muito que ele “ah, quem que eu posso procurar?” E cai na coordenação [de acessibilidade].

D28 - Os alunos vêm/ muitas vezes eles... se escondem em um primeiro momento dentro da universidade. Aí, de repente, tem um problema, eles vão e procuram a CAEFI pela primeira vez (...) porque o nosso questionário ele é respondido de maneira voluntária, então you que se identifica como deficiente ou não, então, muitas vezes ele não coloca nada, você nem sabe que aquela pessoa existe. Ele tem um problema, ele aparece.

Ambas as práticas acima descritas influenciam no levantamento de dados da CAEFI/UFJF. Sem negar a sua importância, tais fatos indicam o quão complexo é o processo de circulação dos sentidos da deficiência e reafirmam a colocação de Elias e Scotson (2000, p. 59), de que “sem o uso das palavras como instrumentos de pesquisa, os números ficam mudos”.

Dessa forma, consideramos que os levantamentos estatísticos do INEP (assim como os demais levantamentos estatísticos) são ainda insuficientes na identificação dos alunos com deficiência na educação superior brasileira. Nenhuma universidade brasileira possui, até o momento, mecanismos que possam abarcar com fidedignidade a quantidade de alunos com deficiência em seu quadro discente, não somente pela ausência dos mecanismos de coleta como o e-MEC ou como o *plug* no SIGA da UFJF, mas pela necessidade de identificação do sujeito com a posição-sujeito de aluno com deficiência. Enquanto a deficiência é

uma condição concreta, a identificação do sujeito com esta advém de um processo de subjetivação.

Vale então pontuar que, nas ciências sociais, os números nos auxiliam no entendimento da realidade social, contudo, é necessário cautela com o poder de seu discurso, pois, apesar dos dados apontarem para a ampliação do processo de inclusão ao indicar uma maior quantidade de pessoas com deficiência nas IES, estes não englobam a totalidade das relações estabelecidas por aqueles que vivem este processo. Portanto, os discursos proferidos com base nos dados precisam ser confrontados com o cotidiano dos sujeitos e com os sentidos que estes mobilizam, observando assim as tensões que perpassam a sua presença neste espaço educacional.

Por este motivo, buscamos analisar os discursos destes alunos autodeclarados e dos demais sujeitos do processo educativo para trazer um pouco mais de luz à configuração formada na UFJF com a inclusão de alunos com deficiência ao compreender quais sentidos são mobilizados em seus discursos.

5.3.1 Silenciamento, estigma e individualização

Como pontuamos anteriormente, o sujeito assume no discurso uma posição imbuída de sentidos e valores, e é a partir desta posição-sujeito que ele estabelece relações com outros sujeitos e interpreta os discursos (ORLANDI, 2013).

Uma pessoa, ao se matricular em um curso superior, passa a ser constituída também pela posição-sujeito de aluno universitário, sendo esta uma das posições que ocupa no discurso. Da mesma forma, os demais atores educacionais que compõem o processo ensino-aprendizagem ocupam posições-sujeito específicas referentes à sua atuação e significação nas relações que estabelecem, como, por exemplo, de sujeito-professor e de sujeito integrante da CAEFI/UFJF.

Tal posição-sujeito de aluno universitário, quando assumida pela pessoa com deficiência, se constitui com uma contradição identitária entre se reconhecer ou não enquanto sujeito-aluno com deficiência.

Conforme demonstramos anteriormente, existem alunos com deficiência na UFJF que não apenas assumem a deficiência como parte de sua identidade, como permitem a circulação desta informação de maneira ampla como foi feito pelo livro “Eu faço parte desta história” (FERREIRA, BELLOSI, 2014).

Em contrapartida, existem alunos com deficiência matriculados na UFJF, identificados por meio dos discursos dos sujeitos entrevistados, que não se auto-declaram como sujeito-aluno com deficiência quando se deparam com o questionário no SIGA ou, mais ainda, apesar de se autodeclarar, silenciam a sua deficiência:

A05 - Os desafios? ... Acho que... o deficiente... se aceitar como deficiente, porque eu também tive um pouquinho de dificuldade de me aceitar como deficiente.

A06 – Eles não buscam, eles não procuram, eles não se manifestam. É sim um:: comodismo por parte de muitos deficientes, porque é uma questão mesmo de você... querer se projetar, né.

A09 - Então, na verdade... é só para quem eu falo. Para que eu não.../ visualmente, eu não tenho nada... eu não tenho nada.

A11 - Aqui dentro da universidade nunca tive problema com preconceito, até porque eu sempre fui muito... é... muito discreto, e a deficiência só é perceptível se eu quiser mostrar, se eu não quiser mostrar ninguém percebe.

A12 - Alguns sabem, outros não. Porque assim, não atrapalha no dia a dia. Igual agora eu estou conversando com o senhor aqui e eu escuto perfeitamente. Então assim, acaba que não atrapalha.

B32 - Eu acho que a pessoa que não convive, ela... ela tem uma dificuldade muito grande de... de... de ver...de ver a dificuldade que... passa quem tem deficiência.

C19 - Primeiro, descobrir que ela tinha deficiência, (...) eu fui perceber quando ela tinha de ficar muito perto das coisas para ler.

C23 - Agora nós temos um deficiente visual que, assim que acabou o modo de acolhimento, ele avisou a gente que era deficiente visual mesmo a gente fazendo essa pergunta antes. (...) Ele não tinha dito ainda.

D03 – (...) muitas das vezes o que a gente está encontrando é essa barreira, do aluno ter algumas necessidades, a própria coordenação ela está meio confusa, e nem os professores sabem que aquele aluno necessita de alguma assistência.

Nos recortes acima, destacamos as ações (verbos) presentes no discurso do sujeito-aluno com deficiência (grupo A), do sujeito-aluno sem deficiência (grupo B), do sujeito-professor (grupo C) e do sujeito integrante da CAEFI/UFJF (grupo D), indicando o silenciamento da condição de deficiência.

O sujeito-aluno com deficiência silencia a sua condição ao não se “aceitar” enquanto pessoa com deficiência, ao não “falar” sobre a sua deficiência para os colegas de classe e professores, ao “ser discreto” e “tentar não mostrar” a deficiência. Sua prática reflete no conhecimento desta condição por parte dos outros sujeitos, como o sujeito-professor, que precisou “descobrir” que seu aluno possuía deficiência para então poder intervir e auxiliá-lo no processo ensino-aprendizagem.

O silêncio, como nos diz Orlandi (2007, p.23), “não é mero complemento de linguagem. Ele tem significância própria”. Portanto, ao nos aprofundarmos nos discursos deste sujeito-aluno com deficiência, observamos que o silenciamento da condição de deficiência está atrelado aos sentidos que esta mobiliza de des-crédito e menos valia.

Esta estigmatização é demarcada nos discursos do sujeito-aluno com deficiência e aqui evidenciada nas características (adjetivos) que ele mobiliza:

A13 - Até na minha própria família sempre rolou isso ai, essa situação de tipo: “Não, você não é deficiente”, “Não, para com isso. Não fala isso”. Não é como se fosse uma coisa negativa, entendeu? É só uma.... [procura palavras] uma coisa diferente, igual tem gente alta e tem gente baixa, tem gente... é só uma característica diferente da pessoa, entendeu?

A29 - Eu me sinto talvez um... sei lá... um pária, um diferente, mas é porque eu tenho esse problema mesmo.

A30 - Porque você tem toda uma vida, entre aspas, normal. Né? De repente você se vê com algum tipo de:: impedimento (...). Mas a gente tem que se limitar, a gente vê que tem limites e tem que se adaptar.

A mesma demarcação da menos valia é mobilizada nos discursos do sujeito sem deficiência integrante da coordenação de acessibilidade:

D01 - Existem certas... limitações que... faz com que seja mais difícil para eles entrar aqui. Para a gente dito normal seria mais fácil. E... cabe a nós que podemos, e que queremos, e que gostamos disso, ajudar essas pessoas... no que a gente pode

D02 – (...) a gente não/ a gente deixa bem claro “olha aqui você não é o coitadinho. A gente não vai fazer nada para que você seja... tenha essa visão de que você é um coitado”. Não, pelo contrário. “Nós queremos te dar independência para que você faça tudo”.

Como nos diz Elias e Scotson (2000), somente o pertencimento a um determinado grupo *outsider*, é suficiente para mobilizar sentidos de descrédito.

O pertencimento ao grupo *outsider*, no caso da presente pesquisa, não está na origem social do sujeito, mas sim em um signo de estigma compartilhado, signo este que tanto Elias e Scotson (2000) quanto Goffman (2008) identificam como podendo ser corporal ou relacionado à informação sobre a existência da deficiência.

Sendo a deficiência um signo – corporal ou informacional -, ele mobiliza sentidos específicos. Quando este signo é posto em circulação, ou seja, é exposto aos processos de interpretação nos discursos que estruturam e são estruturados nos relacionamentos sociais, cada sujeito há de interpretá-lo a partir de uma determinada formação discursiva e de uma posição-sujeito específica, diretamente relacionada ao já-dito, ou seja, aos sentidos sócio-historicamente constituídos para/sobre a deficiência (ORLANDI, 2001).

Observe que ambos os discursos anteriormente destacados não apenas caracterizam a deficiência, mas criam um comparativo, uma dualidade, entre o sujeito com deficiência e o sujeito ideal. Este sujeito ideal, normatizado e sem deficiência, não atende as singularidades que constituem o universo da deficiência e nem mesmo da diversidade da espécie humana, contudo, possui força de verdade e de valor graças à sua constituição sócio-histórica (FERNANDES, 2012). Pelo apagamento realizado pela ideologia, o padrão de sujeito ideal é constituído como evidência. Nele a deficiência não se adequa, seja ela de qual tipo for.

É da reflexão sobre tais pontos que advém os discursos em prol da inclusão social e da acessibilidade, visando um duplo movimento de adequação, em especial, chamando a sociedade a se modificar para atender as múltiplas características dos diferentes sujeitos que a compõem (SASSAKI, 1999; 2011).

A reivindicação desta visibilidade é presente nos discursos do sujeito-aluno com deficiência:

A06 – (...) como você não me vê como deficiente, você também não vê que eu tenho necessidades, você não percebe que a sociedade não é adaptada para mim (...) o ideal é realmente chamara a atenção para a diferença.

A16 - Olha, eu acho que ela tem que procurar fazer o que vocês estão fazendo, é... identificar quem são os portadores, qual o tipo de dificuldade que ele tem e tentar adequar, porque... o sistema

de... informatização, eu estou dizendo em particular a informática, (...) eu acho que a universidade tem que ir de encontro à pessoa portadora de deficiência... não tem outra.

Contudo, a contradição também constitui estes discursos. Como o sujeito-aluno com deficiência não se adéqua a este padrão de normalidade destacado nos discursos, ao invés de questioná-lo, se filia a ele ao ponto de negar, silenciar a própria deficiência na busca de silenciar o estigma. Nos discursos analisados é notório o modelo de ser humano ideal estruturando o intradiscurso do sujeito-aluno com deficiência:

A06 – (...) se for pensar em questão de... “ah do A06, o aluno enquanto deficiente”... nunca teve nada, nesse sentido que fizesse menção ou que deixa-se... não. Simplesmente sou o aluno A06.

A09 - Imagino que quem é deficiente mesmo, cadeirante também ele vai ter dificuldades...

A11 - No meu caso, que numa coisa mais simples e sempre tive... e nunca tive dificuldade assim... as dificuldades que eu tenho hoje são as dificuldades de qualquer canhoto... encontra.

Observe o discurso do sujeito A06 que, em um recorte anterior, pontua a necessidade de “chamar a atenção para a diferença” com o objetivo de obter atendimento para as suas necessidades de acessibilidade. No recorte seguinte, este contradiz seu discurso ao realizar o apagamento da deficiência ao indicar ser tratado como “o aluno A06” em oposição a posição-sujeito de aluno com deficiência. No primeiro recorte, utiliza o termo “diferença” no lugar de “deficiência”, termo que nega no recorte seguinte.

O discurso do sujeito A06 está imbuído de um deslocamento de sentidos da “deficiência” para a “diferença”, significando o sujeito com deficiência enquanto parte da espécie humana que é, por natureza, diversa e constituída pela diferença. Esta perspectiva está em concordância com o discurso do modelo social de deficiência discutido, por exemplo, por Sasaki (1999). Contudo, ao não querer ser reconhecido enquanto sujeito-aluno com deficiência, também põe em funcionamento os sentidos de descrédito no termo deficiência, de forma a negar a sua existência. Desta forma, mesmo que sua postura possa ser de militância a favor da igualdade de direitos entre os diferentes sujeitos do espaço universitário, ele se normaliza e apaga tanto a deficiência quanto a diferença.

O mesmo é realizado pelo sujeito A09 que, apesar de possuir uma deficiência física autodeclarada e diagnosticada, é claro ao não se considerar enquanto sujeito com deficiência, trazendo o usuário de cadeira de rodas (cadeirante) como modelo de pessoa com deficiência. Já o sujeito A11, realiza este apagamento ao filiar sua deficiência a um sentido diferente, a uma condição atualmente distanciada do estigma: ser canhoto²⁸.

Apesar deste, em um primeiro momento, ser um mecanismo discursivo de proteção individual utilizado pelo sujeito em relação aos sentidos de descrédito, o silenciamento também perpetua os sentidos de descrédito e exclusão nas relações sociais, já que a negação não permite o deslocamento, nem mesmo, a modificação da representação que a universidade assume no imaginário social de que esta não está aberta para o sujeito com deficiência.

Como consequência deste silenciamento, as necessidades relativas ao processo inclusivo são também silenciadas, já que o sujeito-aluno com deficiência se iguala ao sem deficiência. Na mesma direção, as condições de acessibilidade não são oferecidas/reivindicadas pelo sujeito integrante da CAEFI/UFJF e o processo ensino-aprendizagem não é adequado pelo sujeito-professor.

Este silenciamento gera um apagamento da deficiência no discurso, o qual pode ser observado na prática discursiva dos demais sujeitos sem deficiência que participam do processo ensino-aprendizagem:

B26 – (...) a A25, ela até tem uma facilidade maior para poder realizar as atividades dela, né? Eu não vejo, assim, que ela encontre muitas dificuldades, mas, sei lá, o que ela precisa a gente ajuda a ela, mas ela dá conta de fazer tudo normalmente.

C19 - Primeiro, descobrir que ela tinha deficiência, porque a A18 é tão boa aluna, ela é tão aplicada, tão interessada, que eu demorei a perceber que ela tinha. Aí eu fui perceber quando ela tinha de ficar muito perto das coisas para ler

C23 – (...) os outros alunos agem com ele normalmente, eu acho que na verdade eles nem lembram que ele tem deficiência visual... Essa é minha ideia, eu não gosto de lembrar, na verdade se eu pudesse colocar a aula dele normal assim... normal para os outros

²⁸ Vale destacar que ser canhoto já mobilizou sentidos de estigma em diferentes sociedades, principalmente, durante a Idade Média. Diversas histórias místicas eram relacionadas ao sujeito canhoto, levando a segregação e até ao sacrifício destes. Atualmente seus sentidos foram deslocados e pouco ainda é mobilizado de pejorativo nos discursos sobre o sujeito canhoto, contudo, a norma do sujeito destro perdura na sociedade, inclusive, na produção do mobiliário para o espaço educacional.

alunos para que eles nem percebessem que tinha alguma alteração eu o faria (...)

D01 - Eu acho que o maior desafio, o maior desafio mesmo... somos nós mesmos. ... Acho que... se a gente mudar a gente... nós mesmos... se a gente tirar da cabeça que... somos diferentes... entendeu? A gente tem que colocar que somos todos iguais.

Acima observamos um deslocamento da deficiência, da diferença para a normalidade. O sujeito sem deficiência que se relaciona com o sujeito-aluno com deficiência realiza aqui uma tentativa de apagamento, no discurso, dos sentidos depreciativos da deficiência, isto porque, apesar do estigma continuar sendo um sentido dominante em relação à deficiência, a inclusão tem se estabelecido no discurso social, especialmente pela força das políticas públicas, de forma que os sentidos de estigma não são mais bem vistos e nem bem vindos ao discurso.

Como nos diz Orlandi (2013), vivenciamos uma forma-sujeito histórica característica do capitalismo: o sujeito jurídico, ou seja, interpelado pelas leis e individualizado pelo Estado. Este sujeito jurídico é constituído com a ideia de sujeito livre, possuidor do direito a liberdade e completo em si, porém é subordinado, não somente a leis e deveres, mas principalmente à ideologia. No final, ele possui uma subordinação menos explícita, mais abstrata e igualmente determinante, que dá ao sujeito a impressão de autonomia e completude.

Em um momento no qual as políticas públicas atuam no sentido de favorecer a valorização do sujeito com deficiência, inclusive com a imposição de sanções para o descumprimento do seu direito de acesso a espaços públicos – como poder ser visto em Brasil (2015d) -, o sujeito começa a ser imbuído de censuras à discursos antes comuns em nossa sociedade (cf. ORLANDI, 2007).

Tal política do dizer, permeada por um discurso social direcionado para favorecer a inclusão social e a valorização do sujeito com deficiência, vão construindo barreiras nas práticas discursivas, alterando a formação discursiva dominante, que se afasta cada vez mais da segregação e integração da pessoa com deficiência, aproximando-se da inclusão.

É certo que estes sentidos e sentimentos não desaparecem, mas são deslocados, pois como nos diz Orlandi (2001, p.130) “se um sentido é necessário, ele é possível”. Mesmo que os sentidos de descrédito não possam ser expostos em práticas cotidianas, eles persistem na forma como o sujeito com deficiência é individualizado em nossa sociedade. Observamos nos recortes acima um efeito me-

tafórico, pelo qual o estigma não desaparece, a deficiência não se desfaz, mas altera a forma como se faz presente no discurso. Ao mesmo tempo em que o sujeito silencia a deficiência enquanto algo negativo, ele a significa quando demarca que o sujeito com deficiência é diferente do sujeito normativo, sem deficiência.

Portanto, há aqui um duplo movimento, uma paráfrase dos sentidos negativos relacionados à deficiência, que reitera uma construção sócio-histórica de exclusão, segregação e menos valia, ao mesmo tempo em que indica uma polissemia positiva no interdito do dizer, na qual estes sentidos não são mais bem-vindos à formação discursiva atual. Desta forma, eles são silenciados e significam pela ausência ou transferência para outros signos.

Observe a tentativa de apagamento da deficiência ao mobilizar outros sentidos com características (adjetivos) que se opõem ao seu estigma como “boa aluna”, “aplicada”, “interessada”, “normal” e “igual”. Cada um deles é usado pela necessidade de apagar os sentidos negativos que ainda são mobilizados em nossa sociedade quando se trata da deficiência.

O problema nesse caso é que o sujeito nega a deficiência para não excluir ou estigmatizar e, juntamente, nega as necessidades que o sujeito-aluno com deficiência vem a ter por conta dela.

A fim de esclarecer melhor esta relação, vamos analisar como os sujeitos do processo ensino-aprendizagem tem se relacionado com o sujeito-aluno com deficiência.

5.3.2 Relacionamentos interpessoais

Tanto os processos de estigmatização e de inclusão, quanto o processo ensino-aprendizagem são baseados nos relacionamentos entre sujeitos em diferentes posições-sujeito.

Conforme analisamos anteriormente, o sujeito-aluno com deficiência, com objetivo de não se filiar aos sentidos de estigma, tende a silenciar a sua condição de deficiência. Esta postura visa, principalmente, evitar que os demais sujeitos do processo ensino-aprendizagem mobilizem os sentidos de estigma. Tal processo, identificado por Orlandi (2013) como mecanismo de antecipação, se refere à capacidade que o sujeito tem de se colocar no lugar do outro com quem se relaciona discursivamente, de forma a imaginar os sentidos que seu discurso irá produzir

neste outro. Ao tentar silenciar os sentidos de estigma, tenta assumir a mesma posição-sujeito creditada ao modelo tradicional de aluno, sem deficiência.

Contudo, mesmo ao não silenciar, seu discurso se baseia na possibilidade do preconceito, sendo este padrão para avaliar a forma como se relaciona com os demais sujeitos:

A05 – (...) tem muito preconceito... até mesmo da pessoa com deficiência e a pessoa que... trata... a:... que conversa com a pessoa com deficiência.

A06 - A relação das pessoas, em âmbito geral, é uma relação de desconhecimento. Não de preconceito. Você pode dizer que há um preconceito no sentido de ignorância, não discriminatório. Porque de fato as pessoas elas desconhecem a necessidade do outro

A16 - Uhummm, tem preconceito, né? Eu... digo isso, não gosto muito de falar nisso não, mas o jovem é muito egoísta. Todos, assim muito poucos não são.

A25 – (...) a minha deficiência por ser na mão muitas pessoas não veem logo de cara, então você percebe uma atitude antes de perceber [a deficiência] e outra atitude depois de perceber.

A27 - Agora, normal. Mas no primeiro dia de aula tomou um susto. Foi mesmo. Não conhecia o que era PC [paralisia cerebral].

A29 - Tipo assim, colegas eu tenho alguns amigos, posso dizer que poucos, né? Eu no caso, eu tive um terrível problema de bullying na minha época de escola, sabe?

A30 - A gente sente, lógico, certos preconceitos ainda né? Ainda... em pleno século XXI, né, pessoas que ainda olham... torto, ainda “oi, você está fazendo aqui, esse curso? Para que? A troco de que?”... Em todos os sentidos, idade, né... por causa do, da, do problema (...).Eu vejo, percebo quando eu chego na cantina pessoas olha/ olhando. De certa isso incomoda.

Ao analisar os substantivos mobilizados nos discursos acima, observamos que o sujeito-aluno com deficiência estabelece o preconceito como padrão esperado nos relacionamentos entre sua posição-sujeito e as demais, seja para confirmar sua existência em experiências pessoais vivenciadas no âmbito universitário, ou para negá-la.

Nos recortes acima, o preconceito, também expresso como “*bullying*” ou “susto”, aparece diretamente relacionado à deficiência, em especial, ao conhecimento de sua existência. Observe o discurso do sujeito A25, cuja deficiência física é leve e chama pouca atenção em um primeiro contato. Ele relaciona diretamente

o tipo de atitude (preconceituosa ou não) que o outro sujeito assume a identificação ou não da existência de sua deficiência. O mesmo é indicado pelo sujeito A27, cuja deficiência também é física, mas de expressão muito mais perceptível e, inclusive, diferente, visto ser uma paralisia cerebral, deficiência esta que causa movimentos diferentes do padrão motor de uma pessoa sem deficiência.

O preconceito é também identificado por alguns sujeitos integrantes da CAEFI/UFJF como reação esperada para as relações sociais estabelecidas com o sujeito-aluno com deficiência:

D01 - E... você acaba não enfrentando só as suas próprias limitações, mas também as limitações do lugar/ do ambiente. Tanto de pessoas que não aceitam, porque são muitas, infelizmente hoje em dia ainda são muitas... .. de professores que não aceitam

D02 - Acho que as pessoas até recebem muito bem a deficiência, desde que a pessoa não se coloque como coitado e não queira vantagens por meio da deficiência.

