

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**ESTRANHOS NO NINHO: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP**

Autor: Susie de Araujo Campos Alcoba  
Orientador: Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Susie de Araujo Campos Alcoba e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/2008

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela  
Biblioteca da Faculdade de Educação/Unicamp**

AL18e Alcoba, Susie de Araújo Campos.  
Estranhos no ninho : a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp/  
Susie de Araújo Campos Alcoba. – Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Maria Teresa Eglér Mantoan  
Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Inclusão em educação. 2. Educação (Superior). 3. Aluno com deficiência.  
4. Direitos humanos e educação. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-014/BFE

**Título em inglês** : Strangers in the nest : the inclusion of students with disabilities at Unicamp

**Keywords** : Educational inclusion; Higher Education ; Student with disabilities

**Área de concentração** : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

**Titulação** : Doutora em Educação

**Banca examinadora** : Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan (Orientadora)

Profa. Dra. Maria Cecília Calani Baranauskas

Profa. Dra. Elisabeth Barolli

Profa. Dra. Maria Teresa Moreira Rodrigues

Prof. Dr. Paulo Ferreira de Araújo

**Data da defesa** : 26/02/2008

**Programa de Pós-Graduação** : Educação

**e-mail** : susie@alcoba.com.br

## **DEDICO**

este trabalho aos alunos com deficiência  
que já estudaram, estudam ou ainda estudarão na Unicamp.

## AGRADEÇO

à Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, pela orientação generosa e confiante;

aos professores da banca examinadora, pelas sugestões que enriqueceram este estudo;

aos professores, alunos e funcionários que me receberam e concordaram em contribuir para a construção deste trabalho;

aos colegas do LEPED e do grupo Todos Nós, pelas idéias compartilhadas, pelo encorajamento e amizade;

aos meus pais, pelo cuidado constante e apoio carinhoso em todas as horas;

ao meu irmão, pelo estímulo e ajuda na revisão e finalização desta tese;

ao meu marido, por suportar com paciência os momentos mais críticos deste trabalho e cuidar de todo o resto;

à Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por proporcionar as condições para a realização deste trabalho.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CA/DV	Centro de Acessibilidade ao aluno Deficiente Visual
Caad	Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCUEC	Centro de Computação da Unicamp
Cepre	Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto
CFM	Conselho Federal de Medicina
CIDDM	Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação
Cofen	Conselho Federal de Enfermagem
Comvest	Comissão Permanente para os Vestibulares
Copes	Comissão Permanente de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
CProj	Coordenadoria de Projetos da Faculdade de Engenharia Civil
DAC	Diretoria Acadêmica
DCE	Diretório Central de Estudantes
DGRH	Diretoria Geral de Recursos Humanos
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCM	Faculdade de Ciências Médicas
FEC	Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo
FEM	Faculdade de Engenharia Mecânica
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GT	Grupo de Trabalho
GT-AUNE	Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais
HTML	HyperText Markup Language
IA	Instituto de Artes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Instituto de Economia
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
IES	Instituições de Educação Superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior em América Latina y el Caribe
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAB	Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade
MEC	Ministério da Educação
Naac	Núcleo de Apoio Acadêmico
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAAIS	Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
Planes	Planejamento Estratégico da Unicamp
PPNE	Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais
Proene	Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais
Proesp	Programa de Apoio à Educação Especial

Prolind	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
Propae	Programa Permanente de Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SAE	Serviço de Apoio ao Estudante
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESu	Secretaria de Educação Superior
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
Uergs	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unesp	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp-Marília	Universidade Estadual Paulista - <i>campus</i> de Marília
Uniafro	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicid	Universidade Cidade de São Paulo
UniFil	Centro Universitário Filadélfia
Unifor	Universidade de Fortaleza
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
Unipar	Universidade Paranaense
Unisc	Universidade de Santa Cruz do Sul
Unoeste	Universidade do Oeste Paulista
Unopar	Universidade Norte do Paraná
UPM	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP	Universidade de São Paulo
XHTML	eXtensible Hypertext Markup Language
XML	eXtensible Markup Language

## RESUMO

A inserção de alunos com deficiência nos cursos da Unicamp é um desafio que ultrapassa o cumprimento da legislação existente sobre acessibilidade, pois também depende das relações interpessoais e pedagógicas. Dada a importância dos professores nestas relações, esta pesquisa investigou o modo como eles encaram as possibilidades desses alunos seguirem os cursos oferecidos, visando conhecer fatores que promovem ou dificultam a sua inclusão nesta universidade. Foram realizadas entrevistas abertas com trinta professores de todas as áreas de conhecimento e com diferentes papéis em suas unidades de ensino. As entrevistas mostraram grande diversidade de opiniões e situações na universidade. Apesar dos progressos em torná-la mais acessível, o direito dos alunos com deficiência terem as mesmas condições de participação nos cursos que os demais ainda não é inteiramente garantido e nem sempre compreendido. Há a necessidade de se superar a visão da deficiência como limite incontornável, localizado apenas no corpo da pessoa que a carrega, e o conseqüente cunho assistencialista que ainda subsiste em algumas posturas e ações relacionadas às pessoas com deficiência. Foi possível perceber que há hesitação e insegurança em receber estudantes com deficiência, decorrente da falta de experiência e contato prévio com esse tipo de aluno e do desconhecimento dos apoios e adaptações possíveis ou já disponíveis na universidade. Estes ainda precisam ser ampliados e aperfeiçoados, para configurar um centro de atendimento educacional especializado capaz de dar suporte aos alunos e professores sempre que necessário. Os dados também indicaram que é preciso vencer as resistências às diferenciações que os estudantes com deficiência demandam, incentivando o desenvolvimento de uma nova concepção geral do ensino na universidade, com ênfase na flexibilidade curricular. Os relatos mostraram a importância da presença desses alunos e de sua participação na construção de condições propícias para o exercício de sua capacidade e autonomia. Embora esses estudantes ainda possam se sentir ou ainda sejam considerados como "estranhos no ninho", é na interação com eles que a universidade será desafiada a buscar soluções e a debater os rumos que deve tomar para transformar-se em um ambiente inclusivo e aberto às diferenças.

## ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in the courses at Unicamp is a challenge that goes beyond the compliance with the existing legislation on accessibility, since it also depends on the interpersonal and pedagogical relations. Given the importance of the teachers in such relations, this research has investigated the way they see the possibilities these students have in taking the courses offered. It aims at finding out which factors contribute to or hinder the inclusion of those students in the university. Open interviews were carried out with thirty professors from all fields of knowledge, and who have different roles in their faculties or institutes. The interviews have shown a wide variety of opinions and situations inside the university. Despite the advances in making the university more accessible, the right of the students with disabilities to have the same conditions to participate in the courses as the other students is still not entirely guaranteed and not always understood. There is still the need to first overcome the idea of viewing disability as a limitation that cannot be bypassed, which is located only in the body of the person who carries it, and second, the philanthropic nature which still exists in some attitudes and acts related to the people with disabilities. It was possible to notice that there is hesitation and lack of confidence in receiving students with disabilities, due to lack of experience and previous contact with that type of student and also because of lack of information on the possible, or already available, support and adaptations in the university. Such support needs to be increased and improved in order to be considered a specialized educational center capable of offering support to both students and professors whenever it is needed. The data have also indicated that it is necessary to overcome the resistance towards the differences, which is required while dealing with students with disabilities. They encourage the development of a new general concept of the university teaching with emphasis on curriculum flexibility. The reports have shown the importance of the presence of those students and their participation in the construction of proper conditions for the practice of their full capacity and autonomy. Although those students can still feel or are still considered as “strangers in the nest”, it is through the interaction with them that the university will be challenged to look for solutions and to debate which direction it should take so as to transform itself into an inclusive environment, open to differences.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
A URDIDURA .....	5
O momento histórico .....	5
A inclusão na educação superior .....	12
O contexto do estudo: a inclusão na Unicamp .....	16
Iniciativas voltadas para o atendimento educacional especializado.....	18
O foco: questões motivadoras e objetivo.....	21
Panorama nacional da literatura .....	23
MODO DE TECER.....	39
O caminho metodológico .....	39
A seleção da amostra .....	41
A construção do instrumento de pesquisa e a coleta dos dados .....	43
Apresentação e análise dos dados.....	45
A TRAMA: fios históricos .....	51
Estranhos ao ninho: das origens aos tempos medievais .....	53
A autoridade divina .....	53
Uma visão cosmológica do direito .....	58
A igualdade fraterna: o legado cristão.....	62
Estranhos no ninho: tempos modernos.....	67
A igualdade liberal: uma visão antropocêntrica .....	67
A Revolução: igualdade para os proprietários.....	73
Luzes e Sombras .....	78
Por um lugar no ninho: tempo das diferenças .....	99
A TRAMA: fios institucionais .....	111
A urdidura do ninho.....	111
Cuco no ninho.....	152
Inclusão no ninho .....	180
ARREIMATE .....	205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	213

## APRESENTAÇÃO

Todo conhecimento que produzimos tem uma história que se entrelaça à do sujeito que o produz. Minhas opções de estudo e pesquisa estão enraizadas em minha história de vida e são influenciadas pelas experiências por que passei.

Minha vida escolar teve um papel fundamental nos caminhos que percorri. A escola atraía-me, porque eu gostava de aprender coisas novas, mas também me provocou muitos conflitos. Ela me fazia vivenciar a diferença interpessoal de uma forma como eu nunca experimentara fora dela. Lá funcionavam certos dispositivos que colocavam as dificuldades e facilidades de cada um em evidência, com considerável impacto sobre a auto-imagem e os subseqüentes fracassos e sucessos escolares dos alunos. Era só observar, por exemplo, a expressão facial orgulhosa ou constrangida dos colegas e os olhares e gracejos que escapavam, quando a professora entregava as provas dizendo as notas de cada um em voz alta. Em geral, saía-se bem quem tinha boa memória para reproduzir informações e algoritmos, ainda que não compreendesse o sentido do que fazia. Já os que precisavam deste entendimento eram penalizados.

Meu ponto fraco estava nas aulas de Educação Física. Já adulta, descobri que tinha uma alteração na coluna, que prejudicava a minha coordenação motora. Por isso, nunca me dei muito bem com bolas, que sempre andavam depressa demais, e meu corpo não se desviava delas rápido o suficiente nos jogos de queimada, nem dava conta de manejá-las convenientemente nesta e em outras brincadeiras. Mas era só o que se fazia naquelas aulas. Os jogos eram momentos importantes de socialização, mas a exclusividade dada a atividades muito competitivas desencadeava atitudes explícitas de exclusão dos menos habilidosos.

Graças a essas vivências, tenho sido atraída por temas que me levam a refletir sobre como a exclusão na escola é gerada pelos mecanismos que nela são colocados em ação e sobre a escola como produtora de identidades – o que inclui o senso de capacidade ou incapacidade que desenvolvemos – por meio de um currículo oculto em suas práticas.

A partir da adolescência, uma hipertonia que desenvolvi, ainda por causa da coluna, tornou-se mais aparente e passei a viver situações em que as pessoas me atribuíam incapacidades por mim desconhecidas, reagindo conforme a interpretação que acrescentavam ao que viam.

Assim, aprendi como nossas deficiências, por menos importantes que sejam, são, em grande parte, socialmente forjadas.

Neste trabalho, voltei-me para a educação superior, tendo em vista que processos como os que experimentei podem se repetir na universidade, dependendo do modo como os professores consideram seus alunos. Trouxe já comigo a crença no papel inexorável dos outros naquilo que nos constitui e conhecemos de nós mesmos. Lancei-me a este trabalho, com a certeza de que os problemas com que os estudantes com deficiência se deparam na universidade dependem, em sua maior parte, da cultura que vão encontrar e da interação com os seus interlocutores.

Seguindo a metáfora da tecelagem para apresentar a estrutura desta tese, essa experiência pessoal é o primeiro fio a ser fixado na urdideira, um aparelho de duas peças paralelas onde se prendem os fios longitudinais que constituem a urdidura de um tecido, formando a base sobre a qual se cruzam os fios transversais da trama.

Para preparar **A URDIDURA** deste estudo, busquei alguns fios da história recente da inclusão social e escolar das pessoas com deficiência no Brasil, com seus desdobramentos na educação superior. Recorri também às recentes pesquisas e trabalhos sobre a inclusão destas pessoas nas universidades brasileiras, para compor o contexto mais amplo, histórico e acadêmico, em que essa pesquisa se insere. Estendi ainda, na urdideira, os fios que desenham os motivos que levaram a este trabalho. Eles estão dispostos em uma breve descrição de como se vem construindo a inclusão social na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e, também, em um relato das circunstâncias que deram origem ao presente trabalho, gerando as indagações que buscou responder.

Tendo os primeiros fios posicionados, apresento o **MODO DE TECER**, com a seleção das meadas necessárias para a trama: o modelo da pesquisa, a amostra e o instrumento para a coleta dos dados, assim como os planos de como cruzar seus fios na urdidura para dar forma ao tecido, justificando as escolhas realizadas.

Gosto de me aproximar de um objeto de estudo a partir de sua história, pois muitas das questões com que nos deparamos podem ter sentidos enraizados no passado, que são importantes para compreendermos os desafios do presente. Assim, iniciei **A TRAMA** com a história da evolução dos direitos humanos, da idéia de igualdade entre as pessoas e, mais especificamente, de como as pessoas com deficiência foram consideradas ao longo do tempo.

Este caminho pareceu-me interessante, por perceber que, apesar do que podemos considerar uma evolução progressiva das idéias sobre os direitos fundamentais de todas as pessoas, os conflitos em torno deles parecem sempre retornar, de um modo ou de outro, segundo os interesses em jogo e a distribuição do poder. Acreditei que percorrer estes movimentos seria fecundo para iluminar alguns processos e mecanismos que ainda acompanham a luta das pessoas com deficiência para ter acesso aos mesmos bens que o restante da sociedade. Estes **FIOS HISTÓRICOS** se entreteceram com os **FIOS INSTITUCIONAIS**, que trazem os dados colhidos na Unicamp, para realçar o desenho traçado por estes. Os nós que fazem o acabamento desta trama foram dados em **ARREIMATE**.

No interior dos capítulos assim tramados, recorri à metáfora do ninho, para abordar o conteúdo do texto. Também o ninho pode ser urdido em materiais diversos, permitindo a retomada de imagens da atividade de tecer. O ninho é lugar de recepção, cuidado e maturação para a vida das novas gerações, sendo preparado para acolher filhotes de determinada espécie. Por isso, costuma ser protegido contra os estranhos que podem ameaçar a prole.

A figura do ninho foi usada para representar a sociedade em geral, nos Fios Históricos, e à comunidade acadêmica da Unicamp, nos Fios Institucionais, procurando determinar em que medida as pessoas com deficiência foram e são tratadas como estranhas ou que parte do ninho lhes tem sido reservada.

Usei as expressões **Estranhos ao ninho**, **Estranhos no ninho** e **Por um lugar no Ninho**, para intitular períodos históricos, nos quais as atitudes predominantes para com as pessoas com deficiência eram marcadas pela eliminação e afastamento, pela integração segregada e pela luta por inclusão plena, respectivamente. Sob o título **A urdidura do ninho**, tratei de algumas características da Unicamp que podem afetar o percurso de seus alunos com deficiência; em **Cuco no ninho**, exploro situações que ainda fazem do aluno que tem deficiência um estranho na comunidade universitária; e, finalmente, em **Inclusão no ninho**, é discutido o problema da diferenciação que algumas deficiências demandam frente a uma visão de igualdade, mérito e justiça.

O estudo foi concebido em formato hipertextual, para estreitar as interligações entre as diversas idéias tramadas pelo texto. Sua leitura também pode ser feita na forma impressa sem causar prejuízos ao entendimento do trabalho. Sugiro, contudo, que o leitor aprecie esta tese no

hipertexto em que foi urdida, para perceber as conexões da trama em sua totalidade.

## A URDIDURA

### **O momento histórico**

Ao me envolver com o tema proposto neste estudo, voltaram-me à memória alguns retalhos de uma polêmica em torno da viabilidade de um aluno com cegueira total cursar uma faculdade de medicina. O debate ganhou espaço na mídia por ocasião de sua admissão no curso e, alguns anos depois, antes de formar-se. Uma pessoa sem visão podia fazer um curso de medicina, receber o diploma e exercer a medicina? Era o que estava em questão.

Tentando recuperar algo sobre esse episódio, encontrei na Internet um parecer do Conselho Federal de Enfermagem - Cofen, que respondia a uma consulta da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, a propósito da admissão de um aluno com deficiência visual (COFEN, 1996). Este parecer, que recorria à garantia constitucional de inviolabilidade do direito à igualdade do aluno com deficiência na UFPel, anexava um outro parecer<sup>1</sup>, do Conselho Federal de Medicina - CFM, e lá estava o nome que eu ainda lembrava e agora procurava: Jesuíno.

Fiquei admirada com o meu achado, especialmente por ver confirmada a recordação de um nome ouvido pela última vez há quase vinte anos, por quem tem uma memória normalmente tão curta e seletiva como eu. O fato de conservar detalhes de uma notícia de telejornal tão distante, só pode indicar o impacto com que foi gravada na minha mente e o interesse que provocou. Sempre me espantou o modo como as pessoas que apresentam diferenças acentuadas em relação à maioria são empurradas para as margens ou para fora das diversas instituições e grupos sociais. Ver uma pessoa como Jesuíno lutando com tanta força para não ficar do lado de fora, como se queria, só podia despertar a minha expectante atenção. Foi bom saber, pelo documento que encontrei, o quão longe Jesuíno chegou e que a sua batalha se transformou em referência para outros casos que viriam depois dele.

Não parece que os questionamentos provocados por Jesuíno tenham desaparecido ou mesmo rareado, mas continuam presentes nas instituições de ensino e nos mais variados espaços sociais. Apesar das aspirações expressas no campo do debate intelectual, das exigências das

---

<sup>1</sup> O parecer do Cofen traz apenas o número do processo - PROCESSO CONSULTA CFM Nº 1020/92 - mas não o do parecer emitido pelo Conselheiro Relator Júlio Cezar Meirelles Gomes em 23 de novembro de 1994, que anexa, por sua vez, um parecer de 1988 em resposta a uma consulta da instituição de ensino que tinha o aluno com deficiência visual no curso de Medicina.

declarações internacionais de direitos e dos avanços da legislação nacional, no âmbito da vida concreta, o embate mal começou. A razão de ser deste trabalho é dar alguma contribuição para que a efetivação da cidadania e plena participação social das pessoas com deficiência se tornem uma realidade no campo da educação.

O documento do CFM anexado ao parecer acima mencionado respondia a uma consulta do Conselho Regional de Medicina de São Paulo, assegurando o direito de registro do diploma e inscrição no Conselho Regional ao Dr. Jesuíno Egipiciaco Pires de Araújo. Essa resposta dá algumas pistas da longa batalha enfrentada por este médico, do vestibular à licença para exercer sua profissão. Usarei fragmentos desse documento para contar um pouco da história desse jovem, que perdeu muito cedo a visão por causa de uma rara sensibilidade à luz.

Sua “matrícula, após aprovação nos exames de vestibular, foi devidamente autorizada pelo MEC” – Ministério da Educação. Certamente não foi aceita sem discussão, segundo minhas recordações do destaque que recebeu nos jornais televisivos. Prosseguiu no curso da Faculdade de Ciências Médicas de Santos até que, “achando-se o referido aluno já no regime de internato de Santa Casa de Misericórdia de Santos, o Diretor de Ensino desta instituição informou da impossibilidade de efetuar avaliação escolar no que se refere ao ensino prático”. Novamente a polêmica se levantou. A instituição questionava a possibilidade de Jesuíno formar-se em igualdade de condições com os outros alunos e, “através do Ofício nº 77/88-FL, datado de 28 de abril de 1988” indagou do CFM “sobre a inscrição de deficiente visual num Conselho Regional de Medicina”, provavelmente procurando argumentos para apoiar suas próprias objeções e para “informar às autoridades competentes do Ministério da Educação”. Levantava também “a hipótese de o Ministério da Educação poder encontrar uma forma de colação de grau com restrição do seu exercício profissional”.

Um parecer de 1988, em resposta à instituição de ensino, demonstrou estranhamento diante da sua tardia constatação de não poder avaliar o aluno e informou que compete aos Conselhos Regionais apenas “cumprir o que determina o diploma legal em espécie”. Se o Ministério da Educação registrasse o diploma sem restrições ou indicando limitações, a inscrição no Conselho deveria seguir a mesma linha, “pois é ao MEC que compete avaliar e outorgar a capacidade e os conhecimentos necessários para se receber o título de médico”.

Além disso, o documento marcava “sua visão política, em defesa dos direitos e garantias individuais”, e afirmava que o Conselho devia romper “com todas as formas abusivas de discriminação, capazes de criarem cidadãos de segunda e terceira categoria ou de colocá-los numa classe inferior de homens”.

O parecer de 1994, que endossa o de 1988, apresenta um belo retrato da história acadêmica do Dr. Jesuíno, enquanto sublinha sua posição pelos direitos deste profissional:

Com efeito, a deficiência física do médico em apreço não foi bastante para privá-lo da conquista de um lugar na escola médica. Após o triunfo do médico sobre a difícil barreira do vestibular mostrou-se próspero e ainda pródigo ao longo do curso, absorvendo as instruções do currículo e oferecendo prova dos conhecimentos obtidos. Concluiu sua formação acadêmica com louvor e bom proveito a despeito da privação do sentido da visão. A fase do internato como estágio de treinamento prático nas quatro especialidades básicas deixou de ser consumado por limitações físicas, mas foi substituído por estágio na área de psiquiatria, especialidade a qual pretende, pode, e deve abraçar, se já não o fez no âmbito profissional.

A mobilidade para o exercício das especialidades básicas não o descredencia para a atividade médica como psiquiatra. Apenas o inabilita para as práticas essenciais nas áreas básicas. [...]

Assim entendemos que a presente limitação para o exercício da medicina já se encontra imposta e definida pela própria natureza da deficiência visual, limite intransponível e cruel mais rigoroso do que quaisquer limitações impostas pelo MEC, Conselho Federal de Educação ou pelo próprio CFM. Não podemos ou devemos acrescentar à limitação pré-determinada pela natureza, regras de discriminação ou zonas de exclusão no exercício da medicina além do limite imposto pela condição humana, posto que seria atrevimento ou maldade da nossa parte. É impossível ao médico fugir ao limite de sua percepção ou executar atos inerentes à percepção visual do ambiente. Algo como vedar os olhos de quem se encontra no escuro. Não há uma discussão formal sobre a competência do homem para assimilar o conhecimento médico. Há critérios e possibilidades que limitam a execução dos atos médicos, o que parece óbvio e autolimitado. Limitar no caso é acrescentar escuridão à cegueira, ampliar os limites da deficiência visual que o médico Dr. Jesuíno Egipciano Pires de Araújo com notável esforço e extraordinário talento soube vencer por conta própria sem a menor ajuda de nossa parte ou da ciência em geral. Tolher a sua liberdade profissional equivale a cassar as percepções extra-sensoriais que a própria natureza engendra em sua misteriosa e fascinante capacidade de adaptação em favor da vida.

As palavras deste conjunto de pareceres expressam muito do que penso com respeito à pessoa com deficiência e sua presença na escola e em diferentes espaços de trabalho e convivência. Ter acesso aos mesmos bens que as demais pessoas é um direito que não lhe pode ser tirado, mesmo que a sua chegada obrigue a repensar e modificar o modo como as coisas são feitas. A pessoa com deficiência tem direito à sua diferença no exercício da atividade a qual se propôs e esta diferença não pode ser motivo para a sua exclusão, se ela pode exercer um papel no campo em que busca se inserir, mesmo que precise se utilizar de estratégias e ferramentas diferentes do que é comum fazer-se. E por fim, que a sua capacidade não pode de forma alguma ser definida por outra pessoa que não ela mesma, pois que seria um “atrevimento ou maldade”.

No Brasil, Dr. Jesuíno certamente foi um pioneiro na luta das pessoas com deficiência, especialmente as com cegueira, pelo acesso e conclusão de um curso no nível superior de ensino. E foi emblemático, por ter desafiado os obstáculos que se impunham justamente em território tão difícil, disputado e “elitizado” como o da Medicina. E ainda, de modo geral, tão dependente da visão, diferente de áreas mais teóricas e restritas ao desempenho intelectual.

Estávamos na década de 80, em que pouquíssimas pessoas com deficiência tinham chances de chegar ao ensino superior. Se chegassem, não encontrariam quaisquer serviços ou estrutura que pudessem facilitar sua adaptação para prosseguir no curso, o que lhes importaria grande esforço pessoal e, possivelmente, sacrifícios aos membros da família encarregados de lhes dar apoio.

Mas podemos dizer que esta década foi um divisor de águas para o problema da exclusão social dessa população, pois foi marcada pela intensificação das discussões e movimentos mundiais que se opunham à sua segregação a partir da instituição do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981, e da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, iniciada em 1983. Tais iniciativas seguiram-se à Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes da Organização das Nações Unidas - ONU, em 1975, que afirmava que essas pessoas têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade.

Todos estes marcos resultam de uma cadeia de acontecimentos deflagrados a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, que impactou profundamente os países ocidentais e levou à elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos pelos países participantes da ONU, em Assembléia Geral, reunida em 1948. Este documento tem norteado a definição de políticas públicas, na maioria desses países e contribuiu para detonar uma série de movimentos sociais em defesa das minorias.

Ao longo da década de 60 e 70, a segregação das pessoas com deficiência mental e outras deficiências em instituições, sob o pretexto de cuidar delas e protegê-las, já era fortemente criticada. Avançava um movimento de desinstitucionalização, ao lado da criação de serviços de reabilitação, com base na idéia de que aquelas pessoas podiam ser capacitadas para viver em sociedade, nos espaços comuns a todos (MEC/SEESP 2004).

Talvez o jovem Jesuíno já tenha encontrado algumas brechas para a sua escolarização na década de 70 e 80, no rastro desse novo modo de encarar a deficiência, que permitia que alguns

conseguissem acesso à educação comum, mas, em geral, somente aqueles com grande capacidade ou meios de adaptação.

Foi em meados dos anos 80 que Jesuíno conseguiu ingressar no curso de Medicina, uma vez que em 1988 devia começar os estágios práticos. A sua continuidade e conclusão do curso, como o seu futuro profissional, foram então questionados junto ao CFM e MEC, às vésperas da promulgação da nossa atual Constituição Federal (BRASIL, 1988). Esta elegeu a cidadania e a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República e a promoção do bem de todos sem preconceito ou qualquer forma de discriminação (art. 3º, inc. IV) como um dos seus objetivos fundamentais. Garantiu, ainda, a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país, o direito à igualdade (art. 5º). Assim, assegurou o direito de todos à educação (art. 205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, inc. I) e garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, inc. V).

Nossa Constituição antecipou-se a eventos importantes no âmbito internacional, que produziram documentos orientadores para nossas políticas educacionais posteriores e apontavam para o direito de todos às mesmas oportunidades educacionais e também para a necessidade de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. São eles:

- a Conferência Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO em Jomtien, Tailândia (1990), que em seu documento final reafirmava o direito de todos à educação, já proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e traçava um plano de ações no sentido de garanti-lo;

- a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, Espanha (1994), cuja Declaração final (Declaração de Salamanca), apontava a necessidade de o ensino ser ministrado a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema comum de educação, como meio mais eficaz de se atingir a educação para todos independentemente de diferenças particulares, tal como preconizada pela Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien;

- o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, Senegal (2000), desdobramento da Conferência de Jomtien, que enfatizou a importância de aqueles que continuam excluídos da

educação serem alcançados por uma educação de qualidade, avaliando as ações anteriores e estabelecendo novas metas para os países participantes.

Acompanhando o movimento internacional e ampliando o caminho aberto pela Constituição de 1988, a legislação vem se desenvolvendo no Brasil para garantir às pessoas com deficiência a proteção de seus direitos de cidadão.

Em 6 de setembro de 1993, o Decreto nº. 914 instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, trazendo entre suas diretrizes “incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer” (BRASIL, 1993, art. 5º, inc. III).

O Decreto nº. 3.298, de 1999, definiu a educação especial “como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (BRASIL, 1999, art.24, inc. 2), sublinhando o caráter complementar da educação especial ao ensino regular.

Um passo dos mais significativos foi dado por meio do Decreto n.º 3.956 de 8 de outubro de 2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala, cidade onde foi firmada em 28 de maio de 1999. Sua importância está em não deixar dúvidas sobre a impossibilidade de qualquer discriminação com base na deficiência, definindo-a como “toda diferenciação, exclusão ou restrição (...) que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, art. I, inc. 2a).

O Programa Educação Inclusiva<sup>2</sup>, criado em 2003 pelo MEC, tomou como meta a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, pela promoção da formação de gestores e educadores, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

No ano seguinte, o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, divulgado pelo Ministério Público Federal, reafirmou o direito de todos à educação nas escolas regulares em todos os níveis, dirimindo dúvidas sobre a legislação

---

<sup>2</sup> Detalhes do Programa estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=121&Itemid=273>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

que levavam à interpretação errônea de que poderia haver uma modalidade de ensino substitutiva ao das classes regulares. O documento esclarecia que o atendimento educacional especializado, previsto pela Constituição, tem caráter diferente do ensino escolar. Ele responde pelos apoios necessários para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência encontram para se relacionar com o seu ambiente, tais como o uso do código braile, da Língua Brasileira de Sinais (Libras), técnicas de orientação e mobilidade, tecnologias assistivas e outros (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004).

Em 2006, foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, assumindo o compromisso de “assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (ONU, 2006, art. 24, inc. 1). O documento considera formalmente os assuntos concernentes à pessoa com deficiência como uma questão de direitos humanos e passa a considerar discriminação a falta de qualquer item que favoreça a inclusão das pessoas com deficiência. Não se trata mais de negar a matrícula na escola ou trabalho. De agora em diante, a falta de acessibilidade nos espaços físicos, nos sistemas de comunicação ou qualquer outra instância é considerada discriminação. Reconhecendo o direito das pessoas com deficiência à educação, a Convenção exige garantias para que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (art. 24, inc. 2a) e que “efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena” (art. 24, inc. 2e).

Neste mesmo ano, com o objetivo de dar visibilidade à realidade ainda inaceitável em que grande parte das pessoas com deficiência vivem, fortalecer a vontade política dos governos e atrair recursos humanos, técnicos e econômicos para a cooperação em torno da questão, a Organização dos Estados Americanos – OEA resolveu declarar a "Década das Américas: pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas Com Deficiência" durante o período de 2006-2016. Estabeleceu os objetivos de “alcançar o reconhecimento e o pleno exercício dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiência, e seu direito de participar plenamente da vida econômica, social, cultural, política e no desenvolvimento de suas sociedades, sem discriminação e em situação de igualdade com os demais cidadãos” (OEA, 2006).

As medidas que, no Brasil, têm sido tomadas para garantir o direito das pessoas com deficiência à educação, culminaram na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Tem como objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (MEC/SEESP, 2008).

### **A inclusão na educação superior**

O acesso à universidade das pessoas com deficiência está inserido na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência nos diferentes níveis de ensino.

Algumas de nossas políticas governamentais no campo educacional têm refletido a preocupação de aumentar a representação, no nível superior de ensino, de grupos dele excluídos na atualidade. O sucateamento da escola pública de nível básico, nas últimas décadas, tem desmantelado os sonhos de muitos jovens oriundos das classes sociais mais pobres de conseguir uma vaga e formar-se em um curso superior. Aqueles que podem pagar uma escola particular e um cursinho acabam tendo, obviamente, melhores chances no vestibular.

A representação dos negros no ensino superior, por sua vez, é muito desproporcional, ao considerarmos a alta participação desta etnia em nossa população, assim como a representação indígena. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, comparados com os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, mostram, por exemplo, que a presença dos brancos na sociedade somam 52,0% e no ensino superior 72,9%; os negros da sociedade somam 5,9%, no ensino superior 3,6%; os pardos da sociedade somam 41%, no ensino superior 20,5% (MEC, 2005).

Diversos programas para a inclusão desses grupos se desenvolveram, que são caracterizados como ações afirmativas. No portal da Secretaria de Educação Superior - SESu do MEC, tais ações são assim definidas:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.<sup>3</sup>

As políticas de ação afirmativa, que nasceram nos Estados Unidos na década de 60, chegaram ao Brasil em 1990, com o artigo 5º da Lei 8.112 que, além de assegurar o direito de pessoas com deficiência física concorrerem a cargos públicos, introduziu a reserva de até 20% das vagas disponíveis para os candidatos com essas condições. No ano seguinte, o artigo 93 da Lei 8.213 fixou cotas obrigatórias para negros no âmbito privado das relações de trabalho, sendo este o primeiro sistema de cotas de caráter étnico-racial no país (LOPES, 2006).

Nas universidades brasileiras, as cotas para negros foram inauguradas pela lei fluminense n.º 3.708/01, disciplinada pelo Decreto n.º 30.766/02, que destinou cotas de até 40% para negros nas universidades do Estado do Rio de Janeiro, que as implementaram em 2003. A iniciativa foi seguida pela Universidade Estadual da Bahia - Uneb, pela Universidade de Brasília - UnB e Universidade Federal da Bahia - UFBA, dentre outras instituições (LOPES, 2006).

O texto inicial da Reforma da Educação Superior, em dezembro de 2004, propôs a reserva de 50% das vagas das instituições federais para candidatos provenientes de escolas públicas de nível médio. Dentre estes, devem figurar estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas em uma proporção mínima igual à proporção deles presente na população da Unidade da Federação onde a instituição se localiza (MEC, 2004).

A proposta tem provocado acirrado debate e muita oposição. As razões para isto têm sido variadas e interessam a este estudo, porque dizem respeito ao tratamento igual ou desigual aos desiguais e ressaltam a questão do mérito. Uma das principais críticas é que o sistema de reserva de vagas fere o princípio constitucional de igualdade. Outro motivo é que esta medida

---

<sup>3</sup> MEC. Políticas e Programas na Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category&sectionid=12&id=95&Itemid=303>>. Acesso em: 29 abr. 2006.

privilegiaria estudantes menos capacitados que os demais, acarretando prejuízos para a qualidade das instituições de educação superior (IES) que adotassem a reserva de vagas.

Entre outras ações que visam à inclusão na universidade de afro-descendentes e indígenas, foi criado, em 13 de novembro de 2002, o Programa Diversidade na Universidade, com o objetivo de “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afro-descendentes e dos indígenas brasileiros” (BRASIL, 2002). Foi seguido da criação do Uniafro - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior<sup>4</sup> e do Prolind – Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas<sup>5</sup>.

Com a finalidade de ampliar o acesso de estudantes de baixa renda, foi criado em 2004 e institucionalizado pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o ProUni - Programa Universidade para Todos<sup>6</sup>. Concede bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos em instituições privadas de educação superior e oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas escolas que aderirem ao Programa. Os estudantes que ganham bolsa parcial do ProUni, ainda podem ter mais uma parte de sua mensalidade financiada pelo Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior<sup>7</sup>, criado em 1999 para substituir o antigo Programa de Crédito Educativo.

A legislação específica para assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso e permanência na educação superior, surgiu com a Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Determinou que fossem incluídos nos instrumentos de avaliação dos cursos de nível superior, para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação, os requisitos de acessibilidade listados no mesmo documento. A Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003, substituiu a anterior, sendo ainda mais específica na enumeração das condições de acessibilidade que devem ser construídas nas IES para instruir o processo de avaliação das mesmas.

---

<sup>4</sup> MEC/SESu. Uniafro. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/uniafro>>. Acesso em: 29 abr. 2006.

<sup>5</sup> MEC/ SESu. Prolind. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/prolind>>. Acesso em: 29 abr. 2006.

<sup>6</sup> MEC/SESu. ProUni. Disponível em: <<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/>>. Acesso em: 29 abr. 2006.

<sup>7</sup> MEC/SESu. FIES. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=376&Itemid=303>>. Acesso em: 29 abr. 2006.

Avançando na regulamentação em favor da inclusão social das pessoas com deficiência, a Lei de Acessibilidade - Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 - trata dos requisitos de acessibilidade em diversas áreas. Determina que “os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (art. 24). Além disso, devem colocar “à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas” (art. 24, § 1º, inc. II). Do cumprimento destas disposições depende a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público. Também são fixados prazos para que os estabelecimentos e espaços de uso público existentes possam se adequar à lei.

Apesar de o Brasil já ter uma legislação bem desenvolvida, ainda existe um largo fosso a ser ultrapassado entre a lei e o seu pleno cumprimento, pois as condições de viabilidade para a sua efetivação ainda precisam ser construídas.

Nas escolas, as condições de acesso de estudantes que têm deficiência ao ensino básico ainda não é fácil. Pela Constituição de 1969, anterior à atual, as crianças com deficiência tinham direito garantido apenas à educação especial, entendida como modalidade de ensino que podia substituir a educação escolar comum e que era matéria tratada no âmbito da assistência (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004).

Após as garantias de educação para todos da nova Constituição, foi deflagrado o movimento de inclusão escolar no nível básico do ensino. Mesmo convivendo com resistências e distorções de todo tipo, já apresenta seus primeiros frutos e o número de alunos com deficiência que chegam ao ensino superior começa a aumentar, ainda que vagarosamente.

Anunciando um número expressivo de solicitações de pais e alunos por acesso e permanência em cursos de nível superior, o MEC divulgou o Aviso Circular n.º 277, em 8 de maio de 1996, com sugestões especialmente voltadas para o processo seletivo, recomendando ainda que a instituição possibilitasse “a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos”, de modo a permitir a permanência com sucesso desses alunos no curso.

As pressões dessa demanda emergente e dos instrumentos legais de regulação começaram a surtir efeito. Os serviços e adaptações estruturais para receber alunos com deficiência estão surgindo em diversas IES do país. No entanto, ainda há um bom caminho a percorrer até que as pessoas com deficiência possam realmente estudar sem grandes desvantagens em relação aos demais estudantes.

### **O contexto do estudo: a inclusão na Unicamp**

Na Unicamp, muitas ações vêm sendo desenvolvidas para facilitar a inclusão social de grupos populacionais em desvantagem. Desde 1976, com a criação do Serviço de Apoio ao Estudante - SAE, os alunos que enfrentam dificuldades econômicas contam com programas que buscam ampliar suas possibilidades de acesso e permanência.

O SAE atua em várias frentes de assistência estudantil: gerencia diferentes tipos de bolsas-auxílio; oferece programas de orientação educacional, jurídica e psicológica; dá assistência social; apóia projetos acadêmicos e sociais. Por meio do SAE, os estudantes também contam, a partir de 1989, com o Programa de Moradia Estudantil da Unicamp, que tem por finalidade garantir estadia gratuita e de qualidade aos alunos com poucos recursos.

A inclusão social foi também um dos motivos que levou a Unicamp a criar um modelo próprio de vestibular, porque desenvolveu a consciência de que os concursos dos quais participava tendiam a discriminar negativamente as classes menos favorecidas, além de ter um impacto prejudicial sobre os níveis fundamental e médio do ensino (KLEINKE, 2007).

Em função das novas discussões e demandas para uma expansão mais democrática do acesso ao ensino superior, a Unicamp criou o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social - PAAIS. Implantado em 2005, o programa é uma alternativa ao sistema de cotas, pois não há reserva de vagas e a qualificação acadêmica continua sendo determinante na seleção. Os estudantes que tenham cursado todo o ensino médio na rede pública brasileira e que tenham optado por participar do programa recebem 30 pontos a mais na nota final da segunda fase. Os candidatos dentre eles que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas, além dos 30 pontos adicionais, terão mais dez pontos acrescidos à nota final.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Unicamp/Comvest. Vestibular 2006 - Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social. Disponível em: <http://www.convest.unicamp.br/vest2006/paais.html>. Acesso em: 10 mai. 2006.

A alternativa ao sistema de cotas apresentada pela Unicamp foi motivada por um estudo realizado pela Comissão Permanente para os Vestibulares – Comvest, em 2003, sobre 7.094 alunos que ingressaram na Unicamp nos anos de 1994-1997. A pesquisa mostrou que entre os alunos que tiveram nota semelhante no vestibular, aqueles que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas apresentaram, durante o curso, desempenho acadêmico superior.<sup>9</sup>

A Unicamp também iniciou o seu esforço para viabilizar a inclusão das pessoas com deficiência em seus *campi*. Desde que a Unicamp passou a ter um vestibular próprio, em 1987, a Comvest tem aperfeiçoado e oferecido oportunidade para que alunos que tenham qualquer dificuldade especial, temporária ou permanente, tenham todas as condições e adaptações possíveis para fazer as provas do vestibular, de acordo com as necessidades informadas com antecedência. Mesmo os alunos com surdez já têm suas provas avaliadas por corretores capazes de levar em conta suas peculiaridades no uso da língua portuguesa. No vestibular de 2006, por exemplo, a Comvest providenciou uma pessoa para escrever as respostas para um candidato que possuía um tipo de dislexia, assim como apoios específicos a outros candidatos, conforme a necessidade declarada por cada um que tinha algum tipo de deficiência.<sup>10</sup>

Em 1997, foi criada a Comissão Permanente de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - Copes, sediada na Prefeitura do *campus*. Entre suas ações, esta comissão iniciou a demarcação de vagas para pessoas com deficiência nos estacionamentos e o rebaixamento de guias. Elaborou também uma Portaria Interna exigindo que as construções no *campus* atendessem às normas de acessibilidade. Atualmente a Prefeitura conta com a assessoria da Coordenadoria de Projetos da Faculdade de Engenharia Civil - CProj, que presta serviços às unidades da Unicamp, adequando os novos projetos às normas de acessibilidade e orientando a adaptação dos prédios já construídos.

Há mais de 30 anos, a Faculdade de Ciências Médicas - FCM mantém o Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” - Cepre, que tem como finalidade a pesquisa, o ensino e a assistência na área das deficiências sensoriais. Esta assistência

---

<sup>9</sup> Unicamp/Comvest. Em igualdade de condições, alunos de graduação da Unicamp que estudaram na rede pública têm desempenho acadêmico superior. Disponível em: <[http://www.convest.unicamp.br/vest2004/desempenho\\_publica.pdf](http://www.convest.unicamp.br/vest2004/desempenho_publica.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2006.

<sup>10</sup> SANTOS. Raquel do Carmo. Vestibular diferente para Luiz Tiago, Rafael, Ricardo... Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/BDNP/NP\\_1241/NP\\_1241.html](http://www.unicamp.br/unicamp/divulgacao/BDNP/NP_1241/NP_1241.html)>. Acesso em: 11 mai. 2006.

é dirigida a toda população e está voltada à habilitação e reabilitação em geral, mas não trata especificamente do atendimento ao aluno com deficiência em suas necessidades estudantis.

A FCM também criou uma Comissão Interna para Assuntos Relacionados à Acessibilidade, para a realização de um estudo preliminar com o objetivo de identificar possíveis barreiras que limitem ou impeçam o acesso de pessoas com deficiência às dependências da Faculdade.

No início de 2006, foi criado um grupo de trabalho junto à Diretoria Geral de Recursos Humanos - DGRH e centralizado numa Comissão Assessora para Ações de Inclusão no Cepré que visa à inclusão de pessoas com deficiência nesta universidade. Uma de suas primeiras ações deve ser o levantamento de dados sobre os funcionários com algum tipo de necessidade especial para identificar que necessidades são essas e desenvolver ações que proporcionem acessibilidade nos *campi*.