D04 - Olha, melhorou bastante também, antigamente tratavam as pessoas assim... Não... Não chega a ser um preconceito, mas meio que isolavam elas, hoje em dia isso tá mudando bastante. Não só assim, a gente bolsi/ nós bolsistas aqui da CAEFI, assim como alunos da federal inteira, dá para perceber que eles têm ajudado bastante.

Mais do que somente antecipar a possibilidade do preconceito, é interessante observarmos o quanto este está relacionado à percepção do sujeito, em especial, por se perceber em uma posição-sujeito de menos valia. Veja que o sujeito-aluno sem deficiência e o sujeito-professor não conseguiram identificar a presença do preconceito nos relacionamentos estabelecidos entre o sujeito-aluno com deficiência e os demais do cotidiano universitário:

B26 - O dia a dia com a A25 é tranquilo, todo mundo se relaciona bem com ela é muito bom.

B33 - Nunca... pelo menos, nunca vi nada não, mas acredito que possa... ter... algum tipo de preconceito sim.

C19 - Mas nunca teve um tratamento diferenciado no sentido de uma vitimização dela, até porque, como eu estou dizendo, ela é mega interessada, ela se comunica muito bem oralmente, ela é muito aplicada

C31 - Parece que os alunos se tratam muito bem, pelo menos com os poucos deficientes que a gente tem aqui. (...) E acho que os professores não tem nenhum tipo de problema quanto a isso.

Observe que ambos também estabelecem o preconceito como padrão de relacionamento, contudo, não observaram a sua presença no cotidiano do sujeito-aluno com deficiência com o qual convivem.

Vale pontuar que alguns discursos são contraditórios. Enquanto o sujeito-aluno com deficiência A25 identifica preconceitos em suas relações sociais, o seu colega B26 nega. O mesmo ocorre com o sujeito A06, que identifica dificuldades com o preconceito, mesmo relacionando-o ao desconhecimento, e estas não são identificadas pelo sujeito-professor C31.

Considerando que a inclusão é a formação discursiva dominante e que, conforme Cavallari (2014) bem coloca, esta mobiliza sentidos de tornar igual, constituindo o sujeito com deficiência como alguém que deve estar presente e ser tratado da mesma forma como os demais sujeitos, ela o normatiza e apaga sua singularidade. Desta forma, o sujeito sem deficiência, ao buscar incluir, apaga a diferença no discurso, inclusive, podendo apagar a percepção de que esta diferença pode mobilizar preconceitos.

Isso não seria possível se as demonstrações de preconceito fossem declaradas, ou seja, fossem realizadas abertamente. Mas, como pontuamos anteriormente, há um refreamento nas práticas sociais e um interdito no discurso que limitam as possibilidades de expressão desta significação negativa em relação à deficiência mediante a formação discursiva atual, da inclusão. Portanto, as manifestações de preconceito tendem a ser sutis e perceptíveis apenas para aqueles que são alvo ou atentam para sua existência nas relações sociais que estabelecem.

Em consonância com tal representação, encontramos nos discursos do sujeito-aluno com deficiência o apagamento de questões relativas à deficiência, ao estigma ou ao preconceito no ato de classificar suas relações com o sujeito-aluno sem deficiência:

A07 - Isso aqui para mim é uma fonte de prazer. O estudo, a convivência.

A08 - É um relacionamento de equipe onde cada um define como fazer uma determinada tarefa e um pouco de amizade também.

Vale observar que estes discursos valorizam o relacionamento, o estar junto com o sujeito-aluno sem deficiência. Opõem-se ao isolamento, a inimizade, a uma falta constitutiva dos processos de segregação antes praticados para com o

sujeito com deficiência. Aqui, o espaço universitário é valorizado pela relação estabelecida com o sujeito sem deficiência, como espaço da realização de uma necessidade humana fundamental: o relacionamento interpessoal.

O preconceito, ausente dos seus discursos, não indica a sua ausência nos relacionamentos que o sujeito A07 e A08 estabelecem, mas sim, um valor maior para os relacionamentos possíveis ali estabelecidos. Isto porque ambos se utilizam do espaço universitário para constituir seu círculo social. Ao mesmo tempo, por silenciarem a deficiência nos relacionamentos, deixam o questionamento do porquê desta prática discursiva, que pode manter relação com a necessidade de afastamento dos sentidos depreciativos do estigma, valorizando exatamente o sentido de normalização em uma convivência em igualdade.

Além do preconceito relacionado à deficiência, os sujeitos A16 e A30, com idade acima dos 40 anos, identificam um outro tipo de preconceito relacionado a idade. Aqui outro padrão do sujeito-aluno ideal é mobilizado. Ambos os sujeitos são claros ao se colocarem enquanto mais velhos para a idade idealizada para a posição-sujeito de aluno universitário. Esta idade, portanto, pode se constituir como um fator adicional para o estigma que vivenciam ao assumir a posição-sujeito de aluno universitário com deficiência.

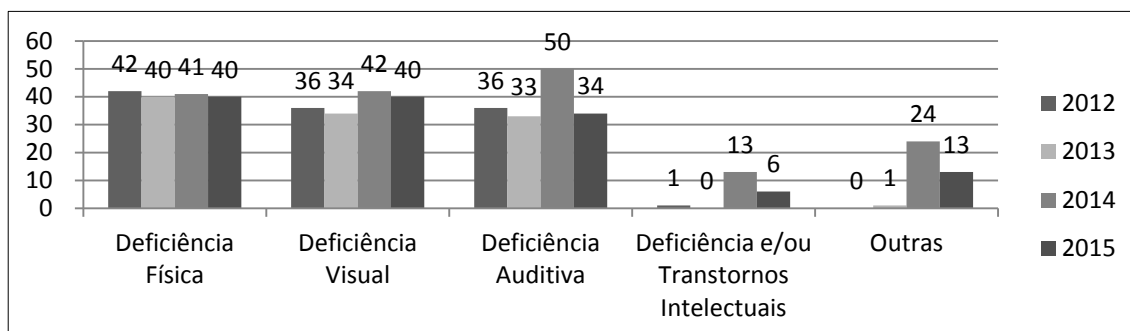
Vale ressaltar que esse mesmo padrão de idade foi reforçado por outros entrevistados na mesma faixa etária sem, necessariamente, relacionar a idade ao preconceito.

5.3.3 Processo ensino-aprendizagem

Na UFJF, a partir dos dados da CAEFI/UFJF, foi possível delinear os tipos de deficiência autodeclarados pelo sujeito-aluno com deficiência, apresentados no Quadro 6.

A maior parte dos alunos autodeclarados com deficiência se identificou como tendo deficiência física, visual ou auditiva. O significativo aumento no número de pessoas com deficiência e/ou transtornos intelectuais e com outras deficiências/necessidades educacionais especiais no ano de 2014, o qual também se reflete em 2015, é influenciado pelas modificações de nomenclatura adotadas no formulário da CAEFI/UFJF aplicado neste ano, seguindo o modelo adotado pelo INEP em 2011 e divulgado em 2013 (cf. BRASIL, 2013a).

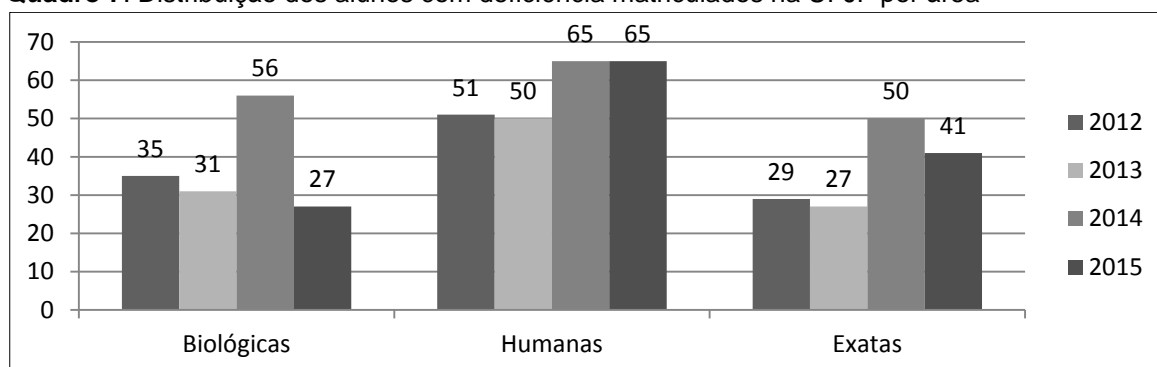
Quadro 6. Tipos de deficiência declarados pelos alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF



Fonte: O autor (2016).

O sujeito-aluno com deficiência também pode ser localizado nos diversos cursos das três grandes áreas do conhecimento, conforme podemos observar no Quadro 7.

Quadro 7. Distribuição dos alunos com deficiência matriculados na UFJF por área



Fonte: O autor (2016)

A não concentração dos alunos com deficiência em uma determinada área do conhecimento, como observado acima na UFJF, é uma das diretrizes do Programa Incluir, na qual a deficiência não deve ser fator definidor para a escolha de sua área profissional (BRASIL, 2013a).

Contudo, apesar destes estarem dispersos nas três grandes áreas, observamos uma maior concentração nos cursos da área de humanas. Nesta pesquisa não levantamos dados para investigar os motivos desta concentração, porém, podemos especular algumas possíveis influências, que vão desde a maior quantidade de cursos na área de humanas, até as especificidades e o valor atribuído aos cursos das áreas biológicas e exatas.

Esta premissa nos leva a pensar nas necessidades relacionadas a cada um dos tipos de deficiência e nos mecanismos de acessibilidade específicos para compreender a sua presença na educação superior enquanto um espaço diverso, constituído de diferentes cursos e que demandam diferentes habilidades e conhecimentos.

Pensando nos sujeitos com deficiência física, estes têm por necessidade fundamental a acessibilidade arquitetônica, o que implica em rampas, elevadores, carteiras diferenciadas, modificações nas alturas de equipamentos como o quadro branco, por exemplo, modificações nos banheiros, veículos adaptados, etc. Estas ações têm encontrado respaldo na legislação desde 2003 (BRASIL, 2003) e, em maior ou menor grau, têm sido atendidas nas edificações mais recentes e em projetos de adequação dos espaços já construídos na UFJF.

Similarmente, as que compõem o grupo de pessoas com deficiência visual e auditiva, deficiências de caráter comunicacional, apresentam necessidades também na adequação do espaço físico, como o piso tátil e informações visuais ampliadas, sistemas de leitura ou em Braille no caso da deficiência visual, mas principalmente, necessitam de modificações na forma de compartilhar informações.

Tais modificações implicam diretamente no processo ensino-aprendizagem, já que este é centrado na relação entre diferentes sujeitos que compartilham informações e experiências (cf. LUCKESI, 2011), e que utilizam suportes diferentes para seus discursos como a voz, o quadro, o *slide*, o papel, etc. Se os suportes não permitem o pleno acesso a pessoas com deficiência visual ou auditiva, há a necessidade de modificações na forma como são apresentados, gerando implicações diretas na estrutura e nas práticas de sala de aula.

Por exemplo, no processo de flexibilização, a tradicional prova escrita pode não ser plenamente acessível a um aluno com baixa visão que não consiga ler textos em fonte Arial, tamanho 12 - como o presente texto - e venha a necessitar de uma prova com letra ampliada. Algo que pode ser resolvido facilmente com o uso de um computador e uma impressora. Mas como adaptar uma prova escrita para um aluno com deficiência auditiva que tenha pouco domínio do português por ter a LIBRAS como primeira língua, e que não consiga seguir as regras gramaticais em uma redação na modalidade escrita? O mesmo ocorre com um aluno com cegueira quando o professor utiliza *slides* com informação visual como dese-

nhos ou gráficos para explicar o conteúdo em sala de aula. Sem explicação da imagem, sem audiodescrição, o aluno com cegueira poderá ter dificuldade de compreender o conceito ali apresentado. Em ambos os casos, a acessibilidade comunicacional e a flexibilização de seus modelos devem ser contempladas a fim de favorecer a inclusão.

No caso de pessoas com deficiência e/ou transtornos intelectuais, a flexibilização metodológica se faz essencial, não apenas pelas diferenças de aprendizagem e cognição, usualmente presente em pessoas com deficiências intelectuais e que pode dificultar a apreensão de conceitos abstratos, como também pela dificuldade de adequação às regras sociais exigidas ao espaço universitário.

Esse conjunto de exemplos nos possibilita pensar em como os tipos de deficiências, juntamente à individualidade própria de cada sujeito, são diferentes em questão de necessidades e quantas modificações podem ser necessárias na universidade. Alguns tipos de deficiência exigem maiores adequações apenas na dimensão arquitetônica, algo que ultrapassa as questões de sala de aula, mas outras dimensões da acessibilidade podem oferecer maiores resistências no processo ensino-aprendizagem:

A07 - Achei bacana no período passado, eu estudando uma disciplina sobre patrimônios e turismo, o professor incluiu, a partir de um desejo que eu manifestei, um texto sobre acessibilidade.

A25 - Como que ele... como que a gente lidaria com isso? Porque a gente, por exemplo, muito professores eles apresentam Data-show, eles passam materiais escritos, ali, na hora da... da aula, como a gente teria essa adaptação para uma pessoa com deficiência [visual]? A gente não estava nem um pouco preparado para isso.

C19 – (...) a gente tentava ali no improviso, promover uma situação de mais conforto para ela, para ela poder participar em condições de igualdade com o grupo.

C21 - Estou vivenciando agora uma menina em estado de cegueira e que tem me provocado bastante interesse em como trabalhar com essa aluna de modo a que ela venha a ser uma professora. Então, eu estou tentando resolver o meu problema de como ensiná-la para que ela possa ensinar alguém.

C22 - Datashow, eu ponho tudo ampliado, quando a aula são vinte slides a minha tem sessenta, porque tem esse lado, tem que ser tudo maior, é sempre assim.

D03 - O problema maior que a gente encontra muitas das vezes é até conversar com os professores, com a dinâmica da sala de aula mesmo, porque os professores já têm aquela linha que ele vai seguir. E aí um aluno necessita de alguma assistência maior... pode-se quebrar toda aquela linha, (...) nem sempre estão abertos para adequação no momento.

Os recortes acima indicam a existência de um padrão estabelecido para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem pautado no sujeito-aluno sem deficiência. Padrão este que carece de adequações, modificações, pois não contempla o sujeito com deficiência.

Observe o discurso do sujeito A07, utilizando o verbo “incluiu” como consequência do verbo “manifestar” ao se referir a uma disciplina sobre patrimônios, ou seja, diretamente relacionada à acessibilidade arquitetônica, e cujo conteúdo não contemplava questões relativas à pessoa com deficiência. A modificação do conteúdo somente ocorreu pela presença e manifestação de um sujeito-aluno com deficiência na disciplina.

Esta inclusão, positiva ao indicar que o processo de inclusão de pessoas com deficiência tem poder suficiente para ser considerado um conteúdo relevante na disciplina, desvela que este mesmo poder é insuficiente para que o conteúdo viesse a compor sua base curricular.

O mesmo padrão está presente no discurso do sujeito-professor C22, que possui baixa visão e indica a existência de um determinado padrão de aula com *slides* que se diferencia do que ele, enquanto sujeito-professor com deficiência, precisa utilizar. Enquanto a aula-padrão tem um determinado número de slides, a que ele ministra “tem que ser” diferente, maior, ampliada. Ao mesmo tempo em que relaciona a sua condição, explica a adaptação, como se fosse necessário justificar a diferença de suas aulas em relação a algo, no caso, um padrão-ideal de aula que se refere ao de professores que não possuem deficiência visual.

Esta padronização é também presente nos discursos dos demais sujeitos ao indicarem o desconhecimento e ou o despreparo para situações do processo ensino-aprendizagem nas quais o sujeito-aluno com deficiência participa. Observe nos discursos do sujeito-professor C19 e C21 a recorrência do verbo “tentar” ao se referir a situações de sala de aula a fim de atender a um sujeito-aluno com deficiência. Ambas relacionam o verbo “tentar” a situações de improviso ou de dificuldade para encontrar soluções ao processo ensino-aprendizagem.

O mesmo é indicado pelo sujeito-aluno com deficiência A25 ao se referir a uma situação vivenciada em um programa de pós-graduação da UFJF no qual trabalha, indicando o desconhecimento na adequação de materiais.

Vale aqui observar que os sujeitos A25, C19, C21 e C22 se referiam diretamente ao sujeito com deficiência visual, deficiência esta que exige consideráveis adaptações na comunicação em sala de aula, em especial, na disponibilização de material didático e no desenvolvimento das aulas expositivas (quadro, *slides*, etc).

Novamente a questão do padrão do processo ensino-aprendizagem é reiterada pelo sujeito integrante da CAEFI/UFJF D03, ao indicar que o professor “já tem” uma determinada linha de trabalho, nem sempre estando aberto a modificações em sua metodologia.

Estas práticas não significam descaso do professor ou má vontade relacionada a uma estigmatização do sujeito com deficiência, mas sim uma reiteração constante de um padrão de conteúdo, de prática pedagógica e de sujeito-aluno que, por processos sócio-históricos, não contempla questões relativas à deficiência.

Podemos compreender melhor esta padronização do processo ensino-aprendizagem ao lembrar que o processo de inclusão de pessoas com deficiência é recente na sociedade brasileira. Este foi ampliado na educação básica somente na década de 1990 e na educação superior no início do século XXI. Há de se esperar que o modelo vivenciado e utilizado pelo sujeito-professor universitário, até o presente momento histórico, pouco precisou se adaptar a um tipo de sujeito diferente do modelo social padrão de sujeito-aluno sem deficiência. A ausência da necessidade de adaptação e o desconhecimento para tal é presente nos discursos anteriormente apresentados do sujeito-professor universitário.

Como Tardif (2012) bem coloca, a formação docente é diretamente influenciada pela sua experiência enquanto aluno, a qual cria modelos de ensino-aprendizagem que o sujeito-professor tende a reproduzir. Outra importante influência para o modelo de ensino é a própria prática profissional em sala de aula.

O sujeito-professor universitário atual, projetando que este teve um percurso de pelo menos 10 anos para concluir o doutorado e ingressar em uma universidade federal, cursou sua educação básica em um período cujo modelo de educação para pessoas com deficiência era baseado nas escolas especiais, ou seja,

separado das pessoas sem deficiência. Sua experiência enquanto sujeito-aluno não comportou o sujeito-aluno com deficiência, pois nem vivenciou colegas de classe com deficiência, nem observou modelos de ensino-aprendizagem flexíveis para atender a possíveis necessidades destes sujeitos.

Conforme nos informaram os entrevistados do grupo C (sujeito-professor), nenhum deles possui larga experiência e/ou formação direcionada para alunos com deficiência. Desta forma, é de se esperar que eles venham a ter como base um padrão de aula e de condução do processo ensino-aprendizagem que pouco foi permeável a modificações plausíveis ao sujeito-aluno com deficiência.

A05 - Tem alguns professores que são... um pouco difícil. Principalmente no começo que eu não sabia... assim... sabia mas não sabia como que era, né, o grau da dificuldade que eu tinha.

A10 - Os professores de aula teórica, exclusivamente teóricos, eu não tive problema nenhum. (...) Assim que eu acidentei eu estava tendo aula ainda, um professor virou para mim e disse "não posso fazer nada por você, as aulas são práticas".

A18 - Eu sempre sento na primeira fila e quando a letra fica muito ilegível eu sempre peço para aumentar. Quando nem assim adianta eu peço para o professor me ceder material, alguns recebem bem outros não.

Observe que a resistência às adaptações é presente principalmente quando elas influenciam de forma considerável no padrão de aula que o sujeito-professor desenvolve.

O sujeito A10 cursa graduação em Educação Física e possui uma limitação de caráter motor, suas necessidades de adaptação, portanto, se limitam às aulas práticas, ou seja, as disciplinas esportivas e de práticas físicas. Considerando que neste curso o conhecimento relacionado à inclusão de pessoas com deficiência é concentrado em duas ou três disciplinas ministradas por um professor específico²⁹, a compartimentação do conhecimento somada à falta de experiência do sujeito-professor que ministra esportes e práticas físicas ditas tradicionais - para o sujeito sem deficiência - tende ao não saber como adaptá-las para incluir um único sujeito-aluno com deficiência. Como consequência, este foi excluído de uma prática constitutiva do processo ensino-aprendizagem.

²⁹ Variando conforme o currículo de cada IES.

É interessante observarmos que estas dificuldades, apesar de negativas para o sujeito-aluno com deficiência, pois influenciam no seu processo formativo, também tendem ao silenciamento e confinamento ao espaço da sala de aula. Observe o que o sujeito-professor do curso de Educação Física C21, também coordenador do curso, expõe:

C21 - Não tive relato nenhum em termos de aulas práticas... e como as minhas disciplinas são todas teóricas... teóricas-práticas dentro de sala de aula, não tem um momento específico de prática como componente curricular, eu não vivenciei esse problema, ou essa falta de solução para o problema.

O desejo de silenciamento da condição de deficiência, que foi relatado pelo sujeito A10 anteriormente, perpetuou no silenciamento de barreiras no processo ensino-aprendizagem, seja para a coordenação de curso ou para a CAEFI/UFJF.

A prática do silenciamento é tão presente no sujeito-aluno com deficiência, seja pelo medo de ser estigmatizado, perseguido e/ou de não ser atendido, que quando a deficiência é pouco perceptível, este prefere omitir a condição de deficiência ao expor suas necessidades ao sujeito-professor:

A11 - Porque no início eu tinha dificuldade em virar para o professor e falar: “Eu tenho problema na mão direita e... não vai dar para executar as atividades pedidas. Isso hoje eu já não tenho problema.

A13 - Mas por esse lado de com o professor ser sempre uma relação mais distante, então, não... nunca se gerou uma situação que/gerasse algum tipo de desconforto e tal... e eu precisasse falar. (...) Porque geralmente eu também não falo no primeiro contato, só se for mais necessário... Então é mais por isso.

A18 - As vezes tem professor que manda material para a gente por e-mail, outros não... não... dão muito espaço para gente pedir isso, e outros não tem o material digitalizado.

A24 - . Porque eu tenho ve/ igual/ como na época de colégio, eu costumava perguntar, “ah professor o que está escrito ali, ali?” e tal. Só que acho que agora na faculdade é um pouco inviável, não é só por questão só de vergonha, mas porque questão de... pelo número de alunos, acho que se eu ficar interrompendo a aula toda hora “professor o que está escrito ali, o que está escrito...” sabe? Acho que vai ficar uma coisa meio... meio incomoda, assim, então eu prefiro tirara a foto. Acho mais fácil .

A29 - O professor pode até perceber, “Esse cara é parádo, e será que ele é tapado? O quê que ele é?”, mas é claro que não, não sei que uma questão de pudor, de ética e de não querer me constranger com pergunta, ele não vai perguntar, ele só vai deixar rolar

e aí quando deixa rolar o meu resultado é... é um dedinho... para baixo, não é legal, né?

Observe que o sujeito-aluno com deficiência silencia a sua condição perante o sujeito-professor e o principal motivo apontado é o distanciamento entre estas posições-sujeito.

Como bem evidencia Cavallari (2005), a posição-sujeito de professor é imbuída de um poder consideravelmente assimétrico em relação ao sujeito-aluno, produzindo efeitos de verdade no discurso que interpelam o sujeito-aluno e constituem sua identidade.