### ***Iniciativas voltadas para o atendimento educacional especializado***

Embora existam, na Unicamp, diversas unidades, centros e núcleos realizando pesquisas voltadas para as pessoas com deficiência e oferecendo-lhes algum tipo de atendimento, nenhuma delas cuidava das necessidades propriamente estudantis das pessoas com deficiência, até o aparecimento do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central Cesar Lattes - LAB. Sua criação se constitui a primeira iniciativa voltada especificamente para a vida acadêmica do aluno com deficiência no *campus*.

A trajetória de uma aluna com cegueira desde o nascimento, Fabiana Fator Gouveia Bonilha, do vestibular até a defesa de sua dissertação de mestrado, em janeiro de 2006, é também um pouco da história de como a inclusão dos alunos com deficiência vêm se desenvolvendo na instituição. Por ocasião do vestibular, de 1997, a Comvest não sabia como adaptar uma prova escrita de música para a candidata, embora já se fizesse esta adaptação para provas de outras áreas. A opção de fazer uma prova oral, oferecida pela comissão, foi recusada por Fabiana. Ela lutou para ter as mesmas condições dos demais candidatos e para que sua prova fosse documentada por escrito, indicando quem poderia fazer a sua adaptação em braile.

Durante a graduação, não havia nenhuma estrutura para atender Fabiana, que só podia contar com o apoio da família para a adaptação dos materiais necessários para o seu estudo. Mas

no mestrado, a vida de Fabiana foi grandemente facilitada pela implantação do LAB, inaugurado oficialmente em dezembro de 2002, em conformidade com as normas brasileiras de acessibilidade (NBR 9050-ABNT), e que tem por objetivo oferecer meios para o estudo e pesquisa de pessoas com deficiência, com maior autonomia e independência. O Laboratório produz material adaptado, digitalizando textos ou preparando versões em braile, além de disponibilizar equipamentos com *software* de ampliação ou leitura de textos com síntese de voz. Também dispõe de *software* para o uso de pessoas com deficiência física e está preparado para recebê-las mediante acesso por elevador ou equipamentos de auxílio à mobilidade para subir e descer escadas.

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED, que desde o início da década de 90 se dedica ao estudo das questões relacionadas à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, em geral, concentradas no ensino básico, viu na parceria com o LAB uma oportunidade para ampliar as suas ações. No final de 2003, sua coordenadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Eglér Mantoan, apresentou o projeto “Acesso, Permanência e Prosseguimento da Escolaridade de Nível Superior de Pessoas com Deficiência: Ambientes Inclusivos” à Secretaria de Educação Especial - Seesp, do Ministério da Educação, que foi contemplado com financiamento do Programa de Apoio à Educação Especial - Proesp/2003, iniciativa dessa Secretaria em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

Este projeto do Proesp, com duração de 2003 a 2008, tem como principal objetivo buscar “garantir aos alunos com deficiência o direito de realizar seus estudos de nível superior em ambientes inclusivos de ensino e aprendizagem”. Para atingir essa meta, é preciso avaliar o atendimento especializado que esta IES tem oferecido, além de “ampliar, atualizar, aprimorar e estender interna e externamente serviços e recursos existentes no LAB, para que se torne um ambiente acadêmico difusor de práticas inclusivas”. Deve também “produzir conhecimentos que contribuam para a quebra de barreiras sociais e escolares à inclusão no nível superior de educação” (MANTOAN, 2003a).

Já de início, diversas pessoas que estabeleciam parcerias com o LAB ou estavam preocupadas em dar sua contribuição para a superação dos problemas de acessibilidade na Unicamp, foram integradas em torno do projeto, buscando estabelecer o diálogo e traçar linhas de

ação em comum. Depois surgiram outras iniciativas e pesquisadores que acrescentaram suas contribuições às ações do projeto. Batizamos este grupo de trabalho com o nome **Todos Nós**.

Várias de suas ações têm se desenvolvido no sentido de provocar o debate sobre a inclusão de alunos com deficiência na comunidade unicampense e identificar as políticas formais e informais que têm sido colocadas em ação na universidade para o acesso, permanência e prosseguimento desses alunos em seus cursos.

Com este objetivo, realizamos a I Oficina Participativa do Projeto Proesp, em 20 e 23 de agosto de 2004, reunindo alunos, professores e funcionários da universidade, que representavam diversas unidades de ensino e setores administrativos. Os participantes foram levados a fazer uma crítica da situação atual da universidade e a apresentar a sua visão de futuro, dando as soluções que lhes pareciam desejáveis, para tornar a universidade mais acessível e receptiva para as pessoas com deficiência que são ou virão a ser parte desta comunidade.

A primeira parte da Oficina Participativa foi dedicada a levantar quais eram as partes interessadas, ou seja, os atores que podiam estar envolvidos no problema do acesso e prosseguimento dos alunos com deficiência na universidade. Ficando atrás apenas do principal ator, o próprio aluno com deficiência, todos os grupos apontaram maciçamente os professores como um dos principais seguimentos relacionados à questão. Os gestores da universidade e das unidades também foram muito citados, mas em sua grande maioria, são também professores.

Também foram considerados importantes para a maioria dos participantes da Oficina os funcionários, os projetistas da infra-estrutura da universidade, os familiares dos alunos com deficiência e os seus colegas.

Foi levantada uma ampla gama de problemas a serem enfrentados pela Unicamp, para receber alunos com deficiência em seus cursos de modo adequado. Os participantes relacionaram questões relacionadas às políticas públicas em geral e às políticas estabelecidas pela própria universidade, indicaram uma série de obstáculos à mobilidade, à comunicação, ao acesso à informação, à independência das pessoas que têm deficiências permanentes ou temporárias e apontaram a necessidade de pesquisas e desenvolvimento de novas tecnologias. Não passaram despercebidos os entraves curriculares e os desafios didático-pedagógicos a serem superados. Uma das maiores ênfases, no entanto, foi dada às barreiras atitudinais encontradas nas pessoas, que ainda estão longe de serem superadas.

Esta pesquisa se insere nesta linha de ação do projeto Proesp, aprofundando a identificação das políticas em ação na Unicamp frente às diferenças apresentadas pelos alunos com deficiência e da percepção da comunidade sobre os problemas existentes e possíveis soluções.

Escolhi colocar o foco principal da pesquisa nos professores, porque são eles que, em última instância, formulam e executam as políticas e ações que repercutem sobre o percurso acadêmico de todos os alunos, uma vez que, além da docência, exercem a maior parte das funções administrativas na universidade. Mais que isso, a permanência vitoriosa dos alunos que têm deficiência na universidade depende em grande parte das posturas que os professores adotam para com eles no dia-a-dia acadêmico, em diferentes situações.

### **O foco: questões motivadoras e objetivo**

As discussões sobre as desigualdades no ensino superior se desenvolveram durante o processo de expansão deste nível de ensino, a partir dos anos 60, centrando-se nas diferenças de oportunidades de acesso de certos grupos sociais. Entre as causas dessas desigualdades, as questões ligadas à seletividade do vestibular ganharam a ênfase principal, em um primeiro momento. Logo se iniciou também a discussão em torno de uma seletividade anterior, que interfere na escolha de uma carreira, de acordo com uma hierarquia de prestígio maior ou menor entre os cursos, que implica em uma competitividade mais ou menos intensa entre os candidatos. Aqueles que se sentem menos preparados para enfrentar a competição nos cursos de maior prestígio escolhem as carreiras menos competitivas, que costumam ser as que proporcionarão uma renda menor ao futuro profissional.

Agora o debate começou a dirigir o seu foco para as desigualdades que também afetam a permanência dos alunos nos cursos (MOEHLECKE, 2004). Com a entrada de alunos no ensino superior provenientes de setores sociais desfavorecidos, é importante que se comece a desvelar as diferenciações que podem ocorrer dentro de cada curso e continuam a colocar esses grupos de alunos em desvantagem, uma vez que ameaçam a sua permanência no curso. Um estudo de Villas Boas (2001, apud MOEHLECKE, 2004) mostrou que essas diferenciações podem se estabelecer a partir de possibilidades diversificadas de aproveitamento do curso e das experiências que o ambiente acadêmico pode oferecer.

Estas observações são especialmente importantes ao considerarmos a população universitária com deficiência, que talvez seja o menor grupo dentre as minorias que têm adentrado à universidade nos últimos tempos. Este é o grupo que certamente encontra as maiores dificuldades para usufruir da ampla gama de experiências que o ambiente universitário pode proporcionar e de ter acesso pleno aos conhecimentos disponibilizados.

A nossa Constituição garante a todos igualdade de condições no acesso à educação e de permanência na escola, e a legislação que trata de pessoas com deficiência esclarece que as instituições de ensino devem criar condições para que elas tenham as mesmas oportunidades que os demais alunos no acesso e para concluir o curso com sucesso, em qualquer nível de ensino.

O processo seletivo, com toda a sua visibilidade, parece estar mais regulado e, na Unicamp, já adapta as condições para que todos os candidatos com alguma dificuldade específica possam fazer a prova do vestibular em igualdade de condições com os demais. Mas uma vez ultrapassada a etapa do acesso, o que a universidade oferece aos alunos com deficiência para favorecer a sua permanência no curso, em suas respectivas unidades? Quando estes estudantes começam a penetrar nesse território, têm seus direitos, de fato, reconhecidos pela comunidade acadêmica?

Sendo a universidade um dos espaços sociais mais importantes para a produção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico, seria de se esperar que estivesse imbuída de uma nova visão de justiça social e igualdade de direitos. De fato, a inserção e responsabilidade sociais, assim como o respeito aos direitos fundamentais das pessoas, estão entre os princípios que a universidade estabeleceu formalmente, em seu planejamento geral (UNICAMP, 2003), para orientar o cumprimento de sua missão. Podemos ver que estes princípios se traduzem em diferentes frentes de ação para a inclusão de novos grupos sociais na universidade. Como estas preocupações têm contemplado a inclusão das pessoas com deficiência?

Ainda que encontremos algumas unidades de ensino que tenham resolvido a questão da sua acessibilidade física, que outras barreiras os alunos que possuem deficiência podem encontrar, especialmente nos processos bem menos visíveis da vida acadêmica, nas salas de aula e outros espaços de ensino e estudo?

As discussões que se instalaram em razão das ações afirmativas para aumentar a presença de negros na universidade levantaram a objeção de que tais ações feriam o princípio constitucional da igualdade. Eles estariam usufruindo um privilégio em detrimento de outras pessoas, o que seria injusto. Teriam direito a uma vaga na universidade, apresentando resultados menores que outros, excluídos apesar de terem mais mérito. Os alunos com deficiência podem necessitar de equipamentos em sala de aula, mais tempo para fazer a prova ou mesmo algumas alterações curriculares. Isto poderia ser considerado um privilégio descabido? Como os professores da Unicamp consideram as diferenças dos seus alunos, diante da igualdade de direitos? Que estratégias utilizam ou pensam que poderiam utilizar para lidar com essas diferenças, especialmente as dos alunos com deficiência? Estão dispostos a adotar uma postura que leve a diferenciações capazes de compensar as desvantagens que as pessoas com deficiência sofrem para fazer um curso superior?

Se as pessoas com deficiência têm algumas habilidades reduzidas ou suprimidas para fazer algumas coisas da mesma forma que os demais, em que casos serão consideradas ou não capazes para fazer certos cursos? Se um aluno como Jesuíno, passasse no curso de Medicina da Unicamp, teria que enfrentar a mesma resistência que este estudante encontrou na década de 80? Outros alunos, como ele, encontrariam as mesmas dificuldades em outros cursos? Como a visão que os professores têm de currículo, de avaliação e até da função da universidade poderiam produzir ou não os mesmos problemas já enfrentados por Jesuíno?

Tendo estas preocupações em vista, escolhi como objetivo deste estudo investigar como professores da Unicamp encaram as possibilidades de acesso e permanência dos alunos com deficiência nos cursos superiores desta instituição, para conhecer quais são as oportunidades que já temos para construir um ambiente inclusivo nesta universidade e o que está sendo um obstáculo à sua concretização.

### **Panorama nacional da literatura**

A pesquisa sobre a situação dos alunos com deficiência no ensino superior é bastante recente no Brasil. Com exceção de dois estudos anteriores (MAGALHÃES et al, 1987; BERGER, MONTANARI e SILVA, 1992 apud AMARAL, 1998), os resultados dos primeiros trabalhos começaram a surgir somente em 1998.

A razão para isto está na exclusão a que as pessoas com deficiência estiveram submetidas até a década de 80, sem garantias de acesso ao ensino básico e sem qualquer adaptação para ter acesso à educação superior. Em um artigo sobre a presença de pessoas com deficiência neste nível de ensino, Sasaki (2001) relata que as poucas que conseguiam acesso, eram aquelas que tinham meios individuais para contornar os obstáculos existentes e conseguiam passar pelo vestibular, mesmo sem adaptações.

Um levantamento (BANDINI et al., 2001) em 29 instituições de ensino superior, feito em 1999, mostrou que ao longo dos anos 90, houve uma mudança significativa nas condições oferecidas para o acesso e permanência das pessoas com algum tipo de limitação. Porém, quatro delas ainda não ofereciam nenhuma adaptação aos candidatos com deficiência no vestibular. Das 25 que ofereciam vestibular adaptado, cinco ainda não ampliavam o tempo de duração da prova para candidatos com deficiência visual e somente sete delas ampliavam o tempo para candidatos com surdez. Dezesesseis instituições, no entanto, já realizavam correção diferenciada da redação dos alunos surdos.

Dois estudos que fizeram o mapeamento de pesquisas em Educação Especial confirmam a escassez de estudos sobre alunos com deficiência no ensino superior na década de 90. Em uma retrospectiva das pesquisas apresentadas de 1991 a 2001, nas reuniões anuais do GT Educação Especial da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Ferreira, J. (2002) encontrou apenas uma sobre o tema, em meio a 138 trabalhos, que foi apresentada por Moreira (1998).

Bueno (2002), por sua vez, fez um levantamento da pesquisa em Educação Especial desenvolvida no ano de 1998. Obteve respostas de 58 universidades brasileiras, encontrando 127 estudos em andamento em 34 destas IES. Apenas um dos trabalhos informados ao pesquisador investigava o problema de alunos com deficiência em uma instituição de ensino superior, intitulando-se “Ingresso, acesso e permanência do aluno com NEE na UFPR”. O autor não oferece outras informações sobre o trabalho, mas em 1998 foi concluída uma pesquisa de iniciação científica com este título por Moreira e Hemann (1998).

Já era de se esperar que, entre os primeiros estudos publicados na área, houvesse alguns dedicados ao problema do **acesso**, como o de Berger, Montanari e Silva (1992 apud AMARAL, 1998). Além de denunciar barreiras arquitetônicas e dificuldades no exame vestibular, trazia a

história da abordagem da deficiência pela Universidade de São Paulo - USP, encontrando algumas ações importantes já no início da década de 80, mas que foram esquecidas, pois eram fruto de iniciativas individuais e isoladas.

Uma segunda pesquisa (BACH, CARDOS E COELHO, 1998 apud AMARAL, 1998), na mesma instituição, ainda demonstrava a precariedade dos mecanismos institucionais da USP no que se refere ao atendimento das necessidades de seus integrantes com deficiência. Amaral (1998), que orientara os dois estudos anteriores, iniciou um trabalho com o objetivo de estudar e analisar as condições suficientes e necessárias para implantar uma política da USP relativa à deficiência. Interrompida pela morte da autora, a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento do Programa USP Legal.

Ainda entre as primeiras publicações, há o relato de professores que acompanharam o ingresso de um estudante de Engenharia Civil, portador de paralisia cerebral (MAZZONI e TORRES, 1998a), seguido de um segundo sobre como aprenderam a lidar com este aluno em seu primeiro ano de estudo (MAZZONI e TORRES, 1998b) na Universidade Estadual de Maringá - UEM. No ano seguinte, Mazzoni, Torres e Coelho (1999) apontaram problemas especificamente relacionados ao ingresso de alunos com deficiência nesta universidade.

Também Soares (1998) focou o vestibular da Universidade de Brasília - UnB, que na época já vinha se organizando e oferecendo adaptações em seu concurso. Alguns anos depois, Soares e Rabelo (2003) detalharam os recursos e todos os procedimentos adotados na UnB, para a realização das provas do vestibular, adaptadas para todas as deficiências e problemas diversos.

O problema do **acesso** ainda foi tratado em outros trabalhos, que também já começavam a se preocupar com a questão do **cotidiano acadêmico** dos alunos com deficiência.

Na UEM, os fatores que dificultavam o acesso e participação dos estudantes nos cursos foram abordados em Andrade, Mazzoni e Torres (1999) e Mazzoni, Torres e Andrade (2000; 2001). Também Santos e Carmo (1998) constataram falta de acessibilidade na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, tanto no acesso quanto ao longo do curso.

O Grupo de Pesquisa em Educação Especial, criado em 2002 na Universidade Estadual do Ceará - Uece, iniciou suas atividades com um projeto de pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência, em seus vários aspectos. O trabalho de Lima (2003) ressaltou as adaptações já oferecidas no vestibular e os aspectos que ainda precisariam ser considerados para propiciar

condições mais equitativas. Ampliando os estudos na Uece, Valdés et al. (2003) entrevistaram estudantes com e sem deficiência, coordenadores de curso, professores e gestores, de onde depreenderam uma visão favorável, mas ainda limitada da inclusão, como a de garantir acesso, mas desde que o aluno se adaptasse às condições da instituição. Outro resultado digno de nota é a dificuldade dos estudantes se reconhecerem como pessoas com deficiência, negando, inclusive, a necessidade de adaptações físicas e/ou curriculares. Fernandes et al. (2003), por sua vez, localizaram as principais barreiras arquitetônicas e comunicacionais na Uece, estudando os principais pontos de acesso e circulação.

Alguns estudos foram realizados para conhecer a população de estudantes universitários com deficiência e suas **dificuldades e necessidades** para estudar.

Na Universidade de Fortaleza - Unifor, uma aluna com cegueira concluiu seu curso de graduação com um trabalho sobre a inclusão de estudantes com limitações naquela universidade, caracterizando esta população (QUEIRÓZ, 2004).

Masini e Bazon (2005) entrevistaram estudantes universitários com diferentes tipos de deficiência e analisaram as situações relatadas do cotidiano estudantil, para identificar os seus elementos facilitadores ou impeditivos e saber as especificidades destas condições para cada tipo de deficiência abordada.

Uma parte da literatura encontrada trata de alguma **deficiência ou necessidade educacional específica**.

Delpino (2004) realizou sua pesquisa na Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM com alunas com deficiência visual que faziam o curso de Pedagogia e Psicologia e com suas professoras, para identificar possibilidades e limites na jornada estudantil destas alunas. Na mesma linha trabalharam Masini, Chagas e Covre (2006) com base na experiência de quatro professores de duas IES privadas do interior de São Paulo.

Na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, uma pesquisa com seis alunos com deficiência visual foi efetuada por Onofre e Estrela (2005), levantando os recursos que já se encontravam à disposição, mas identificando a necessidade de mais tecnologias, de pessoal qualificado para utilização da escrita em braile e de parceria com instituição especializada.

Mazzoni e Torres (2000) discutiram o uso de recursos de informática no ensino para universitários com deficiência como solução para melhorar sua acessibilidade. Em outro trabalho (MAZZONI e TORRES, 2005) analisaram os fatores que afetam a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior a partir dos relatos de quatro alunos de graduação e pós-graduação da Região Sul do país. Identificaram os recursos e tecnologias utilizados para comunicação, mobilidade e outros aspectos da vida diária e as barreiras encontradas no ambiente universitário que dificultam a vida acadêmica destes alunos.

Outras pesquisas visavam propor e desenvolver tecnologias para facilitar a inclusão de alunos com deficiência visual na universidade. Garbin (2005) explorou as possibilidades dos *software* Virtual Vision e Skype, como auxiliares no ensino presencial e a distância para alunos com deficiência visual, investigando as condições necessárias para o seu pleno aproveitamento pelo aluno na Universidade Metodista de Piracicaba - Unimep. Já Delpizzo, Ghisi e Silva (2005) relataram o desenvolvimento de um site acessível que oportunizasse maior qualidade no processo ensino-aprendizagem aos 31 alunos com deficiência visual matriculados no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc, onde pudessem ter acesso a matérias didáticos, literários, científicos e informativos.

Carvalho (2001), por sua vez, procurou demonstrar a plena viabilidade de acesso à educação a distância no Ensino Superior pelo deficiente visual, apontando 37 soluções tecnológicas que podem ser utilizadas pelos implantadores desses cursos e propondo a educação a distância como uma alternativa para minimizar as barreiras de acesso desta população ao ensino superior.

Um estudo de caso com alunas surdas, realizado na Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, apontou as dificuldades de assimilação do conteúdo e a comunicação como os principais obstáculos à inclusão de surdos na universidade (PARRON et al., 2002). No início da pesquisa a universidade estava despreparada para atender alunos com surdez, mas os obstáculos vêm sendo minimizados e os professores procuram oferecer suporte à aprendizagem.

Também Juliani e Colaço (2002) estudaram a inclusão de alunos com surdez severa e profunda matriculados, em 1999, no curso de pedagogia do Centro Universitário Filadélfia - UniFil, em Londrina, que incentivava o ingresso destes alunos. Após um acompanhamento de três anos, o trabalho relata as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos alunos e docentes. No

entanto, a UniFil ministrou cursos de iniciação a Libras para alunos e docentes e promoveu encontros das pessoas surdas e ouvintes. A presença desses alunos teve uma influência muito positiva sobre a visão que a comunidade universitária tinha das pessoas com deficiência auditiva.

Na Uece, foi feita uma pesquisa com a população dos disléxicos que estudavam na universidade, ressaltando a falta de preparo dos professores para lidar com esta população como um dos grandes obstáculos à sua inclusão (MADUREIRA, 2004).

Porto (2005) escolheu estudar, na Unifor, os problemas relacionados à aprendizagem dos estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e como apoiar sua inclusão na universidade. E Valdés e Paz (2005) iniciaram pesquisa, nesta mesma universidade, para estudar a qualidade de vida do aluno surdo e encontrar estratégias que favoreçam a sua inclusão.

A maioria das pesquisas que trataram da **permanência e participação** dos alunos com deficiência nos cursos superiores deu grande destaque às **barreiras atitudinais e pedagógicas**, tidas pelos estudantes, muitas vezes, como mais importantes que os aspectos físicos e técnicos.

Mazzoni (2003) realizou sua tese de doutorado sobre a incidência dos fatores ambientais que, do ponto de vista de alunos com deficiência de quatro universidades públicas do Paraná e Santa Catarina, influenciavam positiva ou negativamente as atividades desses estudantes no ambiente universitário.

Além do levantamento de barreiras físicas, a avaliação dos depoimentos obtidos permitiram verificar diversas situações de conflito entre alunos e docentes, sendo freqüente que as necessidades específicas dos alunos fossem ignoradas. Os alunos reclamavam do deslocamento excessivo dos professores pela sala de aula, o que prejudicaria o processo de gravações das aulas ou de leitura labial, da carência de redundância na transmissão das informações importantes e da falta de distribuição de roteiros com resumo dos conteúdos abordados nas aulas.

O estudo de Oliveira (2003) buscou identificar, junto aos estudantes com deficiência, as condições de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Relatou que a universidade possui normas que amparam o estudante com deficiência desde 1991 e conta com o Programa de Acompanhamento ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais – Proene, que busca a remoção de barreiras físicas/arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas. Oliveira e Ferreira (1998), Ferreira, S. (2002) e Oliveira e Carmo (2003) descreveram e

analisaram o público atendido e os serviços oferecidos na UEL também pela Comissão Permanente de Atendimento a Alunos com Necessidades Especiais. Esta comissão oferece suporte técnico/administrativo ao acompanhamento de alunos com dificuldades no desempenho curricular, contando com apoio de profissional da área médica, do Serviço Social, da Psicologia Social e Institucional.

Apesar de todos os apoios, Oliveira (2003) também detectou que os alunos ainda tiveram dificuldades nas relações interpessoais, encontradas com maior frequência em relação aos professores, como também nas barreiras pedagógicas.

Os obstáculos mencionados pelos alunos referiam-se à má-vontade ou displicência dos professores em atender às suas solicitações, fornecendo, por exemplo, material alternativo para que o aluno com deficiência pudesse estudar ou acompanhar melhor a exposição das aulas, como uma transparência ampliada, cópia impressa de seu conteúdo ou arquivo em disquete. Às vezes, os professores presumiam que a alternativa que funcionava para um aluno com baixa visão deveria funcionar da mesma forma para outro, negando-se a atender uma solicitação diferente. Outras vezes, eximiam-se da responsabilidade de um apoio individualizado, simplesmente dispensando o aluno de responder, nas avaliações, sobre algo a que não tinha tido acesso, como, por exemplo, determinada estrutura microscópica. Pior efeito tinham, sobre os alunos, as atitudes paternalistas e discriminatórias que os impediam de exercer as responsabilidades que solicitavam e estavam dispostos a assumir em seus estágios.

Em trabalho posterior, Vitaliano e Oliveira (2005) trataram das orientações aos professores e adaptações curriculares que ajudam a superar as barreiras pedagógicas naquela IES.

Também Pessini (2002), em uma instituição particular, encontrou estudantes com deficiência que acusaram enfrentar muito mais dificuldades relacionadas aos aspectos psicopedagógicos e psicossociais do que ambientais ou estruturais. Esta autora também orientou uma pesquisa institucional (GABRIEL et al., 2004) na Universidade Paranaense - Unipar, em que as necessidades mais apontadas pelos alunos com deficiência eram de caráter psicopedagógico.

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, a investigação de Michels (2000) considerou especialmente as condições psicológicas, psicossociais e psicopedagógicas levantadas junto a esses alunos, que também apontaram dificuldades no relacionamento com os professores em decorrência de preconceitos.

Outra pesquisa, realizada na Universidade Estadual de Maringá com professores do curso de Educação Física, visava conhecer as estratégias e adaptações de que se utilizavam, assim como suas reações frente a esses alunos (LIMA, DUARTE e SILVA, 2004).

O estudo destacou a existência de preconceito por parte de alguns professores, que precedia o contato com o aluno, lançando descrédito sobre suas capacidades. Por um lado, houve quem se manifestasse a favor da prova de aptidão ou declarasse que estes alunos deveriam procurar outro curso que pudessem levar a cabo. De outro lado, os professores manifestaram ter sofrido um impacto inicial de apreensão, mas que se transformara em satisfação diante dos resultados obtidos. Outros docentes encararam a chegada de alunos com deficiência no curso como um desafio estimulante para a renovação de sua prática pedagógica. Os autores concluíram que a presença desses alunos foi importante para a formação dos outros discentes e para a construção de um novo olhar sobre as pessoas com deficiência na comunidade acadêmica estudada.

Uma professora da Universidade Federal do Paraná – UFPR investiga e vem coordenando pesquisas sobre condições diversas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência nesta universidade, orientando trabalhos de iniciação científica e coordenando outras pesquisas com alunos de graduação (MOREIRA, LESZKIEWICZ e SILVEIRA, 1998; MOREIRA E HEMMANN, 1998; MOREIRA, 1999; MOREIRA et al, 1999; MOREIRA, CINTRA e SANTOS, 2000; MOREIRA e GARCIA, 2001; MOREIRA, 2003; MOREIRA, 2005; MOREIRA et al, 2006). Os estudos examinaram as condições de acesso e fizeram o acompanhamento da vida estudantil de alunos com deficiência na UFPR; analisaram o processo de ensino e seu impacto sobre a formação desses alunos, contribuíram com proposições para a sua melhor integração nas atividades acadêmicas e debruçaram-se sobre as práticas avaliativas envolvendo alunos com deficiência; ainda estudaram a concepção de diferença e deficiência dos professores e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Em sua pesquisa de doutorado, Moreira (2004), constatou uma série de obstáculos à inclusão dos alunos com deficiência e levantou as estratégias docentes e discentes para lidar com essas questões.

Os depoimentos apresentados por Moreira, apresentam uma ambigüidade nos sentimentos de alguns docentes diante da experiência com os alunos com deficiência, vivida inicialmente com

dificuldade e mal-estar ou sentida como assustadora. Mas, em um segundo momento, avaliaram esta experiência como interessante ou muito boa.

A avaliação dos relatos dos alunos demonstrou que o apoio a eles, proveniente dos professores, ainda era raro. Na maioria dos casos de tentativa de aproximação para esclarecimento de necessidades, a iniciativa partiu primordialmente dos alunos e não dos docentes. Os alunos também se queixaram de que alguns deles tentavam conduzir as novas situações com base em suas experiências anteriores sem considerar as necessidades próprias de cada novo caso. Revelaram, ainda, a indisposição de um docente em colaborar com um aluno, desacreditando e desafiando o seu potencial e de outro professor que subestimou a capacidade de uma aluna em frente ao restante da turma.

Outro trabalho, feito com estudantes que possuíam deficiência de diversas IES privadas e públicas em São Luis do Maranhão, analisou os principais desafios a serem superados nessas IES. Recomendou maior investimento na Educação Especial e na formação de profissionais que contribuam para a construção de práticas inclusivas e efetivas em benefício da aprendizagem daqueles alunos, que acusavam a desinformação dos professores sobre suas necessidades e a inadequação metodológica (CHAHINI e SILVA, 2005).

Vale (2003), após entrevistar coordenadores e os alunos com deficiência da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, concluiu seu trabalho de iniciação científica apontando a necessidade de a instituição conhecer as necessidades individuais desses alunos e de quebrar barreiras atitudinais, principalmente dos professores, recomendando que se invista em sua formação.

Na Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, o Núcleo de Educação Inclusiva iniciou, em 2004, uma pesquisa em que tanto os alunos com deficiência da Faculdade de Educação como os professores e funcionários em contato com eles foram entrevistados para conhecer seus pontos de vista, dificuldades, necessidades e relações. Novamente se ressalta que a mudança maior deve ser feita nas esferas das relações interpessoais e nas atitudes das pessoas, entre as ações necessárias à construção de um ambiente inclusivo naquela instituição (FALCÃO et al, 2005).

Um relatório de Azevedo e Costa (2005) referiu-se a um projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense - UFF que visava identificar os estudantes com deficiência

física e sensorial matriculados nos cursos de graduação em Niterói. O projeto também se destinava a levantar as condições de acessibilidade oferecidas pela universidade, promover a remoção das barreiras atitudinais e arquitetônicas e viabilizar serviços de apoio acadêmico-pedagógico aos estudantes com deficiência, por meio do Programa de Educação Especial da Faculdade de Educação da UFF. Na execução do projeto, a pesquisadora relata situações de receptividade ao debate sobre a inclusão dos alunos em questão, assim como visões preconceituosas que associam a deficiência à incapacidade.

O estudo do processo de inclusão de acadêmicos com deficiência na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM foi efetuado por Pacheco e Costas (2005), colhendo dados junto aos coordenadores de curso. Estes, além de aspectos físicos, consideraram a questão da formação docente como um dos maiores obstáculos para a inclusão, afirmando que os professores não têm o preparo e a orientação para atenderem a essa demanda. Sugeriram a criação de uma comissão específica em nível institucional para prover medidas que auxiliem no processo inclusivo.

Outros trabalhos têm sido publicados com o objetivo de apresentar **os órgãos que apoiam os alunos com deficiência** já existentes em algumas universidades, com os recursos e serviços já implementados.

Moreira (2005b) destacou a formação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE, um espaço para a implementação de estratégias que garantam o ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais, nos cursos da UFPR, que já beneficiava 30 pessoas, entre alunos, funcionários e professores.

O Programa USP Legal atua na definição de normas e diretrizes e na eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, conforme exposição de Pires, Lopes e Oliva Filho (2003).

Na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, conforme apresentaram Carvalho, Aranha e Moraes (2001), tem sido sistematizado um trabalho de atendimento aos alunos com deficiência visual, por meio do Centro de Acessibilidade ao aluno Deficiente Visual - CA/DV, usando tecnologias que propiciem o acesso a materiais didáticos de apoio ao ensino e à pesquisa, requeridos para a sua formação. Procuram tornar conhecidas, pelos docentes, as soluções disponíveis para os problemas que surgem de acesso à literatura, para acompanhamento de aulas que exigem interpretação de gráficos, esquemas, figuras e recursos

audiovisuais, para realização de provas em conjunto com a classe, para uso de laboratórios e outros.

Brizoll e Mainieri (2005) apresentaram um trabalho sobre o Núcleo de Apoio Acadêmico - Naac, da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, e suas iniciativas para promover o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. Este núcleo trabalha na identificação das necessidades próprias de cada aluno, para buscar o apoio necessário ao seu progresso acadêmico, e orienta a introdução de modificações curriculares quando se fazem necessárias, oferecendo também serviços de apoio e promovendo atividades de formação para docentes.

Na Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, o Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais - GT-AUNE, da Pró-Reitoria de Graduação, foi o alvo da pesquisa de Israel et al. (2005). Tendo realizado um mapeamento da acessibilidade no *campus* e levantado as necessidades dos alunos, o GT já tem uma abrangência bastante ampla nos serviços prestados, com recursos para alunos com limitações visuais, intérpretes para os alunos com surdez e adequações da estrutura física. Os professores encontram-se engajados na identificação dos alunos com deficiência e a comunidade tem sido sensibilizada para a inclusão destes alunos por meio de encontros, oficinas, materiais didáticos e outras ações.

Pieralisi et al. (2002) relataram a experiência do Programa Permanente de Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais - Propae, da Universidade Norte do Paraná - Unopar, que busca adequar as ações da instituição relativas às pessoas com deficiência à legislação e implementar iniciativas que promovam a integração dos alunos ao meio acadêmico e sejam bem sucedidos em seus cursos.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs também já conta com o Núcleo de Políticas Inclusivas para Apoio do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais, que quer modificar a concepção da deficiência na Universidade, democratizando o ambiente acadêmico. Iniciou suas atividades fazendo um diagnóstico da realidade, por meio de entrevistas com alunos, coordenadores e professores, para localizar as dificuldades sentidas por eles (PEREIRA, 2005).

A UnB preocupou-se com a inclusão de estudantes com deficiência desde a década de 80 e, segundo Souza, Soares e Evangelista (2003), criou o Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB – PPNE, em outubro de 1999, antes da Portaria n. 1679 de

dezembro de 1999. Busca assegurar ampla integração da pessoa com deficiência na universidade, não como política compensatória, mas tendo em vista seu direito à cidadania. É um programa que contempla a todos que tenham alguma necessidade que possa perturbar a sua permanência no curso, mesmo não sendo considerada uma deficiência, como é o caso da Dislexia ou do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Pude ter acesso ao projeto da Universidade Metodista de São Paulo - Umesp que trata da implementação de uma assessoria pedagógica para apoiar os alunos com deficiência, professores e pessoal administrativo, para que os alunos possam participar plenamente da vida acadêmica. Pretende desenvolver na universidade uma cultura que valorize a diversidade e uma epistemologia educacional coerente com o paradigma da inclusão. As ações que devem ser levadas a cabo pela assessoria dizem respeito ao mapeamento dos alunos com deficiência matriculados, dos recursos de apoio existentes, da acessibilidade e das ações já desenvolvidas com relação à questão da inclusão dessa população; à estruturação dos apoios tais como adequação dos laboratórios e bibliotecas, adequação curricular e metodológica, contratação de intérprete de libras e leitor e criação de grupo de apoio; melhorar a acessibilidade física e na comunicação e trabalhar na sensibilização da comunidade com a divulgação de informações, discussões e apoio a eventos relacionados às pessoas com deficiência (UMESP, 2006)

Também vale destacar o trabalho desenvolvido pela Universidade Cidade de São Paulo - Unicid, já apresentado por Machado e Garcia (2001). Em 1995, foi criado o Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes - Caad, para facilitar a inclusão e a participação dos alunos portadores de deficiências em todas as atividades e programas da universidade. Graças ao Caad, os alunos contam com acessibilidade nos espaços físicos com sinalização adequada para os alunos com deficiência visual; com laboratório de informática com *software* para leitura e escrita e cursos para aprender a utilizá-los; adaptações de materiais pedagógicos; intérprete de Libras; cadeiras anatômicas para deficientes físicos; orientação aos professores e outros serviços de apoio.

As **bibliotecas universitárias** também têm sido foco de discussão para melhorar o acesso ao conhecimento pelos alunos com deficiência. Em 2004, Andrade e Santos já apresentavam uma breve revisão da literatura no XIII Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, que mostrava a emergência do tema no setor da biblioteconomia.

Entre os trabalhos sobre essa questão, está o mais antigo que encontrei, de 1987, sendo desenvolvido por alunos do Mestrado de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, que levantaram e documentaram as barreiras existentes nas bibliotecas desta universidade para pessoas com deficiência física e visual (MAGALHÃES et al, 1987), o que também fez Silveira (1999). Um relato de experiência sobre o uso da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina por deficientes visuais foi apresentado por Fernandes e Aguiar (2000).

Souza (2004) propôs uma metodologia para estruturar serviços informacionais em bibliotecas universitárias para propiciar o acesso às fontes de informação a alunos com deficiência visual, identificando a infra-estrutura necessária e as condições que permitam conhecer melhor seus usuários. Também Mazzoni et al (2000; 2001) trataram de apresentar propostas para tornar acessível a biblioteca universitária da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e apontar aspectos que interferem na construção de bibliotecas universitárias mais acessíveis. Fantin e Euclides (2004) fizeram o mesmo para a biblioteca da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília - Unesp-Marília.

Algumas iniciativas no setor, implantadas na USP, foram relatadas por Neves (2006), enquanto Bazante (2006) apresentou o trabalho realizado no Espaço Braille da Biblioteca do Centro Universitário Senac-SP.

A discussão sobre a necessidade de tornar os serviços das bibliotecas mais acessíveis, assim como as propostas e ações realizadas na Unicamp, desde os primeiros projetos na biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH até a instalação do Laboratório de Acessibilidade - LAB, foram apresentadas por Pupo e Vicentini (1998), Pupo e Santos (2001), Pupo, Carvalho e Chaves (2003) e Souto (2003a; 2003b). A experiência acumulada no LAB também vem sendo divulgada nos trabalhos de Pupo, Bonilha e Carvalho (2004) e Pupo, Carvalho e Bonilha (2005), ressaltando a produção de partituras em braile em Bonilha, Pupo e Carvalho (2005). A história do LAB, serviços, parcerias e ações desenvolvidas, são detalhados no trabalho de conclusão de um curso de especialização de Pupo (2004), além de mostrá-lo como locus de pesquisa. Também por iniciativa desta autora, com a cooperação de membros do grupo Todos Nós, foi publicado um livro que pode servir de guia para a construção de espaços inclusivos em bibliotecas, considerando suas dimensões arquitetônica, virtual e comunicacional,

incluindo a atitudinal, tendo em vista as diferenças interpessoais (PUPO, MELO e PÉREZ FERRÉS, 2006).

Com base no que vimos acima, podemos traçar um mapa da pesquisa sobre o tema aqui abordado, que pode dar pistas de onde a inclusão dos alunos com deficiência tem recebido mais atenção.

Os trabalhos estão concentrados na Região Sul, Sudeste, Nordeste e na UnB, em Brasília, representando a Região Centro-Oeste. A maioria dos trabalhos desenvolveu-se no contexto de uma só instituição. O estado do Paraná tem o maior número de trabalhos, contemplando a UFPR, UEL, UEM e instituições privadas como a Unipar, Unopar e PUCPR. Ainda na Região Sul, aparecem, em menor número, estudos realizados na Udesc, UFSM e também na PUCRS e Unisc, ambas de iniciativa privada.

Na região Sudeste, apareceram mais estudos na USP, mas também surgiram na UFMG, UERJ, UFF, UFJF, Unesp-Marília e Unicamp – nas duas últimas, especialmente concentrados nos serviços das bibliotecas. Também há trabalhos que tratam de instituições privadas como a UPM, Unoeste, PUC-Campinas, Unimep, Umesp, Unicid e Centro Universitário Senac-SP, todas no Estado de São Paulo.

A Região Nordeste também produziu algumas pesquisas, com maior concentração na Uece. Também foram contempladas a UEPB e a Unifor.

O fato de ter encontrado estudos somente nas instituições mencionadas não quer dizer que não haja outras IES se movimentando para melhor atender seus alunos, embora algumas ainda estejam dando seus primeiros passos. Parece ser este o caso da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Em 2006, ela só estava estruturada para apoiar pessoas com necessidades especiais no vestibular, conforme um instrumento de auto-avaliação da própria universidade (UFPE, 2006). No processo seletivo, “os candidatos que requerem atenção especial são alocados num prédio exclusivo, dispendo de recursos humanos e tecnológicos adequados a sua condição” (p.99), mas “a Universidade não desenvolve de forma institucional estratégias de intervenção destes nas aulas” (p.101). Menciona que há casos isolados, como o de um aluno com deficiência visual, para o qual o Centro de Ciências Sociais Aplicadas disponibilizou uma sala com equipamento adequado para o uso da Internet e para a transcrição de aulas gravadas. No entanto,

na segunda seleção pública do Programa Incluir em 2006, a UFPE foi contemplada com recursos do programa para o projeto “Inclusão e Cidadania na UFPE” (VALDÉS, 2005).

Diferente dos trabalhos acima, na maioria, focados em uma instituição ou em uma amostra de universitários de uma localidade, o estudo mais abrangente sobre a situação das pessoas com deficiência na educação superior do Brasil foi realizado por pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual do Ceará. O grupo participou de um programa que visava obter um estudo regional da América Latina, denominado “Integración de las personas con discapacidad a la Educación Superior”, de iniciativa do Instituto Internacional para la Educación Superior em América Latina y el Caribe – IESALC, da UNESCO. Assim como nos demais países da região, foi feito um estudo de caso nacional e apresentado um informe (VALDÉS, 2005) no I Seminário Regional Acceso de las personas con Discapacidad a la Educación Superior, realizado em Caracas, em dezembro de 2005. Uma edição revisada deste informe foi publicada em livro, no ano seguinte (VALDÉS, 2006).

O objetivo da pesquisa era conhecer e analisar o acesso da população com deficiência à educação superior e estabelecer propostas de políticas que pudessem levar à superação das exclusões existentes. Deviam-se levantar as restrições socioeconômicas e legais nacionais e se havia normas que regulassem o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas IES; estabelecer a relação entre a definição de deficiência nas leis e marcos legais do país em relação às pessoas com deficiência, os termos utilizados pelas instituições educativas e os estabelecidos pela Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação - CIDDDM-2; determinar as características da população com deficiência na educação superior e a proporção com respeito à população total do país; conhecer programas e políticas das IES dirigidas à inclusão de pessoas com deficiência.

Este estudo confirma algumas observações que pude depreender do quadro apresentado pelo levantamento acima. Há muitas ações em curso nas instituições de ensino superior que podem ser consideradas iniciativas importantes para a inclusão da população com deficiência nas IES públicas e privadas. No entanto, os trabalhos indicam que elas ainda não representam um movimento político pedagógico amplo e sólido e que ainda não existe uma estrutura física e social amadurecida, com programas de apoio capazes de promover uma inclusão efetiva, na maioria dos casos.

Com razão, uma grande parte dos trabalhos é de diagnóstico, de levantamento dos problemas e que denunciam barreiras de todo tipo, porque estamos em um momento “inaugural”, de construção e busca de caminhos para a constituição de ambientes inclusivos de educação superior.

Pelo especial interesse para este trabalho, destaco o grande número de textos que revelam as barreiras atitudinais e pedagógicas encontradas na interação com docentes, tidas como um obstáculo mais importante que as barreiras físicas para a inclusão dos alunos com deficiência. Mas também foi possível notar que os professores têm sido, freqüentemente, os principais agentes de mudança em muitas IES, especialmente pelo esforço de pesquisa que tem sido realizado e que apontam linhas de ação para a construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos.