Ao somarmos essa afirmação à perspectiva de que seu processo ensino-aprendizagem não comporta o sujeito-aluno com deficiência por estar pautado no modelo-padrão do sujeito-aluno sem deficiência, podemos considerar que, mais do que o simples distanciamento entre as posições-sujeito de aluno e de professor, o sujeito-aluno com deficiência é apagado das relações em sala de aula, reforçando o estigma que mobiliza sentidos de descrédito e de incapacidade.

Desta forma, o sujeito-aluno com deficiência tende a silenciar a sua condição e a criar as suas formas de adequação a fim de pouco influenciar nas relações de sala de aula. Ele toma para si a responsabilidade pela própria inclusão no processo ensino-aprendizagem e, como consequência, perpetua o paradigma integracionista, visto não permitir e/ou exigir o duplo movimento de adaptação característico do paradigma da inclusão social.

Observe que este apagamento é também presente no discurso do sujeito-aluno sem deficiência que convive com o sujeito aluno com deficiência. Ao ser questionado sobre como observa a relação entre o sujeito-professor e o sujeito-aluno com deficiência, em um primeiro momento indica nunca ter observado essa relação e pontua a inexistência do preconceito:

B32 –Eu nunca observei isso. Nunca. (...) Eu nunca vi um posicionamento deles [professores] em relação a isso...

B33 – Nunca observei um posicionamento deles [professores] nessa questão não. (...) Todos eles olham com os olhos bons. Não têm preconceito dos professores quanto a isso.

Podemos aqui interpretar que a ausência de observação na relação entre as duas posições-sujeito indica o apagamento da deficiência nas relações de sala de aula. Sendo o sujeito-aluno com deficiência imbuído da posição-sujeito de alu-

no universitário tradicional, sem deficiência, deixa de existir uma possibilidade de relação diferenciada.

A relação entre o sujeito-professor e um aluno na posição-sujeito de aluno com deficiência não existia no horizonte discursivo dos entrevistados até o momento em que foram questionados sobre a mesma, ao ponto do sujeito B33 simplesmente reproduzir o discurso social da possibilidade do preconceito e indicar sua inexistência.

Vale ressaltar que tanto o sujeito B32, quanto o sujeito B33 convivem com um sujeito-aluno com deficiência física, de forma que seu processo ensino-aprendizagem não exige nenhuma adaptação por parte do sujeito-professor. Dessa forma, ele é imbuído da posição-sujeito de aluno universitário, e a deficiência é silenciada.

Vejam também o caso do sujeito A29 que silencia sua deficiência e passa por dificuldades quando precisa que a mesma seja reconhecida, visto que possui deficiência intelectual e não apresenta características físicas que possam ser diretamente relacionadas a uma deficiência. Dessa forma, sua condição tende a ser desacreditada e suas necessidades no processo ensino-aprendizagem não são atendidas, já que tem sido tratado com um sujeito-aluno no modelo tradicional, sem adequações nos procedimentos de sala de aula.

A29 – (...) infelizmente, com os meus problemas... até cheguei a te mandar meu laudo médico também, eu não tenho aquele... desenvolver, aquela desenvoltura sabe... infelizmente eu queria abraçar a UFJF, mas, infelizmente, com o que eu sou, no meu atual estado está sendo muito difícil sabe?

O sujeito A29, mesmo vivenciando tais dificuldades, optou por não procurar auxílio na CAEFI/UFJF e assumir a responsabilidade por sua inclusão. Ele está a sete anos na UFJF, tendo iniciado no curso de Estatística e solicitando, posteriormente, transferência para Ciências Contábeis com o objetivo de melhorar seu rendimento, porém tem logrado pouco êxito.

Enquanto isso, uma situação similar, mas com desfecho diferente é vivenciada pelo sujeito A27, cuja deficiência física tem grande expressão motora e podendo ser identificada no primeiro contato visual. Graças a deficiência, este necessita de expressivas adaptações no processo ensino-aprendizagem como o uso de computador pessoal para anotações, provas orais, entre outros. Essas necessidades foram atendidas e as devidas modificações foram implementadas pelos

seus professores a partir da intervenção da CAEFI/UFJF, que mediu as adequações junto à coordenação de curso e conseguiu inclusive, disponibilizar um computador pessoal para o sujeito A27 acompanhar as aulas.

A27 – Eu acho que a CAEFI é um suporte muito bom para quem tem alguma necessidade especial e precisa, porque, sem a CAEFI, eu ia tomar pau no primeiro período até acabar o tempo para ir embora.

A partir destes discursos podemos considerar que o padrão para a posição-sujeito de aluno universitário ainda é constituído pelo sujeito-aluno sem deficiência, estruturando modelos de ensino-aprendizagem que carecem de adequações para possibilitar o processo de inclusão. Contudo, é importante observarmos que tais adequações são diretamente relacionadas ao tipo de deficiência que cada sujeito possui. Passaremos então a análise de como os sujeitos do processo ensino-aprendizagem têm dado sentido ao processo de inclusão de pessoas com deficiência.

5.3.4 Os sentidos da inclusão na educação superior

Conforme demonstramos no Quadro 6, temos sujeitos com diferentes tipos de deficiência ocupando a posição-sujeito de aluno universitário na UFJF. Suas necessidades individuais para viabilização do processo de inclusão, relacionadas tanto à deficiência quanto a forma como se adaptaram a esta, são variadas e diretamente influenciadas pela especificidade da graduação que cursam.

Contudo, ao analisar os discursos do sujeito-aluno com deficiência, o principal sentido mobilizado para o termo “inclusão” tem sido de promoção de acessibilidade arquitetônica:

A06 - Essas construções e essa engenharia hoje, essa estrutura hoje... que é ensinada, é apenas normativa e essa normativa, ela não passa por um empírico. Não passa. Não passa pela minha experiência.

A07 – (...) a gente sabe que passando por um momento de crise, corte de verbas, mas tem coisa que é essencial, entendeu? Tem que dar manutenção aos elevadores.

A10 - Bom... em questão de espaço é... horrível. (...) A FEFID é totalmente... não é preparada para receber deficiente. Tanto, sei lá... todos os momentos que eu passei aqui de muleta, não consegui andar em lugar certo pra muleta.

A15 - Tem algumas dificuldades ainda, na infraestrutura também, você viu ali o elevador também... Acabou de ver que não funciona, né? (...) O quadro... é longe também das carteiras, aí dificulta um pouco.

A30 - Ai... um ponto assim... da universidade um pouco... desfavorável para as pessoas. Eu vejo assim, eu posso ainda subir uma escada e descer com uma lentidão, mas tem gente que não pode. Elevadores, tem hora que não estão funcionando, entendeu?

Nos diferentes substantivos mobilizados pelo sujeito-aluno com deficiência, seu referente é a promoção de acessibilidade arquitetônica, expressa por itens como a infraestrutura de um “prédio”, a limitação de uma “escada”, a instalação de um “elevador”, etc.

Observe que a mobilização destes substantivos não está restrita unicamente ao sujeito-aluno com deficiência física, pois a mesma ênfase é dada pelos demais sujeitos entrevistados:

B26 – (...) eu não acho que tenha rampas para subir para o segundo andar. Acho que tinha até um elevador, que é o que eu sei, só que esse elevador não funciona.

B32 - Eu vejo só rampa e calçada. Fora isso, (...) a maioria dos pisos daqui são inadequados, né? Tem prédios aqui sem elevador (...)

C31 - No instituto onde eu trabalho, eu não consigo nem entender objetivamente a questão de se há algum problema para eles chegarem aqui. Aqui é um instituto de difícil acesso, por causa da escada (...).

D02 – A gente precisa de obra e as coisas não acontecem. (...) Essas ações ficam muito no plano retórico, ficam muito na fala. (...) E a gente tenta incluir ao máximo nesse quesito, mas talvez, quando se fala do plano físico, de prédio, falta uma atitude um pouco maior da universidade para poder resolver essa situação.

D04 - a inclusão tem melhorado bastante, coisas que não tinham naquela época hoje em dia, já, já tem, né? Igual, os equipamentos aqui da, da... que ajudam deficientes. (...)As obras que foram feitas também, os prédios que foram construídos estão vindo a maioria já no padrão certinho... de acessibilidade, então tem melhorado bastante.

Observamos nestes discursos que, assim como existe um modelo-padrão de ser humano, um sujeito-aluno ideal, existe também uma representação do que é ser um sujeito com deficiência. Seu representante é o sujeito com deficiência física, mais especificamente, o usuário de cadeira de rodas - o cadeirante -, prin-

principalmente aquele que é fisicamente similar ao modelo-padrão de ser humano sem deficiência, mas que possui um signo visível e socialmente aceitável que o diferencia e demarca a deficiência.

A11 - No caso dos deficientes, tipo os paraplégicos, eu percebi que na mudança... igual, eu entrei ainda no ICH antigo, e lá a acessibilidade é bem ruim. Então, todos os novos prédios, você vê que a coisa é outra.

A17 - Oh, lá no ICH eu não vejo muitas pessoas assim com deficiências físicas não, assim, cadeirante... nada desse tipo não. Até porque lá o acesso é... por causa de ser morro né, é bem mais difícil.

A25 - É, eu já tive a oportunidade de estudar com um rapaz que ele tem uma... deficiência... grave de locomção, e assim, ele inclusive... ele... luta bastante pela causa aqui na universidade porque ele não consegue chegar na maioria dos lugares (...) isso é muito complicado você pensar que em 2015 a gente ainda tem esse tipo de problema (...) e coisas óbvias, coisas óbvias, coisas, assim, que a gente não deveria estar tendo que falar sobre isso.

B33 - O acesso para se chegar aqui, (...) como um cadeirante, ou alguém como o A06 que usa muleta, vai conseguir chegar aqui em cima? Por que é pelo morro ou pelo escadão, aí fica mais difícil.

Nos recortes acima, juntamente aos substantivos que caracterizam a inclusão como acessibilidade arquitetônica, os recortes adjetivam o sujeito com deficiência como “paraplégico”, “cadeirante”, “com deficiência grave de locomoção”, reiterando um modelo de deficiência atrelado à deficiência física e, mais especificamente, ao uso da cadeira de rodas ou de seu similar, a muleta.

O mesmo ocorreu quando os entrevistados direcionaram seu discurso para a forma como a inclusão tem sido gerida na UFJF, enfatizando questões de “acesso”, de “locomção” e da disponibilidade de aparelhos como “elevador”:

A06 - E o concreto? (...) Não há inclusão quando você chega aqui. Não há. Você pega o ônibus e quando você desce no primeiro ponto da UFJF, você tem acesso? Não, você não tem acesso.

A08 – (...) com relação aos ajustes, tem dado ênfase a colocação de elevadores e outros aparelhos que facilitam a locomção dos deficientes na instituição.

A09 - A acessibilidade que eu sinto falta é isso. Teria que ter mais mobilidade aqui dentro, não só andar de cadeira de rodas daqui até ali, mas se ele quer ir lá na Engenharia, não tem alguma coisa para levar... para movimentar aqui dentro.

A11 - A estrutura interna dos departamentos... está show, mas eu acho que falta a estrutura da universidade é.../ do campus se adequar um pouco porque nós estamos no ICH aqui, num morro/ numa declividade de quase 100m e... aí você pensa: “Como que um cadeirante vai subir esse morro daqui sem ajuda?”

A25 - A universidade tem que resolver assim, com urgência, a questão da locomocão, de facilitar o acesso aqui. (...) Porque assim, o mais importante é você ter acesso aonde você está estuda.

C21 – (...) é complicado, é uma situação que parece que a gente só se preocupa em realmente em possibilitar acesso quando já tem pessoas que exigem esses acesso. Então talvez uma campanha de conscientização, uma campanha de... mesmo não tendo pessoas em estado de deficiência você se manter atualizado (...)

D04 - Eu acho que falta muita coisa ainda para, para melhorar. Principalmente no transporte, por exemplo, o transporte ainda é um problema imenso para os deficientes, então eu acho que tem que melhorar bastante ainda.

A acessibilidade, como bem pontuam Lippo (2012a) e Massmann (2014), foi inicialmente posta em circulação como acessibilidade arquitetônica, direcionada aos espaços construídos e a mobilidade urbana. Somente com o passar do tempo e o aprofundamento das discussões sobre a inclusão, as demais dimensões indicadas por Sasaki (2011) começaram a ser relacionadas à acessibilidade, a saber, as dimensões comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Vale pontuar também que a deficiência física constitui o tipo de deficiência de mais fácil reconhecimento graças à presença de um signo corporal que a identifica, mais ainda quando o sujeito com deficiência utiliza a cadeira de rodas, um equipamento auxiliar signo da deficiência e que é veiculado continuamente nos discursos social e midiático. Este signo está presente, por exemplo, nos meios de transporte para indicar que ele possui acessibilidade; nas placas e no chão demarcando vagas reservadas para o sujeito com deficiência, está nos comerciais de televisão para simbolizar a inclusão, etc.

Assim como a existência da deficiência, as necessidades de acessibilidade relacionadas ao usuário de cadeira de rodas são visualmente identificáveis: rampa, elevador, porta larga, etc. Sendo de fácil reconhecimento a presença ou não destes itens que, por sua vez, constituem a representação da inclusão para o sujeito com e sem deficiência.

Com essa constante reiteração da acessibilidade na dimensão arquitetônica no discurso, somada ao fácil reconhecimento da existência da deficiência e das condições de sua inclusão, a imagem do sujeito com deficiência usuário de cadeira de rodas tem constituído o imaginário sobre a deficiência e os sentidos referentes à inclusão.

Notamos dessa forma que a inclusão, ao mobilizar o sentido de acessibilidade arquitetônica, cria o sujeito com deficiência que deve ser incluído: um sujeito com deficiência física, com comprometimentos na locomoção. Contudo, se a inclusão se mantiver assumindo como modelo-padrão de sujeito com deficiência aquele que possui um determinado tipo de deficiência e com uma funcionalidade corporal específica, perpetuamos a promoção da exclusão, pois os processos de acessibilidade produzem sentidos e podem assim, tender ao atendimento de uma dimensão e de um tipo de deficiência/funcionalidade específico.

Este equívoco, ao invés de deslocar o sujeito ideal que constitui as relações de poder - objetivo este dos processos de acessibilidade segundo Lippo (2012c) - pode simplesmente ampliar o tipo de sujeito que se adéqua ao modelo-padrão de sujeito idealizado pela sociedade.

Observe novamente o discurso do sujeito A06:

A06 - Essas construções e essa engenharia hoje, essa estrutura hoje... que é ensinada, é apenas normativa e essa normativa, ela não passa por um empírico. Não passa. Não passa pela minha experiência.

Destacamos aqui a repetição de seu discurso. Uma constante reiteração de termos ao questionar a efetividade dos padrões de inclusão na dimensão arquitetônica. Nesta reiteração, o sujeito A06 busca legitimar seu discurso em oposição a um discurso social circulando sobre as normas e necessidades para a inclusão.

Mais especificamente, ele questiona um modelo de arquitetura que não se adéqua as suas necessidades individuais. Ele, sujeito com deficiência física usuário de muletas, encontra dificuldades com um padrão de arquitetura que é direcionado para o sujeito com deficiência usuário de cadeira de rodas:

A06 - A acessibilidade é específica para o A06, e ela... pode não atender o cadeirante, pode não atender o deficiente visual... pode não atender o A27 que tem uma locomoção motora muito... muito difícil. Então, ela precisa ser específica. Então por isso que o que é normativo não me atende, não atende um cadeirante. Uma

rampa atende o cadeirante, não atende o A06 se ela está exposta ao tempo e tem piso escorregadio.

É, portanto, necessário questionar e refletir sobre a forma como a inclusão tem sido significada. Reiteramos aqui a diversidade que constitui o universo das pessoas com deficiência, refletido nas suas diferentes necessidades para efetivação do processo de inclusão na educação superior. Assim, vamos expor outras formas de significar a inclusão e que perpassam outras dimensões da acessibilidade.

A inclusão pode, por exemplo, mobilizar sentidos de redução de preconceitos e de valorização do sujeito com deficiência, atendendo assim, a dimensão atitudinal da acessibilidade:

A05 - Não é muito boa não, ao meu ver, porque tem muito preconceito.

A08 - É um processo contínuo porque ainda precisamos dar mais espaço e voz para os deficientes dentro da instituição.

A13 – (...) acho um fator positivo também... porque é um processo de inclusão de verdade, assim, não é um processo onde a pessoa vai ter que se expor a uma situação diferenciada e nem nada disso, ela está sendo incluída mesmo como um aluno como qualquer outro, que acho que é... o jeito que deve ser um processo de inclusão mesmo.

A29 – (...) o desenho que sempre foi meu favorito até hoje foram os X-Men, né... o clássico antigo. Porque diferença isso sempre vai ter, porque... ... são diferentes formas de pessoas, personalidades, eu acho que as possibilidades são infinitas. Então acho que sempre vai surgir esse pessoal que talvez não se enquadra nos moldes que a sociedade quer, estabelece é... mas é... o que que vai ser se não tiver aceitação, respeito e compreensão?

A30 - Em termo de... aceitação, que você perguntou, inclusão... no início, foi assim... um pouco... difícil para mim, né, no caso, porque minha deficiência, no caso, ela não é assim... não é tão visível né, aos olhos nus. Uma pessoa que me vê normalmente assim sentada, não fala nada.

Como nos diz Carvalho (2007), as barreiras atitudinais são as mais trabalhosas para serem removidas, visto que sua mudança ocorre de dentro para fora, ou seja, tem a ver com a forma como o sujeito significa as relações sociais, especificamente aqui, com o sujeito com deficiência.

Nos recortes acima, cada um dos sujeitos possui um tipo diferente de deficiência e reivindica para si um tratamento igualitário, a redução da menos valia

relacionada à deficiência. Esta reivindicação faz relação com o que discutimos anteriormente sobre o silenciamento, que visa a igualdade de condições entre os diferentes sujeitos.

Contudo, essa igualdade de condições, entendida no discurso das políticas públicas como direito de acesso e permanência, ao ser mobilizado no discurso dos sujeitos, pode colocar em funcionamento sentidos diversos e contraditórios:

D01 - Como qualquer outra pessoa, assim como a gente, eles tem o direito de querer estar aqui. Não é o direito de estar aqui, mas o direito de querer estar aqui.

Observe que o direito constitui o sentido de inclusão no recorte acima do sujeito integrante da CAEFI/UFJF, contudo, este direito está diretamente relacionado a presença, ao “estar”, não ao provimento de condições e a eliminação de barreiras para a participação em igualdade de condições. Seu discurso se limita ao direito de acesso ao espaço universitário.

O equívoco se aprofunda quando estabelece que o direito correto é o “direito de querer estar”. Quando a efetivação do direito é deslocado do “estar” para o “querer”, pode significar que este direito não precisa ser efetivado. Assim, a universidade é isenta da necessidade de eliminar barreiras, podendo apenas oferecer para o sujeito com deficiência a sua presença como uma possibilidade. A efetivação, portanto, dependeria do esforço individual.

A questão da inclusão como presença do sujeito com deficiência é também mobilizada nos discursos de outros entrevistados:

A24 – (...) eu não sei se é porque eu não vejo... muitas pessoas com:: não que elas não tenham deficiência mas assim, que seja fácil de identificar, então... eu acho que... não, não sei se tem muita coisa sendo feita a respeito disso, e... ou então se não tem muita divulgação.

C21 - Nós temos aqui pouquíssimos casos de pessoas em estado de deficiência, os casos que nós temos a gente, pelo menos no meu ponto de vista, nós sabemos... é... lidar com relativa tranquilidade e até porque os problemas que foram nos passados para mim como professora e como parte aqui da coordenação foi... em termos de acessibilidade à sala de aula.

A presença e o direito de acesso, conforme discutimos anteriormente, por si só não garantem que a inclusão seja realizada de forma efetiva, visto que não

se direcionam ao provimento de condições para a permanência do sujeito-aluno com deficiência em igualdade de condições no processo ensino-aprendizagem.

Como indicam Castro e Almeida (2014), as propostas das IES têm se direcionado para o provimento do direito de acesso ao sujeito com deficiência. Ainda que esta não seja a realidade vivenciada na/pela UFJF, observamos que seus sujeitos imbuem o direito a educação superior como direito de acesso.

Compreendendo direito enquanto acesso e presença enquanto inclusão, mobilizamos sentidos de integração, ou seja, imbuímos o sujeito com deficiência da responsabilidade por sua inclusão, dirimindo a instituição e os sujeitos que a compõem de promover a eliminação de barreiras a partir do provimento de acessibilidade nas seis dimensões.

A questão da não identificação da presença do sujeito-aluno com deficiência na universidade, passa pelo desconhecimento e pela desarticulação. Conforme indicamos no Quadro 6, as deficiências autodeclaradas pelo sujeito-aluno são diferentes e possuem diferentes níveis de expressão. Somando a esta assertiva que o sujeito-aluno com deficiência silencia a sua condição como proteção contra o estigma, que nem todos possuem um signo corporal que a identifique, e que estes sujeitos, verdadeiramente em número reduzido, se encontram dispersos em diferentes cursos, caso o sujeito não frequente espaços direcionados para a inclusão do sujeito com deficiência, a tendência é a não identificação ou o reconhecimento de poucos alunos que compartilham a posição-sujeito de aluno com deficiência.

Notamos aqui novamente o afastamento da CAEFI/UFJF, espaço propício à identificação desta presença, reverberando no desconhecimento e na desarticulação do sujeito-aluno com deficiência, limitando o seu reconhecimento enquanto grupo. Para melhor compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos e a coordenação de acessibilidade, vamos analisar como ela tem sido significada pelos diferentes sujeitos entrevistados.

5.3.4 Representações da coordenação de acessibilidade

Ao questionarmos o sujeito-aluno com deficiência sobre a sua relação com a CAEFI/UFJF, parte considerável dos entrevistados indicou não ter estabelecido

nenhuma relação duradoura com a coordenação, apenas conhecendo a sua existência, visto que responderam ao questionário aplicado pela própria:

A11 - Não, não. Nunca. Salvo engano, já vi alguns e-mails de divulgação, alguma coisa assim, mas eu não cheguei a procurar, ir atrás, a ir a fundo, a entrar em contato, nada disso não.

A12 - Não. Só uma vez eles me mandaram um e-mail me convidando, só que eu não tinha tempo disponível, aí...

A24 - Então, eu... eu tenho um amigo que trabalha lá (...) ele trabalha lá, e eu vejo algumas coisas às vezes que a CAEFI posta na página do *Facebook*, eu... curto e tal, vejo as notificações, mas na nunca tive um contato mais... profundo, só mesmo o questionário que eu respondi

A30 - Não. Nunca fui. Aí eu vou fazer igual aquela música do Zeca Pagodinho, só ouvi falar (risos).

Observe que as ações (verbos) do sujeito-aluno com deficiência indicam conhecer a coordenação de acessibilidade, bem como, o acesso a ela por meios de comunicação como o e-mail e as redes sociais. Este conhecimento, ainda que presente, é seguido da ausência de ações de procura e/ou de interesse em participar suas ações e de se relacionar com órgão.