## **MODO DE TECER**

### **O caminho metodológico**

Quando defini o foco dessa pesquisa e que a desenvolveria com os professores da Unicamp, concluí que o trabalho exigia uma aproximação metodológica de caráter qualitativo, em que os números não têm uma posição central.

Em algumas ocasiões, percebi a importância que se dá ao levantamento do número e localização de alunos ou de trabalhadores com deficiência na Unicamp, para balizar as políticas relativas à sua inclusão. Há momentos em que é preciso, de fato, saber qual é a demanda por determinado recurso, para poder garantir o atendimento de todos os que dele necessitam. Mas se queremos desenvolver, de fato, um ambiente inclusivo para todas as pessoas, como este trabalho propõe, não basta atacar os problemas localmente, colocando, por exemplo, uma rampa na entrada do prédio onde estuda ou trabalha uma pessoa que se utiliza de cadeira de rodas, porque seu acesso não deveria ser limitado somente a este local da instituição. A existência de um quesito de acessibilidade como esse não deveria estar condicionada a um número ou à presença de um tipo de pessoa porque, da forma como a inclusão e a acessibilidade são entendidas hoje, uma rampa atende a uma variedade de necessidades que podem surgir e desaparecer a qualquer momento e deveria estar sempre disponível.

O que deve orientar um projeto de inclusão é o direito de cada um de ter acesso a todos os espaços e a mesma possibilidade que os demais de neles usufruir as experiências acadêmicas e culturais oferecidas. Para que as necessidades locais, variadas e nem sempre previsíveis, possam ser supridas, é preciso que haja, antes de tudo, um correto entendimento daquele direito, para que se garanta a mobilização comunitária em oferecer e buscar soluções, sempre que aquelas necessidades se fizerem presentes.

Assim, como este estudo valorizou especialmente o modo como as pessoas compreendem e reagem aos direitos do aluno com deficiência, contabilizar os dados colhidos durante este estudo não seria de grande relevância, pois ainda que os problemas encontrados sejam mínimos e esparsos, se puserem em risco o direito de um só aluno, eles precisam ser desvelados e discutidos. Mais importante do que saber quantos professores têm esta ou aquela posição é entender o contexto ou as condições estruturais que podem levá-los a pensar ou agir de modo adverso à

inserção na universidade de alunos diferentes dos tradicionais, para que se possa pensar em soluções inclusivas.

Isto significa que há valores – relativos à defesa do direito de todos à educação e à igualdade no acesso e nas condições de permanência em todos os níveis de ensino - implicados na condução desta pesquisa, ao contrário do que se acostumou a fazer no paradigma dominante da ciência, que pretende ser neutro, isento de elementos subjetivos do pesquisador.

A ciência moderna apoiou-se essencialmente em métodos quantitativos para garantir a validade do conhecimento a ser obtido, condicionando-a ao rigor das medições e desprezando as qualidades do fenômeno estudado. Além disso, seus métodos operam pela redução da complexidade dos fenômenos, pela divisão dos problemas em partes e pela seleção dos aspectos considerados relevantes. Estes, além de serem passíveis de rigorosa mensuração, devem ser aqueles que podem ser encontrados com regularidade, independentemente do lugar, do tempo e de condições particulares, atendendo, portanto, à aspiração moderna de formular leis universais (SANTOS, B., 2003).

É inegável que sob esses métodos, a ciência fez importantes conquistas, mas, nos últimos anos, a crença no rigor e na suficiência de seus critérios epistemológicos tem sido abalada no próprio campo das ciências naturais, em que primeiro se desenvolveram, provocando um movimento oposto de religação dos conhecimentos, de consideração do contexto em que é produzido e do reconhecimento de que o sujeito que conhece, que antes se cria poder isolar do objeto de estudo, está implicado no conhecimento por ele produzido. No seio das ciências sociais, a insuficiência daqueles métodos logo se tornou evidente e, bem antes, ali já se desenvolviam os métodos qualitativos, na tentativa de recuperar a riqueza e a compreensão perdidas com os métodos anteriores.

A pesquisa qualitativa tem como traços principais o caráter descritivo, a coleta dos dados no ambiente natural dos fenômenos, a consideração dos significados atribuídos pelas pessoas do campo de estudo e ter o pesquisador como instrumento fundamental, que se utiliza do enfoque indutivo, atribuindo sua interpretação aos fatos observados (GODOY, 1995). É um tipo de pesquisa que trata de compreender o significado de comportamentos e situações, ao invés de quantificá-los.

Os estudos qualitativos são, portanto, adequados à exploração e descrição de casos singulares, restritos a um local e tempo determinados, como o que foi empreendido neste trabalho, em que foi estudado especificamente o caso da Unicamp quanto ao problema da inclusão de alunos com deficiência. Nesta pesquisa, foi possível conhecer o que os sujeitos envolvidos pensam sobre os assuntos abordados, que significados conferem a algumas de suas práticas ou o que motiva suas atitudes. Para isto, a pesquisa exigia liberdade na condução da entrevista. A manipulação quantitativa dos dados, ao contrário, levaria a um uso uniforme das perguntas, formuladas para provocarem respostas simples.

Enquanto os estudos quantitativos geralmente são guiados por um plano bem definido desde o início, a pesquisa qualitativa pode ajustar sua direção ao longo de sua execução. Com caráter bem estruturado, a pesquisa quantitativa costuma basear-se em hipóteses previamente indicadas, o que não faz sentido na exploração de uma realidade social complexa e mutante, que provavelmente já não será a mesma no momento da publicação do estudo. O objetivo desta tese não é fixar um conhecimento como verdade passível de verificação a qualquer momento, mas fazer emergir aspectos da situação atual da Unicamp que contribuam para a compreensão de alguns requisitos necessários à construção de uma universidade inclusiva.

### **A seleção da amostra**

A escolha da amostra passou por diferentes etapas, à medida que o trabalho avançava. Foi no encontro com os professores, tendo alguns resultados já em mãos, que os rumos da pesquisa foram se delineando, tanto na forma de escolha dos sujeitos, quanto na maneira de conduzir a coleta dos dados.

A abordagem qualitativa não exigia uma representatividade numérica da amostra de professores, mas eu precisava escolher algum critério que concedesse outro valor aos dados obtidos que não dependesse da quantidade. O universo de professores era muito grande. O Anuário Estatístico de 2005, quando iniciei o trabalho de campo, mostra que a Unicamp tinha, no ano de 2004, 1.736 professores ativos da Carreira Magistério de Nível Superior, distribuídos por suas 21 unidades deste nível de ensino. O relatório menciona também 145 professores em outras carreiras e ainda 176 professores colaboradores, totalizando 2.057 professores.

Os primeiros 13 professores entrevistados foram selecionados por sorteio. De posse de uma lista numerada de professores por unidade, sorteei uma seqüência de números para cada uma delas, com a intenção de entrevistar professores de todas as áreas de conhecimento dessa universidade. Destaquei, dentre os primeiros sorteados, aqueles que trabalhavam em regime de dedicação integral, estavam há mais de dez anos na Unicamp e davam aula tanto na graduação como na pós-graduação, perseguindo um critério que incluísse professores com o maior envolvimento possível com a instituição, especialmente com o ensino.

O sorteio foi útil de início, numa fase exploratória, mas tinha suas limitações quanto à variedade da amostra. As primeiras entrevistas foram me ajudando a localizar a presença de alunos com deficiência na universidade e fui sentindo a necessidade de conversar com professores que tivessem tido contato direto com eles, pois poderiam ter idéias diferentes dos outros professores sobre a presença destes alunos na Unicamp. Fui descobrindo e procurando, ainda, professores que tinham outras afinidades com os temas aqui tratados, em suas pesquisas ou vivências pessoais. Também pareceu interessante conversar com professores que exercessem diferentes papéis em suas unidades, como aqueles que estivessem envolvidos com a coordenação e direção. Além disso, senti a necessidade de entrevistar tanto professores que ministravam matérias teóricas quanto professores de disciplinas mais práticas, pois estas, em geral, envolvem o uso de habilidades variadas, que ultrapassam o trabalho intelectual e podem implicar em dificuldades específicas para pessoas com limitações sensoriais ou motoras.

A Tabela 1 apresenta o total de pessoas entrevistadas no trabalho de campo, discriminando a quantidade de professores por área do conhecimento, indicando aqueles que tiveram alunos com deficiência e aqueles que não mencionaram experiência prévia com esses alunos em suas aulas. A tabela ainda aponta aqueles que ocupavam cargo de direção ou coordenação por ocasião da entrevista. Além dos professores da Unicamp, foram entrevistadas uma bibliotecária, uma arquiteta e duas alunas de pós-graduação, uma delas com cegueira.

<b>TABELA 1 - Entrevistas Realizadas</b>				
Área de conhecimento	Professores Entrevistados	Com AD	Sem AD	Coord/Adm
Ciências Humanas	10	5	5	3
Ciências Exatas	4	3	1	1
Ciências Tecnológicas	8	2	6	2
Ciências Biomédicas	8	5	3	4
Total	30	15	15	10
	Outros (alunos/func.)			
	4	-	-	

Estou consciente de que os dados obtidos a partir desta seleção de professores não esgotam todas as possibilidades do problema que se poderiam encontrar no universo estudado. Penso que a força desses dados está na sua exemplaridade. Eles dão indícios de algumas condições existentes na Unicamp durante a pesquisa, algumas das quais já podem ter mudado ou estão prestes a se alterar. Mas muitos aspectos permanecem como possibilidade, especialmente os que dizem respeito às atitudes pessoais, mesmo que outras condições gerais se modifiquem.

### **A construção do instrumento de pesquisa e a coleta dos dados**

Para conhecer o pensamento dos professores entrevistados sobre a presença de alunos com deficiência na universidade, realizei entrevistas abertas, tendo em mente alguns pontos básicos que me guiavam durante a conversa, mas que tomavam rumos diversos, dependendo das respostas que fosse obtendo.

De início, elaborei uma ampla lista de perguntas sobre tudo o que poderia ser relevante e pertinente ao meu trabalho, anotando o que vinha à mente. Por achar que meu estudo tem afinidade com a luta por justiça social para diversos segmentos da população historicamente impossibilitados de ter acesso a determinados bens sociais, formulei uma série de perguntas relacionadas à inclusão destes grupos na universidade, sobre a igualdade de direitos e ações de discriminação positiva. Seguiam-se perguntas sobre como os professores relacionam os programas de inclusão e a qualidade do ensino superior. Outras perguntas procuravam saber que

relações viam entre a organização e práticas pedagógicas em curso na universidade e a permanência e/ou o sucesso acadêmico dos seus alunos. Por fim, havia questões que se referiam especificamente aos alunos com deficiência, sobre possíveis vivências já experimentadas, situações restritivas e soluções para que pudessem concluir o seu curso.

A partir destas questões iniciais, que me ajudaram a configurar o problema da pesquisa, formulei perguntas que poderiam ser feitas aos professores sobre os temas arrolados. Mas logo de início, entendi ser melhor concentrar-me mais na questão dos alunos com deficiência, que era o cerne da pesquisa ou teria que lidar com uma enorme quantidade de dados periféricos ao problema. Percebi que as respostas obtidas sobre os alunos com deficiência já permitiam inferir muitas coisas que seriam explicitadas com as outras perguntas. Assim, as entrevistas ganharam um caráter mais aberto e abordaram preferencialmente os seguintes tópicos:

- a presença de alunos com deficiência na unidade do professor e as condições de acessibilidade que nela podiam encontrar;

- a vivência do professor com alunos que têm deficiência, como estes alunos se conduziram no curso ou disciplina e se foram apoiados;

- dificuldades que estudantes com cada deficiência teriam e em que casos poderia haver restrições para a progressão no curso;

- o que o professor poderia fazer para apoiar o aluno ou que outros suportes o aluno deveria ter na universidade; recursos e estratégias para melhorar a comunicação e o acesso ao conhecimento pelo aluno;

- como o professor lida com as diferenças entre os alunos em geral; a possibilidade de diferenciação no currículo e avaliação para todos os alunos e para os alunos com deficiência.

Conseguir as entrevistas nem sempre foi simples e a receptividade variou da disponibilidade imediata à falta de resposta. De início, procurava me informar nas secretarias das unidades ou departamentos a melhor forma de conseguir contato com os docentes e me indicavam os seus e-mails. Obtive um retorno muito pequeno por este meio; em geral, de professores que já me conheciam de alguma forma. Em uma das unidades de ensino, por exemplo, dos quatro professores a quem enviei mensagem, obtive apenas uma resposta, que dizia que o assunto da minha tese não fazia parte dos seus temas de estudo e não teria como me ajudar.

Quando expliquei que meu objetivo não exigia qualquer tipo de experiência prévia dos professores com o tema, a docente comunicou que ia viajar e pediu que a procurasse depois deste período de ausência.

Então adotei como regra procurar os professores pessoalmente e não encontrei mais recusa. A falta de vivência com alunos com deficiência foi uma objeção freqüente à entrevista, mesmo quando os docentes se mostravam dispostos a participar da pesquisa, e alguns se mostravam insatisfeitos quanto à contribuição dada, ao final da entrevista. Eu lhes explicava que suas dúvidas e inseguranças eram um dado importante para o meu trabalho. De fato, estes professores estão presentes neste estudo com contribuições preciosas, em que mesmo sem experiências prévias com a questão da deficiência, podiam revelar muito do cotidiano e da realidade universitária.

As entrevistas foram integralmente registradas em gravador digital de voz e transcritas para tratamento posterior, conservando assim a sua integridade.

À medida que eu as realizava, apresentava aos professores algumas situações e argumentos colhidos em entrevistas anteriores, para confrontar pontos de vista, dando exemplos concretos de acontecimentos ou atitudes referentes à questão em jogo.

Para complementar e cotejar as falas dos professores, lancei mão também de alguns dados secundários, obtidos junto a alunos, funcionários, colegas pesquisadores ou em eventos de que participei, na Unicamp, assim como em fontes documentais que diziam respeito ao tema deste estudo.

### **Apresentação e análise dos dados**

Um dos grandes problemas encontrados nos trabalhos de abordagem qualitativa é lidar com o grande volume de dados, normalmente de conteúdo muito rico e denso. À medida que os dados vão se acumulando, uma intrincada rede de informações vai se formando e não é fácil encontrar uma forma adequada de organização desses dados, sem perder de vista uma das mais importantes vantagens da pesquisa qualitativa, que, como lembra André (1983), é a de apreender o caráter multidimensional e a complexidade do objeto de estudo.

Pela natureza do problema, que visava a descoberta das peculiaridades de uma situação local, não convinha trabalhar com quaisquer categorias pré-definidas. Estudos de caso são caracteristicamente abertos e flexíveis (ANDRÉ, 1986) e as possíveis categorias vão se configurando e se modificando ao longo do processo de organização e análise dos dados.

Ao realizar esta etapa do trabalho, uma série de temas foram emergindo e eu me via diante de várias encruzilhadas, de múltiplas possibilidades, diversos caminhos de discussão a partir de um único trecho de entrevista. Comecei a trabalhar com os dados em formato hipertextual, o que me permitia concretizar as múltiplas conexões que me ocorriam, e optei por conservar esta forma de escrita para a apresentação final da tese.

Hipertexto é a designação dada à nova forma de escrita da sociedade informático-midiática, que sugere algo maior do que um texto ou que vai além do texto (RAMAL, 2002). Ele pode ser composto de muitos textos e informações não-textuais que, ao invés de serem justapostos em uma seqüência linear, adquirem uma configuração reticular, uma vez que cada palavra ou imagem pode ligar-se e dar acesso imediato a outro texto ou fragmento específico de um texto. O hipertexto é, assim, um modo multilinear de apresentação de informações, tendo suas partes (nós) ligadas entre si por meio de conexões que chamamos de *links*.

O matemático e físico Vannevar Bush foi o primeiro a enunciar a idéia do hipertexto, em 1945, no seu artigo *As We May Think*. Ali, ele acusava justamente a artificialidade da organização das informações em uso na comunidade científica, que é hierárquica e tem cada item classificado sob uma única rubrica. Ele propunha que nos inspirássemos no funcionamento da mente humana, que processa as informações por meio de associações, traçando trilhas que se bifurcam e tecem uma complexa trama de difícil representação em um texto impresso, mais afeito a um tratamento linear e hierárquico (LÉVY, 1993).

Sem dúvida, ao longo da história do texto impresso, desenvolveram-se diversas estratégias que já permitiam o exame rápido do conteúdo e um acesso não linear e seletivo aos textos, como os sumários, índices e remissões. Também tornaram-se possíveis conexões não lineares internas ou externas ao texto, utilizando notas, tabelas, anexos, e referências bibliográficas. A especificidade do hipertexto está na velocidade e facilidade da passagem de um nó a outro, o que permite generalizar e utilizar em toda plenitude o princípio da não-linearidade e fazer dele a norma na construção do texto (LÉVY, 1993; Ramal, 2002).

Com isto, o hipertexto se torna uma nova tecnologia intelectual, designação utilizada por Lévy (1993) para os suportes que auxiliam o nosso trabalho cognitivo. Como toda tecnologia, as tecnologias intelectuais são fruto de demandas, como as expressas por Vannevar Bush, ao mesmo tempo em que criam novas possibilidades de relação com o conhecimento, com reflexos sobre a organização social. O desenvolvimento da escrita deu impulso às estruturas normativas e permitiu que o saber fosse objetivado, permitindo a constituição do discurso científico, inviabilizado em contextos puramente subjetivos como os que se constituíam nas culturas de comunicação oral (RAMAL, 2002).

A linearidade da escrita impressa está em sintonia com a organização hierárquica e categorizações estanques de que se queixava Bush, da qual a árvore é uma metáfora. Os galhos não podem se comunicar entre si, a menos que o fluxo da informação siga um caminho rigoroso que deve passar sempre pelo tronco, ou ramo principal de onde cada galho deriva. Já o hipertexto se solidariza com outro paradigma de organização, para o qual Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) propuseram uma nova metáfora retirada do reino vegetal: o rizoma, um tipo de caule formado por um emaranhado de milhares de pequenas raízes, que fazem ligação entre pequenos bulbos armazenadores e com o exterior (GALLO, 2000).

A consequência imediata da escrita hipertextual para esta tese, além de me auxiliar durante o processo de escrita, foi poder materializar nela ao menos uma parte das múltiplas relações que me ocorriam entre dados e referenciais utilizados e que me impunham a dificuldade de escolher uma única trilha ou obrigariam a retomada de discussões já realizadas em outra parte.

A própria seleção do material colhido nas entrevistas foi influenciada pela forma escolhida para a escrita. Diante da grande quantidade de dados, era difícil encontrar o “fio da meada”. Comecei por construir um hipertexto procurando relacionar partes do estudo histórico que já tinha com trechos de entrevista com os quais eu via ligação. Quando estudava, por exemplo, como certos princípios de mercado passaram a influenciar a posição das pessoas na sociedade, procurei passagens das entrevistas que indicassem como essa influência afeta as pessoas na universidade.

Muitos fragmentos de texto surgiram desta forma e comecei a fazer ligações também entre eles. Percebi, assim, as suas aproximações, o que me permitiu gerar três eixos principais para a

apresentação e discussão dos dados. Encontrada esta estrutura, pude trazer para o texto outros trechos que havia considerado marcantes nas entrevistas realizadas.

Para mostrar os relatos e posicionamentos assumidos pelos professores diante da diferença posta pela presença de alunos com deficiência na universidade, busquei confrontar falas que estavam relacionadas entre si. Em alguns casos, trechos de uma entrevista respondiam diretamente à idéia de um outro professor, que era evocada em outra entrevista.

Ao apresentar as falas dos professores neste trabalho, elas podem não representar fielmente a forma como foram enunciadas, uma vez que várias partes que tratam do assunto em foco podem estar espalhadas em diversos pontos de uma entrevista. Assim, estas poderão ser combinadas em um mesmo trecho, até mesmo em ordem diferente da que surgiram durante a conversa. Tais descontinuidades serão indicadas por três pontos entre parênteses - (...). Alguns fragmentos inseridos nas falas fazem a costura entre os trechos combinados em uma parte, ou servem para contextualizar as citações, resumindo o que se conversou anteriormente, introduzindo indícios da pergunta que gerou tal raciocínio ou complementando a frase para que ela se torne compreensível fora do contexto da entrevista. Os trechos que correspondem às falas dos professores aparecerão sempre entre aspas, distinguindo-se dos fragmentos eventualmente inseridos. Na forma eletrônica, as falas também serão representadas com colorido diferente do restante do texto.

Ao aproximar trechos de entrevistas, por similaridade ou contraste, surgiram temas para discussão, o que corresponde a uma categoria para a organização dos dados. Porém, com a escrita hipertextual, essas categorizações não se fecham em si mesmas, não havendo limites bem definidos entre as partes, que estão entrelaçadas por múltiplas conexões.

Desta forma, o hipertexto me ajudou a lidar com a complexidade do tema de estudo, ao mesmo tempo em que serviu de instrumento para representar a sua trama. Problemas híbridos e complexos como os que dizem respeito à educação, exigem a articulação de saberes de vários campos de estudo, estabelecendo ligações entre seus respectivos universos cognitivos, com técnicas e sistemas teóricos próprios, construídos dentro de suas fronteiras disciplinares. Cada disciplina tem sua própria forma de ver a realidade e, como lembra Boaventura Santos (2003) “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada” (p. 77). Assim, um campo pode fazer-se ouvir onde o outro silencia. Os dados, então, foram entrelaçados

por autores de diferentes áreas de conhecimento - como a história, a educação, a sociologia, a filosofia do direito e da política -, para extrair deles maior riqueza de significados.

A novidade do conhecimento produzido nesta tese deverá surgir dessa rede de relações tecidas com as diferentes partes do texto, reconhecendo que estas relações resultam em uma visão particular do objeto de estudo, tendo em vista que o produto do conhecimento nunca está separado das ações utilizadas para obtê-lo e, portanto, do sujeito que conhece.

## A TRAMA: fios históricos

"Todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável", escreveu Bauman (1998, p. 27). Este texto remeteu-me ao filme *Um estranho no ninho*<sup>11</sup>, que acabou inspirando o título desta tese, pela metáfora e as idéias que dela brotam.

O filme ilustra como a sociedade moderna reagiu aos estranhos que ela mesma produziu. De certa forma, seus estranhos são mantidos *no ninho*, mas sob custódia, em um lugar separado, onde se pode ter controle sobre eles e acumular conhecimento acerca deles, para conformá-los segundo os seus interesses, ou ainda, para normalizá-los, de modo que eles não sejam um incômodo à ordem estabelecida.

O enredo do filme gira em torno do conflito entre Randle McMurphy, que se passa por doente mental para escapar à prisão, e Mildred Ratched, enfermeira da instituição psiquiátrica para onde McMurphy é enviado. Ele não tinha nenhuma perturbação mental e as autoridades médicas sabiam disso. Mas acharam que lhe faria bem passar algum tempo naquela instituição para "curar-se" de seu comportamento inadequado e seguir o exemplo de seus submissos colegas. Ao contrário do que esperavam, McMurphy insistiu em despertar seus companheiros para que reassumissem as rédeas de suas vidas, voltassem a considerar seus desejos e a buscar a alegria e o prazer que haviam deixado de lado. Por isso, ele é submetido a uma lobotomia, graças à influência da enfermeira Ratched, que não suportava ver a ordem que mantinha ser ameaçada.

A história é ambientada nos fins dos anos 50, época dos primeiros movimentos da chamada contracultura, que ganharam sua plena força na década seguinte. Esses movimentos, que bem podem ser representados por McMurphy, se opunham à cultura repressora de sua época, cujos traços estão encarnados em Ratched. Nesta época também emergiram os movimentos que lutariam para que as pessoas com deficiência pudessem exercer sua plena cidadania.

---

<sup>11</sup> O filme foi dirigido pelo tcheco Czech Milos Forman, famoso por seus filmes com personagens desviantes, como Mozart (Amadeus, 1984) e Andy Kaufman (O mundo de Andy, 1999). Estrelado por Jack Nicholson e Louise Fletcher, foi laureado, em 1975, com os cinco principais prêmios do Oscar (filme, diretor, roteiro, ator e atriz). Foi baseado na novela *One Flew Over the Cuckoo's Nest*, escrita por Ken Kesey em 1964, tendo por base suas experiências quando trabalhou no centro psiquiátrico Agnew, na Califórnia, quando percebeu que as pessoas internadas ali não eram realmente insanas, apenas eram mais difíceis de serem conformadas às normas sociais consideradas aceitáveis.

Ao longo da história as pessoas com deficiência estiveram muitas vezes e de diferentes maneiras entre aqueles grupos tratados como estranhos *ao* ninho. Houve ocasiões em que eram vistas como uma ameaça tal, que eram lançadas para fora dele, cujos exemplos mais contundentes parecem se concentrar em antigas culturas, como em alguns grupos pré-históricos, na cultura hindu, na greco-romana e em alguns momentos da Idade Média. Ainda hoje, talvez elas sejam consideradas estranhas ao ninho em alguns grupos específicos, onde sua participação é vista como uma impossibilidade ou uma ameaça.

Em outros momentos da história, as pessoas com deficiência não eram banidas ou mortas. Permaneciam no seio da sociedade, mas ainda como estranhas *no* ninho. Várias situações espalhadas no tempo podem se encaixar nesta descrição, como na cultura judaica ou no asilo da igreja medieval, mas são encontradas principalmente na era que convencionamos chamar de Modernidade.

Mais recentemente, o crescimento dos movimentos pelos direitos individuais chegou ao patamar de engajamento na luta por um lugar no ninho para as pessoas com deficiência, em que elas possam participar da sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Esta parte do estudo tem o seu foco sobre os direitos das pessoas com deficiência e como estes se materializaram nas práticas sociais através da história. Muitas vezes, porém, não seria possível isolar a evolução desses direitos da de outros grupos sociais. A conquista dos direitos de cada um desses grupos dependia de avanços comuns, como os da concepção de Homem, de igualdade entre os seres humanos, de justiça e de outros fatores sociais e culturais.

Na verdade, as vitórias alcançadas pelas pessoas com deficiência, muitas vezes, foram obtidas a reboque das conquistas de outros grupos sociais. Até hoje, a marginalização delas continua sendo a que ocupa menos espaço ou que é mais invisível na agenda do debate social, embora a opressão a que foram submetidas se baseie em uma diferença localizada no corpo tal como a diferença racial ou sexual.

A razão para isto pode estar na maior dificuldade de desnaturalizar a desigualdade atribuída à pessoa com deficiência, porque está fundada em uma idéia de sofrimento, privação e incapacidade, que as aprisiona em uma narrativa de tragédia pessoal (OLIVER, 1990) de que nossa cultura está impregnada. Martins (2005) esclarece que o infortúnio associado à pessoas com deficiência está mais fortemente ligado à experiência subjetiva do corpo do que nos outros

casos, nos quais se apreendem mais facilmente os componentes culturais envolvidos na relação de opressão. Trata-se do que este autor chama de angústia da transgressão corporal, um sentimento de vulnerabilidade decorrente de um corpo que nos falha e transgride as nossas referências de existência.

## **Estranhos ao ninho: das origens aos tempos medievais**

### ***A autoridade divina***

Os direitos humanos podem ser entendidos como os direitos fundamentais que todo ser humano possui apenas pelo fato de ter nascido homem ou mulher, devido à dignidade inerente à própria natureza humana (HERKENHOFF, 2002). Mas esses direitos, que hoje nos parecem óbvios, por mais fundamentais que sejam, não o foram sempre e somente se afirmaram após um longo processo de gestação e evolução, em meio a numerosos conflitos ao longo da história humana. Como sempre defendeu Bobbio (1992), os direitos do homem são direitos históricos, “ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (p. 5).

Mesmo depois de afirmados em algum documento oficial, as pessoas não passam a gozar desses direitos imediatamente e por toda parte. Muitas batalhas ainda precisam ser travadas até que sejam amplamente reconhecidos e inteiramente assimilados à vida social.

Embora as Declarações de Direito tenham surgido somente com a Modernidade, a história dos direitos começa com os primeiros esforços do homem para se organizar socialmente. Podemos imaginar, por exemplo, que os primeiros grupos de caçadores se defrontavam com o problema de repartir o fruto da caça coletiva. Quanto caberia a cada um? Dependia da sua contribuição para a conquista da caça, da sua posição na hierarquia do grupo, do tamanho da sua família? Por muito tempo, por certo, a força física ou a astúcia pessoal decidiram a questão, a menos que o grupo sentisse a necessidade de buscar algum tipo de acordo que atendesse melhor aos interesses de cada um de seus membros.

Do confronto do homem pré-histórico com a natureza e os animais, não é difícil concluir que uma boa quantidade de acidentes ocorria e muitos deles resultavam em lesões incapacitantes. Os homens dependiam de sua plena capacidade física para conquistar da natureza os meios para a

sua sobrevivência. Que destino teriam aqueles que ficavam deficientes e não tinham mais condições para a caça? Eram cuidados, recebiam sua parte da caça ou eram eliminados do grupo?

Esqueletos pré-históricos mostram fraturas bem tratadas e solidificadas, indicando que essas pessoas ficavam sob os cuidados e na dependência do restante do grupo, pelo menos durante algum tempo. São um indício de que havia uma atividade terapêutica empírica, que utilizava recursos que se mostraram eficazes anteriormente (SILVA, 1987).

Diaz (1995) menciona restos ósseos de uma mulher encontrada no Cazaquistão, de cerca de 2.300 a.C. que usava uma prótese para suprir a falta do seu pé esquerdo, feita com uma pata de animal e parte de seu esqueleto, para servir de encaixe e suporte respectivamente. O exemplar ilustra o esforço para a integração da pessoa com deficiência no mundo pré-histórico. Algumas pessoas amputadas, coxas, anãs e corcundas também foram ilustradas em vasos e urnas, o que pode indicar que estas pessoas viviam até a idade adulta e tinham algum tipo de valor para merecer a sua representação nestes objetos.

Silva (1987) relata que estudos arqueológicos e antropológicos do homem pré-histórico e dos grupos pré-letrados ainda existentes, evidenciam que tanto as atitudes de aceitação e apoio, como as de rejeição, menosprezo e eliminação para com as pessoas com deficiência eram possíveis e se repetiram ao longo da história humana. Diaz (1995) afirma que as atitudes com relação à deficiência sempre variaram, não apenas ao longo do tempo, mas também inter e intragrupos, famílias, comunidades e culturas, nunca se apresentando homogêneas nem estáticas. Também não há uma progressão linear, mas um movimento multiforme caracterizado pela polêmica e conflito. Porém, em meio às variações há uma linha de persistência, que é a da marginalização, de uma tendência à segregação.

As reações negativas ou positivas às pessoas com deficiência, segundo Silva (1987), não têm relação com o maior ou menor grau de desenvolvimento de um povo e variam de acordo com as necessidades de sobrevivência, as representações com relação a estas pessoas e outras circunstâncias que envolvem uma comunidade.

Entre os povos pré-letrados estudados pelos antropólogos, que aceitam os seus deficientes, há aqueles que simplesmente os toleram. Outros tratam as suas crianças deficientes com o mesmo carinho e cuidado que as outras e há alguns grupos que até mesmo dão posições de privilégio às pessoas possuidoras de alguma deficiência, por atribuir a elas percepções, saberes ou poderes

maiores do que ao restante do grupo. Outros povos têm, no entanto, atitudes discriminatórias negativas para com seus membros com incapacidades ou os abandonam, movidos pelas pressões da sobrevivência, especialmente quando precisam mudar de lugar. Em outros casos, as crianças com deficiência podem ser eliminadas, sendo possível acontecer o mesmo, em outras fases da vida, às pessoas fracas, doentes e com deficiência. Além dos problemas ligados à sobrevivência, as causas para o abandono e eliminação também podem estar na crença em males que as pessoas com deficiência poderiam trazer para a comunidade, por estarem em desarmonia com a natureza ou por portarem espíritos malignos (SILVA, 1987).

A partir dessas constatações, Diaz (1995) detecta duas classes diferentes de atitudes frente às deficiências, já existentes entre esses grupos. A primeira classe é a das atitudes que chama de ativas, que encaram a deficiência como enfermidade ou fruto de causas naturais e, portanto, uma situação modificável, que pode ser enfrentada com prevenção, tratamento, apoios técnicos e integração. Este tipo de abordagem médica pré-histórica pode ser denominada empirismo. A segunda classe engloba as atitudes passivas, que encaram a deficiência como resultado de eventos alheios ao ser humano, que impõem uma situação que não pode ser controlada pela sua intervenção, resultando em resignação, súplica aos deuses, rejeição, segregação ou eliminação. É o enfoque do animismo, que agrega os rituais mágicos com o objetivo de afastar ou aplacar as forças malignas. Entre os povos animistas, o infanticídio era uma prática comum.

Os direitos individuais dos homens parecem ter despontado primeiro no Egito e na Mesopotâmia. Nestas regiões, vigorou por séculos uma das leis mais antigas conhecidas, a lei do talião (do latim *Lex Talionis*; *lex*: lei e *talis*: tal, parêntese), que consiste na reciprocidade entre o delito e a pena, infligindo ao culpado um mal idêntico ao que praticou: para tal crime, tal e qual pena.<sup>12</sup> Ela constitua um avanço contra a arbitrariedade da pena. Sua existência está registrada no Código de Hamurabi (séc. XVIII a.C.), da Babilônia, um dos mais antigos códigos escritos conhecidos.

Nele também se lê, conforme versão apresentada em Altavila (1989), que Hamurabi foi chamado pelos deuses para "implantar a justiça na terra, (...) para impedir a opressão dos fracos pelos fortes". O código regulava as relações somente entre os súditos e em nenhum momento limitava o poder do soberano sobre eles. A idéia de direitos do cidadão que se opunham ao

---

<sup>12</sup> Lei do talião. In: Wikipédia: a encyclopedia livre. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei\\_de\\_tali%C3%A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_tali%C3%A3o). Acesso em: 10 jul. 2006

Estado não foi conhecida na Antiguidade (HERKENHOFF, 2002). Mas a gravação e exposição de leis em um monumento era uma referência sobre o que esperar do julgamento real, que não poderia mais variar pela simples vontade e humor do soberano. Hamurabi concluiu sua lei dizendo: “Que cada homem oprimido compareça diante de mim, como rei que sou da justiça. Deixai-o ler a inscrição do meu monumento. (...) E possa o meu monumento iluminá-lo quanto à causa que traz e possa ele compreender o seu caso.” Também ninguém mais poderia alegar desconhecer o comportamento que deveria seguir sobre as questões contempladas pela lei.

No Código de Hamurabi, da Babilônia, não há indícios de exclusão de nenhum tipo de pessoa de suas estipulações, nem de infanticídio. Embora traga a dureza do talião, também há traços compassivos, como a regulação da adoção de crianças ou a proteção pecuniária das mulheres repudiadas pelos maridos, as quais ficavam livres para “esposar o homem do seu coração”. Ao contrário, o Código de Manu, conjunto de leis hindus bem mais recente (séc. II a.C), regulava o infanticídio das crianças com cegueira e enfermidades graves. Na Índia, as crianças com deficiência eram lançadas ao rio Ganges (DIAZ, 1995).

A lei do talião aparece também no Direito hebraico: “se houver dano grave, então darás vida por vida, olho por olho, dente por dente, mão por mão, pé por pé” (Êxodo, cap. 21: 23 e 24). Mas a legislação do povo hebreu superou as anteriores, com importantes contribuições à idéia de justiça social e dos direitos humanos, submetendo humildes e poderosos aos seus preceitos éticos indistintamente. O discurso de Moisés, que introduz o Deuteronômio, exorta: “Não sereis parciais no juízo, ouvireis assim o pequeno como o grande; não temereis a face de ninguém, pois o juízo é de Deus” (Deuteronômio 1:17).

Como a convicção de legitimidade da autoridade de quem criou a lei é fundamental para garantir o cumprimento das normas legais, os códigos mais antigos sempre invocavam a autoridade divina como originadora de seus preceitos. Com os gregos, a fé nesta legitimidade será transferida para o governo da pólis. Mas entre os judeus, a lei alcançou a posição de ser uma manifestação da própria divindade. Ao contrário dos outros povos, que tinham vários deuses, com disposições e caráter variados, Jeová era único e perfeito. A sua santidade era transmitida à qualquer homem que obedecia suas leis, o que implicava uma igualdade de todos os homens, que será transmitida ao cristianismo (FRIEDRICH, 1965).

As leis elaboradas por Moisés (c.1250 a.C.) contemplavam o respeito às pessoas com deficiência: “não amaldiçoarás o surdo, nem porás tropeço diante do cego” (Levítico 19:14)<sup>13</sup>. Mas, devido à perfeição divina, que equivalia à sua santidade, não era admitida, nos ritos do templo, coisa alguma que apresentasse imperfeição, dos animais apresentados como oferta, aos sacerdotes que ministravam as cerimônias, pois aquilo que não era perfeito se opunha à santidade, representava a impureza, o pecado. Então, as pessoas que apresentavam a imperfeição no seu corpo eram toleradas, mas vistas com desconfiança, como se carregassem uma marca do castigo divino, por pecados cometidos por elas ou por seus ascendentes. A relação entre o castigo e a doença ou deficiência está expressa em Deuteronômio 28:28, entre outros castigos pela desobediência a Deus: “O Senhor te ferirá com loucura, com cegueira e com perturbação do espírito”.

No tempo de Cristo, era clara a identidade da deficiência com o pecado, como se pode depreender da pergunta que os discípulos fizeram a Jesus, ao encontrarem um cego de nascença: “Rabi, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego?”, ao que Jesus negou: “nem ele pecou, nem seus pais” (João 9:2-3). A leitura dos Evangelhos dá indicações de que a condição social da maioria das pessoas com deficiência, entre os judeus, era de degradação, e estavam destinadas à mendicância pelas ruas e praças, à época de Cristo.

Os judeus compartilhavam da crença dos povos da mesopotâmia, assírios e caldeus, sob a dominação do quais estiveram por certo tempo. Para esses povos, toda enfermidade era considerada castigo dos deuses. Uma mesma palavra assíria significa pecado, castigo e enfermidade (DIAZ, 1995).

Em outras culturas encontram-se referências que podiam servir de apoio aos que possuíam deficiência. Confúcio (China, 551-479 a.C.) falava em responsabilidade moral, amabilidade e ajuda aos débeis. Parece que a deficiência gozava de certa consideração entre os egípcios, pois alguns papiros testemunham que sua medicina se ocupava da deficiência. Esta cultura produziu também órteses e próteses, como a mão artificial mais antiga que se conhece (2000 a.C.). Esculturas datadas de 2800 a.C. já mostravam ajudas ortéticas e em um baixo-relevo aparece um príncipe de cerca de 1400 a.C, com a perna direita bastante atrofiada, utilizando-se de um bastão

---

<sup>13</sup> Os textos bíblicos foram retirados de: A Bíblia Sagrada, trad. João Ferreira de Almeida. Edição revista e atualizada no Brasil. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

largo como muleta. Aparecem também anões em papéis de relevância social, como o de conselheiros dos faraós (DIAZ, 1995).

### ***Uma visão cosmológica do direito***

Se a lei escrita havia encontrado uma posição sagrada entre os judeus, foi com os gregos que ela ganhou importância como fundamento da sociedade política e deixou de ter sua autoridade derivada da origem divina. A idéia de que as leis escritas eram essenciais para neutralizar o arbítrio governamental e para que existisse igualdade de direito entre os homens, aparece na peça *As Suplicantes*, de Eurípedes (480-406 a.C.): “uma vez escritas as leis, o fraco e o rico gozam de um direito igual”. Segundo Comparato (2001), de fato, a possibilidade de se escrever a lei, fixando-a como regra geral, igualmente aplicável a todos os indivíduos de uma sociedade, foi uma conquista capital para o desenvolvimento da idéia de igualdade entre todos os homens.

Embora os ideais de igualdade e liberdade tenham encontrado expressão primeiramente na Grécia, sua concepção de igualdade não foi motivada pela existência de desigualdades sociais, econômicas e políticas. Estas desigualdades, comenta Carone (1998), não constituíam um problema que exigisse uma solução. Para os gregos, a igualdade estava endereçada aos cidadãos, que podiam votar e ser eleitos, e seus votos tinham o mesmo peso; todos eles também podiam participar da elaboração das leis e da administração da Justiça nos tribunais populares. Mas estes direitos não eram confrontados com a desigualdade a que os escravos e estrangeiros estavam submetidos, que, assim como as mulheres, estavam excluídos da participação política na democracia grega. Porém, foi dentro do regime de democracia direta das cidades gregas que a idéia de igualdade entre os homens se desenvolveu, ainda que confinada a um restrito “clube de homens”.

Desenvolvimentos posteriores no debate sobre a igualdade também não lograram estender os seus efeitos sobre toda a população, beneficiando apenas os grupos de mais peso na balança do poder.

A idéia de igualdade entre todos os seres humanos depende da existência de um conceito de ser humano, que não existia nas comunidades mais antigas. Os integrantes desses grupos eram chamados de “homens”, mas os que lhe eram estranhos recebiam outra denominação, como se

fossem indivíduos de uma espécie animal diferente (LÉVY-STRAUSS, 1973 apud COMPARATO, 2001). Entre os gregos já se desenvolvia uma idéia de homem que distinguia todo ser humano do restante na natureza.

Henriques (1998), em sua introdução a uma edição da *Política* de Aristóteles, explica que o filósofo defendia a igualdade da natureza humana, apesar das diferenças de personalidade. Para Aristóteles, tanto o homem livre como o escravo participam da mesma natureza, pois ambos são dotados de razão. A diferença entre eles estaria na disposição interna, sendo que o escravo estaria grandemente afastado das virtudes éticas, assim como as mulheres e as crianças.

Este ponto de vista tinha conseqüências sobre a noção de justiça de Aristóteles, que ele vinculava a idéia de igualdade. Ele afirmava que justiça e equidade são a mesma coisa, sendo a equidade apontada como a melhor espécie de justiça, a justiça que atribui a cada um o que lhe é devido. Para realizar isto, segundo Aristóteles, é preciso tratar de maneira igual aos iguais, e de maneira desigual aos desiguais. Mas a diferenciação que Aristóteles introduz nessa idéia justificava o tratamento diferente dado ao escravo e seu proprietário, em sua época. Como observa Fávero (2005), vê-se que nessa idéia de igualdade formal, prevalecia uma profunda injustiça real, em alguns casos.

Foi também entre os gregos que surgiu a crença na existência de um Direito que é anterior e superior às leis escritas pelos homens, independente de convenção ou qualquer outro expediente que possa ser inventado pelo homem (FRIEDRICH, 1965).

Na *Antígona* (441 a.C.) de Sófocles, encontramos um exemplo que alude a uma lei natural que estava acima das leis inventadas pelos homens. Transgredindo as leis do Estado, ela enterrou seu irmão que, por ordem de Creonte, deveria ter ficado exposto para ser devorado pelos abutres e cães. Questionada por desobedecer à lei, Antígona afirmou que não nascera para o ódio e sim para o amor, apontando para uma condição fundamental do ser humano que não podia ser anulada pela lei, e declarou obedecer a uma lei que não é de ontem nem de hoje, mas de sempre. Encontra-se aí um pensamento que tem uma perspectiva universal, uma vez que pressupõe determinados princípios gerais válidos para todos os povos em qualquer tempo.

Antígona ainda atribuía uma origem divina às leis “não escritas” e “inabaláveis”, que estavam acima das dos homens. Algum tempo depois, o fundamento religioso se perdeu e era preciso encontrar outra justificativa para a vigência das leis consideradas universais.

Seriam os sofistas e depois os estóicos que defenderiam a natureza como o outro fundamento possível para o direito, desenvolvendo a idéia de um direito natural e imutável, baseado no íntimo da natureza humana (COMPARATO, 2001).

O sofista Antifonte (480-411 a.C.) criticou a divisão da humanidade em gregos e bárbaros, com base em uma igual natureza para todos os homens, uma vez que a natureza nos impõe a todos as mesmas necessidades, nos dando também as mesmas condições para enfrentá-las.

A filosofia estóica, nascida com Zenon de Citium, grego do século IV a.C., teve lugar de destaque na construção dos ideais humanísticos. Para os estóicos, a legitimidade das leis vigentes na pólis dependia de sua correspondência com as leis naturais e imutáveis. Estas leis naturais não seriam criação humana, mas fruto de uma razão (*logos*) da natureza, da qual os homens podiam participar conscientemente. Diziam que a razão mora em todos os homens, de qualquer parte do mundo, sem distinção de raça e nacionalidade. Para eles, enquanto o homem seguisse sua razão, essência de sua natureza, viveria de acordo com essas leis da natureza. A razão seria, portanto, a base do Direito e da Justiça. Haveria, pois, um Direito Natural comum, baseado na razão, que seria universalmente válido e seus postulados seriam obrigatórios para todos os homens em todas as partes do mundo, sendo uma tarefa dos Estados a sua realização. Cada comunidade poderia ter normas próprias, adaptadas às suas condições, mas estas não poderiam entrar em conflito com as leis naturais. (FRIEDRICH, 1965).

A lei romana das XII Tábuas (*Lex Duodecim Tabularum*, 450 a.C.) foi uma conquista dos plebeus na luta por igualdade de direitos políticos. Com a criação dos Tribunos da Plebe, os plebeus conquistaram poderes para vetarem atos do Senado e, com a concessão desta lei escrita, não estavam mais sujeitos ao arbítrio dos patrícios, que manipulavam as leis transmitidas oralmente a seu bel-prazer. As leis passaram a ser públicas e ficavam expostas no Fórum Romano, no centro da cidade, dando segurança jurídica à população.

Apesar das conquistas e da riqueza do pensamento já encontrada na Antigüidade sobre o direito e a justiça, a realidade daqueles povos está impregnada de noções bem mais primitivas, tendo o trabalho escravo como fundamento da vida das cidades gregas e romanas. Muito tempo se passaria até que algumas dessas idéias pudessem provocar mudanças sociais mais amplas. De certa forma ainda estamos em busca de realizar algumas delas.

Vem da Grécia Antiga um dos mais perversos exemplos de eliminação das pessoas com deficiência. Nascendo já como propriedade do Estado, os recém-nascidos de Esparta eram examinados por um conselho de anciãos, que condenava ao extermínio todas as crianças que apresentassem deficiência ou não fossem suficientemente robustas, por entender que não serviriam para a vida militar, único objetivo da existência de um espartano. Eram lançadas do alto do Taigeto, abismo de mais de 2.400 metros de altitude, próximo à cidade. Porém, aqueles soldados que, feridos em batalha, se tornavam inválidos, eram sustentados pelo Estado até o fim de suas vidas. (SILVA, 1987).

Em Atenas, o infanticídio também era praticado e defendido pelos intelectuais. Platão dizia ser necessária a eliminação dos débeis e dos deficientes e Aristóteles defendia que uma lei deveria proibir que fossem criadas as crianças aleijadas (DIAZ, 1995).

No entanto, foram os gregos os primeiros a considerarem a deficiência mental como produto de causas biológicas e naturais, posição em que se destaca Hipócrates (460-377 a.C.). Ele propôs uma etiologia e tratamentos para diversos quadros clínicos. Descreveu também diversas deficiências físicas e introduziu métodos para a redução de deformidades e deslocamentos vertebrais por tração (DIAZ, 1995).

Encontramos também entre os romanos algumas atitudes drásticas para com as pessoas com deficiência. A Lei das XII Tábuas, espelho dos costumes de sua época, iniciava a sessão sobre o pátrio poder com as palavras “é permitido ao pai matar o filho que nasceu disforme”. Os romanos tinham obsessão contra os defeitos físicos e até mesmo o imperador Claudius era ridicularizado por sua má aparência, dificuldades para falar e por mancar (ALTAVILA, 1989).

Uma vez que a lei dava aos pais poderes de venda ou de morte sobre os filhos, as crianças que não eram desejadas podiam ser expostas na rua para que fossem recolhidas por quem as quisesse. Tudo dependia das condições econômicas ou da política patrimonial das famílias. Segundo Diaz (1995), algumas dessas crianças rejeitadas eram mutiladas para praticarem a mendicância. Sêneca declarou que assim como se matavam os cães quando estavam com raiva e cortavam-se as cabeças das ovelhas enfermas para não contaminar as demais, as crianças que nasciam defeituosas ou monstruosas deviam ser afogadas para que se fizesse a distinção entre as coisas inúteis e as coisas boas e saudáveis, como ditava a razão (SILVA, 1987). É interessante ressaltar que Sêneca, ao lado de Cícero, Epicteto e Marco Aurélio, era um seguidor do estoicismo

(RUSSELL, 2002). Pessoas com deficiência, obviamente, não cabiam na sua concepção de igualdade entre todos os homens.

### ***A igualdade fraterna: o legado cristão***

Como sublinha Carone (1998), a ética cristã da igualdade perante Deus teve uma importante responsabilidade para que o conceito de igualdade ganhasse dignidade e potência de práxis. O cristianismo, diz a autora, moldou a noção de igualdade mais forte e persistente da nossa cultura.

O cristianismo germinou no seio da cultura hebréia, cuja conquista capital foi o individualismo, em que o homem se sobressaia da massa coletiva para tornar-se responsável por seus atos diante de Deus. É na condição de pessoa, de ser singular e absolutamente discernível dos demais, que o homem pode ser responsabilizado por suas ações.

Desta herança, o cristianismo assinalou a origem comum de todos os homens, criados por um ato da vontade divina, a responsável pela individuação do ser humano: “pois Tu formaste o meu interior, Tu me teceste no seio de minha mãe” (Salmo 139:13). Consoante esta crença, os homens nascem igualmente livres, dotados de autodeterminação, e igualmente obrigados a buscar sua perfeição moral. A comunidade de origem e condição ética da pessoa humana são a base da igualdade humana. Sendo todos irmãos, filhos do mesmo Pai, não há homens superiores e inferiores. As diferenças entre os homens, não poderiam jamais ser traduzidas em uma relação de desigualdade entre eles. (CARONE, 1998).

Enquanto os judeus se viam como o povo eleito por Deus, os cristãos romperam com esta tradição nacionalista, como declarou Paulo: "não pode haver judeu nem grego; nem escravo nem liberto; nem homem nem mulher; porque todos vós sois um em Cristo Jesus" (Epístola aos Gálatas 3:28). Esta era uma declaração de igualdade radical de todas as pessoas, sem distinção de famílias, raças, estados, classe social ou gênero. Os estóicos não haviam ido tão longe, porque ainda admitiam a escravidão como um fato natural. A igualdade cristã supunha o dever do amor ao próximo. A fraternidade foi, por isso, intensamente praticada pelas primeiras comunidades cristãs que "vendiam as suas propriedades e bens, distribuindo o produto entre todos, à medida que alguém tinha necessidade". (Atos dos Apóstolos 2:45).

Nos primeiros séculos, os dirigentes da igreja condenaram o infanticídio e o aborto (Concílio de Ancira, 314 d.C.), ordenaram a hospedagem de enfermos e pobres pela comunidade (Concílio de Nicéia, 315 d.C.) e o refúgio por alguns dias no templo para meninos abandonados (Concílio de Vaison, 442 d.C.). Quando o centro do Império Romano se deslocou para Constantinopla, no século V, surgiram diversos abrigos para diferentes grupos de necessitados, asilos para anciãos, orfanatos e hospitais, que abrigavam cegos e os deficientes e doentes mentais. No campo do direito, Justiniano estabeleceu que aqueles que tinham deficiência mental não deviam sofrer as mesmas penas que os demais e que eles necessitavam de custódia (DIAZ, 1995).

Mas a crença na criação do homem à imagem e semelhança de Deus ainda teria, desdobramentos negativos sobre a vida das pessoas que possuíam deficiência, tal como entre os judeus. A idéia de semelhança a um ser perfeito levava a pensar na perfeição física e mental como inerente à condição humana, então as pessoas com deficiência eram consideradas à margem desta condição, já que não se pareciam com Deus (MAZZOTA, 1996).

A fraternidade moveu as comunidades cristãs, especialmente no período em que eram marginais e perseguidas. Mas quando o cristianismo ganhou a legalidade e tornou-se a religião oficial do império, no século IV, a Igreja passou a aproximar-se e identificar-se cada vez mais com as estruturas de poder. Novos interesses fizeram com que os ideais de igualdade e fraternidade que pregava não fossem mais colocados em prática como de início (TOSI, 2002). Com a queda do Império Romano e a ascensão do poderio da igreja católica, apagou-se a chama da liberdade política e civil e, por muito tempo, mais nada de relevante aconteceu no plano dos direitos humanos. Na modernidade, lembra Tosi (2002), a Igreja tornou-se uma força hostil às doutrinas e às práticas dos direitos humanos, saindo em defesa do Antigo Regime, que era a base de seus privilégios, até fins do século XIX.

O conceito de justiça dos estóicos e romanos, que tinha o significado de não se causar danos a ninguém e de se dar a cada um o que lhe pertence, é substituído pela idéia de colocar a Deus acima de tudo e dar à Igreja o lugar que lhe competia na comunidade, como representante de Deus na terra. A medida da justiça não era mais dada por um grupo de homens sábios, cuja autoridade fundamentava-se em sua própria razão, mas pela Igreja, que se assentava sobre a revelação divina e, por isso, podia decidir sozinha sobre o que era ou não era justo (FRIEDRICH, 1965). A igualdade entre os seres humanos passou a ter valor somente no plano sobrenatural.

Mesmo a dignidade de alguns grupos, como os índios, foi minimizada pelos teólogos. Juan Ginés de Sepúlveda, que foi capelão de Carlos V, defendia o direito dos povos civilizados a submeter pelas armas os índios americanos, pela justa causa de sua idolatria e inferioridade cultural. No Concílio de Valladolid em 1550, expôs sua visão da desigualdade entre as pessoas, defendendo que os índios eram inferiores aos espanhóis, do mesmo modo que as crianças em relação aos adultos, as mulheres em relação aos homens ou até como os macacos em relação aos seres humanos (COMPARATO, 2001).

A deterioração medieval no modo de considerar a igualdade entre os homens também atingiu as pessoas com deficiência. Diaz (1995) expõe que a prática desenvolvida pela igreja de abrigá-las atravessou a Idade Média, mas deu-se um grande retrocesso na consideração da deficiência. A visão médica naturalista de Hipócrates, desenvolvida também por Galeno, se perdeu na Europa ocidental, mas foi continuada pelos árabes, que a levaram mais tarde para a Espanha. Cresceu novamente a tradição animista, demonológica, que atingiu seu ápice no fim da Idade Média e início do Renascimento. Na alta Idade Média, os deficientes mentais eram considerados inocentes e chamados filhos do Senhor, mas ao seu final eram tidos como filhos do pecado ou do demônio.

Esta passagem de uma posição à outra não se deu de uma vez. Pessoti (1984) explica que desenvolveram-se atitudes contraditórias em relação à pessoa com deficiência, que podia ser vista ora como uma eleita de Deus, ora como uma espécie de expiadora de culpas alheias, que servia para aplacar a cólera divina e receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um pára-raios. O clero, explica o autor, abordava a questão do deficiente de duas maneiras. A primeira pretendia exercer a caridade, com a garantia de um teto e alimentação – como nos primeiros tempos cristãos –, mas agora para atenuar o castigo da pessoa com deficiência e transformá-lo em confinamento; enquanto o teto protegia, os muros ocultavam e isolavam aquele que era tido como um incômodo ou um inútil. A segunda atitude utilizava-se do recolhimento no asilo como castigo, entendendo também usar de caridade, pois era o meio de salvar a alma daquele cristão das garras do demônio e, ao mesmo tempo, livrar a sociedade das eventuais condutas indecorosas ou anti-sociais da pessoa com deficiência.

As conseqüências mais graves dessa visão demonológica podem ser encontradas no *Malleus Maleficarum*, manual escrito por monges alemães, onde estabeleceram que se o paciente

não melhorasse com os remédios ministrados, ou piorasse com eles, a doença era produto do demônio. Esta obra servia de autoridade e guia para a Inquisição, ensinando a reconhecer, prender e examinar as bruxas, por meio de torturas, identificando a bruxaria com a heresia e com a doença ou deficiência mental.

Alguns acontecimentos vieram a provocar problemas também para os que possuíam deficiência física ou sensorial na Idade Média. As freqüentes batalhas, invasões e Cruzadas multiplicaram o número de pessoas com essas deficiências. Quase sempre, a mendicância e o asilo da igreja eram as alternativas que restavam para a sua subsistência. Como conta Diaz (1995), as legiões de mendigos que se concentravam em alguns centros urbanos começavam a representar uma ameaça social e as acusações de bruxaria e possessão demoníaca se voltaram também contra eles.

A reforma protestante não trouxe nenhuma mudança benéfica para a população com deficiência. Lutero (1483-1546) e Calvino (1509-1564) ainda consideravam os que possuíam deficiência mental como habitação de Satanás. Essas pessoas viviam, então, sob condições bastante duras, que variava da mendicância à reclusão. Alguns podiam ter alguma ocupação, como o trabalho no campo ou como bufão, mas, não raro, eram vítimas de práticas brutais, dependendo do seu comportamento social, dos menores ou maiores desvios da norma que pudessem apresentar.

À parte da brutalidade que trouxe ou tolerou até as fogueiras da inquisição, o humanitarismo resultante ou restante da perspectiva cristã de dignidade humana, fraternidade e caridade, se traduziu em uma prática social que, ao mesmo tempo em que dava acolhida, era passiva, negativa, era a caridade paternalista da esmola (DIAZ, 1995). Ela não potencializava o sujeito e o colocava sempre em posição de inferioridade.

No entanto, algumas brechas começaram a se abrir na imutabilidade atribuída à enfermidade e às deficiências. Além do aparecimento de hospitais que assistiam os que as tinham, os primeiros espaços voltados ao cuidado de uma deficiência específica também despontaram. Ex-combatentes da batalha Navas de Tolosa formaram em Toledo (1212) uma confraria protegida pelo rei Alfonso VIII, de Castela. Em 1260, surgiu o primeiro centro exclusivamente para cegos, o asilo Quinze-Vingts, cuja criação é atribuída a Luis IX de França (1214-1270). O objetivo seria atender 300 soldados franceses que tiveram os olhos arrancados

pelos sarracenos durante as Cruzadas (DIAZ, 1995). Dall'Acqua (1997), porém, afirma que a verdadeira intenção era retirar das ruas de Paris os cegos que viviam como mendigos.

O incremento dos deficientes físicos, em especial de amputados, também deram impulso ao desenvolvimento da técnica protésica. Algumas próteses manuais já bastante funcionais apareceram no século XV (DIAZ, 1995).

Na Idade Média, a preocupação com a educação das pessoas com deficiência ainda não havia despontado, mas Diaz (1995) informa o aparecimento de um ensaio teórico isolado sobre educação de surdos em 685, escrito por Juan de Beverley, bispo de York. Ele tem em sua biografia o crédito de ter ensinado pacientemente uma pessoa com surdez a falar de modo inteligível. Mas somente no século XVI a educação de pessoas com deficiência auditiva começou a se desenvolver mais sistematicamente. Até então não se acreditava que os surdos pudessem ser educados.

## **Estranhos no ninho: tempos modernos**

### ***A igualdade liberal: uma visão antropocêntrica***

Na Renascença, os ideais humanistas da antiguidade clássica foram retomados, à procura de alternativas à filosofia e moralidade cristãs. Buscava-se fundamento em um direito natural que emanaria da natureza do homem, ao invés de assentar-se no direito natural com base na determinação divina, que justificava o absolutismo e abria margem para todo tipo de violência ou negação de direitos ao homem comum. Começava um período de valorização do homem e da sua racionalidade, depois de um período de estagnação e retrocesso no pensamento sobre o Direito.

Embora boa parte do espírito e das aspirações que hoje constituem as noções que temos dos direitos humanos sejam muito antigas, até este ponto da História, elas tinham produzido efeitos pouco significativos e esparsos. A humanidade precisou esperar até o século XVIII para que o pensamento e a prática dos direitos humanos viessem a tomar novo impulso.

Trindade (1998) justifica este adiamento histórico, dizendo que não é suficiente que as idéias inovadoras apareçam, mas é necessário que haja um bom número de pessoas dispostas a segui-las, o que só acontece quando estas idéias são reconhecidas como importantes para apoiar a luta pelos interesses e aspirações em que uma comunidade já está engajada. Além disso, as condições sociais e históricas devem favorecer as mudanças pretendidas, sem interpor obstáculos impeditivos e, por fim, os interessados precisam ter meios para vencer as fortes resistências, que certamente surgirão.

Como mostra esse autor, tais circunstâncias encontravam-se reunidas ao final do século XVIII, particularmente na França de Luis XVI. Uma boa quantidade de homens estavam dispostos a uma sangrenta luta, em nome dos direitos humanos, para livrar-se das amarras que as estruturas restantes do feudalismo ainda impunham aos seus interesses. Desde o século XIV desenvolviam-se condições que tornavam a manutenção do regime feudal insustentável.

Os privilégios dos nobres e do clero ficavam cada vez mais difíceis de tolerar. Com a drástica redução da população européia, por ondas sucessivas de peste, os oprimidos camponeses adquiriram um sentimento de poder, pois a escassez de mão de obra obrigava os senhores das terras a aumentar suas concessões, das quais os camponeses não estavam mais dispostos a abrir mão. Aprenderam a usar sua força para conseguir mais. De servos da gleba, adquiriram liberdade

para movimentar-se, ter seu trabalho assalariado e para comprar, vender e legar terras, mas ainda se viam pressionados por pesadas taxas senhoriais.

De outro lado, o crescimento dos burgos, que agrupavam toda sorte de pessoas que conseguia escapar à vida nos feudos, possibilitou o aparecimento de uma classe de comerciantes e produtores de artefatos, os burgueses. Eles viam com bons olhos as reivindicações dos camponeses, pelas vantagens que podiam trazer para o crescimento de seus negócios, caso a economia nos feudos tivesse suas amarras afrouxadas.

As navegações e a descoberta do Novo Mundo, os avanços tecnológicos e científicos, o crescimento da população e da demanda, a vitória do Absolutismo, a Reforma, o Renascimento, levavam a um novo modo de produção e organização social: o capitalismo. Porém muitos dos laços políticos, culturais, ideológicos e jurídicos ainda atrapalhavam o seu avanço.

Na França, enquanto a burguesia ressentia-se da sua marginalização do poder político, a aristocracia queria recuperar a influência que perdera na administração dos negócios públicos, pela concentração de poderes de Luiz XIV. Os cargos públicos mais importantes eram privilégio da nobreza, mesmo sendo inepta. Os burgueses defendiam que os privilégios de nascimento deviam dar lugar ao mérito. Uma crise econômica e política agravou o quadro de conflitos na França, provocando fome, miséria e desemprego, seguidos de revoltas e contestações em massa. Abria-se espaço para os porta-vozes revolucionários da burguesia (TRINDADE, 1998).

As idéias que estavam sendo produzidas no seio do Iluminismo eram muito apropriadas para os que então ansiavam por transformações jurídico-políticas que viessem ao encontro das transformações econômicas e sociais já em curso.

Os filósofos políticos Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), foram pensadores fundamentais para a elaboração das idéias que viriam fecundar o movimento revolucionário. Eles construíram uma teoria dos direitos naturais que rompia com a tradição de direito natural antigo e medieval, inaugurando o jusnaturalismo moderno. Este foi o momento em que a visão cosmológica do direito, oriunda da essência do universo e a visão teocêntrica, que tem em Deus sua fonte reveladora, foram substituídas por uma perspectiva antropocêntrica, fundamentada na natureza humana (AMARAL, 2002).

O jusnaturalismo é uma filosofia moral e política também conhecida como contratualismo, pela centralidade que nela ocupa a noção de contrato, para justificar normas e

princípios das ações humanas e institucionais. Esta é uma construção teórica que não se funda na autoridade, mas em um acordo (hipotético) entre os membros de uma sociedade, para definir os princípios básicos que fundamentam a sua organização social, a partir de uma situação original, anterior ao contrato (fictícia). Segundo esta teoria, a soberania de um Estado, a ordem jurídica, as instituições sociais, os princípios de justiça e as normas morais são legítimos se resultam de um acordo celebrado em condições bem definidas e aceitas pelos membros da sociedade. O princípio da igualdade, neste caso, tem uma posição crucial, porque o contrato só poder ser celebrado entre indivíduos autônomos, livres e iguais (CONTRATUALISMO, 2002).

A concepção de igualdade de Hobbes era revolucionária, porque fazia derivar a igualdade de direitos e deveres dos homens, pela primeira vez, das capacidades e necessidades humanas. A idéia de igualdade dos estóicos e cristãos tinha um componente místico, já que derivava de uma lei da natureza, de uma razão suprema externa aos homens ou de uma origem divina. (MACPHERSON, 1979).

Hobbes caracterizou o indivíduo como um ser naturalmente apolítico e pouco cooperativo. Sendo os homens naturalmente desconfiados, conflituosos e violentos, o estado de natureza foi definido por Hobbes como aquele em que há uma guerra permanente de todos contra todos (CONTRATUALISMO, 2002).

Para Hobbes, a igualdade entre os homens decorre, em primeiro lugar, de sua igual capacidade para matar o outro, tendo em vista a fragilidade humana. Mas também são iguais no desejo de preservar suas vidas e na expectativa de satisfazer suas necessidades. Assim, todos são impelidos a competir pelo poder sobre os outros, o que significaria possuir um excedente ou superioridade de meios em comparação com os outros. Em vista disso, todos os homens ficam submetidos a leis de mercado (MACPHERSON, 1979).

Uma vez que, segundo a concepção de Hobbes, os direitos e valores são determinados pelo mercado, já que as regalias de cada um dependem da relação competitiva real entre os poderes do indivíduo, essa determinação deveria ser aceita por todos e considerada justa. Ficava justificada a divisão de classes, resultante da prevalência das leis de mercado que regiam a ordem capitalista, mesmo sendo os homens titulares de direitos iguais. (MACPHERSON, 1979). Era legitimada também a desigualdade entre os que tinham suas capacidades pessoais preservadas e os que sofriam de alguma limitação.

Mas Hobbes não considerava que as leis de mercado pudessem manter a ordem. Para que os homens não vivessem em constante estado de guerra por causa do desejo por lucro imediato, era necessário que fizessem um pacto entre si, renunciando ao direito de cada um governar a si mesmo e transferissem esse direito para um soberano, que deveria ter poder absoluto. Hobbes é o único, entre os contratualistas, que não coloca traços limitadores ao poder político. Ele acreditava que somente a espada e o medo do castigo eram capazes de levar os homens a cumprir os seus pactos. Devido ao egoísmo humano, que obscurece o seu julgamento, é o soberano que decide o que é justo ou injusto. Assim, os homens perdem a igualdade individualista baseada na fragilidade e na necessidade de autoproteção, que é substituída pela igualdade de submissão ao soberano absoluto (CONTRATUALISMO, 2002).

Locke, no entanto, discordava profundamente do absolutismo. Por isso, embora seguisse o modelo hobbesiano do argumento contratualista, ele começou por repensar o estado de natureza, ponto de partida que justifica o contrato. Para ele, o homem natural já vive em um estado socializado, em que as relações entre os indivíduos são reguladas por leis naturais (CONTRATUALISMO, 2002). Tais leis poderiam ser claramente reconhecidas pela razão, que ensina que o ser humano tem direitos inalienáveis e que ninguém pode prejudicar o seu vizinho em relação à vida, à liberdade ou à propriedade, uma vez que todos são iguais. No estado de natureza, haveria uma igualdade perfeita, porque nenhum indivíduo estaria submetido ao outro, cabendo a cada um, indistintamente, assegurar que a lei natural fosse executada. A submissão do outro só poderia se dar para castigar uma transgressão da lei e prevenir novas ofensas e para reivindicar uma reparação de danos (LOCKE, 2003).

Neste ponto, para justificar o contrato, Locke lança mão de argumentos semelhantes a Hobbes, atribuindo ao homem certa inclinação para o mal, que pode afetar a correção na execução da lei (LOCKE, 2003). Assim, o que leva os homens a deixar esse estado de natureza, para celebrar um contrato que dê origem ao poder político, é a insegurança e incerteza que cada um tem de poder defender sozinho seus direitos à vida, à liberdade e à propriedade. O indivíduo, sem renunciar aos seus direitos naturais, faz um acordo em que cede o exercício da defesa dos seus direitos a um corpo político, mas se este não cumprir as funções para o qual foi constituído, pode ser legitimamente contestado (CONTRATUALISMO, 2002).

Para Locke (2003), os contratantes abrem mão de uma igualdade que, no estado natural, é uma igualdade de poderes para estabelecer as regras, punir os infratores e preservar sua propriedade, o que inclui a vida e a liberdade. Transfere tais poderes à comunidade, para que esta garanta a igualdade entre os indivíduos por meio da elaboração de leis genéricas e pelo julgamento imparcial.

O fator que estabelece a diferenciação entre os homens é o trabalho, pois a propriedade de bens e fortuna são dele decorrente. Então o homem passa a ter direitos diferentes sobre partes do mundo para uso particular em decorrência do seu trabalho. O direito à propriedade decorre da capacidade que o homem tem de transformar o mundo para o seu benefício. Embora pudesse haver originalmente a propriedade comum dos bens, a passagem para o regime de propriedade individual se dava como consequência natural do trabalho cotidiano das pessoas. Havia, assim, um rompimento com a original igualdade na comunhão dos bens naturais e essa desigualdade de propriedade podia gerar também uma desigualdade de cidadania.

Mas sendo o direito à propriedade um direito natural, Locke remove todos os argumentos contra a acumulação ilimitada de bens, ficando justificada a desigualdade gerada pela distribuição desigual desses bens e também a desigualdade de direitos políticos.

Macpherson (1979) adverte que a sociedade de iguais que Locke parece descrever está limitada à igualdade de todos os homens de posse, os proprietários. Para este filósofo, os assalariados partilhavam do contrato social por causa do seu interesse na preservação de suas vidas e liberdade, mas, por não concentrarem seus esforços na constituição de propriedade ou acumulação de capital, vistas como condutas que resultam naturalmente da razão, não se mostravam inteiramente capazes de vida racional. Além disso, obrigados a vender seu trabalho aos donos de propriedade para subsistirem, tinham sua racionalidade impedida de expandir-se. Deste modo, não poderiam ter cidadania plena e participar das decisões da sociedade como faziam os proprietários. O pensamento de Locke atendia, assim, aos interesses da sociedade burguesa ao postular uma diferença de racionalidade entre classes e justificar a desigualdade de direitos entre elas, gerada pela sociedade de mercado.

Encontramos aí uma concepção de mérito em que o acesso aos bens depende unicamente da vontade e do esforço pessoal, sem considerar quaisquer outras condições ou circunstâncias pessoais que possam interferir nessas conquistas.

Rousseau, homem do século XVIII, desenvolveu uma reflexão crítica sobre as idéias de seus antecessores, acusando-as de mascarar a desigualdade e a injustiça e de não ter como objeto o bem comum. Este só poderia ser definido por um procedimento democrático universalista, excluindo todas as formas de representação (CONTRATUALISMO, 2002). Ele culpou o desenvolvimento social pela perda de liberdade e igualdade dos seres humanos e propôs uma forma de recuperação dessas perdas.

Como Hobbes, Rousseau (1980) supôs um estado de natureza e um estado civil, mas via o “estado de guerra”, que Hobbes atribuiu ao estado de natureza, como resultado da sociedade civil e não como um estado que é superado pela ordem civil. Ele apresenta o estado de natureza como um momento de felicidade, igualdade e liberdade, que teria sido destruído justamente com o advento da instituição da propriedade privada, indo contra o argumento da propriedade como direito natural de Locke. Para Rousseau, é a luta pela propriedade que coloca os homens em permanente estado de guerra.

Rousseau (1980) acusou o primeiro homem que cercou um terreno e disse “isto é meu” de ser o fundador da sociedade, dando o primeiro passo para o progresso da desigualdade. Esta seria aprofundada com o estabelecimento da lei e do direito de propriedade.

As leis que regiam a convivência e partilha, segundo os argumentos de Rousseau (2002), teriam surgido da necessidade dos ricos se protegerem, pois tinham mais a perder. Uniram-se aos pobres na elaboração de regras que os protegessem da opressão e assegurassem a posse de seus pertences, colocando ricos e pobres sob as mesmas obrigações. Mas as leis eram fracas, fáceis de iludir e escapar às suas conseqüências, enquanto não houvesse um representante com a incumbência e poderes de fazer cumprir a lei. Com a sua existência, no entanto, um segundo grau de desigualdade surgiu, distinguindo poderosos e fracos. Um terceiro grau é atingido, quando a autoridade legitimamente constituída se corrompe e se torna arbitrária e tirana, à parte das noções de bem e dos princípios de justiça.

Rousseau (1980) defendeu, então, a construção de um Estado que se oporia a uma sociedade corrompida pela desigualdade, elegendo a liberdade e a igualdade como princípios em que se deveriam pautar todo o sistema legislativo. A liberdade, neste caso, é importante para o Estado, porque toda dependência implica em perda de força do corpo do Estado. A liberdade não pode existir sem igualdade, já que o homem que está em uma posição superior tem mais poder e

o que está em posição inferior fica limitado àquele. Essa superioridade funciona como relação de força e não constitui direito, podendo existir apenas como resultado de uma discussão coletiva, no interior de um corpo político. Para superarem a arbitrariedade e estabelecer os direitos dos indivíduos, é necessário que os homens ergam uma lei acima deles mesmos.

Como os seres humanos tendem a defender seus interesses privados acima da vontade coletiva, a assembléia, como processo de decisão, é o espaço de discussão onde os interesses individuais são postos em conflito e as vontades particulares são eliminadas em proveito do interesse comum. Deste processo, deve restar a vontade geral, mas que só pode ser assim considerada se houver participação igual de todos os cidadãos no ato legislativo.

Cassirer (1999) explica que o raciocínio de Rousseau caminhou no sentido de afastar a possibilidade de leis dirigidas a determinados cidadãos ou classes, o que só poderia levar a um estado de violência. Ele não estava preocupado diretamente com a desigualdade gerada pela distribuição desigual de bens, mas que, a partir desta ou de outro tipo de desigualdade, alguns cidadãos pudessem se tornar dependentes e passíveis de serem manipulados por outros. Defendia a intervenção do Estado, até mesmo no campo econômico, para que as diferenças sociais não chegassem ao ponto de possibilitar que alguns cidadãos ficassem privados dos seus direitos morais e políticos. Assim, a função fundamental do Estado seria a de estabelecer a igualdade jurídica entre os homens. Rousseau foi revolucionário, segundo o autor, na medida em que impôs uma nova tarefa ética para a política.

### ***A Revolução: igualdade para os proprietários***

A burguesia francesa transformou facilmente as idéias iluministas em arma de combate, extraindo delas algumas conseqüências políticas muito lógicas, enumeradas por Trindade (1998): em primeiro lugar, a razão não podia admitir que mais de vinte milhões de franceses continuassem a ser governados por uma minoria que nada produzia e vivia como parasita, detendo privilégios unicamente em função de seu nascimento; não havia sentido em manter fora da política e do poder a população produtiva, responsável pela produção da riqueza e progresso; se os privilégios do clero e da nobreza não podiam ser mais acatados, era necessário que se construísse uma sociedade de indivíduos livres e iguais, sujeitos dos mesmos direitos e todos submetidos à leis comuns, eliminando a estrutura vigente de ordens com funções separadas e

direitos desiguais; a Nação deveria ser soberana e o monarca não poderia continuar detendo o poder absoluto; os homens deviam passar a ser governados pela lei, como expressão da vontade geral.

A filosofia iluminista e as idéias econômicas liberais que se afirmavam no século XVIII deram à burguesia francesa uma sofisticação intelectual que a animava a reivindicar-se perante a sociedade como portadora legítima de interesses universais. Começara a divulgar suas idéias distribuindo folhetos nos “clubes” políticos, nos cafés parisienses, dentro da Maçonaria. A idéia de revolução ia crescendo em sua mente (TRINDADE, 1998).

Em 1789, tendo o rei Luis XVI reunido os Estados Gerais, com representantes do clero, da nobreza e plebeus livres, para encontrar soluções para o país, os burgueses, apoiados pelo povo, por parte do baixo clero e alguns aristocratas liberais, conseguiram instituir a Assembléia Nacional Constituinte. Em poucos dias, explodiu a insurreição popular armada em Paris, também sob a liderança de burgueses radicais, que logo ganhou outros municípios da França, seguida do levante de milhões de camponeses nas áreas rurais.

Diante dos sinais de triunfo da Revolução e aproveitando o terremoto social, a Assembléia adotou resoluções que deram o último golpe no que restava dos privilégios da nobreza e do clero, pelo menos no plano jurídico. E antes de prepararem uma Constituição, os deputados acharam por bem proclamar a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, que relacionava os princípios que deveriam orientar o texto constitucional. Seria considerada também o atestado de óbito do Antigo Regime na França (Trindade, 1998).

Como mostra Bobbio (1992), a inspiração jusnaturalista da Declaração de 1789 pode ser vislumbrada logo nos três artigos iniciais. Começa afirmando a condição natural do ser humano antes de pertencer à uma sociedade civil: “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos” (art. 1º), para anunciar, em seguida a finalidade da sociedade política: “o objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem” (art. 2º). Depois expõe o princípio de que o poder legítimo cabe somente à nação: “o princípio de toda soberania reside essencialmente na nação; nenhum corpo, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que dela não emane expressamente” (art. 3º).

É o artigo 2º que enumera os direitos que são considerados na Declaração: “esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão”. O peso dado a cada um

deles, porém, é bem diferente. A resistência à opressão só é relacionada nesta apresentação dos direitos e a segurança aparece somente no artigo 12º, que fala da necessidade de uma força pública para garantir os direitos do homem e do cidadão. A propriedade é tratada em um só artigo também, mas com outra importância, ganhando o status de “direito inviolável e sagrado”. O direito à liberdade tem a maior ênfase na Declaração, pois sete artigos tratam dela.

A grande ausência entre os direitos naturais e imprescritíveis do artigo 2º é a da igualdade. Quando é mencionada depois, trata-se da igualdade perante a lei (art. 7º: “nenhum homem pode ser acusado, sentenciado, nem preso se não for nos casos determinados pela lei e segundo as formas que ela tem prescrito”) e igualdade perante o fisco (art 13º - “para o sustento da força pública e para as despesas da administração, uma contribuição é indispensável. Ela deve ser igualmente repartida entre todos os cidadãos em razão das suas faculdades”). E o artigo 1º já apontara que se tratava de uma igualdade “de direitos”. Portanto, a igualdade que aparece na Declaração está limitada à igualdade civil, significando o fim da distinção jurídica com base no nascimento (TRINDADE, 1998).

Não havia neste texto qualquer intenção de diminuir o abismo social que havia produzido uma multidão de miseráveis na França. O direito ao trabalho não foi cogitado, a escravidão e o colonialismo não foram criticados e o sufrágio universal estava longe dos planos burgueses. O “Homem” da Declaração era mesmo só do gênero masculino. As mulheres que ousaram sair em defesa pública da igualdade de direitos para si, para participar da elaboração das leis e outras funções da vida pública, foram fortemente rechaçadas durante todo o período revolucionário.

A igualdade contemplada era uma igualdade abstrata, que não considerava as circunstâncias que diferenciavam os homens no plano social e econômico. O homem da Revolução foi representado singularmente, tendo como pressuposto ético a sua igualdade natural (BOBBIO, 1997), em que era igualado aos outros ao nascer. Deste momento em diante, o acesso aos bens e recursos, assim como sua mobilidade social, dependiam exclusivamente de seu esforço e mérito pessoal. Os mais capazes e produtivos eram os que mereciam mais. Não se levava em consideração que a inserção do indivíduo em determinados grupos, do familiar ao político, interferem no que ele pode conquistar, assim como os talentos e capacidades naturais, que dão às pessoas vantagens ou desvantagens sobre as outras, independente de qualquer merecimento.

Diante do patrimônio filosófico deste tempo, era esperado que a “Razão” contemplasse esses direitos omitidos no texto da Declaração. No entanto, como acusa Trindade (1998), os deputados constituintes colocaram no início da Declaração, de modo abstrato e pelo prestígio de que gozavam, os princípios da liberdade e da igualdade, para depois “traduzi-los” nos demais artigos, pela cuidadosa seleção dos assuntos e pela ênfase e sentidos a eles atribuídos, segundo suas conveniências.

Era liberdade que os burgueses desejavam, especialmente liberdade econômica, para criar, produzir, comerciar, gerar lucros e adquirir e conservar bens. Era também um certo tipo de liberdade, que os livrasse de intervenções indesejáveis por parte do Estado, que devia ter seu poder limitado. Então, queriam liberdade para resistir à opressão do Estado, porque a burguesia revolucionária se sentia oprimida politicamente, não economicamente. Não sonhavam com um governo democrático, bastava-lhes uma monarquia constitucional. Não pretendiam tampouco que houvesse algum tipo de igualdade política, pois defendiam um voto censitário, em que somente os homens que pudessem pagar determinado imposto podiam votar, sendo este imposto maior ainda para os que quisessem ser eleitos. A elegibilidade para a Assembléia Nacional exigia ainda a posse de uma propriedade fundiária.

Bobbio (1997) esclarece que liberdade e igualdade são princípios difíceis de serem compatibilizados, porque envolvem concepções muito diferentes de sociedade, o que é útil para entendermos a direção tomada pelas declarações de direito liberais do século XVIII. A liberdade é uma qualidade, um estado da pessoa, que diz respeito sobretudo à vontade e à ação, por isso ela é um valor para o homem como indivíduo. Portanto, uma sociedade liberal tem como fim principal a expansão da personalidade individual, não importando se a personalidade mais rica se afirma em detrimento da mais pobre. Além de individualista, essa é uma sociedade pluralista e conflitualista.

A igualdade, por sua vez, segue o autor, implica em uma relação entre pessoas, que pode envolver os mais variados conteúdos, sendo necessário dizer entre quais pessoas se estabelece esta relação e em que elas são iguais. Então, em uma sociedade igualitária, importa mais o desenvolvimento da comunidade em seu conjunto, mesmo que diminuam as esferas de liberdade dos seus membros singulares. Temos assim uma sociedade totalizante, harmônica e monista. A igualdade é um valor para o homem como um ente que pertence a uma determinada classe: a

humanidade, sendo necessário considerar o tipo de relações que existe ou deve ser instituído entre as diversas partes do todo.

A única forma de igualdade compatível com a liberdade, conforme a doutrina liberal, é a igualdade na liberdade, que resulta na idéia de que cada um deve gozar de tanta liberdade quanto for compatível com a liberdade dos outros.

A revolução passou por diferentes fases, novos levantes populares, constituições e regimes de governo. A segunda Constituição, de 1793, do período republicano, foi precedida de uma nova Declaração que, além de manter a igualdade civil, incluía a igualdade entre os direitos imprescindíveis. E dela declara no artigo 3º: “Todos os homens são iguais por natureza e diante da lei”. Além disso, tornava o voto e a elegibilidade universais, condenava a escravidão, considerava a assistência social uma dívida sagrada, reconhecia o direito ao trabalho e considerava a instrução uma necessidade, que devia ser colocada pelo governo ao alcance de todos os cidadãos. Neste texto, a soberania não era mais da Nação e sim do Povo, e o direito de cada um só podia ser garantido pela ação de todos. A Constituição de 1793, com base em princípios como estes, foi a primeira genuinamente democrática, proclamada por um Estado moderno. Mas, como a Convenção Nacional decidiu que ela não vigoraria enquanto durasse a guerra, ela nunca chegou a ser aplicada.

No ano seguinte, uma reação de “direita” derrubaria este governo e os sonhos de democracia e justiça social logo seriam enterrados em uma nova onda de violência. Nova Constituição foi aprovada em 1795, recuando consideravelmente a respeito dos direitos humanos. A igualdade nela aparece com seus limites bem demarcados: "a igualdade consiste no fato de a lei ser igual para todos".

Por fim, o saldo da Revolução Francesa, no que tange aos direitos do homem, como resume Trindade (1998), não foi além da igualdade civil e da liberdade individual, aliás, bastante comprometidas pela desigualdade social resultante do capitalismo. Em face do regime feudal era um avanço considerável, mas muito tempo teria que se passar, para que algumas conquistas esboçadas, especialmente na Declaração de 1793, pudessem ter lugar.

Porém, na mente de um revolucionário jacobino, Joseph Jacotot, brotou a idéia de uma igualdade radical justamente no campo da educação. Ergueu-se como voz solitária e dissonante contra a desigualdade que se estabelecia entre mestres e alunos no seio da escola, como veremos.

## *Luzes e Sombras*

Seria de se esperar que o racionalismo que se desenvolvia desde o Renascimento mudasse a sorte das pessoas com deficiência, até então submetidas ao imobilismo das idéias medievais. A ciência medieval colocara o homem na posição de contemplador da harmonia do universo e considerava que a realidade era sagrada e devia ser aceita como se apresentava, já que era estabelecida por Deus e tida como a ordem natural das coisas. A inovação estava vedada e todo o pensamento devia se submeter aos textos bíblicos, servir de sustento à teologia e submeter-se à autoridade da Igreja. Mas esse pensamento teocêntrico sofrera ataques radicais e a visão de mundo encantado, orgânico e espiritual que promovia foi substituída pela noção de um mundo que funcionava como uma máquina, cujos mecanismos podiam ser desvendados pelo homem. A natureza perdia, então, sua inviolabilidade e podia ser explorada e transformada a serviço do homem (MORAES, 1997).

Se as declarações de direito da Revolução não se estendiam à maior parte da população, pelo menos, o "desencantamento" do mundo promovido pelo racionalismo começou a afastar a visão demonológica da deficiência e a relação entre pecado e enfermidade, trazendo de volta a perspectiva naturalista, que se traduzia por uma concepção e abordagem orgânica da deficiência.

A tradição naturalista, que iniciou seu desenvolvimento na Grécia Antiga, havia sido conservada pelos árabes e foi transmitida à Europa pela Espanha, especialmente por meio das instituições manicomiais. Diaz (1995) relata que os árabes haviam desenvolvido tratamentos com vistas à reinserção social dos pacientes, nos sanatórios de Fez (séc. VII), Metz (1100), Bagdá (1173) e no Hospital Mansur do Cairo (séc. XIII) à base de música, dança, espetáculos, massagens e banhos, que influenciarão a medicina espanhola nos séculos seguintes.

Segundo Diaz (1995), as instituições espanholas surgiram ao longo do século XV, sendo que o primeiro impulso para o seu aparecimento foi dado pelo padre Juan Gilaberto Jofre, em Valencia (1409). Ele iniciou um movimento de solidariedade em favor dos alienados, após ter presenciado e impedido o linchamento de um deles, pois ficavam nas ruas à mercê de abusos da população.