É importante notar que esta prática é diferente para outros entrevistados do grupo A. Estes, além de indicar conhecer a existência da CAEFI/UFJF, a significam como órgão provedor de suporte para a sua permanência na universidade:

A05 - A CAEFI para mim deu uma... guinada nos meus estudos, porque eu estava tendo muita dificuldade, muita dificuldade mesmo para ler os textos. (...) Aí foi então que... que eu entrei na CAEFI... o D04 e o D28 me mostraram a lupa eletrônica... que me ajudou e/ que me ajuda muito, porque sem esse equipamento hoje eu não consigo estudar.

A16 - Importantíssimo, porque... é um ponto de apoio para as pessoas que têm... que são portadoras de deficiência, porque a gente fica sem uma referência, né? Então eu acho muito importante.

A20 - Dispor de profissionais habilitados para auxiliar o meio de campo do aluno com o curso é fundamental.

A27 - Agora, como que ia me avaliar? Foi com ajuda da CAEFI para saber como que ia... Prova oral. (...) Foi normal eu ir lá para pedir ajuda, para saber como adaptar alguma coisa para mim.

Esses sujeitos necessitam de adequações importantes para o processo ensino-aprendizagem, chegando a depender da estrutura que a CAEFI/UFJF ofe-

rece para subsidiar sua permanência na universidade. Desta forma, significam a CAEFI/UFJF por aquilo que ela proporciona, pelo suprimento de uma necessidade.

Estando esta necessidade ausente, ou não plenamente atendida, o sujeito-aluno com deficiência não encontra necessidade e/ou estímulo para a manutenção das relações com o órgão:

A18 - Quando eu fui conhecer o CAEFI eu não conheci muita coisa, eu não fiquei muito tempo lá, conheci uma lupa eletrônica... que eu achei até bem interessante, mas para mim ela não serve porque... ela está lá, não está comigo entende? (...) Eu não tenho tempo para vir aqui, né? (...) Então, para mim ela não serve. Esse tipo pelo menos não serve.

A20 - É importante que este órgão apareça para todos, em quatro anos da minha primeira graduação, não foi percebido a existência deste recurso.

A25 – (...) o meu caso não exige nenhuma política realmente de inclusão, de... de preparo do ambiente, então, por cauda disso eu não cheguei a ter muito contato com a CAEFI.

Observe, por exemplo, o discurso do sujeito A20, que possui uma deficiência na comunicação (fala) que não exige adaptações específicas para seu curso. Ele indica o desconhecimento da coordenação de acessibilidade ao longo da graduação, contudo, seu ingresso na UFJF para o curso de Artes e Design foi em 2011, quando a CAEFI/UFJF já tinha 02 anos de estruturação. Além disso, este não se identificou enquanto sujeito com deficiência nos primeiros levantamentos realizados pela mesma. Sua postura mudou a partir do momento em que teve contato com a coordenação, compreendendo melhor sua condição e passando, a partir daí, a se autodeclarar enquanto sujeito-aluno com deficiência.

O mesmo é recorrente para o sujeito-aluno sem deficiência e para o sujeito-professor, que ao necessitar, como os sujeitos B33 e C21, procuram a coordenação. Os sujeitos B32 e C19, pela ausência de necessidade e/ou interesse, desconhecem a existência da CAEFI/UFJF, ainda que participem do processo ensino-aprendizagem como colega de classe e professor de um sujeito-aluno com deficiência. Tal postura é ratificada no discurso do sujeito integrante da CAEFI/UFJF:

B32 – Não [conheço].

B33 - Eu conheço. Eu já fui até lá uma vez porque eu faço LIBRAS.

C19 – (...) eu nunca ouvi falar aqui na UFJF de nenhum programa, de nenhum projeto voltado para isso. Eu nunca recebi um e-mail com essa preocupação.

C21 – Nosso curso passou por uma avaliação a pouco então eu tive que entrar em contato com todas essas instituições ou todas essas áreas aqui da universidade (...).

D03 – (...) só realmente na hora que ele necessita muito que ele “ah, quem que eu posso procurar?” E cai na coordenação [de acessibilidade].

D04 - Eles utilizam mais [equipamentos da CAEFI] quando realmente precisam, se eles não precisam eles, assim, costumam até a ir mais... isolados.

O órgão, ao ser imbuído do sentido de provedor de recursos de acessibilidade, passa a não atender ao sujeito que não necessita de auxílio ou que escolhe encontrar por si soluções para ultrapassar as dificuldades relacionadas à deficiência no cotidiano universitário.

Mais ainda, como o sujeito-aluno com deficiência deseja silenciar os sentidos depreciativos relacionados à deficiência, escolhe se afastar dos símbolos que a mobilizam. Como a CAEFI/UFJF é direcionada para a promoção de acessibilidade em questões relativas à deficiência, o sujeito-aluno com deficiência não se filia visando algum distanciamento destes sentidos:

D02 - Quando eu entrei aqui eles tinham um receio muito maior de vir até a CAEFI, talvez pelo medo de ser estereotipados, né, ou de terem alguma forma de... de medo.

D04 – (...) o que dá para perceber é que a maioria ainda tem um receio de procurar, entende? Eles, eles não querem se mostrar, não querem ficar em evidência não.

O que o sujeito-aluno com deficiência que assume esta postura de distanciamento em relação à CAEFI/UFJF não percebe ou nega é que a coordenação de acessibilidade se constitui como um espaço para a modificação da estrutura universitária.

Como bem coloca Fernandes (2012), um dos importantes caminhos para o desenvolvimento da acessibilidade não apenas como acesso, mas como direito de pertencimento às relações sociais estabelecidas num determinado espaço, é a

existência e o fomento de espaços de debate e de conscientização. Estes espaços devem configurar esforços para a transformação da cultura da normalidade, e estabelecer que as múltiplas formas de necessidade de expressão humana sejam contempladas nos diversos espaços sociais sem a correlação destas diferenças com um estigma.

Ao nos filarmos a perspectiva de Fernandes (2012) e considerarmos o poder social advindo da coesão de um grupo social conforme identificado por Elias e Scotson (2000), podemos vislumbrar que a CAEFI/UFJF tem a possibilidade de se constituir enquanto espaço e meio para a articulação do sujeito com e sem deficiência a fim de imbuir-lhes de poder social em prol do processo de inclusão na universidade.

Esta possibilidade, contudo, só será viável quando o sujeito-aluno com deficiência não mais silenciar a sua condição, algo que está diretamente atrelado à forma como ele produz sentidos nos relacionamentos sociais.

Vale aqui lembrar que nossa função não é julgar os sujeitos na universidade ou na sociedade, nem mesmo, atribuir valor ao discurso destes, mas compreender como os sentidos estão sendo constituídos e circulam neste espaço educacional sobre a inclusão. Como bem lembra Orlandi (2013, p.34): “só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras”.

A questão central da compreensão do discurso é que os sentidos não somente são estruturados, mas também estruturam as práticas sociais, portanto, possuem influência na forma como o processo de inclusão se desenvolve. Como o sujeito ao dizer, significa a si e ao seu contexto social, o discurso é mais do que sentidos, é ação simbólica que intervém no real (ORLANDI, 2001).

Ao identificarmos que o sujeito-aluno com deficiência tende a silenciar a sua deficiência visando afastar-se do estigma a ela relacionado, observamos também a perpetuação do paradigma da integração social, no qual é o sujeito com deficiência que se adéqua ao padrão da sociedade (SASSAKI, 1999). Ao buscar se normalizar para não ser discriminado, o sujeito também coloca sobre si a responsabilidade por sua inclusão.

Quando seu silenciamento reflete na não-filiação a órgãos que militam a favor do processo de inclusão de pessoas com deficiência, o sujeito confina suas dificuldades e sua realidade nele mesmo, se colocando à mercê da boa vontade

dos demais sujeitos – quando estes conseguem identificar suas necessidades - para sanar suas dificuldades e transpor barreiras no processo ensino-aprendizagem. Mais ainda, limita a força de atuação destes órgãos, visto que não há um grupo coeso reivindicando uma causa, mas sim, sujeitos individualizados, que gritam com a ajuda de poucos, ou ainda, que silenciam suas dificuldades e as carregam em seus ombros.

Observe nos recortes abaixo que o sujeito integrante da CAEFI/UFJF reivindica uma posição de maior valor para a coordenação de acessibilidade na estrutura da universidade:

D02 - Mas hoje a receptividade da CAEFI é muito maior na universidade... Hoje em dia nós conseguimos estar nos lugares, ser conhecidos, e não ficar escondidinho. Nós já temos/ as pessoas já conhecem a CA/ [CAEFI] ainda falta muito é claro, né? (...) Mesmo que nem sempre convidados, nós estamos lá para mostrar que nós existimos mesmo e é isso que vai ter que ser feito daqui em diante.

D03 - Eu acho que é necessário realmente uma coordenação muito consolidada, como um órgão mesmo dentro da universidade, e que isso ainda a gente sabe que não é. (...) A gente vai... a gente busca focos e pontos onde a gente pode estar diretamente trabalhando essa parte da inclusão em toda a universidade e que:: podemos é... entre aspas, andar co/ com as próprias pernas.

D04 - É a CAEFI tem influenciado bastante com... com tudo, desde a, a estrutura física da UFJF, até com.. Com softwares que permitem a/ uma inclusão melhor da pessoa com deficiência, então o papel da CAEFI tem sido bastante importante sim.

Nos tempos verbais dos recortes acima, o reforço da atualidade, do hoje realizado no discurso do sujeito D02 e do D03 indica um movimento de busca de valorização da CAEFI/UFJF perante um atual estado de valor e de consolidação que, apesar de diferente do que já foi, ainda não alcançou um nível desejado. Há, portanto, uma diferença no valor imbuído pelos sujeitos que participam da CAEFI/UFJF e o imbuído pelos discursos e práticas da universidade, que pode ser observado na reafirmação do valor atribuído às ações da CAEFI/UFJF pelo sujeito D04.

Diante do quadro de desvalorização presente, o sujeito integrante da CAEFI/UFJF significa sua atuação como isolada, carente do suporte da universidade, de forma a individualizar suas ações para o “eu”, para a coordenação, colo-

cando sobre si a responsabilidade de “estar”, de “existir”, de “ir”, de “buscar”, de “andar”, de “influenciar”.

Esta ausência de valor, esta posição *outsider* assumida para o órgão pelo sujeito integrante da CAEFI/UFJF é reflexo da posição histórica de desvalorização do sujeito com deficiência na sociedade e reforçada pela pouca presença deste na posição-sujeito de aluno universitário. Seu silenciamento favorece a invisibilidade de suas necessidades e reverbera na pouca valorização do órgão criado para eliminar barreiras a sua permanência.

A utilização ou não dos recursos disponíveis na coordenação de acessibilidade é um direito do sujeito-aluno com deficiência, contudo, o apagamento de sua posição favorece unicamente a sua exclusão.

Portanto, trabalhos que ponham em circulação questões referentes ao sujeito com deficiência no espaço universitário como a presente dissertação são essenciais a fim de evitar o apagamento da diferença e (re)colocar em discussão o padrão de sujeito ideal pelo qual constituímos nossa sociedade e suas instituições.

O livro publicado por Ferreira e Bellosi (2014) contanto a história de algumas pessoas com deficiência que assumem a posição-sujeito de aluno da UFJF, bem como, dos integrantes da CAEFI/UFJF é outros destes trabalhos e que aponta para importantes reverberações. Veja como a publicação do livro e a atenção mobilizada pelo mesmo influenciaram na mudança de posicionamento de um sujeito-aluno com deficiência:

D02 - Aí quando foi ter o primeiro livro né, o “Eu Faço Parte Dessa História”, ele não quis participar, tinha medo. Assim que ele viu como que foi todo o evento que nós organizamos no R.U. [Restaurante Universitário], depois na [Livraria] Saraiva, aí ele chegou até nós e falou “na próxima edição eu faço questão de participar”.

A valorização à posição-sujeito de aluno universitário com deficiência proporcionada pela publicação do livro impulsionou um sujeito-aluno com deficiência a assumir sua condição publicamente, principalmente porque, com a publicação de um livro com tal temática, a deficiência é deslocada de um signo de estigma para um signo de valor que o permite ser sujeito de uma publicação, sujeito da história da UFJF.

Modificação em um sujeito, mas que exemplifica o valor que cada ação tem no emaranhado de ações que mantém a sociedade em funcionamento. Cada no-

vo discurso que se filia ao já-dito e mobiliza sentidos de valorização ou de igualdade sobre o sujeito com deficiência, avança o processo de inclusão e aponta para uma outra estrutura nos relacionamentos entre os diferentes sujeitos da nossa sociedade.

Dessa forma reafirmamos que as ações da CAEFI/UFJF, assim como deve ser qualquer ação que visa favorecer o processo de inclusão, são ações prospectivas, que visam mais do que a eliminação de barreiras a curto prazo, mas a modificação de uma estrutura sócio-histórica em prol da inclusão do sujeito com deficiência na universidade em igualdade de condições e de valor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a diversidade humana em oposição aos modelos socialmente estabelecidos de ser humano ideal é um desafio para a sociedade contemporânea. Recentemente, diversos grupos *outsiders*, antes considerados minorias, começaram a galgar vez e voz no discurso social, ampliando seu valor e exigindo sua inclusão nas diferentes esferas da sociedade em caráter de igualdade com os demais sujeitos. A educação é uma das esferas na qual o processo de inclusão mais ganha espaço, especialmente, para a pessoa com deficiência.

O processo de inclusão de alunos com deficiência na educação regular tem sido direcionado no Brasil, principalmente, pelas políticas públicas, implementadas pelo Estado nacional desde a década de 1990. Vivenciamos, desde então, múltiplas tensões com a redução das escolas especiais e a matrícula compulsória das crianças com deficiência nas escolas regulares.

Somente no início do século XXI, encontramos as primeiras políticas públicas que se ocupam da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior brasileira, sendo a principal delas o Programa Incluir, instituído em 2005. A partir de então, o número de pessoas que assume a posição-sujeito de aluno universitário com deficiência nas IES brasileiras vem crescendo. Este crescimento é tanto relacionado à modificação dos processos de levantamento estatístico, quanto pelo crescente processo de identificação individual (autodeclaração) proporcionado ao sujeito com deficiência.

Sendo o espaço universitário recente no tempo histórico da sociedade brasileira – pouco mais de 100 anos -, ainda apresenta múltiplas tensões. Este foi planejado para um modelo-padrão de ser humano que não comporta o sujeito com deficiência, assim como grande parte das esferas de nossa sociedade. Os movimentos de adequação foram fortalecidos apenas a partir de 2005 com os subsídios conferidos pelo Programa Incluir para os núcleos de acessibilidade.

Dessa forma, lançamos luz sobre um processo recente e diverso, e para melhor elucidá-lo, exploramos seu desenvolvimento na Universidade Federal de Juiz de Fora, visando compreender a estrutura social na qual a inclusão ocorre e como os discursos permeiam tal espaço, constituindo a individualidade dos sujeitos.

Nesta IES identificamos o quão importante é a institucionalização de um órgão direcionado para a inclusão de pessoas com deficiência, no caso, a CAEFI/UFJF, a qual atua no sentido de promover a inclusão a partir de três eixos da acessibilidade: educacional, físico e informacional. Desde sua fundação em 2009, desenvolveu ações pautadas na disseminação de conhecimento relacionado às pessoas com deficiência, principalmente ao criar espaços de discussão como encontros, palestras e mini-cursos; além de fornecer acompanhamento especializado, seja nas obras de adequação do espaço arquitetônico da universidade, ou na oferta de tecnologia assistiva.

Sua ação mais importante para o entendimento do processo de inclusão na UFJF e, conseqüentemente, para dar visibilidade a estes sujeitos com deficiência, foi a criação de mecanismos de identificação no corpo discente, possibilitando aos mesmos se autodeclarar enquanto sujeito-aluno com deficiência.

Esse sujeito, antes ausente dos relatórios do Censo da Educação Superior do INEP sobre a UFJF, estava apagado dos olhos do MEC e da própria universidade, já que sua presença era desconhecida oficialmente. Ainda que a universidade estivesse comprometida com a disponibilização de recursos de acessibilidade para os processos seletivos, os dados do INEP apontavam para uma inconsistência da própria instituição, que não dispunha de mecanismos para identificar o sujeito-aluno com deficiência ao longo de sua permanência na educação superior.

Com a CAEFI/UFJF e seu sistema de autoidentificação, observamos o crescimento no número de matrículas de sujeitos que se autodeclararam com deficiência a partir de 2011, abrangendo tanto os cursos de graduação como os de pós-graduação. Estes sujeitos autodeclarados com deficiência possuem, principalmente, deficiências físicas, auditivas e visuais, e um menor contingente possui deficiência ou transtornos intelectuais e outras necessidades. Sua dispersão se dá em cursos das três grandes áreas do conhecimento: ciências biológicas, humanas e exatas, com maior concentração nas ciências humanas, seguida das biológicas.

Ao entrevistar estes discentes que se autodeclararam enquanto sujeito-aluno com deficiência, bem como, os demais sujeitos que participam do seu processo de inclusão, observamos a perpetuação de sentidos depreciativos mobilizados por signos da deficiência, relacionados à manutenção do modelo-padrão do sujeito-aluno ideal, sem deficiência. Estes estigmas são mobilizados enquanto sentido

dominante da deficiência, principalmente mobilizados como o sentido esperado no outro, ou seja, pelo mecanismo de antecipação. Como consequência, o sujeito-aluno, ainda que autodeclarado com deficiência, silencia a sua condição e/ou busca apagar a deficiência, filiando-se a sentidos que o aproximam de um sujeito-aluno ideal a fim de constituir sua identidade com uma normalidade esperada e avessa à deficiência.

De igual modo, ao não se reconhecer enquanto sujeito-aluno com deficiência, tende a não se filiar à CAEFI/UFJF, significada exclusivamente enquanto provedora de recursos de acessibilidade para o aluno com deficiência. O sujeito se afasta daquilo que põe em funcionamento a deficiência e o estigma no discurso e, em consequência, se desarticula enquanto grupo.

Tal apagamento da deficiência se dá, além do silenciamento do próprio sujeito com deficiência, na normalização deste no/pelo discurso. O interdito da exclusão, produzido em nossa sociedade pelo discurso social pró-inclusão, cria mecanismos inibitórios contra determinadas formas do dizer, as quais mobilizariam sentidos de segregação do sujeito com deficiência. Respeito sim, mas também uma política do dizer que silencia a deficiência e as necessidades de quem a possui, igualando-o ao outro e perpetuando o modelo-padrão do sujeito-aluno sem deficiência de forma a não alterar a estrutura do processo ensino-aprendizagem.

Este modelo-padrão de aluno universitário estabelecido sócio-historicamente se reflete na postura adotada pelo sujeito-professor universitário, e é manifesto no discurso constante da adequação das aulas enquanto tentativa de atender ao sujeito-aluno com deficiência. O pouco retorno positivo e disponibilidade recebidos para a realização das entrevistas por este sujeito-professor, nos dá indícios da falta de interesse sobre a temática e/ou do medo de expor seu desconhecimento. Enquanto o discurso do sujeito-professor entrevistado tendia para as tentativas de incluir, o discurso do sujeito-aluno com deficiência indicava a postura do sujeito-professor como não permeável à flexibilização metodológica e consequente superação das barreiras presentes em seu processo ensino-aprendizado.

Apagado pelo interdito, silenciado pelo estigma, homogeneizado pela força do modelo-padrão idealizado de aluno universitário, o discurso que circula na universidade perpetua o paradigma integracionista, exigindo que o sujeito-aluno com deficiência supere por si as barreiras presentes no processo ensino-

aprendizagem, ao ponto de permanecer na educação superior aquele que consegue, pela sua força, se adequar ao modelo sócio-histórico de IES.

Ainda que esta seja a prática predominante entre os sujeitos entrevistados, observamos movimentos inversos e que visam à modificação desta estrutura. Pontuamos a existência de um sujeito-aluno sem deficiência preocupado em viabilizar a inclusão de seu colega com deficiência, de um sujeito-professor disponível para modificar sua prática pedagógica, de um sujeito integrante da CAEFI/UFJF disposto a militar pela inclusão, e de uma estrutura universitária que se direciona para a promoção de condições de acesso e permanência em caráter de igualdade para o sujeito-aluno com deficiência. Há uma tensão na universidade pela permanência, mas também há uma abertura para o processo inclusivo.

O processo de democratização da universidade, que comporta movimentos de ampliação de vagas, de valorização do sujeito negro, do sujeito de baixa renda e advindo da escola pública, também comporta a valorização da pessoa com deficiência. Assim, o modelo-padrão ideal de aluno universitário tem se afastado do sujeito-aluno branco, de classe média/alta e sem deficiência, para um sujeito-aluno diverso, no qual o padrão é o ser humano, imbuído do direito à educação em igualdade de condições, independente de como seja a sua individualidade.

Podemos assim considerar que estamos em meio a um processo de mudança social, uma transição, um entre. Ao mesmo tempo em que observamos avanços nas políticas públicas e nas práticas dos sujeitos, vivenciamos contradições e retrocessos, advindos de interesses de gestão pública e/ou de resistências individuais.

Para que este processo de democratização avance, precisamos assumir a limitação existente na estrutura universitária em suas múltiplas dimensões, não apenas na arquitetura, mas especialmente nos relacionamentos interpessoais, ou seja, assumir o desconhecimento sobre a pessoa com deficiência e sobre as possibilidades didáticas e metodológicas do processo ensino-aprendizagem, além de abrir caminhos e criar mecanismos a fim de atender as especificidades desse sujeito-aluno no espaço da educação superior. Já que o paradigma inclusivista entende que a inclusão é um duplo movimento, ou seja, a sociedade precisa se modificar para incluir a pessoa com deficiência enquanto esta busca aprimorar suas possibilidades para galgar os diferentes espaços sociais, há a necessidade de

repensar as práticas discente, docente e técnico-administrativa na educação superior, pois somos todos responsáveis pelo avanço do processo inclusivo.

Sugiro então que ampliemos os espaços de discussão sobre as questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência. Que este não seja um “tópico especial” em nossas discussões sobre e na educação superior, mas sim, um tópico básico, a ser discutido junto às necessidades do corpo discente, docente e técnico-administrativo no cotidiano universitário. A inclusão não pode ser a preocupação ou a responsabilidade de um órgão, seja ele um núcleo de acessibilidade, diretoria ou pró-reitoria, mas precisa constituir uma perspectiva de atuação da universidade como um todo, bem como, das demais instituições sociais e dos sujeitos que as fazem existir.

Para a continuidade e aprofundamento deste processo faz-se necessário ampliar a circulação de discursos pró-inclusão, criando mecanismos que desloquem os sentidos de estigma para sentidos de valorização da deficiência, juntamente ao provimento de condições de acesso e permanência a fim de possibilitar o pertencimento do sujeito-aluno com deficiência ao espaço universitário.

O presente trabalho traz contribuições a este ponto ao nos permitir compreender a direção que o processo de inclusão de alunos com deficiência tem tomado na Universidade Federal de Juiz de Fora, favorecendo o entendimento dos discursos ali circulantes, das tensões que o constituem, de alguns mecanismos de sua formulação, bem como, compreender parte de sua influência nas relações sociais. Mais ainda, nos permite repensar as práticas já estabelecidas e a postura adotada até o momento por cada sujeito da educação superior, abrindo caminhos para novas ações e atitudes.