A importância destes hospitais espanhóis vai muito além de seu papel social imediato, por seu caráter inovador e revolucionário em um tempo em que as concepções dominantes ainda são de cunho religioso e pessimista. A expressão máxima deste pensamento ainda estava para se

materializar no *Malleus Malificarum*, em 1487. Porém, na Espanha do século XV, os doentes e deficientes mentais tinham liberdade de movimentos e eram tratados amavelmente, com terapia ocupacional e tratamento moral.

A pobreza e a mendicância era um dos grandes problemas sociais nesta época. Entre a população envolvida, muitos carregavam algum tipo de deficiência que, aos olhos das pessoas, os tornavam inválidos e inúteis. No início do século XVI, o espanhol Juan Luis Vives (1493-1540) é o primeiro humanista a se preocupar efetivamente com os problemas sociais, atribuindo razões à questão da pobreza sem o viés místico, mas puramente social. Ele defendia a assistência aos pobres, com deficiência ou não, com o objetivo da reabilitação profissional, sempre que possível, para erradicação da mendicância. Graças à influência de Vives e ao trabalho de outros homens, algumas casas de saúde, albergues e hospícios foram criados com o objetivo de recuperar pessoas desfavorecidas, junto com atividades de educação, ensino de ofícios, adequação do trabalho às condições físicas do indivíduo, trabalho protegido e terapia ocupacional.

O século XVI também viu na Espanha o florescimento da educação dos surdos. Por séculos, eles foram tidos como imbecis, já que não desenvolviam a fala, não possuíam uma linguagem e seriam, portanto, incapazes de pensar e aprender. Esta crença também levava à perda de direitos civis aos olhos da justiça. Ricao e Gracia y Asensio (2003) lembram também a exclusão religiosa, porque a Igreja acreditava que os surdos não tinham salvação, pois a surdez desde o nascimento impediria a entrada da fé, já que para ter fé seria necessário ouvir sobre ela.

Em 1550, o licenciado Lasso escreveu o *Tratado Legal de los mudos*, onde defendia a capacidade civil dos surdos e rebateu argumentos de leis discriminatórias contra eles. Mas pode-se encontrar na obra de juristas mais antigos, como os italianos Baldo de Ubaldi (1327-1400) e Bártolo de Sassoferrato (1313-1349), algumas doutrinas jurídicas em que reconhecem a perspicácia intelectual de determinados surdos de sua época, que podiam fazer leitura labial e comunicar-se por escrito ou por meio de gestos (RICA O e GRACIA Y ASENSIO, 2003).

A obra de Lasso é a primeira conhecida a registrar o trabalho de Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), a quem considerava o primeiro educador da história para surdos, o que não é bem a verdade, pelos testemunhos anteriores que se podem encontrar de surdos educados.

Ricao e Gracia y Asensio (2003) fazem menção a referências bem antigas, como a do Talmude, que conservou a tradição oral das leis hebréias, onde já se pregava que os surdos não

deviam ser confundidos com os idiotas ou com aqueles que não tinham responsabilidade moral, porque podiam ser instruídos e inteligentes. Segundo esses autores, o alfabeto manual, cuja invenção chegou a ser atribuída também a Ponce de Leon ou a Juan de Pablo Bonet (1579-1633), que o popularizou, tem suas fontes no mundo clássico antigo, tendo sido mencionado pelo grego Plutarco (45-120) e os latinos Plínio, Quintiliano, Juvenal e Apuleyo.

De toda forma, Ponce de Leon é considerado o marco inicial da educação especial, tendo desenvolvido um método prático e efetivo de aprendizagem oral, de leitura labial e pronúncia para surdos, ensinando-os também a ler e escrever, para assombro dos seus contemporâneos. A notícia de seu trabalho se espalhou e fez seguidores, mas como a história nunca evolui de modo linear, poucos surdos serão beneficiados na Espanha pelo método de Ponce de Leon, onde lamentavelmente foi logo esquecido, pois no século XVIII os surdos eram tratados como antes nesse país. A semente da pedagogia para surdos se desenvolveu e se aperfeiçoou em outros países, cujos avanços somente voltarão a chamar a atenção na Espanha no final do século XVIII, quando aparece a Escola Real (1795), criada por Carlos IV para surdos.

Assim como a educação de surdos foi esquecida, o impulso reabilitador de Vives com relação aos pobres e deficientes não sobreviveu por muito tempo na Espanha. As instituições manicomialas espanholas também perderam sua concepção original e sua prática psiquiátrica passou a ser importada de outros lugares da Europa, especialmente da Alemanha e França, caracterizada pela massificação, pelo mero confinamento e total ineficácia. Os séculos XVII e XVIII, a era da Razão e das Luzes, foram também de violência e sombra para aqueles que mostravam ausência de razão, em qualquer uma de suas formas: lógica, moral, pragmática. Os que não seguiam a Razão imperante eram segregados e confinados em instituições (GARCÍA GARCÍA, 1988 apud DIAZ, 1995).

Vagarosamente, o círculo da crença na imutabilidade da condição das pessoas com deficiência, começara a dar sinais de rompimento, mas num processo de alternância de ganhos e retrocessos, em que fica evidente a dificuldade de se firmarem aqueles avanços que destoam da corrente principal. Os primeiros ares benfazejos que surgiram na Espanha seriam ainda desviados por outros ventos da Modernidade.

A questão da deficiência, à medida que uma nova forma de pensamento e percepção do mundo amadureciam desde o Renascimento, começou a se individualizar, a ser considerada de

forma cada vez mais separada dos problemas de outros grupos minoritários, à medida que foi ganhando uma identidade por meio da visão médica, cujas implicações sobre a vida das pessoas com deficiência ainda se encontram por toda parte.

O projeto moderno, com base em uma plena confiança na razão, pretendia ter domínio sobre os segredos da natureza e empregá-los para encontrar soluções para os problemas humanos, levando a sociedade de um estágio menos desenvolvido para um mais desenvolvido. Este era, portanto, um projeto que abraçava a fé no progresso, colocando sua ênfase no futuro. Goergen (2001), seguindo Kumar (1997), mostra que esta ênfase tinha sua gênese no cristianismo medieval, em que tudo ganhava significado tendo em vista a eternidade. Mas na modernidade, o tempo secular assumiu o primeiro plano em detrimento do tempo sagrado e a salvação só dependia do uso da razão, transferindo-se o Paraíso para a Terra.

No dizer de Foucault (1989), para realizar esse projeto, era preciso estabelecer e fortalecer uma nova episteme, que se fundava na ordem e na representação.

Bauman (1998) nos esclarece sobre a importância da ordem para controlar os acontecimentos de forma que o progresso desejado se realize:

"Ordem" significa um meio regular e estável para os nossos atos; um mundo em que as probabilidades dos acontecimentos não estejam distribuídas ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia estrita - de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros menos prováveis, alguns virtualmente impossíveis. Só um meio como esse nós realmente entendemos. Só nessas circunstâncias (segundo a definição de Wittgenstein da compreensão) podemos realmente "saber como prosseguir". Só aí podemos selecionar apropriadamente os nossos atos - isto é, com uma razoável esperança de que os resultados que temos em mente serão de fato atingidos (p.15).

A ordem desejada na modernidade está acompanhada da busca pela beleza e pela pureza, que são ideais, são uma condição que ainda precisa ser criada. O ideal de pureza, acrescenta Bauman (1998), só pode ser atingido se tudo estiver em uma ordem imaginada, se cada coisa estiver no lugar mais conveniente e que não é o lugar em que estaria naturalmente, se não fora a intervenção humana. Se houver coisas que não podem ser movidas para o seu justo lugar, que não se harmonizam com a imagem que se tem desta ordem, precisam ser afastadas ou eliminadas. É preciso livrar-se das manchas, da desarmonia, do irregular, do defeituoso, do feio.

O autor chama a atenção para as conseqüências sobre o convívio humano, quando as pessoas são vistas como obstáculo para um arranjo ordenado do ambiente, quando certa categoria

de pessoas são vistas e tratadas como sujeira em determinado lugar. Esta ordem categorizadora cria as fronteiras que delimitam o que ou quem está dentro e fora, o que pertence e o que não pertence, o que é familiar e o que é estranho a determinado grupo social. Os seus estranhos, aqueles que não se encaixam no mapa cognitivo, moral e/ou estético desse mundo, tornam-se culpados de causar um mal-estar intolerável.

Na Idade Média, foram os leprosos os grandes excluídos da sociedade, representando a sua alteridade mais radical. A lepra se espalhou rapidamente pela Europa na época das Cruzadas, diminuindo, porém, com o seu fim e a ruptura com os focos de infecção orientais. Na Renascença, o louco – o outro da Razão - iria tomar o seu lugar como principal objeto de exclusão e ocupará as estruturas criadas para manter os leprosos à distância da população. Na Idade Média, os loucos ainda não eram enclausurados, porém a Renascença viu surgir uma estranha embarcação ao longo dos canais flamengos e dos rios da Renânia, popularizada por Foucault (1978): a nau dos loucos. Os loucos representavam uma obscura desordem e a água era o elemento purificador que os levava para longe. Depois, seu destino mais comum seria o aprisionamento nos manicômios.

Os hospitais que surgiam desde a Idade Média, conforme os estudos de Foucault (1979), eram instituições assistenciais para os pobres que necessitavam de cuidados. Eram também uma instituição de separação, de exclusão, na medida em que o pobre doente era perigoso para a sociedade, caso sua doença fosse contagiosa. O hospital era um lugar para morrer, para receber os últimos sacramentos, era um espaço para propiciar salvação e não a cura. A medicina se exercia separadamente, fora dos hospitais. O hospital tinha apenas a função de assistência, transformação espiritual e exclusão, recolhendo doentes, deficientes, loucos, prostitutas e devassos. Esse caráter assistencial permanecerá no hospital terapêutico, revestido de um caráter técnico-científico, que substitui o cuidado caritativo pelo cuidado médico, mantendo o doente em posição de dependência.

A conversão dos hospitais em instituições terapêuticas foi impulsionada pela necessidade de eliminar os efeitos negativos que eram gerados nesses espaços e de acabar com a desordem que acarretava. Ainda não foi através da técnica médica que as mudanças se deram, mas por um dispositivo que pode ser considerado político: a disciplina. Esta é uma tecnologia de exercício de poder que também não era novidade. Foucault (1979) dá como exemplos a Legião Romana, as

empresas escravistas e os mosteiros, que funcionavam mediante fortes mecanismos disciplinares, mas eram exercidos de forma ainda isolada.

Somente no século XVIII é que a disciplina se configurou como uma técnica generalizada de controle e gestão dos homens, dentro do projeto ordenador da modernidade. Ela envolvia uma nova distribuição espacial dos indivíduos, devia exercer seu controle sobre o desenvolvimento de uma ação e não simplesmente sobre o seu resultado e implicava uma vigilância constante sobre os indivíduos, sob uma pirâmide de olhares. Este processo exigia um registro contínuo, capaz de transferir as informações acerca de cada indivíduo até o cume da pirâmide, sem que nada desse saber fosse perdido. A disciplina passava a operar tanto sobre os corpos dos homens como sobre os saberes, provocando, ao mesmo tempo, formas particulares de estar no mundo e de conhecê-lo.

A técnica disciplinar se generalizou por uma série de instituições de seqüestro, como Foucault as denomina, tais como a prisão, o hospital, o quartel, a fábrica, o asilo e a escola. Abandonaram-se o suplício e o terror, que paralisam e destroem, por uma técnica mais econômica e produtiva, capaz de tornar os corpos dóceis, para mobilizá-los e tirar deles sua força de trabalho (VEIGA-NETO, 2005).

Em decorrência desse poder disciplinar, Bauman (1998) nos lembra a advertência de Freud, de que se conquistamos coisas com os novos valores modernos, perdemos outras, entre as quais a liberdade. Era preciso que as pessoas fossem obrigadas, coagidas a respeitar e seguir esses valores, porque os ideais de ordem, beleza e pureza não são inerentes à natureza humana. Daí nos vimos às voltas com a "compulsão", "regulação", "supressão", "renúncia forçada" e outros termos do vocabulário freudiano.

As liberdades pregadas e conquistadas no século XVIII eram para produzir e acumular riquezas, o que era de especial interesse dos proprietários. O poder disciplinar se desenvolvia, neste contexto, para conseguir o máximo em eficácia e produtividade, para aumentar o efeito útil do trabalho humano, tendo em vista o progresso em todos os campos e para afastar tudo o que lhes fosse um obstáculo.

Para Foucault (1979), a sociedade capitalista investiu pesadamente no corpo e a medicina tornou-se uma estratégia biopolítica, que era endereçada principalmente ao corpo social, visando

o fortalecimento do Estado, a organização e o controle urbano para afastar ameaças sanitárias e políticas e o aumento da força produtiva da população.

Nos hospitais, era preciso evitar que se suscitassem doenças entre os internados que depois se alastrassem pela cidade, o que levou a criar-se espaços individuais para os doentes. Mas outras desordens de caráter econômico e social também deviam ser eliminadas, fazendo com que as transformações comesçassem a aparecer nos hospitais marítimos e militares. Surgira a necessidade de disciplinar os hospitais que recebiam os viajantes doentes, pois escapavam dos controles alfandegários ao serem levados diretamente para lá. Por outro lado, nos hospitais militares, crescia o interesse em conservar a vida do soldado, que passou a ter um custo bastante alto, porque começava a ser treinado para utilizar os novos equipamentos que surgiam e sua morte fora do campo de batalha não era produtiva. Também era preciso vigiá-los para que não deserdassem e para que não se fingissem doentes para não retornar ao campo de batalha (FOUCAULT, 1979).

Mesmo contando com as técnicas disciplinares, a medicalização do hospital só foi possível, por causa de uma transformação no saber e na prática médica, quando a doença passou a ser entendida como um fenômeno com causas naturais, em que as condições do meio tinham uma influência importante. O conhecimento médico passou a ser produzido nos hospitais, por meio de grandes inquéritos que registravam as constâncias nas relações entre os elementos ambientais e a incidência de doenças ou de cura. Assim, além de o hospital se constituir como um espaço de esquadramento e vigilância individualizada, com o registro do que acontecia a cada um, também se iniciou o controle do ar, da água, do alimento utilizado, do fluxo das roupas e materiais utilizados no hospital, para que se obtivesse o efeito terapêutico.

A batalha contra a doença, fora do hospital, se processava mediante uma relação individual entre o médico e o paciente. O médico acompanhava o doente, à beira do leito, buscando intervir nos momentos propícios, aliando-se à natureza na luta contra a doença, com base em um saber que absorvera de livros que traziam uma espécie de “jurisprudência” médica (FOUCAULT, 1979).

Com a disciplinarização do hospital, este tornou-se o lugar de formação do médico. Aí, a antiga arte da cura do doente se transformou em disciplina das doenças. A individualização na prática médica não implicou em um aprofundamento da relação entre médico e paciente e maior

conhecimento do doente. Este tornou-se apenas a sede das doenças, agora vistas como entidades patológicas (LUZ, 1988). As doenças, compreendidas como um fenômeno natural, começaram a ser classificadas tal como as plantas, com suas espécies, características observáveis e desenvolvimento próprios (FOUCAULT, 1979).

O corpo passou a ser visto como uma máquina, tal como a modernidade considerava o universo. Assim, a sua compreensão também devia seguir o método cartesiano, buscando decifrar separadamente cada uma de suas peças, para depois compreender suas inter-relações. Desta perspectiva, a doença ficou limitada a uma avaria em alguma parte do corpo, que podia ser explicada simplesmente por razões físicas ou químicas, internas ou externas, a serem desveladas apenas por métodos científicos. Então, os fatores ambientais que a medicina passou a considerar se limitavam a este tipo de fenômenos, ignorando possíveis fatores sociais, econômicos, comportamentais ou psicológicos (Luz, 1988). Da mesma forma, a deficiência será vista apenas como um dano físico, sem considerar outros fatores que contribuem para constituir a incapacidade dela decorrente.

O esforço da medicina concentrou-se na restauração do funcionamento normal do corpo, acreditando que sua normalização poderia ser obtida automaticamente por meios científicos, os mesmos que fragmentaram o corpo, afastaram médico e paciente e excluíram aspectos envolvidos no seu adoecimento que fugiam à visão organicista instalada na medicina.

O médico moderno passou a dedicar-se à descoberta de uma doença, da qual o paciente seria apenas o portador. Descobrem-se doenças que são desconhecidas do paciente, já que os médicos passaram a desconfiar daquilo que o paciente expressa sobre o seu sofrimento, acreditando que os sintomas objetivos e subjetivos não são coincidentes. Assim, a doença será aquela definida pelo médico e não mais a que é experimentada pelo doente (CANGUILHEM, 1990). Não é mais a doença do corpo do paciente que emerge aos olhos do médico, mas uma doença possuidora de um corpo que lhe é próprio, o corpo de sua verdade, “a verdade de um saber discursivo que vem se acrescentar de fora” (FOUCAULT, 1980, p. 67).

É interessante lembrar como esta visão é absorvida pela escola, onde se busca insistentemente por um diagnóstico médico dos alunos que se diferenciam dos demais, como se o rótulo médico definisse toda a sua possibilidade ou impossibilidade para aprender e estar na escola, e a desculpasse do fracasso em educá-los e por sua conseqüente exclusão.

O fato é que o médico passou a exercer seu poder sobre o paciente, examinando-o com o auxílio de tecnologias cada vez mais complexas, para enquadrá-lo em um corpo de saber que ignora o desejo e ponto de vista do doente e, também, do paciente com deficiência. Foucault (1979) esclarece que o exame é o instrumento fundamental do poder de individualização das pessoas, posto em ação pela disciplina e agindo por uma vigilância permanente, que permite classificar, julgar e localizar os indivíduos, para obter o máximo deles dentro da ordem prevista. O exame teria este mesmo papel na escola.

As instituições asilares foram as que viram o poder médico exercer-se em toda a sua plenitude. A prática do internamento do louco, no começo do século XIX, marcou o momento em que a loucura deixou de ser compreendida essencialmente como um erro e começou a ser vista como um desvio da conduta normal. O isolamento do doente passou a ser considerado necessário para fazê-lo voltar às condutas regulares e se harmonizava com as exigências da ordem social da Idade da Razão, que clamava por proteção contra a desordem dos loucos (FOUCAULT, 1979). A disciplina das doenças do século XVIII se transformava, na época, em ciência do normal e do patológico.

Os hospitais que se organizaram como estruturas asilares deviam servir tanto à descoberta da verdade da doença mental como à sua submissão. Como acontecia em todos os outros campos da ciência moderna, o mundo era considerado o terreno da complicação, onde se torna difícil apreender e controlar os fenômenos (SANTOS, B., 2003). Então, a compreensão da doença mental implicava o afastamento do paciente do seu meio, de tudo que pudesse mascarar a doença, confundir-se com ela ou alimentá-la. Por outro lado, a doença devia ser desvelada, trazida à tona, para que fosse identificada e devidamente classificada. Os cientistas acreditaram que tal resultado seria fatalmente obtido no confronto entre a vontade perturbada do paciente e a vontade reta do médico, na resistência que o doente oporia à correção do médico. Mas esta luta deveria conduzir à vitória da vontade do médico e à renúncia da vontade pervertida do paciente (FOUCAULT, 1979).

Este era um processo de dominação, em que o poder do médico, suas decisões e intervenções se justificavam pelos privilégios do conhecimento que o médico detinha, com o mesmo status do químico ou do biólogo. Mas o paciente passara a ser um cidadão sem direitos, entregue à arbitrariedade dos que com ele lidavam no hospital, em que o saber do não-louco lhe

dava um poder absoluto sobre o louco, um saber que estava comprometido por esse poder, pois este estava implicado naquilo que dizia, na produção da doença que pretendia conhecer (FOUCAULT, 1979). Esse poder definia o que era e o que não era normal, para depois impor a normalidade sobre o desvio; à medida que constituía um conjunto de saberes sobre os anormais, também se instituía um poder de normalização correspondente.

A noção de normal e patológico desenvolveu-se em um contexto no qual se passou a levar em conta um corpo coletivo – a população – e se acumulou saberes a seu respeito. Ao mesmo tempo que individualiza, a norma remete à população, permitindo fazer comparações horizontais entre os indivíduos e comparações verticais entre cada um deles e o conjunto populacional a que pertence (VEIGA-NETO, 2005). Os conhecimentos resultantes das diversas relações estudadas entre os elementos que compõem a população, permitiram detectar aproximações e diferenças, regularidades e exceções entre eles. Daí os fenômenos ou características mais freqüentes na população forneciam a norma e os que se afastavam deste parâmetro estatístico majoritário pertenciam à categoria do patológico ou anormal.

Defendendo este critério de definição, Durkheim (1983) descreveu o tipo que serviria de norma para a espécie humana como um sujeito médio, um “ser esquemático que resultaria da união num mesmo ser, numa espécie de individualidade abstrata, das características mais freqüentes da espécie e das formas mais freqüentes destas características” afirmando “que o tipo normal se confunde com o tipo médio, e que qualquer desvio em relação a este padrão de saúde é um fenômeno mórbido” (p. 114). Para o mesmo autor, o normal é também aquilo que é como deveria ser e o patológico é o que é diferente do que deveria ser.

Ao analisar esses sentidos dados ao termo normal, Canguilhem (1990) observa que há um emprego descritivo, que identifica o normal com aquilo que é mais freqüente e um emprego valorativo, definindo o normal como aquilo que é desejável. Esses usos acabam por se confundir, mesmo sendo de naturezas diferentes. Para ele, aquilo que é anômalo, raro, diverso, como são as mutações biológicas, não é algo que deve ser acertado, ajustado a um esquadro (um dos significados da palavra latina *nórrma*), porque constitui-se mais uma das manifestações possíveis da vida, que é em si mesma normativa.

Na crítica desenvolvida por Canguilhem (1990), a medicina do século XIX tomou o patológico apenas como uma variação quantitativa do normal, criando uma linha de continuidade

entre ambos que desconsiderou aspectos qualitativos que podiam estar envolvidos nesta definição. O anormal é definido por um excesso ou uma falta em relação ao estado considerado normal. Mas para ser capaz de diferenciar o normal do patológico, a abordagem quantitativa nunca é suficiente. Ela deveria informar qual o grau de afastamento da posição considerada normal caracterizaria o patológico, porém esta medida só pode ser decidida recorrendo-se a um valor. O estado normal não é uma disposição detectável e explicável como um fato, mas expressa o apego a um valor.

Assim, o anormal constitui uma diferença em relação a uma maioria, ao mesmo tempo que é considerada algo indesejável porque, como diz Veiga-Neto (2005), ela *des-via*, tira do rumo. A noção de normal e anormal desenvolveu-se no bojo de um tempo marcado pela vontade ordenadora, em que a ordem foi desnaturalizada, não correspondia mais ao que encontramos naturalmente no mundo e precisava ser construída. Veiga-Neto (2003) sublinha que as díades criadas a partir das operações de ordenamento da modernidade são sempre naturalizadas, para ocultar o poder que está na gênese dessas operações.

Então é preciso atentar para o esforço de ordenamento por trás da emergência do discurso sobre o normal e o anormal, para desvendar o compromisso que esta dicotomia mantém com uma relação de poder que está na sua origem, mas que se esconde sob uma capa de neutralidade, fazendo parecer que a repartição é um ato puramente epistemológico. Mas tal esforço se operou pela aproximação com os *outros*, para constituir um corpo de saberes sobre eles e depois marcá-los como estranhos, porque as diferenças encontradas impedem a sua identificação com o *mesmo*, que é aquele que opera a dicotomia (VEIGA-NETO, 2005).

A contigüidade criada pela abordagem quantitativa entre o normal e o anormal e as relações de poder por trás de sua representação implicam na não existência de algo que seja exterior à norma. Como explica Veiga-Neto (2005) a norma faz do normal e do anormal um caso igualmente seu, faz da exceção um caso da regra. Então, podemos concluir que não há outros critérios pelos quais julgar o que difere da norma, senão os da própria norma. Tudo o que não funciona segundo a norma, não pode ser avaliado como proveitoso, certo, útil.

A visão médica foi, então, a responsável pela construção de uma identidade das pessoas com diferenças em relação ao padrão mais freqüente ou normal, em que elas são narradas como casos patológicos e possuidores de insuficiências ou déficits, que devem ser corrigidos.

Dentro do projeto ordenador da modernidade, a escola foi uma das instituições mais importantes para o exercício do poder disciplinar. Ela lançou mão de uma série de dispositivos que vinham se configurando desde o século XVI para montar a maquinaria de governo dos jovens, destinada à educação da população em geral, tal como a conhecemos hoje.

Varela e Alvarez-Uria (1992) explicitaram como esta máquina foi constituída. Desde o Renascimento, a Igreja tratou de desenvolver novas táticas para aumentar a sua autoridade, que se viu diminuída com o aparecimento dos Estados administrativos modernos e pelas dissidências em seu próprio interior. Entre esses dispositivos desenvolveram-se práticas educativas que visavam contribuir, de um lado, para a reforma e formação do próprio clero, que poderia ser mais bem dirigida se localizada em seminários, introduzindo normas que regulassem sua vida e costumes. Por outro lado, católicos e protestantes buscavam garantir seus futuros fiéis alcançando os indivíduos mais jovens, que percebiam ser os mais permeáveis como objetos de inculcação e moralização. Para isso, procuravam encarregar-se da educação das novas gerações, dos príncipes até as classes populares, instruindo-os na doutrina cristã e nos costumes virtuosos.

O convento, capaz de ordenar e regular todos os aspectos da vida do noviço, forneceu o modelo para todas as instituições fechadas que recolhiam jovens – colégios, albergues, casas-prisões, casas de misericórdia, hospícios, hospitais, seminários – colocarem em funcionamento toda uma maquinaria de transformação da juventude, para torná-los bons cristãos e súditos submissos da monarquia.

Antes, na Idade Média, as crianças, assim que podiam valer-se sozinhas, começavam a participar da vida comunitária, segundo as suas possibilidades, e aí, misturadas aos adultos, aprendiam diretamente tudo o que precisavam nas atividades diárias da sua comunidade. Mas nos escritos surgidos a partir da Renascença, a “infância”, ainda sem contornos cronológicos precisos, começou a ser definida com características próprias, muito afinadas com os interesses em jogo, tais como a maleabilidade, fragilidade, rudeza, fraqueza de juízo, natureza que pode se inclinar para o bem ou para o mal, justificando que deveria ser tutelada e moldada. Para melhor governo da infância e neutralização das múltiplas influências que podiam atingi-la, tratarão de ocupar o tempo dos meninos em espaços fechados, isolando-os do mundo. Como observou Ariès (1973 apud VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), a escola separou as crianças dos adultos, colocando-

os numa espécie de quarentena, em um longo processo de enclausuramento, como aconteceu aos loucos, pobres e prostitutas nos asilos e hospitais.

As instituições escolares transformaram-se em verdadeiros laboratórios, de onde emergiram práticas que contribuíram para a definição psicobiológica da infância, assim como uma “ciência pedagógica”, que tratou de reunir saberes sobre como dirigi-la, transmitir-lhes conhecimentos e modelar seu comportamento. A ação impessoal do professor medieval, que se limitava a transmitir a lição a uma massa indistinta de alunos, encerrando sua participação ao terminar de proferi-la, deu lugar à preocupação de graduar e variar a sua influência segundo a idade e outras condições do aluno, segundo as quais deviam ser separados em grupos distintos.

Com o tempo, os educadores desenvolveram novos métodos de ensino e aperfeiçoaram suas práticas quanto ao estabelecimento de níveis de conteúdo e a manutenção da ordem e da disciplina. A ocupação do espaço e do tempo na escola foi feita de modo a restringir os movimentos do aluno e a mantê-lo ativo e ocupado, sob uma dócil vigilância, de modo que não tivesse como oferecer resistência ao programa a ele ministrado. O poder do professor devia ser garantido por várias técnicas que deviam evitar os laços de companheirismo e amizade entre os alunos, a começar por sua disposição em classe, individualizados e distanciados uns dos outros por suas carteiras, até dispositivos como as notas, usadas para acirrar a competitividade, as comparações, a rivalidade e a separação entre os bons e maus alunos. Os estudantes também eram levados a participar de torneios, debates e exames públicos, promovendo uma cultura que valorizava o êxito e mérito individual.

Com o desenvolvimento da pedagogia, surgiram os seus especialistas, que conquistaram a legitimação de seus saberes e dos poderes deles decorrentes. Os colégios dos jesuítas iniciaram um processo de desvalorização das outras formas de socialização dos jovens, que eram mais autônomas. Na aprendizagem dos ofícios, por exemplo, mestres e aprendizes precisavam cooperar para a realização de uma obra bem-feita. Mas a inculcação dos saberes moralizados pelos jesuítas exigia que os mestres fossem os únicos detentores do saber, relegando os estudantes a uma posição de subordinação. Os estudantes foram também expropriados de uma série de privilégios que detinham como membros das corporações universitárias medievais, onde participavam da gestão e administração da vida universitária, da provisão das cátedras e uma série de outros direitos. Estas universidades se caracterizavam pela mistura de idades dos

estudantes, simultaneidade dos ensinamentos, pela ausência quase total de exames e inexistência de práticas disciplinares. A perda de poder estudantil foi acompanhada pela ampliação das funções do professor que, além de ministrar saberes, passou a aplicar técnicas didáticas e pedagógicas, que além de estimular, deviam controlar e normalizar os estudantes, então transformados em meros colegiais.

A constituição da infância, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), também serviu a um programa político de dominação, contendo dispositivos destinados a assegurar a posição de determinadas classes sociais. A educação tornou-se um instrumento valioso na naturalização de uma sociedade de classes, estabelecendo que naturezas de qualidade diferente exigiam programas educativos diferenciados. Os autores sublinham a função que a escola assumiu no século XIX de controle das classes populares, afastando os seus filhos da influência de seu próprio meio e cultura para convertê-los em uma mercadoria da escola, prevenindo os males que poderiam advir de sua ignorância e moralizado-lhes os instintos, para convertê-los à ordem burguesa e evitar a instabilidade política. Enquanto procurava-se levar as classes populares a abandonar seus hábitos nas escolas públicas, reforçavam-se os da classe dominante nas escolas privadas.

A pedagogia como ciência seria reforçada quando a psicologia entrou no campo educativo. Esta aliança fortaleceu o projeto normalizador da escola e a definição dos que nele não se encaixavam. Varela e Alvarez-Uria (1992), lembram que tanto nos colégios jesuítas como nas escolas que se seguiram, o fracasso dos alunos em assimilar os conhecimentos e hábitos que lhes eram impingidos, mesmo que estranhos ao seu meio de origem, era atribuído a sua única e exclusiva culpa. A consequência, no limite, poderia ser o seu encaminhamento a uma escola especial para alunos com deficiência, com o aval de profissionais do campo “psi”, encarregados de avaliar o grau do desvio apresentado pelo aluno e classificá-lo como normal ou patológico.

A escola moderna, a serviço da ordem burguesa, acabaria assimilando idéias da área econômica, a ponto de transformar a escola em uma espécie de linha de produção industrial. Padrões, produtividade, eficiência, foram palavras que transbordaram dos princípios da administração científica de Frederick Taylor para a educação, que também desejava o status de ciência. Tais idéias foram bem expressas na teoria de currículo de Bobbitt, publicada em 1918, fornecendo respostas para as questões prementes sobre as finalidades e contornos de uma

educação de massas, cujo modelo foi consolidado por Tyler em meados do século XX, exercendo grande influência em diversos países, incluindo o Brasil, até os anos 80 (SILVA, 2002).

Bobbitt queria que as escolas funcionassem com a eficiência de uma empresa, estabelecendo precisamente os resultados que se pretendia obter, assim como os métodos para chegar a eles, sem esquecer as formas de medir se as metas foram atingidas a contento. Os objetivos escolares deviam se basear no exame das habilidades necessárias para exercer bem as ocupações profissionais na vida adulta. Uma vez conhecidas, o currículo não passava de uma questão técnica, consistindo em organizar as experiências educacionais para atingir esse propósito eficientemente. Esta organização devia ter em conta alguns padrões, tais como para os produtos de uma fábrica, levando em conta o desempenho médio dos alunos. Assim, segundo Bobbitt, os alunos de uma dada série deveriam fazer adições a uma determinada velocidade de combinações por minuto. Para Tyler, a seleção das experiências e as decisões sobre sua organização só poderiam ser tomadas caso os objetivos fossem definidos claramente, em termos de comportamento explícito. Só assim seria possível, também, uma avaliação precisa (SILVA, 2002).

As características de tal projeto educacional não poderiam dar lugar a grandes diferenças entre os alunos e, quando ocorriam, acabavam logo expurgadas da escola. Olhando para a escola brasileira do início do século XX, estas diferenças, de fato, eram menores do que vieram a ser 50 anos depois. Havíamos chegado ao final do Império com apenas 2% da população nas escolas, que eram das classes mais favorecidas (WEREBE, 1994). Só com o desenvolvimento urbano, após a Primeira Grande Guerra, começou a aumentar a demanda por educação por uma pequena burguesia emergente e, mais tarde ainda, pelas faixas mais pobres da população (ARANHA, 1996). Os meninos eram educados em classes separadas das meninas e com currículos diferenciados, havendo muita resistência à implantação da co-educação no país (KULESZA, 1998). Os negros ainda tinham muita dificuldade para terem suas matrículas aceitas, o que provocou movimentos de protesto já na segunda década do século (GONÇALVES, 2000). Grande parte dos imigrantes organizava suas próprias escolas, as chamadas escolas étnicas, até que a política de nacionalização das escolas as extinguiu no final da década de 30 (KREUTZ, 2000). E as grandes migrações regionais e de populações rurais para os grandes centros ainda estavam para acontecer, tendo o seu primeiro grande surto entre 1930-1950 (CAVALCANTI; GUILLEN, 2001).

Naquele tempo, antes que a mistura de todas essas populações formassem um grande mosaico sociocultural no interior das salas de aula das cidades mais desenvolvidas, a escola podia ainda tentar colocar em prática as idéias de Bobbitt, organizando atividades minuciosamente planejadas e arranjadas em rigorosas células temporais, como se pode depreender de uma grade de horário da Escola Estadual Caetano de Campos<sup>14</sup>: após a aula de leitura e combinação de letras, separavam-se cinco minutos para a marcha e o canto, que se destinavam a evitar a fadiga mental; seguia-se a aula de Aritmética por 15 minutos e os próximos 20 minutos eram ocupados com a Linguagem Escrita, dando, em seguida, lugar a outra atividade.

Mas depois, o movimento de democratização da escola foi acompanhado por altos índices de reprovação e evasão daqueles que ingressavam nas escolas. Estes números recaíam especialmente sobre as crianças das famílias mais desfavorecidas, já que o ensino, com seus métodos e exigências padronizados, não levavam em conta as diferenças culturais, as experiências e possibilidades diferenciadas de cada aluno. As causas de tal situação estariam nos programas, na orientação pedagógica e nos critérios de avaliação estabelecidos em função de um tipo especial de aluno, típico dos meios mais favorecidos e que, por isso, não se ajustavam às crianças vindas de outros meios (WEREBE, 1994).

Estas acusações seriam desenvolvidas pelas teorias críticas do currículo surgidas a partir da década de 70, iniciando a contestação dos modelos tradicionais tecnicistas, assim como dos progressistas, de menor influência que os primeiros. Essas teorias mostravam um currículo que é capitalista, transmitindo esta ideologia e tendo uma função cabal na reprodução da estrutura de classes da sociedade. Tal currículo ensina o papel que cada grupo social deve desempenhar nas relações sociais mais amplas (SILVA, 2002).

Por tudo o que foi visto aqui, da concepção das pessoas com deficiência captada pela ciência médica como casos patológicos que devem estar sob o cuidado de terceiros, até a concepção de educação da sociedade capitalista, permeada por suas noções de mérito, produtividade e eficiência, se compreende que não havia lugar na escola para as pessoas com deficiência.

---

<sup>14</sup> O documento faz parte da exposição A Escola Pública e o Saber, do Núcleo de Memória da Educação Paulista, cujos painéis temáticos estão disponíveis em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/exp\\_1.php?t=000e](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/exp_1.php?t=000e)> Acesso em: 06 jun. 2006.

A educação dessas pessoas se desenvolveria de modo segregado, graças à algumas iniciativas individuais que foram estruturando espaços para que elas alcançassem alguma independência e desenvolvimento pessoal. Os primeiros passos dados na Espanha do século XVI e conservados esparsamente por alguns homens, frutificarão de modo mais significativo na França da segunda metade do século XVIII. O espanhol Jacobo Rodríguez Pereira (1715-1780), descobrindo a tradição deixada por Ponce de Leon, aperfeiçoou-a, utilizando-se da vista e do tato para ensinar surdos a falar. Após ensinar sua irmã, surda de nascimento, divulgou o método na França, apresentando seus sucessos na Real Academia de Belas Artes de Caen, em 1747, e na Real Academia de Ciências de Paris, em 1749.

O abade Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), em suas obras a favor dos pobres, encontrou duas irmãs surdas que se comunicavam por gestos e passou a se dedicar à educação dos surdos com a introdução do método dos sinais (MAZZOTA, 1996). Tendo um abrigo sustentado por ele, transformou-o ao longo da década de 1760 na primeira escola para surdos, que veio a se tornar o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em Paris. Este passou a ser financiado pelo governo da França a partir de 1799. A projeção do trabalho de l'Épée fez com que logo fossem abertos outros institutos semelhantes em outros países, a começar pela Inglaterra e Alemanha.

Valentin Haüy (1745-1822), por sua vez, fundou em Paris, no ano de 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, que além de abrigar, também se dedicava ao ensino dos cegos, principalmente da leitura. Nesta escola, o jovem estudante cego Louis Braille (1809-1852) desenvolveu, em 1829, a linguagem com pontos em relevo atualmente utilizada pelos cegos, adaptando um código militar de comunicação noturna criado por Charles Barbier, que o havia sugerido para uso do Instituto dez anos antes (MAZZOTA, 1996). Logo outras escolas foram abertas, com destaque para as de Liverpool, Londres, Viena e Berlim, criadas entre 1791 e 1806 (SILVA, 1987).

São do século XIX, também, as primeiras experiências sistemáticas para a educação de crianças com retardo mental, começando em 1800 por Jean Marc Itard (1774-1838) e a educação de Vítor, o menino selvagem capturado na floresta de Aveyron. Edward Seguin (1812-1880) prosseguiu no desenvolvimento de processos para a educação de crianças com deficiência mental. Os métodos de ambos foram aprimorados pela italiana Maria Montessori (1870-1956), que deu

grande contribuição à educação especial. Todos eles eram médicos, guiados pela convicção de que a condição das pessoas com deficiência mental podia ser modificada, acreditando que não só fatores orgânicos, mas também ambientais interferiam em seu desempenho. Tinham idéias que contrastavam com a linha organicista, que avançava na classificação dos problemas mentais e sua etiologia, mas ainda se mantinha presa à idéia de herança, o que levava a acreditar na imutabilidade da situação (DIAZ, 1995).

Mazzota (1996) registra o aparecimento, bem mais tarde, de um trabalho eficaz para a educação de pessoas com deficiência física, com início em 1832, em Munique, na Alemanha. Elas também tiveram que esperar mais nos EUA onde surgiram as primeiras escolas para surdos, cegos e deficientes mentais em 1817, 1829 e 1848, respectivamente.

No Brasil também surgiram, ainda no século XIX, as primeiras providências para a educação de pessoas com deficiência, porém eram isoladas, refletindo o interesse de pessoas atraídas e identificadas com a questão.

A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamim Constant), na cidade do Rio de Janeiro, foi realizada por D. Pedro II em 1854. Em grande parte, esta iniciativa se deve a José Álvares de Azevedo que, sem visão, estudara no Instituto dos Jovens Cegos de Paris e, depois, foi muito bem sucedido na educação de Adélia Sigaud, filha do médico da família imperial, despertando a atenção do Ministro do Império. Três anos depois, o Imperador fundou também o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), graças à presença e atuação, como professor de surdos, do francês Ernesto Hüet, no Brasil desde 1855.

É importante marcar como eram considerados os direitos dessas pessoas ao longo do Império: tanto a Constituição de 1824 como a de 1891 **suspendiam** os direitos políticos (BRASIL, 1824, Art. 8, I) ou os direitos de cidadão (BRASIL, 1891, Art. 71, § 1), dos que apresentassem incapacidade **física** ou moral, enquanto durassem seus efeitos.

Daí em diante, ao longo da primeira metade do século XX, outras instituições ofereceriam atendimento educacional a crianças e jovens com deficiência mental, física ou sensorial, seguindo ora o modelo europeu de instituições especializadas e internato ou o modelo estadunidense, que se inclinava para o atendimento em classes especiais nas escolas regulares (MAZZOTA, 1996).

A entrada no século XX se deu com avanços na compreensão e identificação de formas clínicas relacionadas à deficiência mental, assim como de causas biológicas das deficiências físicas e evolutivas. Foi também o tempo do desenvolvimento da psiquiatria, da psicologia clínica, do estudo experimental do comportamento. O viés classificatório da ciência médica, de mãos dadas com a psicologia, fazia proliferar os testes de avaliação psicológica. Os testes de inteligência, por exemplo, nasceram no campo da investigação da deficiência mental, mas acabaram se estendendo à população em geral (DIAZ, 1995). Aplicados em escolares, acabariam por exercer o seu papel excludente na divisão de quem ficaria nas classes comuns e quem se deveria encaminhar para as instituições ou classes especiais, com base em avaliações quantitativas.

Esta época trouxe também avanços no campo social, com uma intensidade inusitada na história das deficiências, manifestando-se no campo legal e institucional. Em consequência da Revolução Industrial e da ampliação da escolarização, sob a responsabilidade dos governos, a educação da população das pessoas com deficiência despontou como problema social a ser enfrentado pelo Estado.

No Brasil, a primeira metade do século se passou com iniciativas ainda isoladas de estados e municípios, com 54 escolas oferecendo classes especiais e 11 instituições para os diversos tipos de deficiência, segundo o estudo de Mazzota (1996). A Educação Especial tornou-se objeto da política nacional brasileira somente a partir de 1957. Debruçando-se sobre os documentos relativos a essas políticas, o autor diz que, apesar de a Educação Especial já ser nomeada como uma “linha de escolarização” pelo Conselho Federal de Educação, em 1972, o órgão próprio do MEC para esse atendimento educacional, “sempre a interpretou como uma *linha de atendimento assistencial e terapêutico ao invés de educacional escolar*” (p. 191, grifo do autor). O sentido clínico atribuído à Educação Especial, no período estudado, vinha servindo de base para todas as ações do MEC a ela referentes, que a caracterizava como preventiva e corretiva. Apesar de adotar um discurso integrador, indicando nos documentos o encaminhamento dos alunos, devidamente diagnosticados, às classes especiais disponíveis nas escolas regulares, na prática, a maioria deles ainda era atendida em instituições especializadas em 1988.

Algumas disposições legais também surgiam nos EUA e Europa, desde o final do século XIX, em relação aos acidentes laborais, contemplando pensões, indenizações, programas de prevenção e outras providências, que se ampliaram após a I Guerra Mundial, em função dos mutilados de guerra, quando surgiram os primeiros serviços de reabilitação. O desenvolvimento posterior dessas medidas beneficiaria também a população mais ampla de pessoas com deficiência (DIAZ, 1995).

No entanto, foi precisamente neste período, de grandes contrastes, que se deu a mais violenta operação de limpeza produzida pelo mundo moderno. Proliferavam idéias eugênicas que, nos EUA, se dirigiam aos negros, imigrantes e também às pessoas com deficiência mental. Espalhavam-se pelos estados estadunidenses medidas para impedir uniões matrimoniais e para a esterilização desses últimos e segregação daqueles grupos étnicos.

O impulso eugênico chegou ao seu ápice com o nazismo, que pregava o direito do estado de impedir que pessoas física ou mentalmente doentes ou débeis pudessem procriar e perpetuar a sua degeneração em seus filhos. Em 1939, Hitler colocou em ação um programa sistemático de eliminação de enfermos e deficientes avaliados como irrecuperáveis, de pessoas que tivessem passado por internação prolongada em instituição hospitalar, dos que apresentaram comportamento de alguma periculosidade social ou, ainda, doentes com sangue estrangeiro de qualquer tipo. Após um grande inquérito em todas as instituições e uma ampla varredura realizada por médicos em todo o país, avalia-se que 100.000 pessoas doentes ou deficientes tenham sido assassinadas sob o regime nazista. A idéia de perigo e nocividade ligada à doença e à deficiência alcançou a sua conseqüência mais brutal na história da humanidade, logo nas mãos dos médicos, de quem os pacientes esperavam alívio. (DIAZ, 1995).

Parecia que voltáramos aos tempos da inquisição e suas fogueiras. E, realmente, como afirma Trindade (1998), tratava-se de uma nova maturação dos preconceitos seculares que haviam emergido na cultura cristã, que serão manipulados de caso pensado pelos que se sentiam ameaçados em seus interesses.

O mundo passara por muitas transformações ao longo do século anterior. Após o período revolucionário, forças conservadoras haviam congelado os direitos das classes populares no nível da igualdade jurídico-formal, sem acesso aos direitos políticos que quase foram alcançados na segunda fase da Revolução. Essa igualdade civil não tinha qualquer resultado prático para os

pobres, então submetidos aos rigores da disciplina das fábricas - mais uma das instituições de seqüestro da modernidade - que explorava o trabalho a salários muito baixos, graças ao excesso de mão de obra disponível. Os intelectuais burgueses esforçavam-se por justificar essa exploração, dizendo que a pobreza era necessária para motivar o trabalho, sem o qual a sociedade civilizada não poderia se desenvolver. A onda reacionária do período da Restauração e a Revolução Industrial foram responsáveis pela primeira grande crise dos direitos humanos esboçados no século anterior, reduzidos a um discurso legitimador da nova dominação de classe.

A reação se daria por uma progressiva organização da classe operária, embalada pelo desenvolvimento das idéias socialistas que, após um período romântico, adquiriu contornos de luta política com Marx. Ele tinha clareza de que a emancipação política não implicava em emancipação humana, e que o direito de liberdade burguês, concebido negativamente (ir até onde não prejudica o direito do semelhante), era um direito do interesse pessoal, que isolava os indivíduos e permitia o uso dos seus bens sem levar em conta os outros homens (TRINDADE, 1998). Era o direito ao egoísmo.

O movimento operário abriu lentamente algumas brechas na muralha da resistência patronal e governamental e começou conquistar espaços no campo político, lutando pelo voto e criando partidos operários independentes das agremiações burguesas. Então passaram a lutar por direitos econômicos e sociais, que só eram obtidos à custa de muito sangue e sacrifícios. Os que cediam direitos só o faziam quando não havia outro modo de sustentar seus interesses. A abolição da escravatura, lembra Trindade (1998), não aconteceu simplesmente por causa do engajamento dos abolicionistas e sim porque a classe dominante convenceu-se que o trabalho dos operários era mais barato e produtivo, além de possibilitar a ampliação de mercados.

No início do século XX, os direitos humanos pareciam ganhar efetividade prática para milhões de pessoas, ante os olhos atônitos dos que tinham detido o seu avanço por mais de um século. O pêndulo da igualdade voltava de sua posição de retraimento para atingir seu ponto oposto na revolução socialista russa. A “Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado”, de 1918, inaugurou uma ótica nova na abordagem dos direitos humanos, proclamando a igualdade de direitos dos cidadãos independentemente de sua raça ou nacionalidade. Em vez da perspectiva individualista de um ser humano abstrato da declaração francesa de 1789, a declaração russa elegia como ponto de partida o ser humano concreto que, em

relação contínua com outros homens, poderia desenvolver ou não suas potencialidades conforme a posição ocupada na sociedade ou conforme o modo como essa sociedade favoreça ou dificulte esse desenvolvimento. Mas deixaram de lado os direitos individuais e descobririam o significado desta falta tardiamente, sob a mão de Stálin.

Foi em reação à ameaça que vinha do movimento operário que, segundo Trindade (1998), o imaginário conservador inventou novos inimigos da sociedade, a quem pudessem atribuir a insegurança que a rondava e esboçar seu contra-ataque. O nazismo e os demais fascismos praticaram políticas racistas, xenófobas e imperialistas, tentando exterminar por métodos industriais povos inteiros. Legislaram e agiram contra a Humanidade, deflagrando a segunda grande crise dos direitos humanos.

### **Por um lugar no ninho: tempo das diferenças**

O balanço das atrocidades cometidas na II Guerra Mundial levou a comunidade internacional a tomar medidas para prevenir outros desastres desta magnitude. A Carta de São Francisco, que criou a Organização das Nações Unidas - ONU, em 1945, tinha como preceitos, logo no seu primeiro artigo: "desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal" e "promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião" (ONU, 1945).

A "Declaração Universal dos Direitos do Homem", proclamada pela ONU em de 10 de dezembro de 1948, inaugurou uma concepção contemporânea de direitos humanos, já que integrou os direitos civis e políticos, gestados desde o século XVIII, aos direitos econômicos, sociais e culturais, demandados pelo movimento operário desde o século XIX. Ela eliminou também, no campo do Direito, a hierarquia entre os valores da liberdade e da igualdade, pois ambos dizem respeito à vida com dignidade e, por isso, têm a mesma importância na esfera dos direitos humanos.

Os direitos humanos passaram a ser vistos como uma unidade universal, indivisível, interdependente e inter-relacionada. Sendo de interesse de todas as nações, apontaram para a revisão da noção tradicional de soberania absoluta de cada país, admitindo a possibilidade de

intervenções supranacionais, em um país, nesta matéria. Cada indivíduo, como sujeito de direitos, deve ter os seus direitos humanos protegidos também na esfera internacional (TRINDADE. 1998).

Foi depois da Declaração que alguns direitos humanos, mesmo muito antigos, começaram, pela primeira vez, a ser levados a sério. Uma série de mecanismos e instituições de proteção desses direitos foram criados, quase sempre por tratados internacionais. A grande maioria dos países aderiu a esses instrumentos e incorporou às suas constituições e disposições infraconstitucionais normas condizentes com a orientação internacional. Isto não quer dizer que o processo social que busca alcançar a vigência real desses direitos tenha se tornado fácil. Como antes, lembra Trindade (1998), interesses econômicos muito poderosos continuaram a resistir a eles.

Apesar da solução encontrada, no plano conceitual, para a superação da antiga contradição entre liberdade e igualdade, ela não foi incorporada inteiramente nem mesmo no campo do Direito, muito menos no cotidiano da sociedade. Há uma distância considerável entre dispor de instrumentos formais para a proteção dos direitos humanos e levá-los efetivamente à prática, diz Trindade (1998), graças a visões conservadoras, preconceitos, interesses de classes e grupos ou mesmo a uma cúmplice resignação.

A incorporação dos direitos sociais exigia do Estado uma ação positiva na garantia desses direitos, pois até então havia se limitado a garantir a não interferência nos direitos individuais. Aumentara a preocupação em realizar a justiça por meio da garantia de certos bens materiais aos indivíduos. A alternativa que se produziu à coletivização dos meios de produção e planificação da economia, do socialismo marxista, foi a maximização do bem-estar da coletividade. Nos dois casos, o Estado deveria assumir a tarefa de alocação e distribuição de bens, o que trazia como consequência um considerável constrangimento às liberdades individuais. Não tardaria a surgir a reação dos discípulos do liberalismo clássico, conhecida como neoliberalismo, pregando que nenhuma interferência na esfera privada se justifica em nome de um benefício coletivo e que a justiça se realiza com o pleno desenvolvimento da individualidade.

Esta nova onda conservadora tem ameaçado novamente os direitos humanos, já que parece retornar aos tempos da Revolução Industrial, em alguns aspectos. Com o aumento das liberdades do capital, agora internacionalizado, diminuem novamente as liberdades dos

trabalhadores, aprofundando desigualdades e provocando retrocessos, inclusive no campo jurídico, quanto aos direitos sociais.

No campo da deficiência, uma das conseqüências imediatas da II Guerra, foi o grande impulso dado aos serviços e à ciência da reabilitação, quando as deficiências físicas ganharam a primazia. Desenvolveu-se a percepção de que a reabilitação envolvia outros fatores além do físico, que resultou no aparecimento da psicologia da reabilitação.

Como os estados estão cada vez mais convocados a assegurar direitos sociais, o seu papel aumenta também no campo das deficiências. A Declaração da ONU (ONU, 1948) apresentou várias exigências de interesse das pessoas com deficiência, como o direito à segurança social (art. XXII), ao trabalho (art. XXIII), a um nível de vida capaz de assegurar-lhe saúde e bem-estar (art. XXV), segurança em caso de invalidez (art. XXV) e direito à instrução (art. XXVI). Algumas resoluções que se seguiram se interessariam pela reabilitação, sendo que em 1995, a ONU aprovou um programa internacional de reabilitação de pessoas com deficiência física.

Apesar dos avanços que o crescimento da reabilitação possa ter trazido para a reinserção social dos mutilados de guerra e, depois, para a melhoria das capacidades funcionais de outras pessoas com deficiência, ela ainda não modificava a lógica pela qual as pessoas com deficiência vinham sendo consideradas. A deficiência, vista como algo que dizia respeito ao corpo individual, ainda exigia respostas centradas no corpo do indivíduo. Os saberes acerca deste corpo estavam a cargo de profissionais que decidiam que medidas deviam ser tomadas, o que colocava as pessoas com deficiência sob uma autoridade com tendência a desqualificá-la como desviante da norma, como caso patológico, para o qual só cabe buscar a cura ou a volta ao normal. Se isto ainda for impossível, o caso fica suspenso, “arquivado”, sem solução, limitando as perspectivas de vida da pessoa com deficiência à sua condição de desigualdade, pelo que ela apresenta de carência ou excesso em seu corpo em relação a um tipo médio.

As perspectivas que surgiam das políticas sociais de Estado não introduziram neste modelo nenhum avanço significativo, pois se instalaram a partir dele. Sua abordagem era ainda assistencial e, se podiam melhorar as condições materiais de vida dessas pessoas ou proporcionar-lhes serviços de reabilitação e educação, ainda não investiam em diminuir a sua inferioridade instalada junto à sociedade. É significativo observar que, embora as práticas

curativas da Medicina consigam intervir muito pouco para corrigir uma grande parte dos corpos com deficiência, foram os seus discursos que passaram a permear as demais práticas sociais.

Na esteira do movimento de integração social das pessoas com deficiência, deflagrado desde a II Grande Guerra e que se intensificou nos anos 60, a educação dessas pessoas também caminharia no mesmo sentido, mas os serviços educacionais continuavam a ser segregados.

Nos países nórdicos, em 1969, surgiram movimentos que questionaram as práticas sociais e escolares de exclusão e defendeu-se a integração das crianças com deficiência intelectual nas escolas comuns (MANTOAN, 2003b). Esses movimentos generalizaram-se com a adoção do modelo médico da deficiência como base para suas ações, segundo o qual a pessoa com deficiência precisa ser modificada para tornar-se apta a satisfazer os padrões considerados aceitáveis pelo meio social em que deve se inserir. O princípio em que esse modelo se baseia é, portanto, o da normalização, que, como explica Mantoan (2003b), pretende tornar disponíveis, para as pessoas socialmente desvalorizadas, modelos e condições semelhantes aos utilizados pelo conjunto mais amplo de pessoas de um determinado grupo social.

O modelo da integração utilizou-se do princípio do *mainstreaming*, que significa levar progressivamente os alunos com deficiência, tanto quanto possível e tendo por base uma série de avaliações individuais, para os serviços educacionais da “corrente principal” da comunidade. Quando o aluno não pode adaptar-se a uma determinada classe, tenta-se colocá-lo no serviço mais próximo da corrente principal, em uma série de serviços escalonados, desde a classe especial da escola regular até a instituição segregada. O resultado deste programa é que os alunos tendem a migrar para os diversos serviços especiais e nunca retornam às classes regulares.

Muitos excessos foram praticados e tal modelo só servia para que alunos de todos os tipos terminassem em serviços educacionais segregados, porque não se adaptavam à ordem escolar pretendida, mesmo sem deficiência alguma, mas por motivos relacionais, motivacionais ou mesmo culturais. Em reação, esboçou-se na década de 80 e fortaleceu-se nos anos 90 o movimento pela inserção incondicional de todas as crianças nas classes regulares.

O novo modelo, agora chamado de inclusão, em oposição à integração, pressupõe uma nova organização escolar e pedagógica, em que não existe mais a individualização, adaptação ou redução dos objetivos e programas escolares para compensar as dificuldades particulares de aprender e não é mais o aluno que precisa mudar para se adaptar às exigências do sistema escolar

comum. O professor tem a tarefa de organizar um único ambiente de aprendizagem para todos, mas que permite diferentes aproximações, segundo o nível de desenvolvimento, os interesses e as vivências de cada aluno. O ensino não é mais conteudista, quebrando as fronteiras disciplinares e integrando saberes; não privilegia somente o desenvolvimento cognitivo e trabalha para estabelecer uma rede de conhecimentos, com diferentes compreensões da realidade; ao invés da aula que explica e transmite conhecimentos, valoriza a descoberta, as estratégias pessoais e a autonomia em busca do saber (MANTOAN, 2003b).

Enquanto ainda aprendíamos com a experiência da integração, outros embates sociais e teóricos viriam ajudar a ver a deficiência com outros olhos.

Em meio às tensões sociais das lutas pelos direitos civis, especialmente nos EUA, aparece John Rawls, filósofo político, que publicou em 1971, o livro *Uma Teoria da Justiça*, que influenciaria os debates da época, em busca da efetivação da igualdade pela diferença.

Rawls retomou as grandes linhas do contratualismo de Locke, Rousseau e Kant e o atualizou. Ao mesmo tempo em que valorizava as garantias e liberdades individuais, colocava em foco a configuração de um sistema de redistribuição de bens sociais para uma efetiva melhoria das condições de vida dos menos favorecidos na sociedade. Rawls tornou-se, então, o marco inicial de uma nova linha de discussão teórica que pode ser denominada de liberalismo-igualitarista. Esta concepção articula os pólos da vertente liberal, que dava primazia aos direitos de liberdade e igualdade de oportunidades sobre uma distribuição de vantagens econômicas e bens sociais, e da vertente igualitária, que privilegia a melhoria das condições de vida dos grupos em desvantagem, por meio da restrição consentida de uma parte dessas liberdades (SARAPU, 2006).

A teoria de Rawls, explica Sarapu (2006) avança na concepção de Justiça que, focada na alocação e distribuição de bens materiais para realização da felicidade, ainda não levava seriamente em consideração os direitos individuais. Ao mesmo tempo em que pretende preservar o direito do indivíduo de conduzir a sua vida como quiser, conforme a proposta liberal, a justiça como equidade que concebe Rawls, não deve deixar que os bens necessários para o exercício daquele direito fique condicionado somente a contingências naturais e sociais.

Sua concepção geral de justiça é assim enunciada:

Todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases sociais da auto-estima – devem ser distribuídos igualmente a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores traga vantagens para todos (RAWLS, 2002, p. 66)

Dois princípios são daí derivados. O primeiro traz a idéia de que quaisquer que sejam as liberdades atribuídas aos indivíduos em uma sociedade, elas devem poder ser usufruídas por todos os seus membros. O segundo é que as desigualdades na repartição das vantagens sociais e econômicas só se justificam se promoverem melhorias para todos, incluindo aqueles menos favorecidos nessa divisão. Este é o “princípio da diferença” que se introduz na concepção de igualdade liberal (SARAPU, 2006).

A posição de Rawls pode ser mais bem compreendida a partir de sua discussão da questão da igualdade em diferentes concepções.

O sistema de liberdade natural, que prevê a igualdade formal e garantia de acesso a qualquer posição na sociedade, pressupõe igual liberdade para o exercício dos talentos pessoais e uma economia de mercado livre onde poderão atuar, sendo que a divisão dos bens resultará da distribuição inicial desses talentos e habilidades e se eles foram desenvolvidos ou não. Além desses dotes serem desiguais, toda sorte de fatores pode interferir nesse processo, desde circunstâncias sociais até eventos acidentais ou, simplesmente, a boa sorte. Para Rawls, “a mais óbvia injustiça do sistema de liberdade natural é que ele permite que a distribuição das porções seja influenciada por esses fatores tão arbitrários do ponto de vista ético” (RAWLS, 2002, p. 76).

Já com a igualdade de oportunidades liberal, nasce a idéia de que aqueles indivíduos que tenham talentos e habilidades equivalentes e possuam a mesma disposição para utilizá-los, deverão ter as mesmas perspectivas de sucesso, não permitindo a interferência do lugar ocupado inicialmente no sistema social. Assim, a sorte das pessoas seria determinada apenas por suas escolhas e não por circunstâncias involuntárias, como pertencer a uma raça ou sexo. É o mérito pessoal que conta. Para Rawls (2002), entretanto, é impossível assegurar, na prática, oportunidades iguais de realização e de cultura para os que têm talentos semelhantes. “Mesmo a disposição de fazer um esforço, de tentar, e de ser assim merecedor, no sentido comum do termo, em si mesma depende de circunstâncias sociais e familiares felizes” (RAWLS, 2002, p. 78). Ainda que se tente diminuir a influência das circunstâncias sociais sobre a riqueza distribuída, permanecem as desigualdades naturais oriundas das diferenças de capacidades e talentos. Por

isso, a igualdade de oportunidades, tanto quanto a liberdade natural, são moralmente arbitrárias, porque

ninguém merece a maior capacidade natural que tem, nem um ponto de partida mais favorável na sociedade. Mas, é claro, isso não é motivo para ignorar essas distinções, muito menos para eliminá-las. Em vez disso, a estrutura básica pode ser ordenada de modo que as contingências trabalhem para o bem dos menos favorecidos. Assim somos levados ao princípio de diferença se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca (RAWLS, 2002, p. 108).

Para enfrentar a injustiça das igualdades anteriores, Rawls propôs uma articulação do princípio da igualdade eqüitativa de oportunidades com o princípio da diferença, para configurar a igualdade democrática.

Da perspectiva da igualdade liberal, uma pessoa com deficiência, tendo alguma redução em suas capacidades, não têm as mesmas oportunidades para adquirir bens sociais e essa desvantagem não tem relação com os seus esforços. Seu insucesso, neste caso, é imerecido.

Assim, Rawls (2002) defende que a sociedade deve dar mais atenção àqueles que se encontram em condição desfavorável para que haja genuína igualdade de oportunidades, buscando meios para “reparar o desvio das contingências na direção da igualdade” (p. 107).

A teoria de Rawls teve papel significativo para a discussão de políticas sociais como as ações afirmativas, que surgiram inicialmente para enfrentar a profunda marginalização social e econômica do negro na sociedade estadunidense. Depois, elas se estenderam às mulheres, outras minorias étnicas e nacionais e aos deficientes. Exemplos dessas ações são as cotas para participação política das mulheres, de vagas em universidades para negros, ou para a ocupação de postos de trabalho por pessoas com deficiência.

Ao mesmo tempo em que avançava o movimento por igualdade racial, desenvolvia-se a luta pela universalização do acesso ao ensino superior. A Universidade da Califórnia em Berkeley, foi um dos primeiros *campi* do país a adotar um programa afirmativo, com o *Educational Opportunity Program*, em 1965, em meio às lutas por direitos civis, protestos estudantis antiguerra, programas de combate à pobreza e outros movimentos. Seu objetivo era recrutar, matricular e manter na universidade estudantes em desvantagem socioeconômica, principalmente os oriundos de grupos minoritários (MOEHLECKE, 2004).

Mas um momento crucial na história das pessoas com deficiência já se dera nesta mesma universidade três anos antes. Edward V. Roberts (1939-1995)<sup>15</sup>, tetraplégico devido à poliomielite contraída aos 14 anos, venceu todas as resistências e foi admitido no *campus* de Berkeley. Lá, ele ficou hospedado no hospital, onde tinha que dormir dentro de um aparelho que lhe permitia respirar à noite e, durante o dia, podia ficar sentado fora dele, mas com a ajuda de um respirador portátil.

A manchete de um jornal local deu o tom da visão social da deficiência de então: "Aleijado incapaz assiste aulas na UC". Poucos meses antes, Ed havia sido rejeitado pela agência de reabilitação vocacional do estado, porque considerou sua deficiência severa demais, e recebeu em seu prontuário a anotação de "INELEGÍVEL PARA TRABALHAR". Em 1975, ironicamente, foi nomeado diretor de uma secretaria de governo: o Departamento de Reabilitação do Estado da Califórnia, o mesmo que lhe havia negado seus serviços.

A publicidade da admissão de Ed Roberts na universidade fez com que outros homens e mulheres com deficiência viessem juntar-se a ele. Uma grande transformação estava a caminho. No solo fértil dos movimentos que fervilhavam em Berkeley, uniram-se para reivindicar melhores serviços e a permissão para viver de maneira independente, fora do hospital, onde estavam alocados. Os *Rolling Quads* (tetra rolantes ou sobre rodas), como se chamaram aqueles estudantes, conseguiram criar o *Physically Disabled Students Program*, primeiro programa para alunos deficientes físicos em um *campus* universitário, convenceram a prefeitura a fazer as primeiras guias rebaixadas do mundo e criaram o serviço de atendentes pessoais para que pudessem viver com autonomia.

Estava inaugurado o movimento pelos direitos dos deficientes em meio aos outros, dos quais tiravam lições. Aqueles estudantes rejeitaram a autoridade dos médicos em decidir o que era mais conveniente para eles e defenderam o direito à autodeterminação das pessoas com deficiência. Em 1972, já funcionava em Berkeley, sob a liderança de Ed Roberts, o primeiro

---

<sup>15</sup>Dados biográficos encontrados em:

SASSAKI, Romeu Kazumi. Ed Roberts, o maior líder das pessoas com deficiência. Disponível em:

<<http://www.entreamigos.com.br/textos/vidaind/edrober.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2008.

Ed Roberts: The Father of Independent Living. Disponível em: <[http://www.ilusa.com/links/022301ed\\_roberts.htm](http://www.ilusa.com/links/022301ed_roberts.htm)>

Acesso em: 08 jan. 2008.

O movimento pelos direitos dos deficientes: um resumo da sua história. Disponível em:

<<http://usinfo.state.gov/journals/itsv/0199/ijsp/ij019904.htm>> Acesso em: 08 jan. 2008

Centro de Vida Independente. Um pouco mais tarde, quando Ed Roberts assumiu a secretaria de reabilitação, se tornariam uma rede, que logo se espalharia pelo mundo. O sucesso deste movimento inicial levou mais pessoas a se unirem e lutar por seus direitos civis, colocando questões relacionadas à deficiência na pauta do Congresso. Em 1973, foi promulgada a Lei de Reabilitação - *Rehabilitation Act* -, primeira conquista que contemplava especialmente as pessoas com deficiência, já que não haviam sido incluídas na lista dos indivíduos com direito à proteção contra a discriminação da Lei dos Direitos Civis de 1964.

Ainda no contexto dos movimentos por direitos civis, os diversos grupos em desvantagem lutaram por integração social, mas recusavam alternativas de inserção que desvalorizassem suas características físicas, sua cor de pele ou possibilidades intelectuais, que não reconhecessem suas variadas raízes culturais e sua participação para a construção da nação. Cada grupo queria ver reconhecidas as suas experiências particulares. Havia um movimento de idéias que rejeitava todo tipo de “centrismo” cultural e defendia a pluralidade de experiências culturais nas trocas sociais, que veio a chamar-se multiculturalismo. Em algumas universidades apareceram órgãos cuja tarefa seria colocar em ação políticas multiculturais e tomar providências contra todo tipo de discriminação contra não brancos, mulheres, homossexuais, empobrecidos ou pessoas com deficiência (GONÇALVES; SILVA, 2002).

O multiculturalismo nasceu, assim, como um instrumento de luta política. Depois se transformou em campo de estudo, ganhando diferentes acepções que informam as práticas delas decorrentes. Em sua concepção crítica, as diferenças culturais precisam ser vistas a partir de relações de poder. Elas não são simplesmente expressões das variadas possibilidades de manifestação humana, que se devem respeitar ou tolerar com base em uma humanidade comum, como prega o multiculturalismo liberal. As diferenças não são características naturais, mas são discursivamente produzidas, fruto de um processo de significação que faz a oposição entre o não-diferente e o diferente (SILVA, 2002). No processo de definição das identidades e diferenças, aquele que reparte, fica com a melhor parte, lembra Veiga-Neto (2003), já que atribui valores diferentes ao grupo com o qual se identifica e ao dos outros.

Esta também é a idéia central de um campo teórico e de investigação que surgiu em 1964, na universidade inglesa de Birmingham, conhecido como Estudos Culturais. Nasceram no campo da crítica literária, contestando a identificação da cultura somente com as chamadas “grandes

obras” da literatura e das artes, defendendo que ela deveria englobar todo o modo de vida da sociedade e as experiências de cada grupo cultural. Depois estenderam-se às outras manifestações da cultura e diversificaram-se quanto às metodologias utilizadas e aos quadros teóricos de referência, como o marxismo contemporâneo de Althusser e Gramsci e, em seguida, o pós-estruturalismo de Foucault e Derrida (SILVA, 2002).

Permaneceu como conceito unificador dos Estudos Culturais a noção de “construção social” em torno da cultura, concebida como um campo de luta em torno da significação social. Os diferentes grupos sociais, assimetricamente investidos de poder, lutam para impor seus valores e significados à comunidade mais ampla. É no campo da cultura que se define como o mundo, os grupos sociais e as pessoas devem ser. É justamente nesse jogo que se dá a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos (SILVA, 2002).

Em meio a essas idéias e lutas por auto-afirmação cultural, as pessoas com deficiência, pela primeira vez, assumiram um papel ativo na produção da própria identidade, reivindicando o reconhecimento de suas experiências e rejeitando a naturalização das suas incapacidades.

Ainda nos anos 60, surgiu na Inglaterra, uma corrente teórica e política de oposição à forma biomédica de definição da deficiência, contrapondo um modelo social de deficiência ao modelo médico.

No modelo social, a deficiência não pode ser vista como resultado da limitação localizada em seu corpo, reduzindo-se a um problema individual. Sem negar o papel limitador da perda de funcionalidades, a deficiência passa a ser vista como uma questão social, em que a responsabilidade pelas dificuldades que as pessoas com deficiência vivenciam está principalmente na sociedade, que não prevê em sua organização ajustes para a convivência com as diferenças que essas pessoas apresentam (OLIVER, 1990). Assim, ao tomar um elevador, a desvantagem que uma pessoa com cegueira experimenta em relação às demais, pode estar apenas na exclusividade de recursos visuais para acionar o painel de seleção dos andares e na sinalização que indica o andar de chegada. Se o painel contiver informação tátil e houver um aviso sonoro que identifique os andares, a cegueira não poderia ser definida como incapacidade no que diz respeito ao uso daquele dispositivo, e a pessoa sem visão o utilizaria de forma equivalente a todos os videntes.

Esta nova visão sobre a deficiência lançou as bases para o desenvolvimento das políticas que visam construir uma sociedade inclusiva, minimizando as barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiência aos mais variados espaços de convivência, serviços e informação, assim como à educação em todos os níveis.

## **A TRAMA: fios institucionais**

### **A urdidura do ninho**

Se a educação pode ser entendida como a maneira pela qual recebemos as novas gerações e lhes introduzimos no nosso mundo, fazendo a transição entre a vida familiar, privada, e a vida em sociedade (ARENDR, 1992), podemos pensar nas instituições de ensino tendo o ninho como metáfora. É preciso saber como a sua trama acolhe os que chegam, se pode manter todos eles em seu interior ou alguns escorregarão dele, se pode sustentar confortavelmente as diferenças entre aqueles que abriga ou há muitos espinhos.

As pistas dadas pelos professores sobre a vida dos alunos com deficiência na Unicamp nos deixam entrever que o ninho que os suporta nesta etapa da sua formação ainda apresenta muitas falhas em sua tecedura. Procurei reunir algumas delas neste texto, a partir do ponto de vista dos entrevistados, buscando compreender melhor como esse ninho está constituído.

Ao visitar as diversas unidades de ensino da Unicamp, foi possível perceber como ainda são poucos os alunos com deficiência nesta universidade. Isto não é de se estranhar, já que a universidade tem uma longa história como espaço restrito a uma pequena parcela da população, um lugar para a formação das elites. Apenas recentemente, tem procurado abrir-se para grupos anteriormente excluídos. Soma-se a isto a exclusão, até a década passada, da maioria dos jovens com deficiência do sistema educacional regular e o aparecimento da legislação referente à inclusão dessa população no Ensino Superior somente em 1999.

No Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, por exemplo, como em outras unidades da área de ciências humanas, seria de se esperar que fosse mais fácil encontrar alunos com deficiência, mesmo assim são difíceis de localizar, pelo menos pelo que foi possível resgatar da memória dos professores.

"Não tive" aluno com deficiência. "E faz 17 anos" que estou aqui.

Depois este professor se lembrou de um ex-aluno do IEL que se utilizava de cadeira de rodas para locomover-se:

"Tem até aquele romancista (...), que estudou aqui, lembra, o Marcelo Paiva? Não sei se ele fez pós aqui ou fez a graduação também, mas ele estudou aqui."

Trata-se de Marcelo Rubens Paiva, que é tetraplégico desde os 20 anos e autor do livro *Feliz Ano Velho*, adaptado para o teatro e o cinema, onde conta sua experiência após o acidente que mudou-lhe a vida, revelando a intensidade com que passou a vivê-la. Ele fez graduação na Escola da Comunicação e Artes da USP e mestrado em Teoria Literária na Unicamp, entre 1991 e 1994<sup>16</sup>.

Pelo relato de uma bibliotecária, descobri a passagem de um aluno tetraplégico no IEL, antes da chegada deste professor à Unicamp. Ele era paraguaio e chamava-se Jorge Aguadé Smith.

“O Jorge era muito inteligente. Tetraplégico, movimentava apenas as mãos e com muita dificuldade. Dependia da esposa, (...) que o acompanhou ao Brasil para que ele pudesse fazer a pós-graduação em Teoria Literária. O Diretor do IEL à época era o professor Jesus Durigan, que era simpatizante da inclusão. Ele me apresentou o Jorge pedindo que eu o acolhesse na Biblioteca (eu era chefe); todos no IEL sabiam do meu envolvimento com a questão da deficiência, pois o Fábio [filho com hemiplegia e afasia] participava das festinhas de funcionários de lá. O Jorge passou a me auxiliar na separação dos livros a serem classificados, e de acordo com o código de classificação utilizado, ele sugeria uma numeração. Vale lembrar que as bibliotecárias em geral eram contra esse trabalho, executado por um não profissional da área, mesmo assim, ele continuou trabalhando por lá e isso foi de 1987 a 1988”.

As referências à alunos com deficiência indicam que já havia um certo número de alunos, nos anos 90, enfrentando condições adversas, antes que aparecessem iniciativas para melhorar a acessibilidade nas unidades de ensino.

“Eu trabalho muito com a licenciatura de Ciências Sociais, e eu tive um aluno na graduação (...) com deficiência visual e depois tive também duas alunas com deficiência física, uma aluna paraplégica e a outra com uma deficiência também bastante acentuada. Eu me lembro que no primeiro dia de aula foi uma passeata pela universidade para achar aonde ir. (...) A coordenação do curso tinha providenciado uma sala no térreo, mas o acesso não era muito fácil, nada era muito fácil. Inclusive uma das alunas (...) vinha usar o banheiro aqui (...) na Faculdade

---

<sup>16</sup> A memória afetiva e outras memórias. *Jornal da Unicamp*. Campinas, SP, 9-15 dez 2002. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/dezembro2002/unihoje\\_ju201pag11a.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/dezembro2002/unihoje_ju201pag11a.html)>. Acesso em: 24 ago. 2007.

de Educação, que tinha mais possibilidade de acomodação. (...) Era aluna do IFCH, e era muito difícil, não havia rampa, nada, na universidade”.

No Instituto de Economia - IE, dois professores entrevistados lembravam-se de apenas um aluno:

"Eu me lembro mais é do caso do Vinícius<sup>17</sup> mesmo e parece que o Vinícius sofreu um acidente após ter entrado aqui."

"Ele levou o curso e está fazendo até pós-graduação. (...) A parte dos custos foi privada, a família pagou um rapaz para acompanhá-lo."

Mas na sala de um destes professores, um de seus alunos se lembrava de outros casos, na mesma unidade.

"Eu lembro de um rapaz que adquiriu meningite durante o curso, no 2º ano de faculdade, e ele perdeu os movimentos da perna e voltou depois de três anos. E aí ele continuou fazendo o curso, acompanhado da mãe dele, porque ele não tinha certa autonomia de locomoção, mas ele vinha, (...) usava uma muleta. E no meu primeiro ano teve um caso de deficiência visual. E essa menina ficou um ano fazendo o curso comigo aqui. Ela era, se não me engano, das Sociais. (...) Mas ela tinha uma autonomia impressionante, eu já a vi sozinha descendo essas rampas aqui e atravessando para a Filosofia."

Há indícios nestes relatos de que as pessoas com deficiência que conseguiam seguir seu curso de nível superior são aquelas cujas famílias podiam assumir todos os apoios necessários para que o aluno pudesse ter acesso às aulas e aos materiais de estudo. Foi o que notou uma professora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH sobre uma aluna com cegueira, talvez a mesma mencionada pelo aluno do Instituto de Economia.

“Ela tinha uma estrutura boa, familiar, creio eu, porque ela traduzia muito rápido, passava para braile os textos, ela acompanhava... Tanto quanto eu sei não era uma estrutura institucional, era familiar ou de alguma outra instituição fora da Unicamp.”

A mesma coisa testemunhou uma aluna com deficiência visual do Instituto de Artes - IA, que iniciou o curso de graduação em 1997:

---

<sup>17</sup> Vinícius Gaspar Garcia, presidente da Organização Não-Governamental *Centro de Vida Independente* de Campinas, concluiu o curso de graduação em 2002, fez mestrado e iniciou o curso de doutorado em 2007, com tese sobre as pessoas com deficiência e mercado de trabalho.

"O acesso era relativamente garantido em relação a ter as provas adaptadas, mas depois, em relação à permanência, em relação aos materiais, não existia nada, então eu tinha que contar com o apoio da minha família (...) para transcrever os livros, a bibliografia, etc. Principalmente no curso de música, eu tinha que recorrer à Fundação Dorina Nowill, em São Paulo, que confeccionava as partituras, (...) que era um material de custo bem elevado."

Talvez alguns estudantes com deficiência até mesmo passem despercebidos, pois nem sempre eles se identificam e buscam algum tipo de apoio.

"Eu vi este ano [2006], no vestibular, na primeira fase, entre o pessoal que fez, esses tipos de deficiência (...) Eu nunca tinha imaginado um disléxico, com dificuldades com a linguagem (...) Uma coisa que me passou é: será que a gente já teve algum aluno disléxico, será que eu tive, será que a gente identifica? (...) Neste tempo que eu estou aqui na Engenharia Química, que é muito grande, eu só tive conhecimento de deficiência auditiva, entre os nossos alunos, foram só dois com deficiência auditiva, e outras deficiências físicas mais leves, gente que podia manipular instrumentos, que tinha coordenação fina."

"E tive uma aluna também (...) que era surda. Mas ela não veio falar comigo. Então, custei a perceber, porque, o que eu notava era assim: sistematicamente, quando eu virava para o quadro e falava virada - coisa que eu não gosto muito de fazer, mas às vezes a gente faz - (...), aí tinha uma pessoa que ficava repetindo, falando com ela. Eu não ouvia o que era, porque elas não estavam perto de mim. E aí um dia eu falei com essa menina que ficava falando: ah, você fala muito na aula, eu estou falando e você fica falando junto. Aí ela: mas eu tenho, pois a menina do meu lado não escuta. E aí, a senhora vira para o quadro e ela não consegue... Falei: ué, ela devia ter falado isso. Porque, quantas aulas passaram, eu fazendo isso sistematicamente".

Um "aluno da especialização, que tinha essa dificuldade de movimento, ele andava, não era em cadeira de rodas (...). Ele também não falou que ele tinha dificuldade para escrever. Aí eu dei uma prova e ele levou muito mais que duas horas. Não que ele não soubesse, é que ele não conseguia escrever. E eu só fui perceber isso no dia da prova."

"Eu tive uma aluna na graduação com deficiência visual (...) e eu fui perceber na terceira aula. Eu via nas duas aulas que a amiga ficava falando baixinho para ela e eu ficava muito incomodada com aquilo, mas quando eu descobri que a aluna estava dando as indicações do texto (...) fiquei morrendo de vergonha."

Na Oficina Participativa realizada pelo grupo Todos Nós, professores, funcionários e alunos da Unicamp apontaram para a possibilidade de a "postura do deficiente em relação a sua condição" ser um fator de exclusão: "o aluno com deficiência se exclui". Atribuíam esse retraimento a "problemas psicológicos", "individualismo dos próprios deficientes" ou "preconceito (...) em relação à ajuda" (MANTOAN e BARANAUSKAS, 2005).

Uma possível discussão para essas reações entre os alunos, pessoas que possivelmente viveram situações de estigmatização, pode ser encontrada em Goffman (1978), que estudou os mecanismos que essas pessoas utilizam para evitar confrontos desagradáveis.

Mas talvez não seja somente por uma questão de autoproteção psicológica que eles não se mostram. Pode haver também falta de canais para que esses alunos possam expor suas necessidades e de informação sobre o seu direito de receber apoio. O aluno chega a um ambiente que não está preparado para ele e não lhe faz referências. Há, por exemplo, diversos tipos de apoios desenvolvidos pelo Serviço de Apoio ao Estudante - SAE, mas se um aluno com deficiência entra em seu site, não há nenhuma referência específica à questão da deficiência. Até 2007, os alunos com cegueira não podiam fazer, com autonomia, sua matrícula ou usar outros serviços no site da Diretoria Acadêmica - DAC, porque não havia acessibilidade até o lançamento do novo site em junho de 2007.

Outros espaços da universidade na Internet, utilizados pelos alunos, continuam inacessíveis até o momento. A mesma aluna que motivou a adequação do site da DAC, tem bolsistas trabalhando em seu projeto de pós-graduação e precisa registrar sua frequência em um sistema on-line, ficando impedida por sua inacessibilidade. Infelizmente, os responsáveis disseram-lhe que tinham coisas demais para fazer e que não havia tempo para pensar nesse tipo de coisas, o que soou para a sua interlocutora como: "essas coisas supérfluas não dá para fazer parte do nosso trabalho". A aluna que peça ajuda para quem tem tempo livre para essa boa ação. Estranha no ninho! Mas as brechas surgem em cada lugar, outros ouvidos podem escutar de outro modo, entendendo que se trata de igualdade de direito de todos os alunos e não de um ato de assistência a ser dispensado se e quando der tempo.

De qualquer forma, a presença de estudantes como esta doutoranda, que desde a graduação expõe suas necessidades e solicita as adaptações necessárias para a sua vida acadêmica, tem sido muito importante para a constituição de um lugar mais acessível para todos

os alunos. Segundo um professor, não havia, de início, muita idéia de como esta aluna acompanharia as disciplinas, mas os docentes aprenderam com ela o que deviam fazer para que ela tivesse pleno acesso ao conteúdo ministrado. Quando a segunda aluna com cegueira entrou no mesmo curso, no ano seguinte, já encontrou um caminho mais fácil de percorrer, ajudando a aperfeiçoá-lo.

"Elas nos ensinaram como resolver o problema do aluno com deficiência visual. Hoje nós estamos aparelhados, se aparecer um outro deficiente visual, nós sabemos como lidar, desde o vestibular até a formatura. Não tem problema, a metodologia já existe. Mas foi um aprendizado do qual elas fizeram parte, que elas ajudaram a construir. Então é muito importante que o deficiente chegue disposto a ensinar".

Outros professores também relataram que, vagas de estacionamento, rampas e banheiros adaptados surgiram em suas unidades de ensino, devido à presença de um aluno com deficiência.

Então, apesar de alguns episódios de recusa da adequação de alguns espaços ainda acontecerem, os alunos com deficiência já podem encontrar ambientes e dispositivos acessíveis em algumas unidades e essas coisas poderão ter uma influência positiva na forma como esses estudantes se colocam na universidade, porque começam a sinalizar que, além de alunos, de homens ou mulheres, de pobres ou não pobres, de uma ou outra característica étnica, estão de alguma forma contemplados em mais este aspecto de sua identidade, que envolve diferenças consideráveis em suas capacidades físicas e sensoriais.

Talvez a falta de um lugar, de adaptações e de canais visíveis para o atendimento dos alunos com deficiência que ainda subsistem na universidade tenham um efeito desestimulante sobre os estudantes com deficiência também na procura e disputa por uma vaga na universidade. Um professor, que afirmou não haver nenhuma restrição para alunos com deficiência no seu curso, questionou a ausência deles:

"Agora a gente se pergunta: porque não vêm, porque que não chegam aqui pessoas com deficiência visual? Eles não chegam... Talvez pareça um problema para quem tem dificuldade: ah, eu não vou conseguir ser aprovado".

Naturalmente, essa possível pré-seleção não se restringe ao grupo dos estudantes com deficiência. Outros alunos se excluem antes do vestibular, como atesta a resposta dada a um professor da Unicamp, por um grupo de 200 alunos do 3º ano do Ensino Médio, que ele visitou

na região de Campinas. Disseram-lhe que nenhum deles pretendia prestar o vestibular na Unicamp.

"– Porque não é para nós, professor, nós não vamos ter nenhuma chance de entrar na Unicamp.

Você vê o mito que se criou em torno desse negócio e que distancia realmente."

É possível que estes alunos assim como os alunos com deficiência “escondidos” na universidade estejam apenas acostumados às regras do jogo, em que prevalece a igualdade abstrata liberal, que valoriza o mérito das conquistas realizadas, sem considerar peculiaridades involuntárias de cada grupo, que dificultam ou facilitam essas realizações. Aqueles que consideram que sua desvantagem é grande demais para ser superada nem tentam concorrer a uma vaga na universidade e aqueles que lutam pela vaga e a conquistam, acreditam que suas desvantagens precisam ser vencidas por seu próprio esforço, correndo o risco de não conseguir superar as suas dificuldades.

Na esteira da expansão do nível superior de ensino, a partir dos anos 60, muitos estudos sobre o acesso discutiram em que medida se concretizava uma real democratização e a apregoada igualdade de oportunidades, que deveria estender o acesso à universidade a todos segundo o mérito e a capacidade de cada um. Conforme o levantamento realizado por Moehlecke (2004), os estudos desenvolvidos, desde então, acusaram, ao contrário, uma considerável seletividade envolvendo, em geral, condições socioeconômicas, de gênero e étnicas. Já na década de 60, alguns estudos denunciavam que a desigualdade numérica observada entre os diversos grupos representados na universidade, como um todo, agravava-se nas carreiras de maior prestígio. O estudo de Castro e Ribeiro (1979 apud MOEHLECKE, 2004) indicava também que a presença nos exames do vestibular das classes menos favorecidas diminuía proporcionalmente quanto mais baixo fosse o seu nível social.