Considerando o contínuo movimento do social e, correlatamente, dos mecanismos de funcionamento dos sentidos no discurso, sugerimos a realização de outras pesquisas a fim de acompanhar o presente processo, bem como, a comparação e aplicação das perspectivas aqui apontadas em outras realidades na intenção de ampliar nosso conhecimento sobre a inclusão na educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Portugal: Presença, 1970.

BÍBLIA. Antigo e Novo Testamento. Português. 2007. **Bíblia do ministro com concordância**: Nova Versão Internacional. Traduzida pela Comissão de Tradução da Sociedade Bíblia Internacional. São Paulo: Vida, 2007.

BRASIL. Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960. Cria a Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3858-23-dezembro-1960-354438-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 08 jan. 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, promulgada em 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Aviso Circular Nº 277**. [s.n.], Brasília, DF: 08 mai. 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996b. Seção 1, p. 1-9.

_____. Decreto 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. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 09 out. 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF 25 abr. 2002a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Brasília, DF: [s.n], 2002b. Disponível em:

<ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: [s.n], 2003. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Decreto 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. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Decreto 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. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 14 jan. 2005b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 mai. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso em 04 abr. 2015.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007a.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acessado em 16 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: [s.n], 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acessado em 29 out. 2014.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Edital nº. 02 de 26 de abril de 2007**. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Brasília, DF: [s.n], 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_formacao.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 06 mar. 2012a. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 30 ago. 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 09 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador**: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília, DF: [s.n], 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737&Itemid=>>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / Secretaria de Educação Superior. **Portaria n 1.129, de 17 de novembro de 2013**. Cria o “Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento”. Brasília, DF: [s.n], 2013b. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/portaria1129de17novembro2013.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Portaria Nº 1172, de 15 de setembro de 2014**. 2014b. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/prorh/files/2014/10/Portaria-1172-Deleg-compet-DIAF.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Pró-Reitoria de Graduação. **Edital 03/2014**, Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM. 2014c. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/antenado/files/2014/05/Edital032014-Pism2015.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

_____. Sistema de Seleção Unificada. **O que é o Sisu**. 2015a. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

_____. Câmara dos Deputados. **PL 7699/2006**. 2015b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=339407>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 07 jul. 2015c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Apresentação**. 2015d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 28 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 20, de 18 mar.** 2015e. Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014. Brasília, DF: [s.n], 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17213&Itemid=>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Notícias. Número de pessoas com deficiência em escolas comuns cresce 381%**. 2015f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/30821-em-12-anos-numero-de-pessoas-com-deficiencia-nas-escolas-comuns-cresceu-382>>. Acesso em 16 dez. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Institucional**. 2015g. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/acesso-a-informacao/institucional>>. Acesso em 29 mar. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Participação Social. **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. 2015h. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conade>>. Acesso em 29 mar. 2015.

BRUNNER, José J. A ideia da universidade pública: narrações contrastantes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 11-30, jan./mar. 2014.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASTRO, Sabrina F.; ALMEIDA, Maria A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, Abr.-Jun., 2014.

CAVALLARI, Juliana Santana. Equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão. In: FERREIRA, Eliana L.; ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

_____. **O Discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno.** 2005. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: [s.n.], 2005.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** n. 24, p.5-15, set./dez. 2003.

CIDADE, Ruth E. Estabelecidos e outsiders: traçando um paralelo com a inclusão do portador de deficiência na escola. **Revista Conexões**, v.0, n. 5, p.23-25, dez. 2000.

COURTINE, Jean-Jacques. O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade. In: COURTINE, Jean-Jacques. (Org.). **História do corpo: as mutações no olhar: o século XX.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. vol. 3.

_____.; VIGARELLO, Georges. Identificar: traços, indícios, suspeitas. In: COURTINE, Jean-Jacques. (Org.). **História do corpo: as mutações no olhar: o século XX.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. vol. 3.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.** , Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2. vol.

_____. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____.; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**, sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 1. vol.

_____. **Introdução à sociologia.** Reimp. Lisboa: Edições 70, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Idília. Relações sociais no convívio com as diferenças e deficiências numa perspectiva histórica. In: LIPPO, Humberto. (Org.). **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças.** Canoas: ULBRA, 2012.

FERREIRA, Eliana L. **Corpo-movimento-deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação.** 2003. Tese

(Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: [s.n.], 2003.

_____.; CAVALLARI, Juliana S. Sobre o (não) deslocamento dos sentidos da diferença no processo de inclusão escolar. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 32, p.87-103, jul./dez., 2013.

_____.; BELLOSI, Tereza C. (Org.). **Eu faço parte desta história: inclusão na Universidade Federal de Juiz e Fora**. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2014.

_____.; CATALDI, Carolina L. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 79-94, jan./abr. 2014.

_____. Educação Física: em busca de uma nova re-significação. In: FERREIRA, Eliana L.; ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no *Collège de France* (1974-1975). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FRANCISCO, Christian Albert de L. e S. **A história da Universidade Federal de Juiz de Fora** – UFJF. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: [s.n.], 2008.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.105-124, mai./ago., 2011. Edição Especial.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 22 dez. 2015a.

_____. **Censo da Educação Superior**. 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

LIPPO, Humberto. Introdução. In: LIPPO, Humberto. (Org.). **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças**. Canoas: ULBRA, 2012a.

_____. Terminologia acerca das pessoas com deficiência. In: LIPPO, Humberto. (Org.). **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças**. Canoas: ULBRA, 2012b.

_____. Para um conceito de acessibilidade. In: LIPPO, Humberto. (Org.). **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças**. Canoas: ULBRA, 2012c.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSMANN, Débora. Acessibilidade: sentidos em movimento. In: FERREIRA, Eliana L.; ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

MAZZONI, Alberto A.; TORRES, Elisabeth F.; OLIVEIRA, Rubia de.; ELY, Vera H.M.B.; ALVES, João B. da M. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ci. Inf.**; Brasília, v. 30, n. 2; p.29-34, mai./ago. 2001.

MINTO, Lalo W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

NÚCLEO DE PESQUISAS EM INCLUSÃO, MOVIMENTO E ENSINO A DISTÂNCIA. **Stand UFJF/CBDCR é sucesso de público na Reatech**. 2014. Disponível em <<http://www.ngime.ufjf.br/stand-ufjfcbdcr-e-sucesso-de-publico-na-reatech>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

OLIVEIRA, João F. de. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, José V. de. **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, Mônica R. de. **Juiz de Fora: vivendo a história**. Juiz de Fora: UFJF, 1994.

OLIVEIRA, Vanderlí F. de; SILVÉRIO, Marcelo S. (Org.). **Relatório de Autoavaliação da UFJF** - Comissão Própria de Avaliação CPA/UFJF. Juiz de Fora: Diretoria de Avaliação Institucional DIAVI/UFJF, março/2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1998b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comitê sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. **Observações finais sobre o relatório inicial do Brasil** (Adotado pelo Comitê em sua décima quarta sessão). 4 set. 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes->

permanentes/cpd/documentos/relatorio-do-comite-da-onu-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-traduzido-em-portugues>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Introdução: a leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PIMENTEL, Susana C. (Org.). **Estudantes com deficiência no Ensino Superior**: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

PINTO, Danilo Pereira; OLIVEIRA, Vanderlí Fava de. (Org.) **Relatório de Autoavaliação da UFJF** - Comissão Própria de Avaliação CPA/UFJF. Juiz de Fora: Secretaria de Avaliação Institucional SEAVI/UFJF, junho/2012.

RIBAS, João B. Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REATECH. **Home**. 2015. Disponível em: < <http://www.reatech.tmp.br/> >. Acesso em: 29 mar. 2015.

REIS, Nivânia Maria de M. **Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as universidades federais mineiras**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RENDERS, Elizabete C. C. **Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. 2012. Tese (Doutorado) - Pós-

graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, mai./ago. 2009.

SALES, Zenilda Nogueira; MISSIAS-MOREIRA, Ramon; MIRANDA Theresinha Guimarães. Percepções de coordenadores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 315-330, nov. 2014.

SANTOS, Boaventura de S. **A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. 1. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

_____. Acessibilidade na inclusão escolar e laboral. In: FERREIRA, E. L. **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011. vol. 3.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SILVA, Franklin L. e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.15, n. 42, p.295-304, 2001.

SILVA, Oto Marques da. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SOUZA, M.; REAL, G. Avaliação da educação superior na interseção das políticas sistêmicas. In: SOUSA, José V. de. **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Bianca C. S. de. **Programa Incluir (2005 -2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010. 179 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, Maria das G. M. Núcleo Docente Estruturante (NDE), a cultura da performatividade nas políticas públicas da educação superior. In: SOUSA, José V. de. **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TEIXEIRA, Anísio S. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TORGAL, Luís R. ÉSTHER, Angelo B. **Que universidade?** Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil. Juiz de Fora: Editora UFJF / Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Superior. **Resolução nº 47, de 31 de outubro de 2005**. Cria Comissão Permanente para a inclusão de portadores de necessidades especiais na UFJF. [s.n.]: Juiz de Fora, 2005. Disponível em <<http://www.ufjf.br/portal/files/2009/06/resolucao47.pdf>>. Acesso em 03 abr. 2015.

_____. Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional. **Inicial**. [2009]. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acessibilidade/CAEFI/UFJF/>>. Acessado em: 29 out. 2014.

_____. Secretaria de Comunicação. **Programa Incluir do MEC contempla UFJF com R\$ 190 mil**. 28 set. 2010. Disponível em <<http://www.ufjf.br/secom/2010/09/28/programa-incluir-do-mec-contempla-ufjf-com-r-190-mil/>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. Secretaria de Comunicação. **Encontro de acessibilidade discute políticas públicas e inaugura sala multifuncional**. 01 dez. 2011. Disponível em <<http://www.ufjf.br/secom/2011/12/01/encontro-de-acessibilidade-discute-politicas-publicas-e-inaugura-sala-multifuncional/>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. Comissão Permanente de Seleção. **Inicial**. 2014a. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/copese>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

_____. Secretaria de Comunicação. **Candidatos com paralisia, cegos e surdos têm atendimento especial; número sobe de 49 para 88**. 15 dez. 2014b. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/secom/2014/12/15/pism-candidatos-com-paralisia-cegos-e-surdos-recebem-atendimento-especial-numero-sobe-de-49-para-88/>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

_____. Secretaria de Comunicação. **Professora toma posse como coordenadora no MEC**. 30 out. 2014c. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/secom/2014/10/30/professora-toma-posse-como-coordenadora-no-mec/>>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. Institucional. **Dados estatísticos**. 2015a. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/portal/universidade/ufjf/dados-estatisticos>>. Acesso em: 09 dez. 2015.

_____. Secretaria de Desenvolvimento Institucional. **Inicial**. 2015b. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sdi/>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A individua(liza)ção do sujeito: significados e deslocamentos da/na articulação das pessoas com deficiência no ensino superior e na sociedade

Pesquisador: Eliana Lucia Ferreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49479215.9.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.345.618

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto esta clara e detalhada de forma objetiva. Descreve as bases científicas que justificam o estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta clareza e compatibilidade com a proposta de estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Identificação dos riscos e as possibilidades de desconfortos e benefícios esperados, estão adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está em configuração adequada e há apresentação de declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa, assinada pelo responsável da instituição onde será realizada a pesquisa. Apresentou de forma adequada o termo de Consentimento Livre e

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

Fax: (32)1102-3788

E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 1.345.618

Esclarecido. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: Fevereiro de 2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_418381.pdf	23/09/2015 10:57:32		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	23/09/2015 10:53:11	José Guilherme de Andrade Almeida	Aceito
Declaração de Pesquisadores	sigilo.pdf	23/09/2015 10:48:35	José Guilherme de Andrade Almeida	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	23/09/2015 10:46:51	José Guilherme de Andrade Almeida	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/09/2015 10:44:09	José Guilherme de Andrade Almeida	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_418381.pdf	13/07/2015 10:27:19		Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto - Nova.jpg	09/07/2015 15:40:05		Aceito
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_418381.pdf	06/06/2015		Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

Fax: (32)1102-3788

E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 1.345.618

Básicas do Projeto	ETO_418381.pdf	14:54:45		Aceito
Brochura Pesquisa	Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Jose Guilherme de Andrade Almeida).pdf	05/06/2015 20:43:25		Aceito
Brochura Pesquisa	Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Eliana Lucia Ferreira).pdf	05/06/2015 20:39:47		Aceito
Orçamento	4. Orçamento financeiro - A individualização do sujeito.xls	05/06/2015 20:38:00		Aceito
Outros	Declaração de aceite - Comissão de Avaliação de Viabilidade de Projetos HU.jpg	05/06/2015 10:55:08		Aceito
Outros	Carta_Encaminhamento_CEP3.pdf	22/05/2015 11:11:15		Aceito
Outros	Roteiro de entrevista.docx	22/05/2015 11:01:22		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 01 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Francis Ricardo dos Reis Justi
(Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br

ANEXO B - Roteiro de entrevista semiestruturada

Identificação _____	Grupo (A) (B) (C) (D)	
Nº do arquivo: _____	Data da entrevista: _____	
Idade: _____	Ano de ingresso: _____	Sexo: () M () F
Tipo de deficiência: _____		
Curso: _____		
Observação:		

1. Como você observa a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora?
2. Como você observa a relação das pessoas com e sem deficiência na Universidade Federal de Juiz de Fora?
3. Você já teve contato com a CAEFI/UFJF? Me fale um pouco sobre ela.

ANEXO C - Quadros de análise das entrevistas realizadas

1. OS SENTIDOS DE INCLUSÃO

Palavra temática: substantivos

Grupo A

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
A05 - Não é muito boa não, ao meu ver, porque tem muito <u>preconceito</u> .	preconceito	Inclusão relacionada a ausência de preconceito, estigma
A06 - Em primeiro lugar você precisa é... saber que eu não acredito numa inclusão plena como ... é... alguns <u>programas de educação</u> , alguns <u>especialistas</u> colocam. Eu acho isso inviável.	programas de educação especialistas	Contra o discurso social da inclusão de todos em todos os espaços
A06 - Essas <u>construções</u> e essa <u>engenharia</u> hoje, essa <u>estrutura</u> hoje... que é ensinada, é apenas normativa e essa normativa, ela não passa por um empírico. Não passa. Não passa pela <u>minha experiência</u> .	construções engenharia estrutura minha experiência	Relação entre inclusão e acessibilidade arquitetônica. Repetição. Tentativa de estabelecer o seu discurso em oposição ao discurso social da inclusão.
A07 - (...) a gente sabe que passando por um momento de crise, corte de verbas, mas tem coisa que é essencial, entendeu? Tem que dar <u>manutenção aos elevadores</u> .	elevador	Inclusão como acessibilidade arquitetônica.
A08 - É um <u>processo</u> contínuo porque ainda precisamos dar mais <u>espaço e voz</u> para os deficientes dentro da instituição.	processo espaço / voz	Inclusão como dar valor à pessoa com deficiência.
A10 - Bom... em questão de <u>espaço</u> é... horrível. (...) A FEFID é totalmente... não é preparada para receber deficiente. Tanto, sei lá... todos os momentos que eu passei aqui de <u>muleta</u> , não consegui andar em lugar certo pra <u>muleta</u> .	espaço muleta	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica
A11 - No caso dos deficientes, tipo os paraplégicos, eu percebi que na mudança... igual, eu entrei ainda no <u>ICH antigo</u> , e lá a acessibilidade é bem ruim. Então, todos os <u>novos prédios</u> , você vê que a coisa é outra.	prédio	Inclusão relacionada à acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência física, cujo representante é o usuário de cadeira de rodas.
A13 - (...) acho um fator positivo também... porque é um processo de inclusão de verdade, assim, não é um processo onde a pessoa vai ter que se expor a uma <u>situação diferenciada</u> e nem nada disso, ela está sendo incluída mesmo como um	situação diferenciada aluno	Inclusão como normalização da pessoa com deficiência, como ser igual a pessoa sem deficiência.

<p>aluno como qualquer outro, que acho que é... o jeito que deve ser um processo de inclusão mesmo.</p>		
<p>A14 – (...) progressivo porque tem sido cada vez mais, mas de uma forma irregular, não de uma forma contínua, consistente, de uma forma que eu possa dizer assim “é tá havendo de fato uma <u>institucionalização</u> com uma <u>política pública</u>... de acesso, permanência, qualidade e habilitação dos deficientes na estrutura de ensino superior “.</p>	<p>institucionalização política pública</p>	<p>Inclusão como responsabilidade da instituição universidade.</p>
<p>A15 - Tem algumas dificuldades ainda, na <u>infraestrutura</u> também, você viu ali o <u>elevador</u> também... Acabou de ver que não funciona, né? (...) O <u>quadro</u>... é longe também das carteiras, aí dificulta um pouco.</p>	<p>infraestrutura elevador quadro</p>	<p>Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica</p>
<p>A17 - Oh, lá no ICH eu não vejo muitas pessoas assim com deficiências físicas não, assim, cadeirante... nada desse tipo não. Até porque lá o <u>acesso</u> é... por causa de ser <u>morro</u> né, é bem <u>mais difícil</u></p>	<p>acesso morro</p>	<p>Inclusão relacionada à presença e à acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência física, cujo representante é o usuário de cadeira de rodas.</p>
<p>A24 – (...) eu não sei se é porque eu não vejo... muitas <u>pessoas com</u>:: não que elas não tenham deficiência mas assim, que seja fácil de identificar, então... eu acho que... não, não sei se tem muita coisa sendo feita a respeito disso, e... ou então se não tem muita divulgação.</p>	<p>muitas pessoas com deficiência</p>	<p>Inclusão como presença de pessoas com deficiência. Desconhecimento.</p>
<p>A25 - É, eu já tive a oportunidade de estudar com um rapaz que ele tem uma... deficiência... grave de <u>locomoto</u>ção, e assim, ele inclusive... ele... luta bastante pela causa aqui na universidade porque ele não consegue chegar na maioria dos <u>lugares</u> (...) isso é muito o complicado você pensar que em 2015 a gente ainda tem esse tipo de <u>problema</u> (...) e coisas óbvias, coisas óbvias, coisas, assim, que a gente não deveria estar tendo que falar sobre isso.</p>	<p>Deficiência de locomoção lugares problema</p>	<p>Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica. Provimento como evidente.</p>
<p>A27 - Eu optei fazer uma federal, por que assim, na federal eu sabia que ia ser complicado, professor não dá moleza para o aluno, nenhum. Eu percebi que eu ia ser mais incluído em uma federal do que uma particular.</p>	<p>Currículo</p>	<p>Inclusão como reconhecimento, valorização por mérito.</p>

Por que não sei. É bobeira minha ou preconceito, porque muita gente fala que particular quem paga, passa. E eu não queria isso para o meu <u>currículo</u> , passar sem saber de nada.		
A29 – (...) o desenho que sempre foi meu favorito até hoje foram os X-Men, né... o clássico antigo. Porque <u>diferença</u> isso sempre vai ter, porque... .. são diferentes formas de pessoas, personalidades, eu acho que as possibilidades são infinitas. Então acho que sempre vai surgir esse pessoal que talvez não se enquadra nos <u>moldes</u> que a sociedade quer, estabelece é... mas é... o quê que vai ser se não tiver <u>aceitação, respeito e compreensão</u> ?	Diferença molde aceitação / respeito / compreensão	Inclusão como aceitar a diferença.
A30 - Em termo de... <u>aceitação</u> , que você perguntou, inclusão... no início, foi assim... um pouco... difícil para MIM, né, no caso, porque minha deficiência, no caso, ela não é assim... não é tão visível né, aos olhos nus. Uma pessoa que me vê normalmente assim sentada, não fala nada.	aceitação	Inclusão como aceitar a deficiência.
A30 - Ai... um ponto assim... da universidade um pouco... desfavorável para as pessoas. Eu vejo assim, eu posso ainda subir uma <u>escada</u> e descer com uma lentidão, mas tem gente que não pode. <u>Elevadores</u> , tem hora que não estão funcionando, entendeu?	Escada Elevador	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica.

Grupo B

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
B26 – (...) eu não acho que tenha <u>rampas</u> para subir para o segundo andar. Acho que tinha até um <u>elevador</u> , que é o que eu sei, só que esse <u>elevador</u> não funciona.	Rampa Elevador	Inclusão como o provimento de acessibilidade arquitetônica
B32 - Eu vejo só <u>rampa e calçada</u> . Fora isso, (...)a maioria dos <u>pisos</u> daqui são inadequados, né? Tem <u>prédios aqui sem elevador</u> (...)	rampa calçada piso prédio elevador	Inclusão como o provimento de acessibilidade arquitetônica

B33 - O <u>acesso</u> para se chegar aqui, (...)como um cadeirante, ou alguém como o A06 que usa muleta, vai conseguir chegar aqui em cima? Por que <u>é pelo morro ou pelo escadão</u> , ai fica mais difícil.	acesso morro escadão	Entende a inclusão como o provimento de acessibilidade arquitetônica
---	----------------------------	--

Grupo C

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
C19 - Então, assim, eu nem sei se existe uma <u>política</u> , provavelmente deve existir, mas eu não acho que isso é uma <u>agenda</u> prioritária, eu não acho que isso é um tema importante dentro da universidade porque, senão, eu teria ficado sabendo.	Política Agenda	Pensa a inclusão como uma política institucional desenvolvida e discutida pela universidade.
C21 - Nós temos aqui <u>pouquíssimos casos</u> de pessoas em estado de deficiência, os <u>casos</u> que nós temos a gente, pelo menos no meu ponto de vista, nós sabemos... é... lidar com relativa tranquilidade e até porque os problemas que foram nos passados para mim como professora e como parte aqui da coordenação foi... em termos de <u>acessibilidade à sala de aula</u> .	Casos Acessibilidade à sala de aula	Inclusão como presença de pessoas com deficiência. Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica.
C22 - E o que eu posso te dizer no <u>campo geral</u> é que as pessoas têm, em todos os âmbitos, é que eles não sabem o que fazer disso, é... eles ainda não sabem.	campo geral	desconhecimento
C23 - Acho que a gente caminha não para a inclusão, mas para a <u>acessibilidade</u> . Eu gosto dessa ideia, de <u>acessibilidade</u> de todo mundo eu acho.	acessibilidade	Desloca inclusão para acessibilidade.
C31 - No instituto onde eu trabalho, eu não consigo nem entender objetivamente a questão de se há algum <u>problema</u> para eles chegarem aqui. Aqui é um instituto de difícil <u>acesso</u> , por causa da <u>escada</u> (...)	problema acesso escada	Revela desconhecimento sobre os processos de inclusão de alunos com deficiência. Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica

Grupo D

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
D01 - Como qualquer outra pessoa, assim como a gente, eles tem o <u>direito</u> de querer estar aqui. Não é o <u>direito</u> de estar aqui, mas o <u>direito</u> de querer estar aqui.	direito de querer	Inclusão como presença, como direito a querer estar presente.
D02 – A gente precisa de <u>obra</u> e as coisas não acontecem. (...) Essas ações ficam	Fala	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica.

<p>muito no plano retórico, ficam muito na <u>fala</u>. (...) E a gente tenta incluir ao máximo nesse quesito, mas talvez, quando se fala do <u>plano físico</u>, de <u>prédio</u>, falta uma atitude um pouco maior da universidade para poder resolver essa situação</p>	<p>Plano físico Obra Prédio</p>	
<p>D03 – (...) a inclusão aqui é que é um <u>processo</u>, está acontecendo. Mas ainda com muitas <u>barreiras</u>, que a gente sabe que tem as <u>barreiras</u> tanto sociais ainda, as <u>barreiras</u> financeiras que a gente vê (...)</p>	<p>Processo Barreiras</p>	<p>A inclusão como processo, que não ocorre de forma plena por conta de barreiras, impedimentos existentes.</p>
<p>D04 - a inclusão tem melhorado bastante, <u>coisas</u> que não tinham naquela época hoje em dia, já, já tem, né? Igual, os <u>equipamentos</u> aqui da, da... que ajudam deficientes. (...)As <u>obras</u> que foram feitas também, os <u>prédios</u> que foram construídos estão vindo a maioria já no padrão certinho... de acessibilidade, então tem melhorado bastante.</p>	<p>coisas equipamentos obras prédios</p>	<p>Inclusão como provimento de objetos concretos, especificamente, tecnologia assistiva e acessibilidade arquitetônica.</p>
<p>D28 - Então a gente faz até um trabalho meio que de <u>experimentação</u> mesmo, vamos testar isso, se deu certo bem, se não deu certo vamos tentar outra coisa... e:: é assim, todo dia uma coisa diferente, vários <u>desafios</u>, tem que ter muita coragem... e <u>conhecimento</u>, porque se não tiver o <u>conhecimento</u> não adianta.</p>	<p>experimentação desafios conhecimento</p>	<p>Inclusão como algo diverso e individualizado.</p>

2. IDENTIDADE E INDIVIDUALIZAÇÃO

Palavra temática: adjetivo

Grupo A

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
A06 – (...) se for pensar em questão de... “ah do 06, o aluno enquanto <u>deficiente</u> ”... nunca teve nada, nesse sentido que fizesse menção ou que deixa-se... não. Simplesmente sou o <u>aluno 06</u>	deficiente	Silenciamento da deficiência para não se filiar aos sentidos negativos.
A06 - Você vê que não é <u>inviável</u> . Não é... Nós não estamos aqui... estabelecendo uma separatividade, não. Nós estamos dizendo que por uma <u>questão natural</u> , não é possível.	inviável natural não possível	Naturaliza a diferença e a impossibilidade da inclusão de pessoas com deficiência em todos os espaços
A07 – (...) a gente sabe que passando por um momento de crise, corte de verbas, mas tem coisa que é <u>essencial</u> , entendeu? Tem que dar manutenção aos elevadores.	essencial	Cria uma inversão de valores, colocando as questões da deficiência em primeiro plano nas ações da universidade. Desvela sentidos de menos valia para as questões da inclusão.
A07 – (...) eu acho que tinha que ter um transporte <u>específico</u> para os alunos que tem uma deficiência. Não é que vai ser <u>diferente</u> não, mas é porque ele está batalhando. As dificuldades dele não é <u>igual</u> a de quem tem uma mobilidade <u>normal</u>	específico não diferente não igual normal	Contradição. Ao mesmo tempo em que indica a necessidade de recursos de acessibilidade, não quer ser reconhecida como pessoa com deficiência.
A07 - Por isso o retorno ao estudo, sabe, para dar um resgate a minha vida, um <u>novo significado</u> . Reescrever a minha história	Novo sentido	Deslocamento de sentidos depreciativos advindos da deficiência para sentidos de mais valia mobilizados pela educação superior.
A09 - Imagino que quem é <u>deficiente</u> mesmo, cadeirante também ele vai ter dificuldades...	deficiente	Pessoa com deficiência é aquela com limitações mais expressivas e aparentes. Ele se filia aos sentidos de normalidade, se afasta da deficiência.
A10 - Os professores não estão preparados de forma alguma aqui na FAEFID. Acham que todo aluno aqui tem que estar <u>cem por cento</u> não pode ter nada, porque se tiver alguma coisa não consegue fazer as aulas práticas.	aluno cem por cento	Constitui-se como tendo uma falha, uma imperfeição em relação à uma norma de sujeito-aluno.
A10 - Eu acho que a pessoa tem que ser <u>capaz</u> , tem que querer, mas a faculdade	capaz	Integração e assistencialismo. O sujeito-aluno com deficiên-

tem que ajudar também se não desanima.		cia carrega a responsabilidade por sua inclusão, a faculdade apenas ajuda, presta assistência.
A10 - Eu sempre <u>quis uma liberdade</u> muito grande, eu nunca quis, eu <u>nunca gostei de dó ou pena</u> , então eu sempre quis ser mais livre assim, <u>evitar ... depender</u> o mínimo das pessoas.	quis liberdade nunca gostei evitar depender	Indica sentidos depreciativos relacionados à deficiência (estigma), os quais busca se afastar.
A11 - No meu caso, que numa coisa mais <u>simples</u> e sempre tive... e nunca tive dificuldade assim... as dificuldades que eu tenho hoje são as dificuldades de qualquer <u>canhoto</u> ... encontra.	simples canhoto	Silenciamento. Afasta as suas dificuldades do sentido da deficiência ao aproximá-los do cotidiano de “qualquer canhoto”
A11 - Na minha sala de aula <u>não tem nenhum deficiente físico, não tem nenhum deficiente auditivo</u> ...	deficiente	Silenciamento. Não se compreende enquanto pessoa com deficiência.
A12 - Um projeto de pesquisa porque aí eles ficam sabendo a quantidade/_percentual de alunos que tem <u>problema</u> (...)porque dependendo da quantidade de alunos, poderia ser levantado turma maior ou menos dependendo da... aí depende da situação.	problema	Integração. Significa a deficiência como um problema a ser resolvido.
A13 - Até na minha própria família sempre rolou isso aí, essa situação de tipo: “Não, você não é <u>deficiente</u> ”, “Não, para com isso. Não fala isso”. Não é como se fosse uma <u>coisa negativa</u> , entendeu? É só uma.... [procura palavras] uma <u>coisa diferente</u> , igual tem gente alta e tem gente baixa, tem gente... é só uma <u>característica diferente</u> da pessoa, entendeu?	deficiente negativa diferente	Tenta se afastar da estigmatização da deficiência, inclusive, perpetuada pelo seu círculo social.
A15 - Ah, no primeiro dia eu não esqueço, né? Que eu fui numa reunião onde tinha aquele negócio de trote, que eu sou totalmente contra... acho que tem outros tipos de trote. É... quiseram me pegar para o trote e eu tomei a palavra e disse para eles que.. “ <u>portador de deficiência e idoso</u> não precisa de pena, precisa de respeito”, né... e coloquei minha dificuldade e eles me respeitaram. E pegaram os outros lá pra...	portador de deficiência idoso	Constitui sua identidade como pessoa com deficiência e idoso para se diferenciar dos demais alunos sob a ideia do respeito. Neste caso, não o respeito de ser aceito como igual, mas de fazer apenas aquilo com o qual concorda (não tomar trote).
A16 - Eu acho que a universidade tem que, sei lá, fazer um departamento, tem a CAEFI, mas um departamento <u>exclusivo</u> para se a pessoa quiser fazer... infelizmente tem que ser <u>discriminado</u> , tem que ter cota, tem que ter um departamento para a pessoas falar “- Você tem	exclusivo discriminado	Estigma arraigado no discurso. Sugere a discriminação para ter acesso privilegiado a determinadas possibilidades no meio acadêmico, pois toma a

problema de deficiência? - Tem. - O que você gostaria de fazer?” Tipo assim. Porque aqui fora eles não dão para a gente, não dão chance. Pode perguntar qualquer um aí se não é verdade. Você não tem respaldo.		deficiência como causa e culpada de problemas acadêmicos.
A17 - A acessibilidade pra mim é quase... é <u>boa</u> porque eu ando, graças a Deus eu tenho uma <u>vida normal</u> , mas nesse caso do transporte pra mim era muito difícil de chegar no ICH.	Boa Normal	Normalização. Toma como modelo de deficiência o usuário de cadeira de rodas, que possui maiores limitações
A18 - Quando... bom, eu sempre sento na <u>primeira fila</u> ... nem tenho muitos amigos <u>por</u> causa disso. (...) É mais pela minha rotina mesmo, né eu não tenho ritmo de <u>universitária</u> , meu perfil...	primeira fila universitária	Se significa como uma pessoa diferente de um perfil normativo de sujeito-aluno universitário (é mãe, mora em outra cidade, tem pouca disponibilidade de tempo, tem deficiência). Não significa a deficiência como motivo.
A25 – (...)o que eu acho que o ideal é você ser tratado como uma <u>pessoa normal</u> dentro ali das suas capacidades.	pessoa normal	Normalização. Indica uma diferença, menos valia, entre o sujeito com e sem deficiência
A29 - Eu me sinto talvez um... sei lá... um <u>pária</u> , um <u>diferente</u> , mas é porque eu tenho esse problema mesmo.	Pária Diferente	Constitui sua identidade com sentidos de inferioridade. Conforma-se e decepciona-se com eles.
A29 - Vamos supor que em jogo de videogame você sabe o que é um combo, né? O especial. Eu acho que quem é <u>normal</u> pode dar um combo e o <u>especial</u> . Eu acho que, com a minha limitação, eu posso só dar um tapinha e pronto, sabe? Comparando aí a grosso modo, né?	normal especial	Constitui sua identidade com sentidos de inferioridade em relação a um padrão de normalidade.
A30 - Porque você tem toda uma vida, entre aspas, <u>normal</u> . Né? De repente você se vê com algum tipo de:: impedimento (...). Mas a gente tem que se limitar, a gente vê que tem limites e tem que se adaptar.	normal	Considera-se fora do padrão de normalidade por conta da deficiência.

Grupo B

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
B26 – (...) a A25, ela até tem uma facilidade maior para poder realizar as atividades dela, né? Eu não vejo, assim, que ela encontre muitas dificuldades, mas, sei lá, o que ela precisa a gente ajuda a ela, mas ela dá conta de fazer tudo <u>normalmente</u> .	Normalização	Aproxima a colega com deficiência do padrão de normalidade do sujeito sem deficiência.

Grupo C

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
C19 - Primeiro, descobrir que ela tinha deficiência, porque a A18 é tão <u>boa aluna</u> , ela é tão <u>aplicada</u> , tão <u>interessada</u> , que eu demorei a perceber que ela tinha. Aí eu fui perceber quando ela tinha de ficar muito perto das coisas para ler	boa aluna aplicada interessada	Aproxima o sujeito-aluno com deficiência do modelo de sujeito-aluno preconizado, normalizando-a.
C23 – (...) os outros alunos agem com ele <u>normalmente</u> , eu acho que na verdade eles nem lembram que ele tem deficiência visual... Essa é minha ideia, eu não gosto de lembrar, na verdade se eu pudesse colocar a aula dele <u>normal</u> assim... <u>normal</u> para os outros alunos para que eles nem percebessem que tinha alguma alteração eu o faria (...)	normalmente normal	Desvela uma norma de aula e de conteúdo a qual não se adequa ao sujeito-aluno com deficiência do curso, e assim o diferencia. Ao mesmo tempo, deseja silenciar as adaptações para promoção de sua acessibilidade a fim de silenciar os sentidos depreciativos da deficiência.

Grupo D

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
D01 - Existem certas... limitações que... faz com que seja <u>mais difícil</u> para eles entrar aqui. Para a gente dito <u>normal</u> seria <u>mais fácil</u> . E... cabe a nós que podemos, e que queremos, e que gostamos disso, ajudar essas pessoas... no que a gente pode	difícil normal fácil	Assistencialismo. Constitui seu discurso com sentidos de que o eu (sujeito-normal) preciso ajudar a ele (sujeito-anormal), estabelecendo uma diferença de valores entre ambos.
D01 - Eu acho que o maior desafio, o maior desafio mesmo... somos nós mesmos. ... Acho que... se a gente mudar a gente... nós mesmos... se a gente tirar da cabeça que... somos <u>diferentes</u> ... entendeu? A gente tem que colocar que <u>somos todos iguais</u> .	diferentes iguais	Demarca a existência de uma diferença segregacionista, estigmatizante, contudo, sugere como solução a homogeneização e o apagamento da deficiência.
D02 – (...) a gente não/ a gente deixa	coitadinho	Indica a circulação de um dis-

<p>bem claro “olha aqui você não é o <u>coitado</u>. A gente não vai fazer nada para que você seja... tenha essa visão de que você é um <u>coitado</u>”. Não, pelo contrário. “Nós queremos te dar independência para que você faça tudo”.</p>	<p>coitado</p>	<p>curso assistencialista que constitui o sujeito-aluno com deficiência.</p>
<p>D03 - Mas o que eu observo, é que os alunos de lá [Campus Avançado – Governador Valadares] que já estão entrando, eu acho que até pelo momento... eles já são até mais <u>conscientes</u> até dos direitos deles, e buscam-se mais adequações para aquilo que eles necessitam.</p>	<p>conscientes</p>	<p>Indica pouca conscientização (conhecimento e engajamento) do sujeito-aluno com deficiência em prol do seu direito. Silenciamento por parte do sujeito-aluno com deficiência.</p>

3. SILENCIAMENTO DA DEFICIÊNCIA

Palavra temática: verbos

Grupo A

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
A05 - Os desafios? ... Acho que... o deficiente... se <u>aceitar</u> como deficiente, porque eu também tive um pouquinho de dificuldade de me <u>aceitar</u> como deficiente.	aceitar	Vinculação da deficiência a menos valia, estigma, que produz um silenciamento em relação à ter uma deficiência.
A06 – Eles não <u>buscam</u> , eles não <u>procuram</u> , eles não se <u>manifestam</u> . É sim:: comodismo por parte de muitos deficientes, porque é uma questão mesmo de você... <u>querer se projetar</u> , né.	buscar / procurar manifestar querer se projetar	Silenciamento por parte dos sujeitos com deficiência.
A06 – (...) como você não me <u>vê</u> como deficiente, você também não <u>vê</u> que eu tenho necessidades, você não <u>percebe</u> que a sociedade não é adaptada para mim (...) o ideal é realmente <u>chamara a atenção para a diferença</u> .	ver perceber chamar a atenção	Espera que o sujeito sem deficiência veja/perceba que ele, sujeito com deficiência, precisa de adaptações. Indica menor poder social do sujeito com e vinculação da deficiência a menos valia, estigma, que produz um desejo pelo silenciamento.
A06 - Em momento algum, se for pensar em questão de “ah do A06, o aluno enquanto deficiente”, nunca teve nada nesse sentido que fizesse menção (...) simplesmente <u>sou o aluno A06</u> . (...) Todas as vezes que eu me predispus [indispus] por questões de acessibilidade, como uma vez minha bengala quebrou, então “Tá. Legal cara, beleza, mas o que eu posso fazer, né? Você vai fazer outra prova e pronto.” E por aí assim. Então quer dizer, <u>não há uma diferença</u> , não há um tratamento diferente, (...) muito pelo contrário, <u>é realmente igualitário</u> .	sou o aluno não há diferença é igualitário	Indica sentidos depreciativos relacionados à deficiência, por isso, constitui-se enquanto sujeito-aluno normalizado e igualado aos demais.
A07 – (...) a partir do momento que a gente <u>se abre</u> , que a gente tem uma deficiência, mas a gente toma uma <u>posição de participar</u> , de <u>buscar</u> soluções, de <u>interagir</u> , eu acho que essa receptividade com os colegas, com os professores é muito bacana, entendeu? Eu não sinto assim, as vezes acho até eles <u>esquecem</u> que eu tenho a minha deficiência.	abrir / participar buscar / interagir esquecer	Integração. Existência dos sentidos depreciativos para com o sujeito com deficiência e que busca silenciá-los ao se filiar a sentidos associados ao padrão de sujeito-aluno participativo, que busca por si as soluções,

A09 - Então, na verdade... é só para quem <u>eu falo</u> . Para que eu não.../ visualmente, <u>eu não tenho</u> nada... <u>eu não tenho</u> nada.	eu falo eu não tenho	Silenciamento. Indica sentidos depreciativos relacionados à deficiência (estigma), os quais silencia para se aproximar da norma.
A11 - Aqui dentro da universidade nunca tive problema com preconceito, até porque eu <u>sempre fui muito... é... muito discreto</u> , e a deficiência só é perceptível se eu <u>quiser mostrar</u> , se eu não quiser mostrar <u>ninguém percebe</u> .	fui discreto quiser mostrar perceber	Silencia a deficiência por conta dos sentidos depreciativos relacionados à ela.
A12 - <u>Alguns sabem, outros não</u> . Porque assim, <u>não atrapalha</u> no dia a dia. Igual agora eu estou conversando com o senhor aqui e eu escuto perfeitamente. Então assim, acaba que <u>não atrapalha</u> .	alguns sabem, outros não não atrapalha	Indica sentidos depreciativos relacionados à deficiência (estigma), os quais busca se afastar.
A12 –Não. Só a professora de LIBRAS [sabe que tenho deficiência]. Não. <u>Nunca comentei</u> com nenhum deles não.	Nunca comentei	Silencia a existência da deficiência com exceção de um espaço específico para o sujeito com deficiência
A13 - E até na minha própria família é assim, porque a gente <u>nunca lidou com... lidou isso como uma deficiência...</u> por ser muito sutil. Então, <u>até quando eu comecei...</u> que eu <u>fiz...</u> que eu <u>descobri</u> que eu tenho direito a passe, aí eu <u>fiz</u> o passe de ônibus, aí eu <u>comecei</u> a frequentar mais, eu ai lá no Departamento [de Apoio à Pessoa com Deficiência de Juiz de Fora] (...)	Nunca lidou Ate que comecei / fiz/ descobri	Silencia a existência da deficiência ao significá-la de outra forma. Assume a deficiência no momento em que ela proporciona benefícios.
A14 – (...) para <u>outras pessoas talvez precisa</u> de mais acompanhamento, mas para mim, assim, <u>eu consigo</u> adaptar bem nessa parte.	outra precisa eu consigo.	Normalização. Indica sentidos depreciativos relacionados à deficiência (estigma), os quais busca se afastar.
A16 - Olha, eu acho que ela tem que procurar fazer o que vocês estão fazendo, é... <u>identificar</u> quem são os portadores, qual o tipo de dificuldade que ele tem e <u>tentar adequar</u> , porque... o sistema de... informatização, eu estou dizendo em particular a informática, (...) eu acho que a universidade tem que <u>ir de encontro</u> à pessoa portadora de deficiência... não tem outra.	identificar tentar adequar ir ao encontro	Deseja que a universidade o identifique e o procure enquanto sujeito-aluno com deficiência.
A17 - Aí eu falei “ah é gente, eu tive que operar, tive que colocar uma sonda” e todo mundo começou a rir “ah, mentira” e não dava para <u>perceber</u> muito bem não, entendeu? Aí você tem que <u>mostrar</u> , e tudo... não levantei a camisa, que se você levantar a camisa, você choca as	perceber mostrar chocar	Indica sentidos depreciativos relacionados à deficiência (estigma), os quais silencia por conta da forma como é significada pelos demais.

<p>peças, e eu não quero <u>chocar</u> ninguém, e tudo, e aí o pessoal entendeu.</p>		
--	--	--

Grupo B

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
<p>B32 - Eu acho que a pessoa que não <u>convive</u>, ela... ela tem uma dificuldade muito grande de... de... de <u>ver</u>...de <u>ver</u> a dificuldade que... passa quem tem deficiência.</p>	<p>conviver ser</p>	<p>Desconhecimento. Um silenciamento do/sobre o sujeito com deficiência e suas necessidades.</p>

Grupo C

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
<p>C19 - Primeiro, <u>descobrir</u> que ela tinha deficiência, (...) eu fui <u>perceber</u> quando ela tinha de ficar muito perto das coisas para ler</p>	<p>descobrir perceber</p>	<p>Sujeito-aluno com deficiência silenciou sua condições e as necessidades de adaptação</p>
<p>C23 - Agora nós temos um deficiente visual que, assim que acabou o modo de acolhimento, <u>ele avisou</u> a gente que era deficiente visual mesmo a gente fazendo essa pergunta antes. (...) Ele <u>não tinha</u> dito ainda.</p>	<p>ele avisou não tinha dito</p>	<p>Sujeito-aluno com deficiência silenciou sua condições até que necessitou de adaptações</p>

Grupo D

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
<p>D01 - Eles <u>estão aparecendo</u> mais também. A gente tinha uma dificuldade muito grande de... que eles até <u>respondessem</u> o e-mail da gente, que <u>aparecesse quando a gente chamasse</u>. Ainda não está cem por cento, mas está encaminhando.</p>	<p>estão aparecendo responder / aparecer quando chamado</p>	<p>Existência e redução no silenciamento do sujeito-aluno com deficiência</p>
<p>D02 - Quando eu entrei aqui eles tinham um receio muito maior <u>de vir</u> até a CAEFI, talvez pelo medo de ser estereotipados, né, ou de terem alguma forma de... de medo.</p>	<p>vir</p>	<p>Relação de distanciamento do sujeito-aluno com deficiência em relação a CAEFI.</p>
<p>D02 - Hoje em dia <u>eles procuram</u> a CAEFI com muito mais tranquilidade. As pessoas que já são... que já conhecem a CAEFI, qualquer problema elas vem aqui.</p>	<p>eles procuram</p>	<p>Modificação da relação de distanciamento aluno-CAEFI ao longo dos anos.</p>
<p>D02 - Aí quando foi ter o primeiro livro né, o "Eu Faço Parte Dessa História", <u>ele</u></p>	<p>participar</p>	<p>Omissão na participação relacionada ao medo de colocar</p>

<p><u>não quis participar</u>, tinha medo. Assim que ele viu como que foi todo o evento que nós organizamos no R.U., depois na [Livraria] Saraiva, aí ele chegou até nós e falou “<u>na próxima edição eu faço questão de participar</u>”.</p>		<p>em circulação o sentido da deficiência sobre ele.</p>
<p>D03 – (...) muitas das vezes o que a gente está encontrando é essa barreira, do aluno ter algumas necessidades, a própria coordenação ela <u>está meio confusa</u>, e <u>nem os professores sabem</u> que aquele aluno necessita de alguma assistência.</p>	<p>está confusa não sabem</p>	<p>Silenciamento. Sujeito-professor desconhece a existência do sujeito-aluno com deficiência.</p>
<p>D03 – (...)muitos poucos deficientes ainda vem ao nosso encontro, só realmente na hora que ele necessita muito que ele “ah, quem que eu posso procurar?” E cai na coordenação [de acessibilidade].</p>	<p>vir ao encontro procurar</p>	<p>Silenciamento do sujeito-aluno com deficiência que não se filia à CAEFI/UFJF para não filiar-se aos sentidos da deficiência.</p>
<p>D03 – (...) a gente começou a buscar “como que a gente vai buscar uma maneira de realmente <u>encontrar</u> esse deficiente na universidade, uma vez que a gente visa ele procurar a coordenação [de acessibilidade]?”</p>	<p>a gente encontrar</p>	<p>Necessidade de criar mecanismos para ultrapassar o silenciamento do sujeito-aluno com deficiência.</p>
<p>D03 - Mas o que a gente observa, nesse período é isso, que o deficiente ele <u>está querendo se mostrar</u> como pessoa também perante a sociedade acadêmica.</p>	<p>querendo se mostrar</p>	<p>Indica um aumento no número de sujeitos com deficiência que se identificam como tal para a CAEFI/UFJF</p>
<p>D04 – (...) o que dá para perceber é que a maioria ainda tem um receio de procurar, entende? Eles, eles <u>não querem se mostrar</u>, não querem <u>ficar em evidência</u> não</p>	<p>não querer se mostrar ficar em evidência</p>	<p>Silenciamento do sujeito-aluno com deficiência que não se filia à CAEFI/UFJF para não filiar-se aos sentidos da deficiência.</p>
<p>D28 - Os alunos vêm/ muitas vezes eles... <u>se escondem</u> em um primeiro momento dentro da universidade. Aí, de repente, <u>tem um problema</u>, eles <u>vão e procuram</u> a CAEFI pela primeira vez (...)porque o nosso questionário ele é respondido de maneira voluntária, então <u>você que se identifica</u> como deficiente ou não, então, muitas vezes ele <u>não coloca nada</u>, <u>você nem sabe que aquela pessoa existe</u>. Ele tem um problema, ele aparece.</p>	<p>se escondem tem m problema vão e procuram você que se identifica não coloca nada nem sabe que existe</p>	<p>Silenciamento da deficiência e distanciamento da CAEFI/UFJF até que ele encontre uma barreira para a qual precisa de ajuda.</p>

4. INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Palavra temática: substantivos

Grupo A

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
A06 - Você não tem uma administração que se preocupa com a <u>acessibilidade física</u> na UFJF. Não tem. Se falar que tem eu provo e quero que me prove que tem.	Administração Acessibilidade física	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica
A06 - Existe... pequenos <u>pontos</u> , pequenos, muito pequenos, por que é, simplesmente para dar uma <u>resposta</u> à sociedade. Mas essa <u>resposta</u> ... ela não é plena... não... não há inclusão para mim. não há.	Pontos Resposta	Indica a existência de locais com acessibilidade arquitetônica e ações consideradas pequenas para cumprimento da lei, não para promoção da inclusão.
A06 - E o <u>concreto</u> ? (...) Não há inclusão quando você chega aqui. Não há. Você pega o ônibus e quando você desce no primeiro ponto da UFJF, você tem <u>acesso</u> ? Não, você <u>não tem acesso</u> .	Concreto Acesso	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica
A07 - E questão as vezes de dar condições para o estudante, ficar menos <u>burocrático</u> . Eu acho que a UFJF tem de ficar menos <u>burocrática</u> para a acessibilidade.	Burocracia	Diferença de tratamento. Questões relacionadas a inclusão devem ser superiores as demais questões da universidade.
A08 – (...) com relação aos ajustes, tem dado ênfase a colocação de <u>elevadores</u> e outros <u>aparelhos</u> que facilitam a <u>locomoção</u> dos deficientes na instituição	elevador aparelhos locomoção	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica
A09 - A acessibilidade que eu sinto falta é isso. Teria que ter mais <u>mobilidade</u> aqui dentro, não só andar de <u>cadeira de rodas</u> daqui até ali, mas se ele quer ir lá na Engenharia, não tem alguma coisa para levar... para movimentar aqui dentro.	Mobilidade cadeira de rodas	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica
A10 - Eu tive dificuldades para subir as <u>escadas</u> é... aí uma vez me ofereceram o <u>elevador</u> , só que era aquela <u>burocracia</u> né: “Ah, tem que pegar a chave com fulano, para abrir, depois tem que voltar fechar para pegar a chave de novo para descer...” então era aquela <u>burocracia</u> . Então eu preferia a <u>escada</u> sempre.	escada elevador burocracia	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica. Disponibilidade limitada (burocrática) para uso dos recursos de acessibilidade.
A11 - A estrutura interna dos departamentos... está show, mas eu acho que falta a <u>estrutura</u> da universidade é.../ do	estrutura do morro	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica.

campus se adequar um pouco porque nós estamos no ICH aqui, num <u>morro</u> / numa <u>declividade</u> de quase 100m e... aí você pensa: “Como que um <u>cadeirante</u> vai subir esse <u>morro</u> daqui sem ajuda?”	declividade cadeirante	Usuário de cadeira de rodas é modelo de deficiência.
A12 – (...)a pessoa que tem dificuldade de loc/ [locomoção] como é que vai lá embaixo e depois vai subir, entendeu? Complicado. Não tem <u>elevador</u> , não tem <u>rampa</u> , não tem nada não.	elevador rampa	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica.
A14 - Primeiro que no antigo ICH as <u>salas</u> não eram acusticamente favoráveis, e por serem muito grandes e não ter acústica favorável, se o professor não se expressasse com clareza em alto e bom som, havia uma certa dificuldade de entendimento, de compreensão. (...)No novo ICH os <u>prédios</u> me parecem ser mais é... condicionados, mais/ melhor adaptados para esse tipo de questão e eu também procuro sentar mais próximo dos professores, coisa que eu faço já desde a época do colégio.	Sala Prédio	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica.
A20 - Existem iniciativas por parte da instituição, haja vista, que, no <u>prédio</u> da reitoria existe <u>elevador</u> para acesso ao segundo piso, na engenharia o mesmo <u>elevador</u> , pontos com <u>rampa</u> . Tais iniciativas são extremamente periféricas, pois trata de uma tentativa de incluir pessoas com necessidades motoras.	prédio elevador rampa	Questiona que a inclusão esteja direcionada para acessibilidade arquitetônica.
A24 - Talvez, campanhas de inclusão ou, ou mesmo, não <u>campanhas assim, divulgação</u> do que ela já faz com relação com a inclusão social, acho que é um boa (...) E assim, claro, investir sempre em melhoras... no <u>espaço físico</u> e tal pra/ para ajudar com certeza, porque faz diferença também	divulgação espaço físico	Sugere a divulgação das ações da CAEFI pois indica desconhecê-la (apesar de curtir a página da CAEFI no Facebook). Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica
A25 - A universidade tem que resolver assim, com urgência, a questão da <u>locomoção</u> , de facilitar o <u>acesso</u> aqui. (...) Porque assim, o mais importante é você ter <u>acesso</u> aonde você está estuda.	Locomoção Acesso	Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica
A27 - Eu acho que podia divulgar mais o trabalho da <u>CAEFI</u> . Divulgação.	CAEFI/UFJF	Inclusão na UFJF como feita pela CAEFI/UFJF.
A30 - É, aí agora você me pegou, né. O que a universidade precisa? ... Olha, eu acho que a universidade em si/ em geral,	Participação	Não soube identificar necessidades a serem sanadas para o avanço da inclusão, preen-

ela va/ ela precisa... de ser mais aberta... entendeu? De deixar mais os alunos, os graduandos, a <u>participação</u> deles. Eu acho que ainda está muito, está muito... fechada.		chendo a resposta com uma queixa daquilo que ela vive no momento em relação questionamentos da gestão da universidade.
---	--	--

Grupo B

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
----------------------	--------------------	----------

Grupo C

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
C19 – (...) eu nem sei se existe uma <u>política</u> , provavelmente deve existir, mas eu não acho que isso é uma <u>agenda</u> prioritária, eu não acho que isso é um <u>tema</u> importante dentro da universidade porque, senão, eu teria ficado sabendo.	política tema agenda	Inclusão como ação institucionalizada não atendida ou priorizada.
C19 – (...) porque a gente lida com essa questão da <u>LIBRAS</u> , da disciplina de <u>LIBRAS</u> que é obrigatória, segundo a legislação, em todas as licenciaturas, e a gente tem um megaproblema com isso porque não tem professor suficiente de <u>LIBRAS</u> na universidade.	LIBRAS	Inclusão como falar sobre o sujeito com deficiência .
C21 – (...) é complicado, é uma situação que parece que a gente só se preocupa em realmente em possibilitar <u>acesso</u> quando já tem pessoas que exigem esses <u>acesso</u> . Então talvez uma campanha de <u>conscientização</u> , uma campanha de... mesmo não tendo pessoas em estado de deficiência você se manter atualizado (...)	acesso conscientização	Inclusão como provimento de acesso, presença dos sujeitos com deficiência na universidade e tentar modifica-la por meio da conscientização dos seus atores educacionais.
C22 - quando eu passei no concurso aqui, a <u>recepção</u> que eu tive já foi diferenciada, Né? Em todas essas questões, em um lugar que ninguém me conhecia.	recepção	Inclusão como acessibilidade atitudinal, em ter suas necessidades atendidas e sem mobilizar sentidos de estigma pela deficiência.

Grupo D

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
D03 - As propostas estão nos <u>papéis</u> , estão nos <u>estudos</u> , a logística está sendo feita, mas eu acho que é muito mais além disso, né? É <u>quebrar barreiras</u> e pa-	papéis estudos	Existência de propostas que ainda não se concretizaram e que, portanto, ainda não geraram mudanças.

<p><u>radigmas</u> ainda que existem muito fortes perante a isso.</p>	<p>barreiras paradigmas</p>	
<p>D04 - Eu acho que falta muita coisa ainda para, para melhorar. Principalmente no <u>transporte</u>, por exemplo, o <u>transporte</u> ainda é um <u>problema</u> imenso para os deficientes, então eu acho que tem que melhorar bastante ainda.</p>	<p>transporte problema</p>	<p>Inclusão como provimento de acessibilidade arquitetônica</p>
<p>D28 – (...) a CAEFI serve também para isso, para mostrar mudança de <u>pensamento</u>. E eu acho que dentro da universidade a gente precisa disso sim, não só incluir o deficiente dentro da universidade.</p>	<p>pensamento</p>	<p>Inclusão como deslocamento de sentidos sobre a deficiência, estigma. Dimensão atitudinal da acessibilidade.</p>

5. RELACIONAMENTO ENTRE PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIA

Palavra temática: substantivos

Grupo A

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
A05 - (...) tem muito <u>preconceito</u> ... até mesmo da pessoa com deficiência e a pessoa que... trata... a:... que conversa com a pessoa com deficiência.	preconceito	Menos valia relacionada à deficiência
A05 - Eu enfrentei algumas <u>dificuldades</u> no começo... enfrentei muitas <u>dificuldades</u> no começo em relação a isso. Eu acho que por não saber tratar o deficiente.	dificuldades	Dificuldades nos relacionamentos/atividades relacionadas à questão da deficiência
A06 - A relação das pessoas, em âmbito geral, é uma relação de <u>desconhecimento</u> . Não de <u>preconceito</u> . Você pode dizer que há um <u>preconceito</u> no sentido de <u>ignorância</u> , não discriminatório. Porque de fato as pessoas elas desconhecem a necessidade do outro	desconhecimento preconceito ignorância	Nega a menos valia atrelada à deficiência e pontua o desconhecimento / ignorância no como se relacionar com o sujeito com deficiência
A06 – (...) a relação com as pessoas aqui na UFJF, para mim, elas são extremamente boas. Não tenho nenhum <u>problema</u> com isso, tenho sim <u>problemas</u> com <u>profissionais</u> que não são treinados a perceber que você precisa dessa ajuda, é:: desta <u>adaptação</u> .	problemas profissionais adaptação	Desejo de não se expor enquanto pessoa com deficiência, esperando que o outro seja capaz de identificar as suas necessidades diferenciadas
A06 - Já no R.U. [Restaurante Universitário], as vezes, quando está aquele mundo de <u>gente</u> , da vontade de gritar “ <u>gente</u> , tem um <u>deficiente</u> aqui, dá para vocês abrirem caminho?” Sabe? Porque infelizmente as <u>pessoas</u> não percebem ... “Olha eu preciso de espaço.”	gente deficiente pessoas	Cria diferenciação entre sujeito-aluno com e o sujeito-aluno sem deficiência, este último, que desconhece o lidar com o primeiro.
A07 - Isso aqui para mim é uma fonte de <u>prazer</u> . O estudo, a <u>convivência</u> .	prazer convivência	Valoriza a universidade como espaço de relacionamento social. Silencia quando a deficiência.
A08 - É um <u>relacionamento</u> de equipe onde cada um define como fazer uma determinada tarefa e um pouco de <u>amizade</u> também.	relacionamento amizade	Valoriza a universidade como espaço de relacionamento social. Silencia quando a deficiência.
A10 - Eles [colegas de turma] falam que <u>aula</u> de [Educação Física] Adaptada e de Inclusiva eles aprenderam comigo.	aula	Aprendizado do sujeito-aluno sem deficiência a lidar com o sujeito-aluno com deficiência pela convivência, acima do que foi ministrado na discipli-

		na
A13 – (...) todos os meus amigos já sabem, então meio que já estão adaptados a isso, se eu não escuto eles vão e me cutucam “A13” e falam de novo, então... <u>não gera muito prejuízo</u> nesse sentido não, entendeu? É mais essas pequenas <u>situações do dia a dia</u> .	não gera prejuízo situações do dia a dia	Indica que a deficiência gera poucas limitações no relacionamento interpessoal e que os sujeitos sem deficiência que com ele se relacionam, já se adaptaram.
A14 - Existe aqueles que são de fato sensíveis, que percebem, que cuidam é... dos seus colegas, é... de uma forma solidária digna, igual no sentido de dirimir as <u>dificuldades</u> que são decorrentes das <u>deficiências</u> ; e existem aqueles que isso é indiferente.	dificuldades deficiências	Reconhece a existência de dificuldades relacionadas à deficiência e a necessidade de auxílio por parte do sujeito-aluno sem deficiência
A16 - Uhum, tem <u>preconceito</u> , né? Eu... digo isso, não gosto muito de falar nisso não, mas o <u>jovem</u> é muito egoísta. Todos, assim muito poucos não são. .	Preconceito jovem	Indica a existência de preconceito por parte do sujeito-aluno sem deficiência para o com deficiência
A17 - Se a <u>pessoa</u> lida bem com deficiência... ela é bem recebida, mas se <u>a pessoa</u> já tem aquele problema de... de inserção, de <u>coletivo</u> , e tudo, ela vai ter mais dificuldade, <u>vergonha</u> ...	pessoa coletivo vergonha	Individualiza a inclusão na forma como a pessoa com deficiência se relaciona com o coletivo, na forma como ela se significa.
A24 - Ah, nu::/ eles respeitam. Eu vejo que eles respeitam. Eu falo por mim assim e eles fazem o que podem pra me ajudar sabe? (...) Assim, tem aquele, aquele <u>cuidado</u> , aquela <u>preocupação</u> sabe? E ah, ah... eu vejo isso de uma forma positiva.	cuidado preocupação	Reciprocidade entre o sujeito sem deficiência para com ele, sujeito com deficiência
A25 – (...) a minha deficiência por ser na mão muitas pessoas não veem logo de cara, então você percebe <u>uma atitude</u> antes de perceber [a deficiência] e <u>outra atitude</u> depois de perceber.	Uma atitude Outra atitude	Estigmatização relacionada à identificação da deficiência
A25 – (...) isso é uma falta de <u>respeito</u> tremenda porque... a pessoa para na vaga para deficiente sendo que tem um deficiente que precisa usar e, às vezes, no momento que ela chegar aquela vaga vai estar ocupada por falta de <u>respeito</u> .	Respeito	Não cumprimento de direitos do sujeito com deficiência por parte de sujeitos sem deficiência.
A27 - Agora, normal. Mas no primeiro dia de aula tomou um <u>susto</u> . Foi mesmo. Não conhecia o que era PC [paralisia cerebral].	normal susto	Indica um primeiro contato de desconhecimento, gerando reações de estranhamento pela deficiência. Após, se filia a normalização das relações.
A29 - Tipo assim, colegas eu tenho alguns amigos, posso dizer que poucos, né? Eu no caso, eu tive um terrível pro-	<i>bullying</i>	Relaciona o número reduzido de colegas/amigos ao preconceito, estigma (<i>bullying</i>).

blema de <u>bullying</u> na minha época de escola, sabe? Era uma coisa horrorosa e repugnante, sabe? O caso é que os professores viam, não faziam nada porque eles gostavam, né? Caso, é sem qualquer repercussão do que eu sou para eles, mas eles devem perceber que eu não sou assim... como os norm/ como os demais, né?		
A29 - Até quis mandar esse e-mail para evidenciar lá o meu <u>laudo médico</u> , para não falar que eu estou, é... mentindo. Que isso daí é uma coisa para... como é que eu posso te dizer, para justificar, né? Mas, é o que eu sou, né?	laudo médico	Por sua deficiência não ter expressão visual, encontra resistência dos sujeitos sem deficiência em compreender suas limitações.
A30 - A gente sente, lógico, certos <u>preconceitos</u> ainda né? Ainda... em pleno século XXI, né, pessoas que ainda olham... torto, ainda "oi, você está fazendo aqui, esse curso? Para que? A troca de que?" ... Em todos os sentidos, <u>idade</u> , né... por causa do, da, do <u>problema</u> (...).Eu vejo, percebo quando eu chego na cantina pessoas olha/ olhando. De certa isso incomoda.	preconceito idade problema	Vivencia preconceitos por causa de estigmas mobilizados não apenas pela deficiência, mas também pela idade. A deficiência, ao ser deslocada para a palavra problema, indica ser o símbolo de maior estigmatização.

Grupo B

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
B26 - O dia a dia com a A25 é tranquilo, <u>todo mundo se</u> relaciona bem com ela é muito bom.	todo mundo	Generaliza as relações sociais, negando possíveis tensões.
B32 - Eu acho que é difícil o seguinte: se você não conviver com uma pessoa, se você não tiver uma pessoa com deficiência do seu lado, você não entende os <u>problemas</u> que ela passa. É muito difícil isso aí. Você pode entender até um piso que derrapa, mas... não é a mesma/ não é o mesmo <u>grau de... de... dificuldade</u> , de <u>problema</u> .	problemas grau de dificuldade	Estabelece uma relação de diferença e distanciamento entre sujeitos com e sem deficiência.
B33 - Nunca... pelo menos, nunca vi nada não, mas acredito que possa... ter... algum tipo de <u>preconceito</u> sim	preconceito	Repete o discurso social da existência do preconceito para com o sujeito com deficiência

Grupo C

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
C19 - Mas nunca teve um <u>tratamento diferenciado</u> no sentido de uma vitimização dela, até porque, como eu estou dizendo, ela é mega interessada, ela se comunica muito bem oralmente, ela é muito aplicada	tratamento diferenciado	Integração. Normaliza as relações entre o sujeito-aluno com deficiência leve e o sujeito-aluno sem deficiência.
C31 - Parece que os alunos se tratam muito bem, pelo menos com os poucos deficientes que a gente tem aqui. (...) E acho que os professores não tem nenhum tipo de <u>problema</u> quanto a isso.	problema	Repete o discurso social do problema de relacionamentos entre o sujeito com e o sem deficiência, negando-o por não observar tal prática.

Grupo D

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
D01 - E... você acaba não enfrentando só as suas próprias <u>limitações</u> , mas também as <u>limitações do lugar/ do ambiente</u> . Tanto <u>de pessoas</u> que não aceitam, porque são muitas, infelizmente hoje em dia ainda são muitas... ... de <u>professores</u> que não aceitam	limitações do lugar, do ambiente, das pessoas, dos professores	Generaliza e enfatiza a presença de limitações nas relações.
D02 - Acho que as pessoas até recebem muito bem a <u>deficiência</u> , desde que a pessoa não se coloque como coitado e não queira <u>vantagens</u> por meio da deficiência.	vantagem	Integração. Conflito entre direito e vantagem para o sujeito com deficiência, dependendo dele a forma como o relacionamento será estabelecido.
D04 - Olha, melhorou bastante também, antigamente tratavam as pessoas assim... Não... Não chega a ser um <u>preconceito</u> , mas meio que isolavam elas, hoje em dia isso tá mudando bastante. Não só assim, a gente bolsi/ nós bolsistas aqui da CAEFI, assim como alunos da federal inteira, dá para perceber que eles têm ajudado bastante.	preconceito	Repete o discurso social do preconceito e desloca-o pelo da ampliação da inclusão.
D28 - A gente, na verdade, serve realmente de <u>apoio</u> para esse aluno, não só na vida acadêmica, mas na vida dele como um todo, (...) então as vezes a gente dá o <u>suporte</u> para o aluno e para a família, porque muitas vezes a família não sabe, mesmo já sendo uma pessoa adulta, eles não sabem como lidar com essa... com essa pessoa, né?	apoio suporte	O sujeito sem deficiência, quando engajado/sensível à causa, pode atuar como apoio/suporte ao sujeito com deficiência.

6. PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Palavra temática: verbos e advérbios

Grupo A

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
A05 - Tem alguns professores que <u>são... um pouco difícil</u> . Principalmente no começo que eu não <u>sabia</u> ... assim... <u>sabia</u> mas não <u>sabia</u> como que era, né, o grau da dificuldade que eu tinha.	são difícil sabia	Indica dificuldades no relacionamento por conta do desconhecimento de ambas as partes sobre a deficiência.
A06 - Boa. Minha relação com os professores, o quê que eu posso dizer? Em relação à questão da deficiência, não <u>há</u> nenhuma diferença, não <u>há</u> nenhuma... nenhum tratamento específico.	existir	Inexistência de tratamento diferenciado. Normalização.
A07 - Achei bacana no período passado, eu estudando uma disciplina sobre patrimônios e turismo, o professor <u>incluiu</u> , a partir de um desejo que eu <u>manifestei</u> , um texto sobre acessibilidade.	incluiu manifestei	Ausência de conteúdos sobre deficiência/ inclusão/ acessibilidade, o qual foi incluído por demanda, não por ser importante para a disciplina.
A07 - A partir do momento que <u>eu falo</u> para o professor que eu não estou entendendo bem, eu noto que <u>ele começa</u> a me olhar mais, com muito cuidado. (...) Eu sinto assim que tem uma boa receptividade, mas eu sinto que pode melhorar. Que os professores <u>precisavam interagir</u> mais com a CAEFI, entendeu? Eu acho que eles são bem receptivos, mas eles/ tem hora que eles <u>precisavam se preparar</u> mais	Eu falo / Ele começa Precisar interagir / se preparar	Adequação por demanda. Desejo de silenciamento, de que o sujeito professor já estivesse preparado a fim de que não necessitasse expor as suas dificuldades.
A09 - Muito boa, muito boa. Ainda mais quando <u>eu falo</u> isso, quando <u>eu exponho que eu tenho dificuldade</u> de escrita, assim para acompanhar eu não tenho dificuldade nenhum, na aula eu até/ só tenho dificuldade um pouco de anotar.	Eu falo / eu exponho que tenho	Valoriza assumir as dificuldades provenientes da deficiência para usufruir de adequações que favoreçam o processo ensino-aprendizagem
A09 - Eu <u>não tenho muito interesse em formar</u> ... porque eu já trabalhei. Eu sou aposentado.... e:: eu não quer e nem posso ganhar dinheiro com o Turismo porque eu recebo do INSS. (...) Eu estou aqui para <u>ganhar conhecimento</u> . (...) É eu que estou no lugar errado... quer dizer, eu não estou no lugar errado, mas eu é que <u>estou diferente</u> de todo o mundo.	Sem interesse em formar (diploma) ganhar conhecimento estou diferente	Diferencia sua condição em relação aos demais por conta de uma postura frente às graduação, não pela deficiência.
A10 - Os professores de aula teórica,		Isenção do sujeito-professor

exclusivamente teóricos, eu <u>não tive problema</u> nenhum. (...) Assim que eu acidentei eu estava tendo aula ainda, um professor virou para mim e disse “ <u>não posso fazer nada</u> por você, as aulas são práticas”.	não tive problema não posso fazer nada	quanto a adaptação da aula para sujeito-aluno com deficiência.
A11 - Porque no início eu tinha dificuldade em <u>virar</u> para o professor e <u>falar</u> : “ <u>Eu tenho problema</u> na mão direita e... <u>não vai dar</u> para executar as atividades pedidas. Isso hoje eu já não tenho problema.	virar e falar eu tenho não vai dar	Silenciamento. Indica sentidos depreciativos relacionados à deficiência (estigma).
A11 - Mas os professores foram totalmente compreensíveis no meu caso, não foram tão exigente nos traços, porque <u>sabem da minha limitação</u> .	sabem	O conhecimento da deficiência por parte do sujeito-professor possibilitou adequações no processo ensino-aprendizagem
A13 - Mas por esse lado de com o professor <u>ser sempre uma relação mais distante</u> , então, não... nunca se gerou uma situação que/ gerasse algum tipo de desconforto e tal... e eu <u>precisasse falar</u> . (...) Porque geralmente <u>eu também não falo</u> no primeiro contato, só se for mais necessário... Então é mais por isso.	ser sempre precisasse falar não falo	Silenciamento da deficiência.
A15 - Ah, eu não tive nenhum problema não, eles sempre... costuma <u>ser difícil</u> , assim... <u>é... difícil</u> pra todo mundo. Sempre que eu precisei de alguma coisa eles estão... eu fui bem atendido.	ser / é difícil	Normaliza as dificuldades que vivencia como padrão para o sujeito-aluno.
A16 – (...) tive problema com um professor (...) eu senti que ele... <u>tinha um preconceito</u> , que ele tinha... hoje eu posso falar porque já passou, ele já saiu... é... ele.. Você sabe, você é estudante e você sabe quando o professor não vai com a tua cara... e eu passei nas duas disciplinas que eu fiz com ele com nota mínima, entendeu? Eu <u>não concordava com o método</u> dele, decoreba, não gosto disso.	tinha preconceito não concordava	Estabelece uma significação negativa para com um sujeito-professor específico, e relaciona as posturas deste sujeito-professor com a deficiência que possui. Menos valia (estigma) constituindo suas relações universitárias.
A17 - Ah, eles <u>são ótimos</u> , todos sem exceção. <u>São ótimos</u> , ótimos, são professores da área de humanas, eles <u>são humanos</u> ...	são ótimos são humanos	Precisa negar um discurso social que fala contra a reciprocidade do sujeito-professor para com o sujeito-aluno.
A18 - As vezes tem professor que manda material para a gente por e-mail, outros não... não... <u>dão muito espaço para gente pedir</u> isso, e outros não tem o material digitalizado.	dar espaço pedir	Perpetua o estereótipo do sujeito-professor universitário soberano e inquestionável presente no discurso social.
A18 - Eu sempre sento na primeira fila e	peço para aumen-	Existe a necessidade de pedir

<p>quando a letra fica muito ilegível <u>eu sempre peço para aumentar</u>. Quando nem assim adianta <u>eu peço para o professor me ceder</u> material, alguns recebem bem outros não.</p>	<p>tar peço para me ceder</p>	<p>o material e, ao mesmo tempo, o refreamento do medo do não atendimento à esse pedido.</p>
<p>A24 - . Porque eu <u>tenho ve/ igual/</u> como na época de colégio, eu costumava <u>perguntar</u>, “ah professor o que está escrito ali, ali?” e tal. Só que acho que agora na faculdade é um pouco inviável, não é só por questão só de vergonha, mas porque questão de... pelo número de alunos, acho que se eu <u>ficar interrompendo</u> a aula toda hora “professor o que está escrito ali, o que está escrito...” sabe? Acho que vai ficar uma coisa meio... meio incomoda, assim, então eu prefiro tirara a foto. Acho mais fácil .</p>	<p>ter vergonha perguntar ficar interrompendo</p>	<p>Indica o receio de chamar a atenção para si e, possivelmente, para sua deficiência ao solicitar auxílio. Indica a necessidade constante de auxílio para leitura do quadro.</p>
<p>A24 - Porque <u>nem sempre eu falo</u>... porque as vezes ah... a gente nem tem aquela relação tão próxima com o professor e as vezes eu acabo não falando.</p>	<p>nem sempre falo</p>	<p>Silenciamento das dificuldades provenientes da deficiência e a própria deficiência.</p>
<p>A25 - Como que ele... como que a gente <u>lidaria com</u> isso? Porque a gente, por exemplo, muito professores eles apresentam Datashow, eles passam materiais escritos, ali, na hora da... da aula, como a gente teria essa adaptação para uma pessoa com deficiência [visual]? A gente não <u>estava nem um pouco preparado</u> para isso.</p>	<p>lidar com estar preparado</p>	<p>Desconhecimento e o medo em gerir os processos ensino-aprendizagem para o sujeito-aluno com deficiência visual. Já há um deslocamento da responsabilidade do sujeito-aluno para o sujeito-professor e a instituição.</p>
<p>A27 - Normal. <u>Acompanho, tiro</u> Xerox do caderno de alguém com o resumo da aula e uso para estudar... eu ajudo também alguma pessoa que tem dificuldade naquela matéria. Quando eu sei bem, eu ajudo. E nós vamos trocando... Uma troca de informação.</p>	<p>acompanho tiro xerox</p>	<p>Individualiza o processo ensino-aprendizagem, sem fazer referência ao sujeito-professor.</p>
<p>A29 - O professor pode até <u>perceber</u>, “Esse cara é parádo, e será que ele é tapado? O quê que ele é?”, mas é claro que não, não sei que uma questão de pudor, de ética e de não querer me <u>constranger</u> com pergunta, ele não vai <u>perguntar</u>, ele só vai deixar rolar e aí quando deixa rolar o meu resultado é... é um dedinho... para baixo, não é legal, né?</p>	<p>perceber constranger perguntar</p>	<p>Relaciona a deficiência a sentidos de descrédito. Silenciamento por parte do sujeito-aluno que não informa sobre sua condição e do sujeito-professor caso venha a perceber.</p>
<p>A30 - Então tem assim, certas coisas que... eu <u>tenho que estar pedindo</u> aos professores, como prova por exemplo,</p>	<p>tenho que estar pedindo</p>	<p>Evidencia a necessidade e o peso da solicitação de auxílio para o sujeito-professor, indi-</p>

né, um tempo maior (...). Mas assim... <u>tenho encontrado do/ por parte dos professores</u> que eu tenho lidado até então, que eu estou no quarto período, eu <u>tenho encontrado assim... um apoio</u> sabe? Ah... uma reciprocidade da parte deles para comigo, né?	tenho encontrado apoio	cando um retorno positivo.
--	------------------------	----------------------------

Grupo B

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
B32 – Eu <u>nunca observei</u> isso. Nunca. (...) Eu <u>nunca vi</u> um posicionamento deles em relação a isso...	nunca observei nunca vi	A questão da deficiência como ausente das discussões em sala de aula
B33 – <u>Nunca observei</u> um posicionamento deles [professores] nessa questão não. (...) Todos eles olham com os olhos bons. <u>Não têm preconceito</u> dos professores quanto a isso.	nunca observei não tem preconceito	A questão da deficiência como ausente das discussões em sala de aula Repetição e negação do discurso social sobre o preconceito para com o sujeito com deficiência.

Grupo C

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
C19 – (...) a gente <u>tentava</u> ali no improviso, promover uma situação de mais conforto para ela, para ela <u>poder participar</u> em condições de igualdade com o grupo.	tentava poder participar	Silenciamento das necessidades do sujeito-aluno com deficiência, relacionado ao desconhecimento de como adaptar para atender tais necessidades
C21 - <u>Não tive relato</u> nenhum em termos de aulas práticas... e como as minhas disciplinas são todas teóricas... teóricas-práticas dentro de sala de aula, não tem um momento específico de prática como componente curricular, eu <u>não vivenciei esse problema</u> , ou essa falta de solução para o problema.	não tive relato não vivenciei	Silenciamento. Ausência de circulação de problemas referentes ao processo ensino-aprendizagem no curso.
C21 - <u>Estou vivenciando</u> agora uma menina em estado de cegueira e que tem me provocado bastante interesse em como trabalhar com essa aluna de modo a que ela venha a ser uma professora. Então, eu <u>estou tentando resolver o meu problema</u> de como <u>ensiná-la</u> para que ela possa <u>ensinar</u> alguém	estou vivenciando estou tentando resolver ensinar	Movimento de adequação que se inicia quando a necessidade é identificada, quando não há silenciamento da deficiência. Reconhece limitações enquanto sujeito-professor para atender as necessidades des-

		se sujeito-aluno com deficiência (visual)
C21 – (...) eu para lidar com o surdo, <u>eu teria que fazer</u> uma reeducação de fala, uma reeducação de movimento de mandíbula, e parar com essa minha mania que teu tenho de ficar andando o tempo todo de um lado para o outro na sala.	teria que fazer	Sujeito-professor não preparado para atender determinadas necessidades de um sujeito-aluno com deficiência (auditiva)
C22 - Datashow, eu ponho tudo ampliado, quando a aula são vinte slides a minha tem sessenta, porque tem esse lado, <u>tem que ser tudo maior, é sempre assim.</u>	tem que ser / é maior	Demarca uma diferenciação de um padrão de aula normativo para outro que atenda ao sujeito com deficiência
C23 – (...) <u>eu entrei</u> em contato com ele, <u>passei a fazer eu mesma</u> adaptação da plataforma para ele.	eu entrei passei a fazer eu mesma	Ausência de referência ou estruturação prévia para a inclusão do sujeito-aluno com deficiência.
C23 - Ele me disse que ele tem um leitor de tela e <u>ele trabalha</u> muito bem com o leitor de tela, isso facilita muito a gente quando o deficiente visual <u>sabe</u> trabalhar com o leitor de tela, (...) porque eu já peguei aluno aqui que ele já até desistiu do curso, mas o problema dele e que ele <u>não sabia... ler</u> o leitor, porque o leitor depende de um treino.	ele trabalha sabe não sabia	Indica a necessidade de conhecimentos específicos do próprio sujeito-aluno com deficiência para viabilizar as adaptações necessárias para ele.

Grupo D

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
D01 – (...) existem vários professores também que... tem essa ideia supérflua ainda de... achar que a pessoa [com deficiência] <u>não pode estar aqui...</u>	não pode estar aqui	Sujeito-professor que discorda da presença do sujeito-aluno com deficiência na universidade.
D03 - O problema maior que a gente encontra muitas das vezes é até <u>conversar com os professores</u> , com a dinâmica da sala de aula mesmo, porque os professores <u>já têm</u> aquela linha que ele vai seguir. E aí um aluno necessita de alguma assistência maior... pode-se quebrar toda aquela linha, (...) <u>nem sempre estão abertos para adequação no momento</u>	conversar com professor já tem nem sempre estão abertos	Resistência por parte do sujeito-professor em criar/aceitar modificações para atender a necessidades do sujeito-aluno com deficiência
D03 – (...) muitas das vezes o que a gente está encontrando é essa barreira... do aluno ter algumas necessidades, a própria coordenação ela <u>está meio confusa</u> , e <u>nem os professores sabem</u> que aquele aluno necessita de alguma assistência.	estar confusa não sabe	Indica desconhecimento por parte do sujeito-professor em como lidar com as necessidades do sujeito-aluno com deficiência
D03 - E:: os professores, não sei se por	ser mais jovens	O sujeito-professor mais anti-

<u>ser também mais jovens</u> , estarem mais, vamos dizer entre aspas, empolgados com a construção de uma universidade, então eles também <u>buscam uma maior assistência para com esse aluno</u>	buscam	go com maior resistência em aceitar modificações para atender a necessidades do sujeito-aluno com deficiência
---	--------	---

7. SOBRE A CAEFI/UFJF

Palavra temática: verbos

Grupo A

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
A05 - A CAEFI para mim deu uma... guinada nos meus estudos, porque eu <u>estava tendo muita dificuldade</u> , muita dificuldade mesmo para ler os textos. (...) Aí foi então que... que eu entrei na CAEFI... o D04 e o D28 me mostraram a lupa eletrônica... que me <u>ajudou</u> e/ que me ajuda muito, porque sem esse equipamento hoje eu não <u>consigo estudar</u> .	estava tendo dificuldade ajudou consigo estudar	A CAEFI/UFJF como solução para necessidade nos processos ensino-aprendizagem
A06 - Ela <u>está respondendo</u> a medida que ela é buscada. (...)É muito centrada em <u>estar produzindo</u> material informativo.	está respondendo estar produzindo	Questiona uma ausência de ação em outras dimensões da acessibilidade, que para o entrevistado, seriam mais importantes.
A07 - Eu sinto muito assim, a CAEFI muito amarrada ainda nessas questões burocráticas, sabe, de <u>ter que passar, obedecer</u> essa hierarquia dentro da universidade, e eu acho que a inclusão <u>não poderia esperar</u> a hierarquia.	ter que passar obedecer esperar	Questiona uma “lentidão” no provimento de recursos de acessibilidade por parte da CAEFI/UFJF. Dá maior importância ao sujeito-aluno com deficiência em detrimento dos demais.
A09 - O CAEFI deveria ver isso... tinha que ter um relatório... tinha que <u>ter interesse</u> , mas acho que não... não que falta interesse, mas não é visto. (...) Precisava de alguém do CAEFI para... para... acho que é questão de federal... acho que precisava de alguém para... ativo.(...) Alguém <u>já pediu</u> ao Reitor um carro? O CAEFI <u>já fez</u> um... pedido oficial de um carro para o CAEFI? <u>Ninguém fez</u> .	ter interesse já pediu já fez ninguém fez	CAEFI/UFJF como órgão de ação em prol do sujeito-aluno com deficiência. Significado como pouco ativo.
A11 – [Já teve contato com a CAEFI?] Não, não. Nunca. Salvo engano, <u>já vi alguns e-mails</u> de divulgação, alguma coisa assim, mas eu <u>não cheguei a procurar</u> , ir atrás, a ir a fundo, a entrar em contato, nada disso não.	não procurar não ir	Distanciamento da CAEFI/UFJF.
A12 – [Já teve contato com a CAEFI?] Não. Só uma vez eles me mandaram um e-mail me convidando, só que eu <u>não tinha tempo disponível</u> , aí...	não tinha tempo	Distanciamento da CAEFI/UFJF por ausência de tempo

<p>A14 - Me parece mais é... maquiagem, mais estético do que efetivo. Não me parece ser isso alguma coisa, assim, alguma coisa que possa ter uma consistência política que venha <u>mobilizar os departamentos, os professores, a classe estudantil</u>, pra serem sensibilizados</p>	<p>mobilizar sujeitos</p>	<p>Militância. Modelo de associações de pessoas com deficiência.</p>
<p>A16 - Importantíssimo, porque... <u>é um ponto de apoio</u> para as pessoas que têm... que são portadoras de deficiência, porque a gente fica sem uma <u>referência</u>, né? Então eu acho muito importante.</p>	<p>é ponto de apoio</p>	<p>CAEFI/UFJF como ponto de apoio ao sujeito-aluno com deficiência.</p>
<p>A17 - Não, nenhum [contato], eu essa... esse questionário no... mentira, <u>nem fui eu que vi</u>, quem viu foi minha namorada (...)... aí ela “tem um questionário aqui sobre acessibilidade, você devia responder porque você precisa de um lugar pra alimentar e tudo”... Aí eu entrei e respondi.</p>	<p>não vi</p>	<p>Desconhecimento das ações da CAEFI/UFJF</p>
<p>A18 - Quando eu fui conhecer o CAEFI eu não conheci muita coisa, eu não fiquei muito tempo lá, conheci uma lupa eletrônica... que eu achei até bem interessante, mas <u>para mim ela não serve</u> porque... ela está lá, não está comigo entende? (...) Eu não tenho tempo para vir aqui, né? (...) Então, para mim ela <u>não serve</u>. Esse tipo pelo menos <u>não serve</u>.</p>	<p>não serve</p>	<p>CAEFI como provedora de recursos de tecnologia assistiva, que não servem para ela, pois não são de uso pessoal.</p>
<p>A20 - <u>Dispor de profissionais</u> habilitados para <u>auxiliar</u> o meio de campo do aluno com o curso é fundamental.</p>	<p>dispor de profissionais auxiliar</p>	<p>CAEFI/UFJF como provedora de auxílio para o sujeito-aluno com deficiência</p>
<p>A20 - É importante que este órgão <u>apareça</u> para todos, em quatro anos da minha primeira graduação, <u>não foi percebido a existência deste recurso</u>.</p>	<p>apareça não foi percebido</p>	<p>Desconhecimento da existência da CAEFI/UFJF.</p>
<p>A24 - Então, eu... eu tenho um amigo que trabalha lá (...) ele trabalha lá, e eu <u>vejo algumas coisas</u> às vezes que a CAEFI posta na página do <i>Facebook</i>, eu... <u>curto</u> e tal, <u>vejo as notificações</u>, mas na/ <u>nunca tive um contato</u> mais... profundo, só mesmo o questionário que eu respondi</p>	<p>vejo / curto nunca tive contato</p>	<p>Distanciamento da CAEFI/UFJF</p>
<p>A25 – (...) o meu caso não exige nenhuma política realmente de inclusão, de... de preparo do ambiente, então, por causa disso eu <u>não cheguei a ter muito contato</u> com a CAEFI.</p>	<p>não cheguei a ter contato</p>	<p>Distanciamento da CAEFI/UFJF por ausência de necessidade.</p>

A27 - Agora, como que ia me avaliar? Foi com <u>ajuda</u> da CAEFI para saber como que ia... Prova oral. (...)Foi normal eu ir lá para <u>pedir ajuda</u> , para <u>saber como</u> adaptar alguma coisa para mim.	pedir ajuda saber como	CAEFI/UFJF como órgão de ajuda, como provedor de recursos de acessibilidade
A29 - Não, é a <u>primeira vez que eu estive</u> ... Eu acho que o fato de eu <u>não ter procurado</u> [a CAEFI] aqui mais tempo foi um erro meu.	primeira vez que eu estive [contato] não ter procurado	Distanciamento inicial da CAEFI/UFJF.
A30 - Não. <u>Nunca fui</u> . Aí eu vou fazer igual aquela música do Zeca Pagodinho, <u>só ouvi falar</u> (risos).	nunca fui ouvi falar	Distanciamento inicial da CAEFI/UFJF.

Grupo B

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
B32 – Não [conheço].	conheço	Desconhecimento da existência da CAEFI/UFJF.
B33 - Eu <u>conheço</u> . Eu já fui até lá uma vez porque eu <u>faço LIBRAS</u>	conheço faço LIBRAS	A necessidade criada pela disciplina contribuiu para um contato com a CAEFI/UFJF.

Grupo C

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
C19 – (...) eu <u>nunca ouvi falar</u> aqui na UFJF de nenhum programa, de nenhum projeto voltado para isso. Eu <u>nunca recebi um e-mail</u> com essa preocupação.	nunca ouvi falar nunca recebi	Desconhecimento da existência da CAEFI/UFJF. Ausência de iniciativa.
C21 – Nosso curso passou por uma avaliação a pouco então eu <u>tive que entrar</u> em contato com todas essas instituições ou todas essas áreas aqui da universidade (...)	tive que entrar	Órgão buscado por necessidade.

Grupo D

Enunciado do sujeito	Palavras temáticas	SENTIDOS
D01 - Ela é a <u>única aqui dentro</u> que esta fazendo isso, que <u>está ajudando</u> . (...) E, talvez <u>se não fosse</u> a CAEFI, muitos dos que estão aqui hoje, não estariam. Porque <u>a gente ajuda</u> muita gente.	está ajudando se não fosse	Órgão de ajuda. Necessidade de valorizar a CAEFI/UFJF. A significa em uma posição de menor valor na universidade.

<p>D02 - Mas hoje a receptividade da CAEFI é muito maior na universidade... Hoje em dia <u>nós conseguimos estar</u> nos lugares, ser conhecidos, e não ficar escondidinho. Nós já temos/ as pessoas <u>já conhecem</u> a CA/ [CAEFI] ainda falta muito é claro, né? (...) Mesmo que nem sempre convidados, nós estamos lá para <u>mostrar que nós existimos</u> mesmo e é isso que vai ter que ser feito daqui em diante.</p>	<p>nós conseguimos estar</p> <p>já conhecem</p> <p>mostrar que nós existimos</p>	<p>Indica que a CAEFI/UFJF esta se estabelecendo no cenário da universidade, deslocando-se de uma posição <i>outsider</i>.</p>
<p>D02 – (...) nós já <u>somos referência</u> para muitas outras acess/ outros grupos de acessibilidade, não só aqui em Juiz de Fora.</p>	<p>somos referência</p>	<p>Valorização da CAEFI/UFJF pelos seus integrantes.</p>
<p>D03 - Eu acho que é necessário realmente uma coordenação muito consolidada, como um órgão mesmo dentro da universidade, e que isso ainda a gente sabe que <u>não é</u>. (...) <u>A gente vai... a gente busca</u> focos e pontos onde a gente pode estar diretamente trabalhando essa parte da inclusão em toda a universidade e que:: podemos é... entre aspas, <u>andar co/ com as próprias pernas</u>.</p>	<p>ainda não é</p> <p>a gente vai/ busca</p> <p>andar com as próprias pernas</p>	<p>Indica que a CAEFI/UFJF esta se estabelecendo no cenário da universidade</p>
<p>D03 – (...) só realmente na hora que <u>ele necessita</u> muito que ele “ah, quem que eu posso <u>procurar</u>?” E cai na coordenação [de acessibilidade].</p>	<p>ele necessita</p> <p>procura</p>	<p>Distanciamento do sujeito-aluno com deficiência da CAEFI/UFJF, salvo em situações de necessidade.</p>
<p>D03 - Então a gente observou que desta última vez muitos <u>poucos deficientes ainda vem</u> ao nosso encontro,(...) mas a gente observou que vieram vários outros alunos que estão inseridos em projetos dentro da universidade buscando a inclusão</p>	<p>poucos deficientes ainda vem</p>	<p>Distanciamento do sujeito-aluno com deficiência da CAEFI/UFJF</p>
<p>D04 - É a CAEFI <u>tem influenciado bastante</u> com... com tudo, desde a, a estrutura física da UFJF, até com.. Com softwares que permitem a/ uma inclusão melhor da pessoa com deficiência, então o papel da CAEFI <u>tem sido bastante importante sim</u>.</p>	<p>tem influenciado bastante</p> <p>tem sido bastante importante sim.</p>	<p>Indica o pouco valor conferido à CAEFI/UFJF, necessitando reafirmá-lo no discurso.</p>
<p>D04 - Eles utilizam mais [equipamentos da CAEFI] <u>quando realmente precisam, se eles não precisam eles</u>, assim, costumam até a ir mais... isolados.</p>	<p>quando precisam</p>	<p>Distanciamento do sujeito-aluno com deficiência da CAEFI/UFJF, salvo em situações de necessidade.</p>