Parece-me razoável supor que uma seletividade semelhante aconteça com os alunos com deficiência, a começar pelo critério socioeconômico. Dados do Censo Demográfico de 2000, analisados por Neri (2003), cruzados com dados do Censo Escolar de 2003 e de 2005, podem dar uma idéia melhor a esse respeito.

Em 2000, 14,48 % da população brasileira declarou possuir algum tipo de deficiência, indicando como percebiam o grau da dificuldade que possuíam: alguma dificuldade, grande

dificuldade ou incapacidade. Desse grande grupo, 2,5 % declararam alguma incapacidade para ver, ouvir ou caminhar. Os que tinham uma grande dificuldade ou incapacidade somaram 4,51 %.

Se considerarmos a faixa etária dos 15 aos 24 anos, que contém a maior parte da população matriculada no ensino superior, encontramos 6,95 % dos jovens com percepção de alguma deficiência, sendo que 1,7 % declarou alguma incapacidade, cifra que passa para 2,27 % se incluirmos aqueles com uma grande dificuldade para ver, ouvir ou caminhar.

Já o Censo Escolar de 2003 informou que entre 3.887.022 matrículas, havia 5.078 alunos com deficiência no nível superior de ensino (VALDÉS, 2006), o que correspondia a 0,13 % do universo total das matrículas, valor bem inferior ao da representação deste grupo com deficiências significativas em sua faixa etária. No Censo Escolar de 2005, este valor permaneceu praticamente estável, evoluindo de 0,1306 para 0,1352 %. Como a maioria das pessoas com deficiência é pobre, suas oportunidades educacionais também são mais reduzidas. De acordo com a ONU, 82% das pessoas com deficiência vivem abaixo da linha da pobreza nos países em desenvolvimento, o que corresponde a cerca de 400 milhões. Segundo este órgão, nos países em desenvolvimento, o número de deficientes chega a ser 15% maior do que nos países desenvolvidos. Quando examinamos a escolaridade das pessoas com deficiências que causam grande dificuldade ou incapacidade, no Censo de 2000, vemos que 38,79% delas tem menos de 1 ano de estudo, contra 25% da população em geral. No entanto, no outro extremo do espectro, 1,64 % desse grupo com deficiência têm 12 anos ou mais de escolaridade, superando a porcentagem de 1,14% da população em geral, denotando, talvez, um investimento familiar e o adiamento do ingresso no mercado de trabalho.

Embora eu não tenha feito um levantamento quantitativo nem tampouco exaustivo dos alunos com deficiência nos diferentes cursos, foi possível perceber certas diferenças na participação dos alunos com deficiência entre as áreas de conhecimento. De modo geral, os alunos com deficiência parecem estar em maior número e há mais tempo nas unidades das Ciências Humanas, dos quais já foram citados alguns exemplos. Tive notícias de alunos com cegueira, por exemplo, apenas em cursos de graduação dessa grande área: duas alunas no curso de Música do Instituto de Artes, uma no curso de Pedagogia e pelo menos uma no IFCH. Nas outras áreas de conhecimento, só soube de um caso com cegueira no curso de doutorado em Química, sendo que os demais casos de deficiência visual eram de visão subnormal.

No curso de Medicina, o primeiro a ser criado (1963) entre os que viriam a existir na Unicamp e dos mais disputados (a relação candidato/vaga de 79.7 em 2007)<sup>18</sup>, soube de um único caso de deficiência física.

“Foi nas mãos, mas que praticamente não impediu a maioria das coisas. Em alguns procedimentos, tinha alguma dificuldade, mas cumpria com os objetivos do curso. De visão nunca tivemos, não tive notícia aqui no nosso curso. Tenho notícias de um aluno em um outro curso de medicina, fora. (...) Em Santos.”

Trago mais um caso, de outra unidade.

“Neste tempo que eu estou aqui na Engenharia Química, que é muito grande, eu só tive conhecimento de deficiência auditiva entre os nossos alunos, foram dois (...) Não tiveram problemas com relação a isso porque usavam aparelho, não eram deficientes que usavam linguagem de sinais.”

Não vou enumerar aqui todos os casos mencionados pelos professores, mas os que já estão aqui registrados parecem suficientes para já levantarmos a suspeita de que boa parte dos estudantes com deficiência que chegam a fazer um curso na Unicamp são aqueles cujas limitações não impedem “a maioria das coisas”, ou seja, não exigem mudanças significativas no ninho. Isto pode implicar uma seletividade entre os cursos, inibindo a presença de alunos com deficiência nos cursos com atividades práticas que demandam aptidão física ou sensorial, como os da área de saúde e das engenharias, de onde tiramos os últimos dois relatos. E são nessas áreas que os professores têm mais dúvidas e vêem mais restrições.

“Na Engenharia, eu vejo assim, tem muito a parte prática, não sei como um cego” faria. “É diferente de Letras, por exemplo, que ele pode ouvir, na parte de Humanas; aqui tem muito a parte prática.”

Há, porém, indícios de que já existem alunos que passam pela universidade enfrentando obstáculos e sem contar com apoio externo à instituição para a superação de suas dificuldades. Alguns deles podem engrossar as estatísticas de evasão da Unicamp, como o caso de um aluno com deficiência visual do curso de Física, cujas dificuldades fizeram com que desistisse no

---

<sup>18</sup> Unicamp/Comvest. Relação candidatos vaga. Disponível em: <[http://www.convest.unicamp.br/estatisticas/2007/cv\\_fase1.html](http://www.convest.unicamp.br/estatisticas/2007/cv_fase1.html)>. Acesso em: 08 set. 2007.

segundo ano, conforme relato de uma professora que o atendia no Cepre. Outra menção também demonstrou o risco que esses alunos correm:

“Eu sei de um aluno que estava aqui na Matemática, ele tinha visão sub-normal, ele estava indo mal *pra chuchu*. Eu não sei em que deu”.

Em outros casos, os alunos que não encontram certas condições de acessibilidade em suas unidades, podem ficar a mercê da sorte de um encontro solidário.

“A gente já teve na graduação um aluno com problema de locomoção. Ele usava muleta, ele tinha bastante problema, (...) embora a coordenadora tivesse ido atrás. Porque a gente tem o laboratório, que é do outro lado da rua e tem escada, e a coordenadora tinha pedido para o pessoal que trata de construção para arrumar uma rampa para ele subir, não sei se eles não fizeram de acordo (...) Eu lembro, depois, dele conversando com a coordenadora de graduação, e ele disse que chegou a perder aula, que os colegas tinham que ajudá-lo, e mesmo o pessoal tentando fazer alguma coisa, não funcionava, parece que os canais... Não chegava até ao fim o negócio”.

“Tinha uma aluna, ela não ficou comigo, mas ela tinha um problema para se locomover. (...) Tem aquela escada (...) as aulas dela eram locadas sem pensar muito nisso, então os colegas a levavam de um lugar para o outro”.

A presença de pessoas com deficiência não era objeto de consideração quando a Unicamp e outras universidades brasileiras foram organizadas e construídas, antes dos atuais movimentos de inclusão desses estudantes no ensino regular.

- "Nós nunca nos preocupamos: nós vamos ter alunos assim? Sempre se partiu da premissa que você nunca iria ter aluno surdo, você nunca iria ter aluno com deficiência. Tanto é que quando você vai olhar quantos” chegaram aqui... “Porque já se tem a idéia que isso aí não faz parte dessa escola. Quer dizer, a exclusão já foi feita na hora que se criou isso aqui”.

Então, quando um aluno com deficiência entra na Unicamp, ainda encontra uma estrutura física e organizacional que nem sempre prevê suas necessidades e, quando prevê, freqüentemente não o faz com eficiência. Os relatos sobre alunos que precisam ser auxiliados por colegas para chegar às salas de aula denunciam não só a falta de acessibilidade física, que é, talvez, a condição mais evidente para todos, mas também o modo como se tomam as decisões quanto ao uso dos espaços destinados às aulas.

Em 2006, a coordenadora de um dos cursos de graduação contou, a uma pesquisadora do grupo Todos Nós, que foi procurada, após a conclusão do processo seletivo, por um aluno com deficiência física que foi aprovado no vestibular. Ele queria saber quais as condições de acessibilidade que ele encontraria para fazer o curso. A coordenadora respondeu-lhe que não poderia dar certeza de que esta acessibilidade lhe seria garantida, porque não dependia dela ou ela não tinha como controlar o processo de alocação de todos os espaços onde esse aluno teria suas aulas. O estudante, que passara também no vestibular de uma instituição particular, desistiu da vaga na Unicamp, pela qual evidentemente tinha preferência, por ser uma instituição pública muito bem conceituada, e preferiu fazer o curso na outra escola, que lhe garantia boas condições de acesso físico.

Possivelmente, a coordenadora se referia ao sistema de alocação de salas da DAC, sobre o qual não teria influência, pelo menos nas aulas que os alunos teriam fora do prédio de sua unidade. A coordenadora de outra unidade explicou um pouco do que acontece logo no início de alguns cursos, justamente quando os alunos ainda não têm vínculo com a sua unidade e seu coordenador.

"A estrutura é a seguinte: os alunos da Engenharia, que eu acho que são os alunos que têm o ciclo básico mesmo, porque os outros (...) tem o Cursão, tem algumas coisas, mas na Engenharia tem um básico muito forte. No ciclo básico eles cursam, majoritariamente, Matemática, Física e Química. Só que as disciplinas de Matemática são coordenadas pela Matemática, as de Química pela Química e as de Física pela Física. Ninguém vê os alunos. Então os coordenadores da Engenharia têm um contato com os alunos muito pequeno. Eles ficam realmente abandonados, se você quer saber, em minha opinião".

A distribuição das salas de aula é feita através do sistema de alocação automática da DAC, obedecendo alguns critérios, **prioridades** e capacidade das salas. Mas quando há problemas, é possível a intervenção manual pela DAC, para alocar salas de disciplinas com problemas, como a incompatibilidade entre o tamanho da turma e a capacidade da sala, segundo documento de descrição do processo de matrícula divulgado pela DAC.<sup>19</sup> De qualquer forma, as coordenações ficam distantes do processo, especialmente no Ciclo Básico.

---

<sup>19</sup> Unicamp/DAC. Descrição do processo de matrícula. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/prg/dac/matricula/instrucoes/desc\\_mat.htm](http://www.unicamp.br/prg/dac/matricula/instrucoes/desc_mat.htm)>. Acesso em: 12 mar 2007.

Do caso acima, podemos ter a impressão que o ordenamento existente é legitimado por uma "autoridade" distante da possibilidade de negociação nas interações cotidianas, como se fosse a inquestionável autoridade da revelação divina, antigamente invocada para justificar e fazer valer uma lei. A coordenadora não está certa de que possa intervir, não tem claro um caminho para garantir a plena participação de um aluno com deficiência no curso, porque ele não cabe nas regras de funcionamento do sistema em uso. Ela aparenta hesitação em confrontar-se com o modo de vida estabelecido, no qual as mudanças são de difícil realização.

Já que algumas prioridades são definidas na DAC para a alocação das salas, uma questão que poderia ser levantada aqui é que a presença dos alunos com deficiência deve ser um fator importante na composição dessas prioridades. E caberia às pessoas responsáveis pela organização da vida acadêmica dos alunos fazer as indicações necessárias para garantir a preferência e acessibilidade nos espaços de uso coletivo a que esses alunos têm direito.

A automatização e a falta de articulação entre a DAC e as coordenações dificulta a remoção de obstáculos para os alunos que possuem deficiência, graças à inadequação do ambiente físico. Neste campo, as instituições educacionais têm uma legislação a cumprir, mas foi possível perceber como a própria aplicação das normas de acessibilidade, em alguns casos, não chega a atingir o seu objetivo.

As rampas da Faculdade de Engenharia Mecânica - FEM, por exemplo, apesar de seguirem as normas, ainda impõem dificuldades a alguns alunos.

"O que mais a gente fez - na época eu também era coordenador - foi tentar colocar as salas de aula que ele estudava sempre no andar térreo. Era o andar mais baixo e o mais próximo possível. O sistema de distribuição automática da Unicamp não ajuda em nada nesse ponto. Eu já tinha sugerido uma vez que fosse colocada na distribuição das salas de aula uma distância física entre várias salas de aula, para levar em conta pessoas que têm dificuldade de mobilidade. (...) No caso do Olavo, ele ia para qualquer lugar de carro, lógico. Então ele parava o carro numa vaga que tinha ali na frente das salas de aula e, às vezes, quando o laboratório era na computação, que é só descer umas escadas, era mais fácil para ele tirar o carro, dar a volta no prédio da FEM e parar no outro estacionamento. Então, invariavelmente ele chegava atrasado na sala de aula. Rampas para ele, essas rampas que tem, padrão, não servem, porque ele tinha que andar com duas muletas. Duas muletas nesta rampa, ele cai para trás. Simplesmente ele não conseguia subir

as rampas (...). Nós temos rampas, aquela rampa padrão de acessibilidade, só esqueceram de dizer o comprimento, não é? Para cadeira de rodas subir, só alguém empurrando e alguém forte. Uma coisa é você subir oito graus durante um metro e meio, outra coisa é você subir durante 40 metros. Uma coisa é você dar um impulso e subir um pouquinho, mas essas são rampas longas, então elas deviam ter uma aclividade muito menor ou, na verdade, tinha que ter um elevador”.

Há aqui indicações de que a intenção de seguir as normas de acessibilidade nem sempre alcançam seu objetivo e que, talvez, as adequações estejam sendo feitas sem um conhecimento mais aprofundado da questão. Às vezes, as normas parecem ser seguidas como se fosse para cumprir um rito, do qual não se conhece o significado.

A foto a seguir (Figura 1) é um bom exemplo, tirada por alunos que participaram de uma atividade do Todos Nós numa recepção de calouros, Calourada 2005, com o objetivo de retratar as condições de acesso para as pessoas com deficiência em sua unidade: há uma vaga de estacionamento criada ao lado de uma unidade, mas em local com más condições de conservação e com inclinações no terreno que criariam dificuldades adicionais à pessoa que precisasse sair sozinha do automóvel, passar para a sua cadeira de rodas e dirigir-se ao prédio.



Figura 1 – Vaga de estacionamento para pessoas com deficiência



As impressões de alguns entrevistados confirmam que há uma série de problemas nas tentativas de instalar dispositivos que melhorem o acesso nas unidades.

“A gente percebe que a maior parte do problema (...) é aquela coisa da solução mais rápida e possível que a pessoa tem. Às vezes é um pedreiro que está resolvendo a situação, não é um arquiteto ou um projetista”.

“Na Faculdade de Ciências Médicas, no prédio, o banheiro adaptado está no primeiro piso e é escada, não tem rampa. Não tem lógica, é um absurdo”.

“É um prédio que nunca foi pensado para alunos com deficiência física. (...) acabou pondo um elevador que vai ter que ser trocado, é uma coisa horrorosa. (...) Foi uma adaptação ruim, por, talvez, um entendimento errôneo, que o mais barato era o melhor para comprar”.

“Tem um banheiro com espaço para cadeira de rodas, só que eu não acredito que a cadeira de rodas entre na porta. E se ela entrar na porta, ela não consegue virar, porque em frente à porta tem logo uma parede”.

“Eu vi no Básico que colocaram elevadores. Ainda bem! Só que o cadeirante sai na chuva, para tomar o elevador ele tem que sair na chuva (...). O acesso às salas de aula ali no Básico tem lugar para cadeira de rodas, mesmo que seja aquele lugar específico. Se, além disso, você enxergar mal, (...) o único lugar que você tem é lá atrás, então leve binóculo”.

Alguns professores foram além da questão da deficiência, por perceberem que, na verdade, não houve um planejamento urbano e dos ambientes pensando no conforto e qualidade de vida de seus usuários, o que gera problemas para todos e pode agravar a exclusão de alguns.

"Não tem calçada, não tem nada, a gente anda no meio do pasto aqui. Você vem me falar que não tem condição para deficiente? Não tem condição para ninguém!"

“Porque nem todo mundo é atlético para sair da Agrícola e ir ter aula no Básico dez minutos depois. Tem os caras que não têm carro. E se está chovendo? O sistema de transporte da Unicamp ajuda, mas nem tanto, passa de 20 em 20 minutos”.

“Eu acho que tem umas coisas que são burras. Porque, por exemplo, se constrói o prédio dessa maneira: nossas salas de aula estão lá na face norte, tem um sol horroroso e as salas viram um forno. Quer dizer, o prédio tinha que ser pensado diferente, para que você não tivesse tudo isso de insolação. (...) Não, a engenharia e a arquitetura com respeito à construção da sala de aula,

é zero. Então eu acho que qualquer outra adaptação complica mais ainda. (...) Pé quebrado tem acesso. Nós já tivemos vários acidentados. (...) Para quem usa uma cadeira de rodas, ele tem sua própria cadeira. Agora, para quem está com o pé quebrado ter que sentar nas nossas cadeiras... são horrorosas, são desconfortáveis para qualquer um. Eu acho que se a gente não tem problema, a gente cria um problema. (...) Eu acho que tem várias outras pequenas deficiências que complicam a vida. Eu tenho uma deficiência visual grande, praticamente eu não tenho a visão do olho esquerdo, então eu tenho que sentar perto e as salas não são projetadas para isso. Você tem que ter uma visão enorme. Se você sentou mais na frente, você não consegue ver do outro lado. (...) Não são projetadas nem na iluminação, então você deixa a janela aberta, a janela fechada, você senta num canto, senta no outro... Então, tem uma série de coisas muito ruins”.

Uma professora fez um comentário que oferece algumas causas possíveis para os problemas detectados acima.

“Eu acho que é difícil porque faltam recursos; é difícil porque a gente começou errado - corrigir é sempre mais difícil do que começar do zero; é difícil porque na hora sempre se faz as coisas emergencialmente e não pensando além do prazo; é difícil também porque 90% da população não tem problema, pois não sente o negócio na pele. Ainda não temos essa consciência realmente muito profunda”.

De qualquer forma, muitas coisas estão sendo feitas no sentido de melhorar as condições gerais da universidade e a qualidade de vida de seus usuários, contemplando também requisitos de acessibilidade. A reforma do prédio do Ciclo Básico, para onde grande parte dos alunos de graduação da Unicamp convergem em seus primeiros semestres de aula, preocupou-se com a modernização das salas de aula, dando atenção aos problemas relacionados ao conforto dos seus usuários e à acessibilidade, além de equipá-las com recursos didáticos.

Em vez da velha estrutura física, do calor e da iluminação precária, as classes têm agora cadeiras fixas e ergonômicas com pranchetas retráteis, sistema sobe-desce de quadros-negros, ar-condicionado, telas-retráteis, projetor de originais, retroprojetor, datashow e microfone de lapela. Os microcomputadores estão conectados à internet, à rede da Unicamp e ao sistema TelEduc. A mesa do professor também já não é a mesma: foi transformada em uma larga bancada apropriada para experiências e demonstrações, com controle de iluminação. (...) A nova construção inclui uma rampa de acesso ao prédio, duas torres de elevador para acesso ao piso superior e outras duas para os sanitários. Na sala de aula, os alunos contam com uma carteira desenvolvida especialmente para usuários de cadeira de rodas.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> CRUZ, Maria Alice da. Reforma do Básico valoriza ensino de graduação. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/abril2004/ju249pag09.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/abril2004/ju249pag09.html)>. Acesso em: 14 set. 2007.

Mas como “a gente começou errado”, as adequações apresentam limitações como, por exemplo, a posição externa do elevador ou o lugar que um aluno em cadeira de rodas pode utilizar na sala, como acusou um professor acima. As construções padrão da Unicamp que, segundo arquiteta da CProj - Coordenadoria de Projetos da Faculdade de Engenharia Civil, não são prédios convencionais de alvenaria, mas de “alvenaria estrutural”, possuem uma modulação cujas medidas dificultam, por exemplo, a abertura de passagens adequadas para a circulação de cadeiras de rodas. Em uma unidade, um professor disse que o projeto de se colocar um elevador no prédio vinha sendo dificultado, porque “o pé direito desse andar é muito baixo, e onde seria um lugar possível para o elevador, tem uma viga que abaixa quase a um metro e oitenta, então é muito difícil de encaixar uma porta ali”.

Em outra unidade, a solução encontrada para o elevador não satisfaz a quem ele deveria servir, uma aluna com grave dificuldade de mobilidade.

"Eu fiquei doente quando descobri que o elevador ia começar no primeiro andar. Isso é não ter a menor idéia do que é ter dificuldade de locomoção. Nada justifica um negócio deste. Contenção de verbas? Vão fazer uma rampa que vai contornar, mas vai ser descoberta e é uma distância grande".

Apesar dos problemas, encontramos professores conscientes dessas dificuldades, sinalizando que as soluções já estão sendo discutidas e procuradas nas unidades, pelo menos, no que diz respeito à adequação dos espaços físicos. Há iniciativas e levantamentos sendo feitos em diferentes lugares, ora no campo acadêmico, ora administrativo.

Professores da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo - FEC mencionaram dois trabalhos de iniciação científica desenvolvidos por alunos de graduação dessa faculdade. Um deles buscou identificar os problemas de acessibilidade em diferentes unidades da Unicamp e o outro analisou os problemas de circulação em alguns prédios e a adequação das adaptações que já foram neles realizadas, recuperando aspectos históricos da questão, que “tem toda uma situação da época em que foram construídos, uma questão de agilidade, de rapidez na ocupação do *campus*”. No início da década de 80, sob uma única gestão<sup>21</sup>, foram realizados

---

<sup>21</sup>UNICAMP. José Aristodemo Pinotti. Gestão de 19.4.1982 - 18.4.1986. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/a\\_unicamp/a\\_unicamp\\_historia\\_ex\\_pinotti.html](http://www.unicamp.br/unicamp/a_unicamp/a_unicamp_historia_ex_pinotti.html)>. Acesso em: 14 set. 2007. - Por terem

160.000 m<sup>2</sup> de obras, dando origem aos prédios com o padrão mais comum na Unicamp. Embora, nesta época, já se intensificassem os movimentos pela inclusão das pessoas com deficiência, só na década seguinte, essa discussão viria aportar nas universidades.

Na CProj, localizei também uma iniciativa que pode ajudar a resolver alguns problemas e evitar erros nas adaptações, pois envolve a pesquisa e desenvolvimento de soluções adequadas para os problemas já existentes, a serem registrados em um manual.

É “um projeto para o *campus* da Unicamp, para a acessibilidade na questão física. (...) A idéia é que no final ele tenha como resultado um caderno, onde você tenha as especificações de como fazer essas coisas. Um exemplo: você vai ter sempre uma calçada que pode ser feita num piso X, com uma faixa de piso tátil, que atenda a questão do deficiente visual; modelos de rampas que possam ser adequados e não tenham que ser feitas *in loco*, para não ter os problemas que acabam acontecendo,” de erros na execução. “Nos pinotinhos, como a gente chama, os banheiros são no meio lance da escada, então todo mundo tem um problema de acessibilidade com o banheiro. Então a gente tem algumas idéias de como resolver.” Então, existe a intenção de “colocar nesse caderno, possibilidades de adequação para os pinotinhos: onde se pode colocar um elevador e de que tipo”, porque “a gente sempre está esbarrando nesse problema do elevador para os prédios existentes. (...) Seria muita pretensão achar que todos os problemas poderiam ser resolvidos com os projetinhos padrão desse caderno. Mas eu acredito que a gente tem que trabalhar em duas frentes, uma analisando o que tem existente, caso a caso, e outra é esse compêndio de idéias que pelo menos já podem indicar um caminho”.

Embora a CProj venha se empenhando em considerar a acessibilidade nos projetos que por lá passam e seja parceira da Prefeitura no planejamento e avaliação das obras a serem executadas na universidade, ainda não há garantias de acessibilidade em todos os projetos novos, pois dependem muito dos diretores e professores das unidades interessadas.

“A gente tem uma parceria com a Prefeitura. (...) O que tem acontecido é que, como a obra passa pela Prefeitura, ela acaba mandando o processo para cá, para gente avaliar. E a gente avalia também do ponto de vista de acessibilidade. E eu diria que 90 % dos projetos do *campus*

---

sido construídos nesta gestão, os edifícios padrão da Unicamp são apelidados de “pinotinhos”.

estão passando pela gente, mas ainda tem aí uma lacuna que é de projetos que o próprio diretor pode fazer por conta dele, (...) porque uma unidade pode contratar um projeto externo – hoje pode ainda, pode ser que um dia não possa”.

Por causa da autonomia que as unidades têm, sem que se estabeleçam regras internas mais claras quanto à necessidade de se obedecer à legislação de acessibilidade, o avanço na solução dos problemas podem ficar entregues ao arbítrio de professores e gestores das unidades.

“Isso aí é uma briga que a gente vai ter que comprar ainda com algumas gerações de diretores aqui: é essa questão de acessibilidade física. O nosso diretor passado chegou a fazer um projeto, o que incluía acessibilidade. Mas infelizmente a gente não tinha recurso para fazer essa construção. Esse diretor agora nem toca no assunto, acho que não tem nem espaço para tocar no assunto com ele”.

“Quando um professor ganha algum dinheiro, por exemplo, da Fapesp, para um laboratório, ele quer usar o dinheiro ao máximo, para o uso dele. E a parte, por exemplo, de uma rampa ou um elevador custa no mínimo uns 100 mil reais, não dá para fazer com menos. E aí põe pressão em cima da CProj para cortar esses elementos. Essa pressão é muito forte. Não é fácil a CProj se colocar. Eu acho que o que falta é uma posição de cima para baixo, da Reitoria dizer: agora não pode mais sair mais um prédio que não seja acessível”.

Considerando estes comentários, percebemos que a trama do ninho ainda é frouxa para que se torne um ambiente realmente inclusivo. Podemos tomar o Planes - Planejamento Estratégico da Unicamp (UNICAMP, 2003), como um documento importante para a formação da urdidura, a base para a trama que forma o ninho.

No Planes estão apresentados a missão geral, os princípios, as estratégias e programas principais para o desenvolvimento do trabalho da universidade nos próximos anos, servindo para orientar o planejamento de cada unidade. Entre os princípios que norteiam a missão desta universidade, estão “a inserção e responsabilidade social” e também “o respeito à dignidade da pessoa e aos seus direitos fundamentais”. A adequação sistemática da infra-estrutura física e de pessoal (estratégia E.1.2), assim como a ampliação de programas que garantam a conclusão dos cursos pelos alunos (E.1.5) estão entre a estratégias estabelecidas na área do ensino. Uma das áreas estratégicas é a de Qualidade de Vida, onde encontramos prevista a “criação de programas permanentes de acompanhamento de grupos com necessidades especiais” (E.5.2). Entre os

programas mencionados estão incluídos “adequar as instalações prediais e ambientais às normas técnicas do ambiente construído em geral” (programa 9.1.2) e “dar suporte aos participantes da comunidade da Unicamp com necessidades especiais, viabilizando a permanência e o acesso à todas as dependências da Universidade”, visando a acessibilidade e adequação física (11.1).

As indicações do Planes, no entanto, não garantem, por si só, a realização de suas propostas, como acusou uma professora.

"Eu já participei do Planes (...) Reclamei muito junto à Reitoria, que me parecia uma coisa muito vazia. Porque se não tem recursos atrelados aos planos, não vai acontecer nada. Alguns planos (...) não precisam de recurso. Mas outros planos precisam. Precisam de pessoal dedicado a isso e precisam de dinheiro, dinheiro mesmo. E precisa de projeto. E um dos grandes projetos que eu acho que a Unicamp precisa olhar com mais carinho é a questão das barreiras arquitetônicas. Que a gente não tem calçadas, a gente não tem rampas, a gente não tem elevadores, a gente tem um *campus* que é muito difícil de vencer, até para a gente comum, que não tem problemas de mobilidade: não tem calçada. Então eu reclamei que não tem nada disso no planejamento estratégico da Unicamp.

- Tem, professora. Tem uma frase lá de qualidade de vida e acessibilidade.

Então eu falei:

- Olha, é tudo muito bonito, mas não adianta nada essas frases, elas são vazias. Esse plano tem que ser atrelado a: setor "x" vai ganhar a construção de calçadas novas, de elevador, de rampa, de sinalização, no ano "x", com recursos "y". Setor 2, setor 3, por setor.

- Ah, não é assim que se faz planejamento estratégico. A senhora não está entendendo. Estratégico é uma intenção filosófica... Não falaram com todas essas palavras, mas foi entendido que isso é um plano para inglês ver, PARA INGLÊS VER (...)

Aí a gente fez o nosso plano aqui. E dentro do nosso plano colocamos o que precisamos... Até aqui no estacionamento tem uns degrauzinhos que uma cadeira de rodas não vence, não tem elevador... O projeto está pela metade, então não tem uma rampa que vem do primeiro térreo para o segundo térreo, um monte de coisas desse tipo. A gente colocou dentro do nosso plano. Até colocamos o dinheiro lá, que a gente precisaria. E com isso a gente foi ainda no reitor (...) Liberou 50% dos recursos. (...) Estamos até hoje sem elevador. Por quê? Primeiro porque não

temos recursos e segundo porque tem um outro problema: (...) até este momento o autor do projeto institucional deste prédio, não liberou a construção de um poço de elevador, porque ele tem que recalcular tudo nessa estrutura aqui. (...)

A cada ano, surgem projetos de infra-estrutura na Unicamp, grandes projetos. E já duas vezes, quando isso surgiu, fui à reitoria e me propus a dizer: Unicamp, arruma a sua infra-estrutura urbana e suas edificações. A gente faz um projeto institucional para acessibilidade. (...)

E eu falei para o professor de pesquisa na época, duas vezes: vamos fazer um projeto Unicamp - acessibilidade Unicamp. Foi rejeitado:

- Ah, não! Ah, não! Tem outras coisas mais interessantes, mais importantes".

Como os recursos são limitados, os professores podem opor resistência à aplicação dos recursos em acessibilidade física e ao conhecimento e consideram mais importante atender às demandas gerais e costumeiras da universidade. Alguns questionariam até a pertinência de certos gastos em função de uma população minoritária.

“Eu tenho limitações de recursos, então eu digo: do ponto de vista da utilização do recurso público, é razoável, por causa de uma pessoa, eu incorrer num enorme custo de ter uma estrutura para atender uma pessoa, quando com esse mesmo dinheiro eu poderia atender 20?”

Além do fato de que “corrigir é sempre mais difícil” e “faltam recursos” para isso, aqui ainda temos o problema de que os alunos com deficiência são uma minoria, à qual os gestores geralmente não pertencem e não sentem “o negócio na pele”. Neste caso, o direito fundamental à igualdade de condições desses alunos para fazer com sucesso o curso que escolheram e em condições dignas pode ser preterido em função do interesse da maioria. Mas por terem o fim de garantir este direito é que a questão dos recursos investidos para atender os alunos como um todo não pode ser comparada à dos custos necessários para garantir a participação dos alunos com deficiência, pois este é o caso de uma reparação, de uma correção necessária daquilo que “a gente começou errado”, para que eles tenham igual acesso que as demais pessoas aos serviços educacionais. Essa questão envolve o princípio de igualdade, que para ser atingido, exige um atendimento diferenciado, quando houver necessidade.

Se no futuro os ambientes já forem projetados segundo princípios que considerem o acesso e utilização por todas as pessoas, que é para onde esperamos que a sociedade como um

todo caminho, os custos de um ambiente acessível será o custo do projeto para **todas** as pessoas e não o custo despendido com uma **minoria**. Se os princípios do que hoje chamamos Design Universal<sup>22</sup> forem assimilados às normas das construções em geral, as soluções certamente se desenvolverão a menores custos e serão incorporadas ao custo comum de toda obra de uso coletivo. Segundo esses princípios, os produtos, serviços e ambientes se caracterizam pela flexibilidade no uso, sendo desenhados de modo que possam ser usados pelo maior número de pessoas e na maior extensão possível, sem necessidade de se recorrer a adaptações ou a design especializado. O Decreto n.º 5.296 já determina que “a concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal” (BRASIL, 2004, art. 10).

Além disso, se a pesquisa e a produção de conhecimento é uma das vocações da universidade, ela é justamente um dos lugares mais propícios para o desenvolvimento de “tecnologia acessível de baixo custo”, como sugeriram os participantes da I Oficina Participativa, em 2004 (MANTOAN e BARANAUSKAS, 2005, p. 39). No 2º parágrafo do artigo 10, o Decreto acima também prevê que “os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal”.

É possível também se pensar em outro modelo de gestão e aproveitamento dos recursos, ao ver de uma coordenadora que acredita que a tecnologia já oferece caminhos que permitem o acesso ao conhecimento das pessoas com limitações mais severas.

"Via tecnológica para isso existe, mas não é barato. (...) Não sei o quanto nós teríamos condições de bancar isso financeiramente. As coisas teriam que vir de uma forma muito mais integrada. Eu acho, inclusive, que a estrutura da universidade é uma estrutura em que se deveria pensar um pouco mais sobre o uso dos recursos de laboratório. Se for um pouco mais integrado, eu acho que a gente poderia fazer coisas mais baratas. Porque, com certeza, existe conhecimento do mesmo tipo tanto na Engenharia Elétrica, quanto na Engenharia da Computação, quanto na Engenharia Mecânica, mas a gente não dispõe desse conhecimento aqui, porque a gente tem uma baixa integração. A Engenharia tem custos muito grandes. Poderia inclusive baratear os nossos custos”.

---

<sup>22</sup> Conceito criado pelo arquiteto paraplégico Ronald Mace, que criou o Centro para o Design Universal (Center for Universal Design - <http://www.design.ncsu.edu/cud>) na Universidade Estatal da Carolina do Norte, EUA.

Algumas pessoas vêem que uma melhor gestão dos recursos e a concepção dos ambientes não atendem somente às necessidades de uns poucos com deficiência, ou que são poucos justamente pela falta de condições para estarem ali, mas pode ser benéfica para toda a comunidade.

“Nós temos um plano, que não é só para dificuldades de mobilidade, mas também para os professores, cuja idade média está aumentando, a gente tem o planejamento de um elevador”.

“É exceção que pode acontecer com qualquer um, por exemplo, eu lembro quando a Heloísa quebrou o pé - alguma coisa assim - ela teve que transferir a aula dela, porque ela não conseguia chegar, porque é muita escada, não dava para ela ir”.

Mas como ainda não temos essa percepção bem desenvolvida, podemos encontrar situações em que a mudança só acontece quando se toma consciência de que há prejuízo também para a população dos que Elias (2000) chamou de estabelecidos e se constata que as condições do lugar são desfavoráveis para outras pessoas da comunidade.

Em depoimento à Janaina Speglich de Amorim Carrico, pesquisadora do grupo Todos Nós, sobre como vive a sua diferença na universidade, uma aluna expressou sua desconfiança de ter sido discriminada na consideração da necessidade de melhorar as condições de segurança de um local de aula.

"Eu sou uma atrapalhada de muita sorte porque sempre tem alguém que me socorre. Pedi para colocarem um corrimão no auditório. Demoraram muito, mas quando quebraram o salto lá, colocaram. Neste auditório tem uma rampa e é muito íngreme. O chão é liso e principalmente quando chove e molha, escorrega muito. Não tinha corrimão. Tinha aula lá uma vez por semana, mas demoraram muito para colocar o corrimão. Espero que tenha sido coincidência, mas uma professora quebrou o salto e uma semana depois o corrimão estava lá. E ainda não é um corrimão adequado em termos de desenho universal, com a preensão legal”.

Boas condições de acessibilidade beneficiam as pessoas mais idosas, grávidas, acidentadas, com algum mal-estar momentâneo; pessoas cuja segurança está em risco simplesmente porque usam salto alto ou porque necessitam transportar algum material pesado ou perigoso, como algum produto químico, e outros fatores.

“Aqui, as nossas salas de laboratório são” acessíveis. “Todas. Porque a gente construiu (...) tudo com rampa. (...) Confesso que não foi pensando no deficiente. Foi pensando na questão da segurança. É que se a gente tiver que evacuar as nossas salas de aula, a rampa é infinitamente mais segura para esse procedimento”.

Muito do que vimos acima, desde a forma como alguns requisitos de acessibilidade começam a ser atendidos às objeções ao emprego de recursos para assegurá-los, aponta para a permanência de resíduos de uma visão assistencialista que acompanha a questão da deficiência, mesmo depois que emergiu como um problema médico.

“Não era para a gente estar trabalhando com estas questões? (...)”

- Não, porque nós damos assistência”, responderiam os gestores universitários.

“Quer dizer, tudo é assistencial, aquele imediatismo, que está precisando um processo imediato aqui, outro acolá...”.

Algumas coisas se passam como se houvesse necessidade de um remédio para minorar uma dor, que se dá aqui e acolá onde a dor se manifesta. Mas as ações que se podem observar, para melhorar as condições das pessoas com deficiência na Unicamp, também podem ocorrer para que o “médico” não seja responsabilizado por omissão de socorro. As coisas são feitas para cumprir a lei e evitar sanções.

A Resolução GR n.º 020/2006 de 3 de abril de 2006 (UNICAMP, 2006), constituiu um Grupo de Trabalho - GT para implementação de programa de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito universitário. Este grupo substituiu a Copes - Comissão Permanente de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, que existia desde 1997. “Zelar pelo cumprimento da legislação” era a primeira atribuição dada à Copes pela Portaria que o criou - GR Nº 79/97 (UNICAMP, 1997), que na resolução de 2006 é substituída por “atender às linhas de pesquisa definidas no planejamento estratégico da Universidade, no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência”.

Mas ao procurar saber mais sobre a criação e atividade desse GT, a preocupação de adequação à legislação apareceu com força no relato de uma professora.

“A Portaria saiu no ano passado. Porque o que acontece? O Ministério Público entrou com uma ação na universidade exigindo um ambiente inclusivo. Porque hoje em dia tudo tem que ser,

principalmente a universidade. (...) Você sabe que a pessoa, se estiver trabalhando e não tiver as condições necessárias, ela pode acionar o Ministério e recorrer. Então, o que a universidade entende: vamos deixar o mais acessível possível, porque é muito melhor você trabalhar nisso do que depois você receber uma multa e ter que trabalhar. Então é isso que a universidade viu. (...) Vai ser feito, por quê? Porque se amanhã alguém denunciar, a multa é tão cara, que ninguém quer isso”.

Das atribuições já estabelecidas para a Copes, permanece na resolução que criou o novo GT, em seu inciso IX do Artigo 2º, entre outras, a atribuição de

propiciar, dentro das normas e sem ônus para a Universidade, viabilizando apoio da iniciativa privada, assistência ao funcionário, aluno ou docente com deficiência no que se refere a equipamentos e materiais que viabilizem ou facilitem seu desempenho como estudante ou como profissional.

Embora possamos compreender que os recursos são escassos e que se possa buscar parcerias para suprir alguma necessidade, este texto dá a impressão de que a universidade se exime de prover os meios necessários à inclusão das pessoas com deficiência em seus *campi*. Ao proceder desta forma, não assumindo o ônus dessa responsabilidade, a Unicamp mantém a visão assistencialista na formação desses alunos, indo frontalmente de encontro à idéia de inclusão escolar.

Justamente esse texto da resolução é a referência mais direta que encontrei ao desempenho do estudante com deficiência na Unicamp. Desde o Planes, noto um silêncio em relação ao atendimento às necessidades **educacionais** do estudante. Na área estratégica **Ensino**, os alunos com deficiência poderiam estar contemplados na estratégia: “aperfeiçoamento e ampliação de programas que garantam aos alunos as condições para a conclusão dos cursos nos prazos determinados” (E.1.5), mas não há outro dado que indique isto. Depois, aparece a estratégia “criação de programas permanentes de acompanhamento de grupos com necessidades especiais” (E.5.2), na área estratégica **Qualidade de Vida**. Mas o objetivo estabelecido para essa área parece mais voltado aos que trabalham na universidade: “Criar condições para o crescimento pessoal e profissional (...), gerando um ambiente interno propício à humanização das relações de trabalho e ao convívio social e cultural (O.5)”.

No Programa 11 do Planes, Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, o foco está na acessibilidade arquitetônica, propondo “dar suporte aos participantes da comunidade da Unicamp

com necessidades especiais, viabilizando a permanência e o acesso à todas as dependências da Universidade” . Entre as sugestões, uma trata da busca por recursos, sendo menos conservadora que a referência da resolução de criação do GT, cujo objetivo é desenvolver o programa para atender o que está delineado no Planes: “criar / buscar linhas de financiamento para a adequação da infra-estrutura das salas de aula e laboratórios (11.1.5)”.

O GT já iniciou seu trabalho, buscando em primeiro lugar localizar os funcionários com deficiência da universidade e identificar as necessidades daqueles que quisessem apresentá-las para servir de base às ações para proporcionar acessibilidade nos *campi*.

“Nós tínhamos que começar de alguma coisa. Nós iríamos começar inicialmente pelos funcionários da universidade: administrativos e docentes. (...) A gente partiu do princípio seguinte: é uma população que está presente, está trabalhando; a partir do momento que você modifica o ambiente ou que você o deixa acessível para aquele professor, para aquele funcionário, você também está deixando para o aluno”.

Mas o aluno tem necessidades específicas, diferentes das dos diversos trabalhadores da universidade. A preferência dada a estes também foi justificada por já existir um trabalho sendo realizado no Laboratório de Acessibilidade - LAB, com o grupo Todos Nós. No entanto, essa preferência parece determinada desde a forma como o GT foi formado, “constituído junto à Diretoria Geral de Recursos Humanos” (Artigo 1º), cuja Coordenadoria “supervisionará o desenvolvimento das atividades do Grupo de Trabalho” (Artigo 4º).

O grupo Todos Nós, embora busque desenvolver algumas ações que ampliem a discussão sobre a inclusão dos alunos com deficiência e incentive algumas mudanças na Unicamp, faz parte do programa Proesp, que financia estudos como este, para a formação de pessoal no âmbito da Educação Especial. O programa está restrito a cinco anos e, embora destine uma pequena parte de sua verba a despesas com materiais e serviços, que têm sido aplicados em benefício do LAB, não possui recursos para garantir o atendimento àqueles alunos nem mesmo pelo período de sua vigência.

A idéia inicial da criação do LAB não era a de formar um centro de atendimento educacional especializado para a universidade como um todo. Nasceu na mente de Maria Alice Rebello do Nascimento, quando diretora da biblioteca do IFCH, preocupada com os alunos e

docentes com deficiência física que a freqüentavam. Deise Tallarico Pupo, bibliotecária responsável pelo LAB, contou-me sua história.

“Em 1998, surgiu a oportunidade de reestruturação oferecida pelo edital da FAPESP-INFRA IV; foi quando Maria Alice reuniu a equipe de bibliotecários para saber quem se interessava em escrever projetos, pois o tempo estava curto. Eu e mais duas nos oferecemos e assim ela determinou que caberia a mim projetar uma sala adaptada para pessoas com deficiência física, devido aos usuários que eram em sua maioria cadeirantes ou com mobilidade reduzida. Eu nem sabia por onde começar. Foram disparadas algumas cartas pela Internet, que estava nos primórdios. (...) Eu comecei pelas redes e ONGs e as cartas foram se espalhando e chegando sugestões de equipamentos. Uma pessoa cega do Rio de Janeiro escreveu uma mensagem irada: por que a Unicamp vai adaptar uma sala apenas para deficientes físicos? E os visuais? Com tanta tecnologia surgindo, disse ele, é uma injustiça excluir os DVs do projeto! Falei com a diretora e ela me disse para seguir em frente, ir atrás dos equipamentos. A gente pediria e se não fosse contemplado, teríamos tentado!”

O projeto foi aprovado. A providencial “mensagem irada” fez a idéia original crescer de uma sala mais acessível para os alunos com deficiência física para algo bem mais abrangente. Um outro incidente, que poderia ter engavetado o projeto, acabou por multiplicar-lhe o alcance. Alguns empecilhos surgiram com a saída da diretora que encomendara o projeto, o que levou à busca por outro espaço onde este pudesse se instalar. Foi acolhido pela coordenação da Biblioteca Central Cesar Lattes. Então, ao invés de pertencer à biblioteca de uma unidade de ensino, o que tenderia a restringir o seu atendimento, o LAB foi criado em um espaço destinado à comunidade geral da Unicamp.

O LAB precisou esperar quatro anos para iniciar as suas atividades. Neste momento, passou a contar com os serviços de duas professoras de Educação Especial, graças a uma parceria com o Cepre - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto. Com isso, abriu-se a possibilidade de serem ultrapassados os limites dos serviços de uma biblioteca acessível, que teria como atribuições possibilitar o acesso aos serviços do Sistema de Bibliotecas da Unicamp e à informação, oferecer um ambiente propício ao estudo e pesquisa ou, ainda, formar um acervo básico acessível às pessoas com deficiência visual. O LAB ganhava contornos de um serviço de atendimento educacional especializado, porque, além de contar com a chamada

“Sala de Acesso à Informação”, ganhou também o “Laboratório de Apoio Didático”. Este inclui a orientação no uso das tecnologias disponíveis para o seu uso autônomo, o desenvolvimento e disseminação do uso de ferramentas de apoio que complementem a educação dos usuários com deficiência e a produção de material alternativo, segundo as necessidades do usuário (PUPO, 2004), o que ultrapassa a tarefa de disponibilizar material bibliográfico acessível, de responsabilidade da biblioteca.

Apesar de já dispor de serviços que vão além do escopo de uma biblioteca, o LAB consta do organograma da Biblioteca Central, o que lhe impõe alguns limites. Sobre a falta de materiais que detectamos e reclamamos, ouvimos no grupo Todos Nós uma explicação que tinha mais ou menos o seguinte sentido: quando precisa de um material, o LAB precisa solicitar ao almoxarifado da biblioteca, mas alguns itens de que necessita não constam do rol de materiais ordinários ali adquiridos, armazenados e controlados para suprir as necessidades dessa casa. O procedimento da aquisição foge à normalidade e é arrastado, atrasado pela falta de recurso financeiro imediato para tal imprevisto e por trâmites burocráticos que a situação exige. Estranho no ninho! Está lá, pertence àquela biblioteca, é celebrado por sua projeção e seus prêmios, mas, se há necessidade de papel sulfite, que todo mundo usa, consegue-se; papel para impressora braile, que só o LAB usa, pergunta-se: “O Proesp não pode arrumar”? Mais uma vez, se notam resquícios de uma visão assistencialista, uma dificuldade de incorporar ao funcionamento de rotina aquilo que se refere às especificidades e necessidades dos alunos com deficiência.

Outro inconveniente da situação do LAB, é que as pedagogas especializadas que se integraram ao projeto pertencem ao Cepre, que permitiu que aumentassem suas cargas horárias e usassem uma parte dela no serviço do LAB. Uma delas já se aposentou e quando a segunda fizer a mesma coisa, não sabemos como serão repostas, já que estavam ali porque se dispuseram pessoalmente. Não possuindo pessoal próprio para fazer boa parte do serviço, o LAB também precisa recorrer constantemente a estudantes estagiários, que nem sempre estão disponíveis no número necessário.

Pupo (2004) apontou também a falta de serviços voltados para o aluno surdo no LAB. A Portaria n.º 3.284 exige que as IES se comprometam, no mínimo, a fornecer intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, quando necessário, até mesmo para a complementação de avaliações escritas que não expressem o conhecimento real do aluno; também solicita providências para que

o aluno aprenda o vocabulário próprio das matérias do seu curso, especialmente na modalidade escrita. Por esta Portaria, os professores de alunos com surdez devem receber informações que os esclareçam sobre a especificidade lingüística dos surdos, pois devem ser flexíveis no modo de considerar a produção escrita desses alunos, valorizando o seu conteúdo semântico e não o caráter estrutural da linguagem.

Os conhecimentos e o pessoal necessários para este atendimento já existem na Unicamp, no Cepre e no Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, mas se um aluno precisar de apoio especializado, ainda não há uma estrutura, um plano de ação, um canal que garanta este apoio.

Além de tudo, as entrevistas com os professores revelaram um dos problemas que já sentimos e discutimos no LAB e no Grupo Todos Nós, que é a falta de visibilidade deste espaço, pois nenhum dos professores contatados o conhecia, a não ser aqueles que participaram diretamente das atividades ligadas ao laboratório ou que têm proximidade com algum aluno que já fez uso dele. Como já indicou Pupo (2004), é preciso que os órgãos mais próximos aos alunos, como a DAC, o SAE e o Diretório Central de Estudantes - DCE, responsáveis que são pelas primeiras orientações, pelos mecanismos de apoio e pela representação dos interesses dos estudantes, informem os alunos a respeito e saibam como encaminhá-los quando surgir a necessidade, como a outros serviços existentes na Universidade.

A comunidade universitária tem, em seu funcionamento, outros aspectos que podem influenciar na recepção ou exclusão dos alunos com deficiência, além do que diz respeito ao aproveitamento dos recursos, da adequação de sua infra-estrutura física e do apoio especializado, que dizem respeito às atividades docentes.

Ao longo da história humana, as atitudes para com as pessoas com deficiência sempre dependeram do contexto, dos valores, da concepção de homem e de justiça e, sobretudo, das necessidades e interesses da comunidade em que elas estavam inseridas, desde a sobrevivência física, pura e simples, até fatores econômicos de mercado, que implicam a eficiência produtiva das pessoas. E as posturas adotadas, naturalmente, sempre estão sujeitas às determinações daqueles que têm acesso às posições de influência e poder, os que dizem o que é mais importante, desejável ou adequado em cada situação, e indicam que lugar social devem ocupar aqueles que fogem ao modelo que idealizam.

Na universidade atual, existem, por exemplo, formas de se considerar a produtividade dos professores que enfatizam a pesquisa e as publicações que lhe correspondem, que geralmente têm um efeito negativo sobre o ensino, porque é deixado em segundo plano. A preocupação em manifestar a sua produção docente não favorece a adoção de práticas inclusivas e abertas às diferenças, que exigem maior preocupação com o ensino, com o uso de novas estratégias e novas tecnologias, que podem despende uma atenção maior do professor, sem que isso possa ser aproveitado para engrossar os números que lhe são exigidos.

"O professor se sente mal tratado quando essa dedicação que ele tem a outras atividades, que não seja em publicações. Não é contabilizada, isso não é visto em lugar nenhum. Nós fizemos uma reforma curricular, no último ano, em que (...) formamos um grupo de cinco professores, porque a gente orienta do começo ao fim pequenos grupos. Qual foi uma das maiores resistências que eu tive? A Unicamp vai olhar aquela turma que era de 50 alunos e um professor, vai olhar 50 alunos divididos por cinco, vai olhar como se eu estivesse dando aula para dez e diminuir a produtividade... e não vêem o outro lado. E é isso mesmo. É isso que vai ser visto, o professor que antes era responsável por 50 agora é responsável por dez. Só que a qualidade do que ele fez por estes dez, ele está somando. E isso eu digo para você de cadeira porque eu já tive resposta de indústria falando comigo 'o que foi que aconteceu que eles melhoraram tanto?' Isso tudo eles desenvolveram dentro da universidade. Só que infelizmente a universidade vê isso como queda de produtividade".

"Essa coisa da intensificação do trabalho, dos critérios de competência, esses critérios de mercado que infelizmente a universidade está assimilando, infelizmente, vai até piorar esse tipo de coisa. Os nossos professores já estão sentindo isso, se não publicar tantas coisas por semestre não é reconhecido, então se publica qualquer coisa a qualquer preço".

Estas falas revelam como se insinua na universidade certas exigências que remetem às políticas neoliberais. Elas se debruçam sobre a educação como um importante espaço para o desenvolvimento de certo imaginário em sintonia com a construção de uma ordem social fundada nos princípios do livre-mercado e sem os embaraços causados pela intervenção estatal, que estaria marcada pelo clientelismo, pela burocracia e improdutividade. Segundo o ideário neoliberal, esclarece Gentili (2000), a crise educacional, que se configurou com a expansão do

ensino, nas últimas décadas, é resultado de uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, culpando a incompetência ou a indolência dos atores envolvidos no processo educacional.

Para superar esta crise de qualidade, a saída apregoada é a construção de um mercado educacional, com mecanismos de competição interna e um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual de todos os que participam da vida acadêmica. Este sistema, que visa aumentar a eficácia e a produtividade, é posto em ação por certos mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacionais e pelo estabelecimento de exigentes critérios de qualidade. Mas, como alerta Gentili (1996), esses critérios se originam de uma concepção de qualidade que é transposta das práticas empresariais, sem nenhuma mediação, para o campo educacional.

Assim, a universidade também é vista como uma empresa produtiva, que fornece determinada mercadoria, como o profissional com determinado perfil para atender as demandas do mercado de trabalho, com ferramentas para competir nesse mercado, esgotando-se aí a função social da educação. O conhecimento produzido também é tratado como mercadoria e valorizado de acordo com sua adequação às necessidades de mercado, então a pesquisa fica submetida aos mesmos critérios de avaliação que recaem sobre as empresas. Daí a ênfase em uma produtividade numérica, como se queixam os professores.

“A única coisa que se enxerga aqui dentro dessa universidade é a sua produção numérica. Porque se diz assim: não, mas hoje em dia a gente está trabalhando com níveis de impactos”.

Este professor segue falando das estratégias para conseguir este impacto, a começar por alguns telefonemas sugerindo que outro professor chame a atenção dos alunos para algum artigo. Sabemos também que outras estratégias são utilizadas para se ter determinada publicação citada por colegas para, assim, ir amalhando os pontos necessários para uma boa colocação entre a concorrência.

Gentili (1996) ainda explica como a crítica neoliberal questiona a noção de direito e a concepção de igualdade que deveria servir como fundamento filosófico capaz de justificar a existência de uma esfera de direitos sociais em uma sociedade democrática, o que interessa de modo especial a este trabalho.

No pensamento neoliberal, o conceito de cidadania, base da concepção universal dos direitos humanos, é culpado de dar origem a uma série de promessas que não podem ser

cumpridas, pois levam a uma série de comportamentos individuais e coletivos improdutivos, que não reconhecem o valor individual da competição.

Seguindo este raciocínio, o mercado é a única esfera que garante a plena realização da capacidade individual e a democracia é o sistema político que deve limitar-se a dar as condições para que o indivíduo exerça seu poder de escolha livremente entre as opções oferecidas por esse mercado. Assim, o neoliberalismo questiona a existência de mecanismos de promoção da igualdade e das instituições que trabalham para concretizá-la, materializando um conjunto de direitos sociais.

Desta perspectiva, a educação fracassa em decorrência de um grave problema cultural, provocado pela ideologia dos direitos sociais, que faz com que as pessoas acreditem que podem exigir, em igualdade de condições, o que só deveria ser dado àqueles que realmente empreendem, graças ao mérito e esforço individual.

A preocupação com a qualidade dentro da universidade, como se vê, nem sempre passa pela preocupação com a situação do aluno e pelo cuidado com o ensino, que leve a uma aprendizagem efetiva pelo estudante. A conquista do diploma pelo aluno, para alguns, deve resultar de seu exclusivo esforço para vencer sozinho todas as barreiras que venham a surgir, não importando as suas condições e desvantagens pessoais.

Conversando com alguns professores sobre o modo como a universidade pode lidar com as diferenças entre os alunos, o que inclui considerar aquelas decorrentes de uma deficiência, esbarrei neste mesmo obstáculo.

"Eu tive o privilégio de pertencer a muitas esferas na universidade, comissão de licenciatura, congregação da faculdade, conselho universitário e, convivendo com colegas de outras áreas, vi que existe uma rigidez em cima do que seja excelência acadêmica, que eu não sei como romper, não tenho idéia de como fazer para romper isso. Porque o problema é que se encontraria uma resistência desse próprio setor que é definidor disso com os professores... Não sei como pensar isso".

Esses professores acham que todos os alunos precisam atingir os mesmos objetivos em um dado tempo.

"E se não for assim, não pode ser aprovado, não interessa para o instituto, não têm importância. Alguns institutos aqui dentro da universidade se gabam de que entram vinte e saem cinco. E falam isso com muito orgulho. Então é um processo de afinamento muito grande, corresponder a essa visão de excelência".

Conversando sobre a possibilidade de inovações que pudessem melhorar o ensino tendo em vista as diferenças, outro professor, que já adotou o uso de ambientes on-line como ferramenta complementar das atividades de classe, de novo surgiu o problema da produtividade se contrapondo à preocupação com o ensino e o aluno.

"A maioria dos meus colegas aqui não querem trabalhar com tecnologias novas, porque isso requer tempo, trabalho, e você tem que se envolver realmente com educação, e para se envolver com educação você tem que se envolver principalmente com o aluno. (...) Os argumentos: Qual é o tempo que eu vou usar para a minha pesquisa? (...) Eu vou dar a minha aulinha que eu já dava aqui, e *c'est finit*; se aprendeu, se não aprendeu, problema dele. Então a pessoa acha que a parte de educação termina na hora que ele foi lá e deu a aula dele. Naquele tripé que é colocado dentro da universidade, dois são capengas: o ensino e a extensão."

A Unicamp nasceu e desenvolveu-se no período do chamado "Milagre Econômico", tempo em que havia grande necessidade de formar elites para conduzir o processo de desenvolvimento socioeconômico que começava a se acelerar no país. As principais universidades públicas brasileiras reforçaram seus programas de pós-graduação, voltando-se para a pesquisa.

Além da impressão de resistência a mudanças que algumas intervenções dos professores deram, encontramos conflitos entre alguns interesses dos alunos, o funcionamento da universidade, sua vocação para pesquisa e o modelo de ensino.

Professor da Unicamp, Balzan (2002) admite que a pesquisa, infelizmente, pode atrapalhar o ensino, quando o professor pesquisador considera a graduação simplesmente como uma fase de informação e considera as atividades didáticas como perda de tempo diante da prioridade dada aos próprios projetos de pesquisa. Mas o autor considera que a articulação entre ensino e pesquisa é um importante princípio metodológico para que se alcance um ensino de alta qualidade. É também essencial que o aluno, em uma época de rápido acúmulo de conhecimentos

seja preparado para ser um aprendiz permanente, com autonomia para aprender por conta própria e conservar-se atualizado ao longo da sua vida.

Outros professores dessa universidade formaram um grupo de discussão entre 1999 e 2001, em torno dos rumos que a Unicamp poderia tomar diante das novas demandas do país (CHAMBOULEYRON, 2001). Percebiam que o desenvolvimento do Brasil, agora, requer uma considerável ampliação de vagas na educação superior para capacitar a população para as exigências atuais do mundo produtivo, cada vez mais permeado por novas tecnologias, e para a redução das desigualdades que, sem ampliar a qualificação da população, só vão se aprofundar.

Como não é possível aumentar significativamente o número de professores ou ampliar muito a sua carga didática, pois isto inviabilizaria as atividades de pesquisa, os professores desse fórum defenderam uma mudança na estruturação do ensino, que permitiria ampliar o número de alunos sem prejudicar a pesquisa. Algumas de suas propostas favorecem também a qualidade do ensino tendo em conta as diferenças entre o alunado, trazidas pela democratização e inserção de novos grupos sociais na universidade.

Em primeiro lugar, segundo eles, os currículos das graduações são muito densos e afunilados dentro da especialidade escolhida. Subtraem do aluno o tempo necessário para estudar e refletir sobre o que realiza e ouve durante as aulas e restringem sua formação como cidadão, que deveria proporcionar um olhar mais amplo, crítico e integrado sobre o mundo e sua própria atividade.

Além de propor a redução do currículo obrigatório aos conhecimentos mais básicos, evitando a duplicação desnecessária de conteúdos de uma disciplina à outra e abrindo janelas para outras grandes áreas do conhecimento, o fórum considerou a aula teórica menos importante, do ponto de vista da aprendizagem, do que o tempo gasto pelo aluno no trabalho pessoal e ativo sobre os conteúdos. Seria desejável que os estudantes tivessem tempo para “atividades participativas”, para solucionar problemas e sanar dúvidas com instrutores. Tais atividades deveriam envolver alguns professores que apreciam envolver-se nesta atividade mais próxima ao aluno, mas poderia beneficiar principalmente a formação docente de muitos pós-graduandos.

Além disso, os professores do fórum defenderam a volta de um modelo já adotado, mas depois abandonado pela Unicamp, em que o aluno entrava em um núcleo básico, sem definição prévia do curso, que também permitia a migração de curso sem que se tivesse de prestar

vestibular novamente. Isto diminuiria o desperdício devido a elevadas taxas de evasão ou repetência, já que os jovens nem sempre conhecem bem sua vocação e talentos e só vão amadurecer suas escolhas já no interior da universidade. Também os alunos com deficiência se beneficiariam de tal organização curricular, conhecendo alternativas mais condizentes com suas habilidades.

Nas entrevistas, ao abordar as diferenças entre os alunos, alguns professores apontaram dificuldades e alternativas que se assemelham às discutidas no fórum acima.

Os professores acusaram a estrutura curricular de atrapalhar a progressão dos alunos, que poderiam ter um melhor desenvolvimento com outra concepção curricular menos inchada e mais flexível.

O currículo “devia ter certa flexibilidade, mas é muito engessado ainda. (...) O que já deveria se começar a fazer é desengessar esse conteúdo, que é muito solidificado. Eu, às vezes, até penso se a gente devia ter cursos obrigatórios ou se a gente não devia trabalhar com certas diretrizes e, a partir disso, constituir os currículos”.

“Eu costumo dizer que a gente chama de grade curricular porque é uma prisão mesmo: atrás das grades ficam as pessoas. Eu acho que a gente tem uma herança, no ensino brasileiro, uma herança paternalista e autoritária. Essa herança de você achar que tem sempre uma autoridade que sabe mais que você e que pode lhe determinar o caminho. Ou seja, alguém determinou que para você se formar em Artes Plásticas ou em Educação, ou em sei lá o que, você tem que fazer essa, essa e essa matéria, nessa, nessa e nessa ordem. Só que isso é aqui, se você vai ali na PUC, as matérias são outras e a ordem é outra, então eu acho que esse vício paternalista da educação brasileira, é que deve ser atacado, ou seja, a gente reduzir os currículos a um mínimo mesmo, e deixar o aluno compor a formação dele. Eu gosto muito do projeto original da Universidade de Brasília”, do Darcy Ribeiro. (...) “Em primeiro lugar, não se entrava para uma profissão dentro da universidade. Você entrava numa área: Biomédicas, Exatas ou Humanas. Todos os alunos dessa área tinham algumas disciplinas básicas: Filosofia, Sociologia, ou seja, aprender a pensar criticamente a sua vida, o país e tal. Depois, eles iam cursando aquilo que eles gostassem, tivessem interesse e eles inventavam a sua profissão. Então, você podia cursar determinadas matérias e sair com um diploma de especialista em Sociologia da Educação, por exemplo. Ou um diploma de Filosofia da Arte. (...) Eu acho que é muito fechado o currículo

dentro da universidade. Essa coisa de os alunos não irem bem em uma área ou outra é porque a gente obriga eles a conhecerem de tudo, o que é impossível”.

Alguns docentes consideram difícil, na estrutura atual, localizar problemas e apoiar os alunos com mais dificuldade.

“Está ficando mais difícil porque, nas classes, está aumentando muito o número de alunos, então, eu acho que a gente está ficando cada vez mais distante de conhecer cada aluno, o problema de cada aluno. (...) Quando tem disciplina que tem laboratório, às vezes, você nota mais uma pessoa, tenta ajudar, mas se a turma é muita grande, você também não consegue atender”.

Neste caso, um aluno que precisasse de uma descrição mais detalhada de alguma estrutura, em função de sua deficiência visual, por exemplo, talvez não tivesse a sua necessidade atendida. Isto poderia melhorar com menos aulas expositivas e mais atividades assistidas em grupos menores. Em laboratórios, por exemplo, poderiam ser monitorados mais de perto e ter mais tempo para superar as suas dificuldades e desenvolver suas estratégias de ação autônoma ou com a assistência de outra pessoa, sob o seu comando.

Os professores do fórum de discussão mencionado (CHAMBOULEYRON, 2001) também valorizaram a experiência da iniciação científica na graduação, propondo a sua ampliação, tendo em vista uma pedagogia que ajude o aluno a conquistar autonomia. Tal atividade poderia tornar-se obrigatória e contar créditos para o curso, sem precisar ser necessariamente remunerada. Além disso, a iniciação científicas está em sintonia com a vocação para a pesquisa da universidade, cuja força está no conjunto de competências dos professores pesquisadores. Estes poderiam transmitir aos seus alunos a postura crítica, a curiosidade intelectual e o rigor acadêmico, que lhes seriam de um valor inestimável.

Os alunos deviam ter mais tempo para desenvolver seus próprios “projetos. Em vez de o professor ficar dando tanta aula assim, ele devia ser um orientador; como você tem no doutorado e no mestrado, devia ter na graduação também: ter certo número de alunos na graduação que você reúna, discuta com eles. Que é o tutor que você tinha em outros países... Agora a gente tem essa coisa de massa, (...) mas se a gente diminuir o número de aulas que a gente tem que dar, o número de matérias - porque é muita coisa, às vezes, coisas inúteis -, se a gente reduzir essa carga horária, sobra hora, (...) você pode ter um grupo de alunos, que você reúne e discute coisas. É

uma outra idéia, é uma aula que não seja aula - assim de disciplina que tenha conteúdo para dar -, é um momento que você se reúne para refletir.”

Os professores entrevistados também se manifestaram sobre o uso de novas tecnologias no apoio ao ensino e na busca por opções metodológicas que promovesse maior inclusão e aprendizagem de todos os alunos. Os que já fizeram uso desses recursos percebem que eles seriam úteis, mas exigem outra estrutura de ensino.

“Na minha disciplina, de vez em quando, eu faço um *chat* com a turma, uso uma sala de bate-papo, peço para eles lerem um texto que eu acho importante, (...) faço a discussão via essa ferramenta. Agora, é complicado aí, se a turma é grande, se tem mais de dez alunos. (...) É uma ferramenta interessante, porque o tímido se manifesta com mais frequência. Eu conhecia mais os alunos via bate-papo do que dentro da sala de aula. Pelo menos algumas personalidades, ficam mais à vontade para falar. (...) Se a gente mantém as quatro horas de aula semanais, criar um espaço de mais horas extras só para usar essas ferramentas, aí não cabe, não cabe no horário dos alunos, não cabe no horário do professor. Exige uma mudança no processo como um todo, não é só dar aula e depois inserir mais essa... Não é uma soma, teria que ser reformulado.”

Uma iniciativa implantada na Unicamp, que pode ser bem aproveitada para melhorar a interação não só com os alunos com deficiência, mas com todos os alunos, é o Ensino Aberto. O projeto prevê um ambiente de apoio ao ensino-aprendizagem para cada uma das disciplinas ministradas na Unicamp, utilizando a plataforma TelEduc, desenvolvida nesta universidade. Conforme um relatório sobre ambientes de aprendizagem disponibilizado pelo CCUEC – Centro de Computação da Unicamp, este ambiente não é plenamente acessível, mas menciona relatos de sua utilização por deficientes visuais com a associação de programas sintetizadores de voz, possibilidade de que tive testemunho recente em um curso de especialização à distância, embora com a menção de dificuldades e limitações.

O objetivo mais destacado na divulgação do Ensino Aberto é dar acesso à comunidade ao material didático produzido na Unicamp, mas poderia também ser explorado para melhorar e atualizar o processo de ensino-aprendizagem. Alguns professores da Unicamp já utilizam o TelEduc com esta perspectiva, pensando em um modelo de ensino menos transmissivo, menos restrito à sala de aula e mais interativo, o que pode ajudar na remoção de barreiras metodológicas e comunicacionais.

“Eu tenho 30 anos de Universidade. Eu devia ser muito resistente a novas tecnologias educacionais. Mas eu me sinto hoje um privilegiado por ter podido ter esse acesso. (...) Então hoje, eu trabalho todas as minhas disciplinas no processo semi-presencial. Nós temos atividade em sala de aula, e temos atividade on-line. Eu utilizo o TelEduc, (...) e posso dizer que eu desvendei um mundo, foi uma guinada de 180 graus, nossa, como podem ser diferentes as coisas! (...) Então tenho um aluno hoje que eu não me preocupo mais se ele vai responder essa questão ou aquela pergunta. Eu me preocupo com o acompanhamento que ele está dando durante o processo da disciplina e em saber que ele está visitando espaços de conhecimento, e não só aquela sala de aula, em que a gente tinha a ilusão de que: eu estou trazendo a última, eu estou atualizado, minha aula está atualizada, eu sou o senhor do conhecimento. E de repente você se depara com: primeiro, o espaço que você tem de conhecimento é um cantinho assim, você sabe um pouquinho. (...) Você tem que dizer: olha, eu não tenho nenhuma restrição a trabalhar com o aluno, inclusive a expor a minha ignorância. Mas eu diria que um privilégio que o professor tem, por ele já ter consolidado esse pouquinho, é ele poder questionar o que está por aqui e dizer o que é bom, o que não é, o que presta e o que não presta, e você dizer até: vamos aprender juntos.

(...) Então, você construir o dia-a-dia da educação, o saborear do conhecimento nas salas de aula, com esse potencial que você usa aqui, para mim isso é irreversível. Não existe modelo que substitua isso. Nada. O antigo para mim passou, mas ele me deu lições maravilhosas, o que vai ser útil na hora em que o aluno precisa de mim. Eu tenho momentos de sala de aula com eles, que são muito mais gostosos, do que era eu chegar lá e dar uma aula para eles. Eu posso até insistir em trabalhar algum tema: olha, hoje eu vou trabalhar um pouquinho mais isso aqui, porque essa é minha especialidade, viu, gente. Mas eles vão entender aquele momento com muito mais aceitação e participação do que eles fariam em qualquer outra circunstância. Então, hoje eu tenho uma sala de aula em que acho um bocado de gente inquieta, com dúvida. Você quer coisa mais gratificante em educação do que você gerar essa inquietude e gerar dúvida? Eu acho que esse é o ápice, é o máximo que você pode conseguir dentro de um processo de educação. É quando você deixa esse jovem inquieto, com essa dúvida que ele começa: é, mas eu não vi isso, eu vi outra coisa! Ótimo, então continue procurando que você vai poder chegar a um denominador comum para você mesmo se contentar.

Então, da mesma maneira que eu vejo isso para esses alunos, acho que isso é um poderio para qualquer pessoa que tenha alguma necessidade especial, ela poder ter acesso livre. Agora

não é só a necessidade visual, você vai ter outros tipos de necessidade, em que isso vai facilitar muito mais a entrada de outros jovens que dizem: eu não vou conseguir isso assim, assim... Não interessa, você não vai precisar mais estar sempre em sala de aula, nem desse professor que diz: eu tenho que dizer para esses alunos... (...) A sala de aula se torna uma coisa muito mais rica, muito mais criativa, você não imagina como surge, depois que o aluno vai no site, faz descobertas, fica curioso sobre o que é alguma coisa e traz a dúvida para aula, que não fica enfadonha; vê a história de uma determinada descoberta, o porque, o que se questionava na época, fazem uma reflexão no fórum, se posicionam, resolvem um conflito.

Aí, você vê aquele aluno que não escrevia, que não teria chance de ter questionado em sala de aula, porque são muitos alunos... Mas agora todos eles têm uma porta aberta para colocar a impressão dele. O primeiro fórum que ele faz é aquela linguagem, ele responde assim, o segundo ele responde assado, o terceiro, o quarto... No outro ele já *soltou a franga*, ele já diz tudo o que ele pensa. De repente, você vê aquela pessoa totalmente liberta para entender o conhecimento, porque está fazendo aquilo”.

Este professor incentiva a busca individual, o compartilhamento, a interação entre os alunos em ambiente virtual, o levantamento das próprias hipóteses. E isto tem um impacto sobre o trabalho em sala de aula, que não é mais o da aula de transmissão de conhecimentos, mas um espaço para dar lugar à curiosidade, ao questionamento, à digestão e aprofundamento do que já foi trabalhado em outros ambientes.

O antigo, a que o professor se refere, é a velha prática docente que procura elevar os alunos progressivamente de um estado de ignorância até o mais próximo possível do saber de seu mestre, guiando-os das coisas mais simples às mais complexas. Para isso, servem-se principalmente da lógica da explicação, para que o aluno compreenda melhor a matéria, em geral, já expostas nos livros, como se o raciocínio do professor pudesse tornar mais claro o dos livros, supostamente mais opacos.

Joseph Jacotot, conta Rancière (2002), exilado de sua pátria na aurora do século XIX, viu-se na inusitada situação de ter à sua frente uma classe de alunos que não conheciam a sua língua, o francês, e ele tampouco conhecia o holandês que seus discípulos falavam. Colocou-lhes nas mãos um livro bilíngüe e, com a ajuda de um intérprete, pediu-lhes que aprendessem, amparados pela tradução holandesa, o texto francês. Foi depois surpreendido, ao solicitar-lhes que

escrevessem em francês o que pensavam do texto, por ver que se saíram tão bem quanto muitos franceses se saíam, sem que tivessem recebido nenhuma explicação sobre a língua.

Veio a Jacotot uma súbita iluminação. Havia verificado na prática que sua explicação era desnecessária, diante da vontade dos alunos de aprender francês e do livro que lhes foi apresentado. A suposta incapacidade do aprendiz, concluiu, é uma ficção da qual o explicador tem necessidade, sendo por ele constituída. Para Jacotot, o princípio da explicação tornou-se o princípio do embrutecimento, porque ensina ao aprendiz que ele nada compreenderá a menos que lhe seja explicado, interrompendo o seu movimento natural de aprendizagem, desviando-o da via que lhe é própria. A desigualdade que a escola pretende reduzir, sob esta lógica, termina por reproduzir, porque divide o mundo da inteligência em dois, dos que sabem e dos que não sabem.

Porém, os alunos de Jacotot aprenderam sem explicação, mas não sem mestre. Jacotot havia feito com que reconhecessem sua capacidade para compreender sozinhos a língua francesa e desenvolvessem ao máximo as conseqüências desse reconhecimento. Fizera com que verificassem a igualdade da inteligência entre eles e a que se materializava no livro, porque não houvera necessidade de uma outra para intermediar a compreensão das idéias ali representadas. E o método para tal, era exclusivamente do aluno. Segundo Jacotot, este seria um ato de emancipação.

Chegando a uma conclusão radical, Jacotot percebeu que podia ensinar até mesmo aquilo que ignorava, bastando que emancipasse o aluno. Este aprenderia sozinho, desde que o mestre o levasse a acreditar nisso e o forçasse a atualizar a sua capacidade. O exemplo abaixo bem pode refletir essa posição.

“O que eu faço sempre é: você não se interessa por isso, o que é que você se interessa? ‘Ah, professor, eu gosto assim’. Às vezes é uma coisa que (...) eu nem conheço. ‘Então, faça alguma coisa sobre isso para mim, me ensine, (...) se é isso que você gosta, faça um trabalho me ensinando isso’. E o cara faz e eu aprovo, mesmo que não tenha nada a ver com a minha disciplina, mas ele me mostrou que produziu alguma coisa, que ele tem capacidade”.

O papel do professor, tal como o percebia Jacotot, é o de atuar sobre a vontade do aluno, enquanto esta não está madura para orientar-se sozinha e concentrar-se sobre um objeto de aprendizagem. Como no exemplo mais acima, do aluno que questiona: “eu não vi isso, eu vi outra coisa”, o professor não precisa resolver o conflito do aluno com uma explicação. Fará mais

por ele, incitando-o a continuar procurando uma resposta para o paradoxo encontrado até encontrar uma que o satisfaça. O docente pode dar sugestões, oferecer materiais, indicar bibliografia e, depois, pedir que o aluno justifique, argumente porque prefere uma resposta à outra, pedindo provas para as suas afirmações. Assim, ainda que o professor não conheça profundamente o tema por onde envereda seu aluno ou não tenha respostas para a sua indagação, ele tem como verificar junto ao aluno os seus avanços individuais, aprendendo junto com ele e por meio dele.

A concepção de igualdade de Jacotot rechaça o modelo tradicional de educação como dispositivo para a sua realização. Ao pretender reduzir a desigualdade social, diminuindo a distância entre os que ignoram e os que sabem, acabam por reproduzi-la. Encontramos em toda parte, e também na Unicamp, exemplos de alunos universitários, que já tiveram uma longa carreira escolar, manifestando sua preferência por aulas expositivas – inclusive na Faculdade de Educação - e que reclamam dos professores que preferem dinâmicas participativas, que visam levar os estudantes a apresentar o resultado de suas pesquisas ou reflexões sobre suas experiências. Jacotot, talvez, diria que sua exclusão anterior do mundo da inteligência os leva a subscrever, por si mesmos, o veredicto que continua a excluí-los.

Trago aqui as idéias com que Rancière (2002) nos brinda, resgatando Jacotot, porque a crítica feita por este mestre se levantou como uma estridente dissonância, no momento mesmo em que a educação se constituía como o instrumento para a construção de uma sociedade de ordem e progresso, pretendendo reduzir desigualdades para que todos pudessem ser introduzidos nesse novo mundo.

Contudo, essa integração devia ser produzida por meio de um processo de normalização, de adequação à ordem homogênea que se queria instaurar, que nada mais era do que partir de uma situação de desigualdade, tendo como meta a maior igualdade possível. Mas essa igualdade não poderia ser obtida quando colocada no final do processo, segundo Jacotot. No caso dos alunos com deficiência, o resultado desse programa educacional foi a segregação, quando não se conseguia que eles seguissem, como os outros, a corrente principal.

O mesmo modelo de ensino, contra o qual clamou Jacotot, ainda persiste na universidade e pode ser a causa do fracasso daqueles que não conseguem seguir o fluxo como a maioria e chegar ao mesmo ponto de chegada, onde se espera atingir a igualdade.

A igualdade, concluiu Jacotot, nunca vem depois, como resultado do processo educativo, ela deve ser colocada no ponto de partida. Todos os alunos devem ser considerados iguais em inteligência, mas devem ser instados a verificá-la. Todos têm a mesma aptidão para aprender, mas os caminhos são individuais.

### **Cuco no ninho**

As aves constroem seus ninhos na forma e tamanho apropriados para receber e proteger suas crias. Cada espécie tem o seu próprio padrão e materiais prediletos para confeccioná-los, utilizando ramos, ervas, barro, penas e outros materiais. A fêmea do cuco, ao contrário das demais aves, espalha seus ovos por ninhos alheios, deixando um ovo por ninho para ser incubado pelo calor de seus hospedeiros. Como o ovo do cuco é maior que os demais, ele choca primeiro e, em pouco tempo, o filhote se livra dos outros ovos que lá estão, ganhando a exclusividade da atenção e alimentação de seus pais adotivos. Estes parecem não considerar um risco a presença daquele ovo diferente e dedicam-se à cria como se fosse sua, mesmo quando eles próprios têm menor porte do que este filhote.

Em “ninhos” humanos, como as escolas, as coisas se passam de outra forma. Diferenças consideráveis são próprias da espécie humana, mas quando a diferença se faz muito evidente, ela pode ser percebida e tratada como um perigo, como se fosse ovo de outra espécie e provocar reações negativas dos hospedeiros, pelo receio de que traga o desconforto ou o risco presumível da presença de um cuco no ninho. No entanto, o problema não está no ovo e sim no ninho, que não foi configurado para receber todas as diferenças presentes na espécie que deve ocupá-lo.

As restrições mencionadas pelos professores ao longo desta pesquisa evidenciam, freqüentemente, a dificuldade que encontram para imaginar uma convivência harmoniosa entre o ninho tal como é - da forma como funciona com aqueles que nele já habitam - e os que chegam com alguma deficiência importante, como se este ovo ou filhote fosse grande, incômodo ou ameaçador demais para o ninho suportar. É o que parece acontecer, por exemplo, se os alunos com deficiência demandam recursos para melhorar a acessibilidade física e para equipamentos de apoio ou quando sua presença é incompatível com alguma regra da organização do sistema.

Alguns professores encontram dificuldade de imaginar saídas frente às barreiras imediatas que os alunos com deficiência enfrentariam para aprender em suas disciplinas. Na maioria das

vezes, a dificuldade se consolida em uma impossibilidade, se as condições existentes no ninho são tidas como naturais e imutáveis em alguma instância da vida universitária. Em outras partes deste trabalho, estão alguns exemplos em que as restrições se ligam a um modelo educacional fechado e inflexível, com sua correspondente concepção de mérito individual e rigidez nos fins, tendo em vista uma identidade profissional padrão.

Em todas essas situações, além dos limites impostos pelo que chamamos a “urdidura do ninho”, ligados a diversos níveis de organização e funcionamento da universidade, e de uma concepção homogeneizante de educação, estão envolvidas atitudes e concepções pessoais relacionadas aos alunos com deficiência, que tendem a desvalorizar a sua experiência de aprendiz e que são o foco deste capítulo.

Encontrei diversos professores que têm uma visão crítica e ampla do processo de exclusão das pessoas com deficiência, que atribuem alguns impedimentos existentes à organização do ambiente universitário, mas, para outros, a exclusão é própria da condição do aluno com deficiência. Quando o professor partilha deste último ponto de vista, as atividades laboratoriais nos currículos de alguns cursos, por exemplo, por exigirem manipulações variadas que normalmente dependem da visão para serem realizadas, podem ser uma das fontes de conflito para o avanço dos alunos com deficiência em sua formação universitária.

"Eu imagino que uma pessoa em cadeira de rodas vai ter dificuldade no laboratório. Vai ter dificuldade na profissão, se ela tiver que trabalhar em cadeira de rodas." Não é só porque as bancadas que serão encontradas pela frente não estão adaptadas, é "porque você não tem a agilidade, uma cadeira de rodas não tem a agilidade" necessária para a pessoa atuar em um laboratório. Mesmo tendo somente as pernas comprometidas, a agilidade "nunca é a mesma quando se está mexendo. Eu não sei, eu acho até que é uma questão de segurança, eu acho que, sem preconceito nenhum, tem coisas que você deve evitar em função da sua condição".

A professora acima afasta a idéia de que tenha preconceito contra a pessoa com deficiência. Ela está preocupada com a segurança do aluno, ao manusear substâncias químicas, e dos demais que estiverem no laboratório, porque entende que "uma pessoa que não tem coordenação motora num laboratório, é um perigo".

É possível que as pessoas não discriminem a pessoa com deficiência, por rejeitarem a deficiência em si, mas por outros motivos que, para elas, são plenamente justificáveis e racionais

e, por isso, a seu ver, não são preconceitos. No entanto, diante da infinidade de situações em que as pessoas com deficiência podem se encontrar e da diversidade de habilidades que são capazes de desenvolver, formular uma idéia sobre um tipo de deficiência, que antecede a presença de cada pessoa e ao conhecimento de suas possibilidades, poderia ou não caracterizar-se como preconceito, dependendo de como o definirmos.

É comum que as pessoas com deficiência física sejam vistas dentro de uma categoria, com determinadas características que as tornam incapazes de fazer algumas coisas, sem dar abertura a uma verificação individualizada de suas capacidades. Esta é uma herança da concepção médica da deficiência, que a opôs à normalidade, julgando-a pela norma ou, se partirmos de um outro referencial, julgando a diferença a partir da identidade de quem procede à classificação, se levamos em conta o que diz Silva (2000):

Dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (p. 82).

O grupo das pessoas com deficiência foi diferenciado a partir do que se definiu como normalidade – a identidade da maioria. Àquele grupo foram atribuídos valores relativos a esta identidade normal: menos capacidades, menos autonomia, menos saúde, enfim, sempre comparados pelo que lhes falta em relação aos tidos como normais. Assimilados a essa visão, e sem uma experiência que a desminta, os estudantes com deficiência podem ser considerados menos aptos a estudar Química. E isto acaba parecendo tão natural, como se fosse um fato da vida, da natureza, algo que sempre esteve e estará aí, esquecendo que a identidade e a diferença subjacentes ao processo de diferenciação entre normais e anormais, são criações da nossa cultura (Silva, 2000). Porém, naturalizada a deficiência de um aluno, alguém pode acreditar que sua exclusão se daria por sua própria escolha e percepção de incapacidade.

"É que eu realmente nunca vi nenhum caso, nem quando eu estudava. A impressão que eu tenho é que as pessoas mais ou menos têm uma idéia do que não dá para elas fazerem. A gente também espera um pouquinho de bom senso".

Mas existiu um caso em sua própria unidade.

"Se essa pessoa tivesse vivido aqui na década de 70... eu vivi a década de 70 nesta universidade. Um dos melhores professores que tinha aqui andava de cadeira de rodas, que era o Prof. Martins da Química. Eu tive aula com o Prof. Martins, mas ele manipulava. O que ele não podia, ele tinha outros braços, tinha outras pessoas que ele mandava fazer. Mas era uma das pessoas mais lúcidas em conhecimento de Química que eu conheci, porque nós tivemos disciplinas da Química na pós-graduação (...). Essa pessoa não conheceu Martins."

Curiosamente, a história das ciências está repleta de pessoas com deficiência, incluindo cientistas importantes no âmbito da Química. James Summer, bioquímico americano que teve um braço amputado aos 17 anos, decidiu estudar Química, contrariando o conselho de todos os seus professores e a expectativa de muitos de que ele não poderia desenvolver um trabalho científico na área. Em 1946, Summer recebeu o Prêmio Nobel por uma pesquisa sobre enzimas (LANG, 1996).

Se a presença das pessoas com limitações físicas em um laboratório pode despertar preocupação, como seria considerado um estudante cego em um curso de Química?

"Cegueira total não dá. (...) Como é que vai fazer? Não dá, porque tem as coisas que você vê a mudança de cor, como é que você vai ver a mudança de cor? No laboratório não dá".

Aqui fica indicada uma outra restrição além da segurança, que diz respeito ao acesso ao conhecimento em si. Mas, para outros professores, o aluno que tem cegueira poderia utilizar outros recursos para se desenvolver no conhecimento da Química e atuar profissionalmente nessa área.

"Depende, pode não trabalhar num laboratório, mas pode fazer tantas outras coisas... ela pode até ter um olfato tão bem desenvolvido, que pode analisar substâncias só de cheirar".

Há diversos cientistas nessa área que tinham deficiência visual acentuada. O físico-químico inglês William Wollaston (1766-1828) foi cego durante boa parte do tempo em que se dedicou à pesquisa científica e determinou a existência dos elementos ródio e paládio, apresentando outros trabalhos de relevância científica nas áreas de mineralogia, física, astronomia, botânica, fisiologia e patologia. Humphry Davy (1778-1899) era parcialmente cego e descobriu quatro elementos químicos (magnésio, cálcio, estrôncio e bário). John Dalton (1766-

1844), que criou o primeiro modelo atômico científico, não podia diferenciar certos tons de cores e foi o primeiro a investigar essa deficiência, que veio a se chamar daltonismo. Ferdinand Reich (1799-1882), químico alemão que foi um dos descobridores do elemento índio, enxergava apenas em preto e branco (LANG, 1996). Cego para cores, não poderia depender da observação das cores para acompanhar as mudanças de uma reação. A limitação visual destes homens não impediu que desenvolvessem o seu raciocínio químico e científico.

A tabela periódica abaixo (Figura 2) mostra que dez cientistas com deficiência física e sensorial estiveram envolvidos na descoberta de 17 elementos químicos.

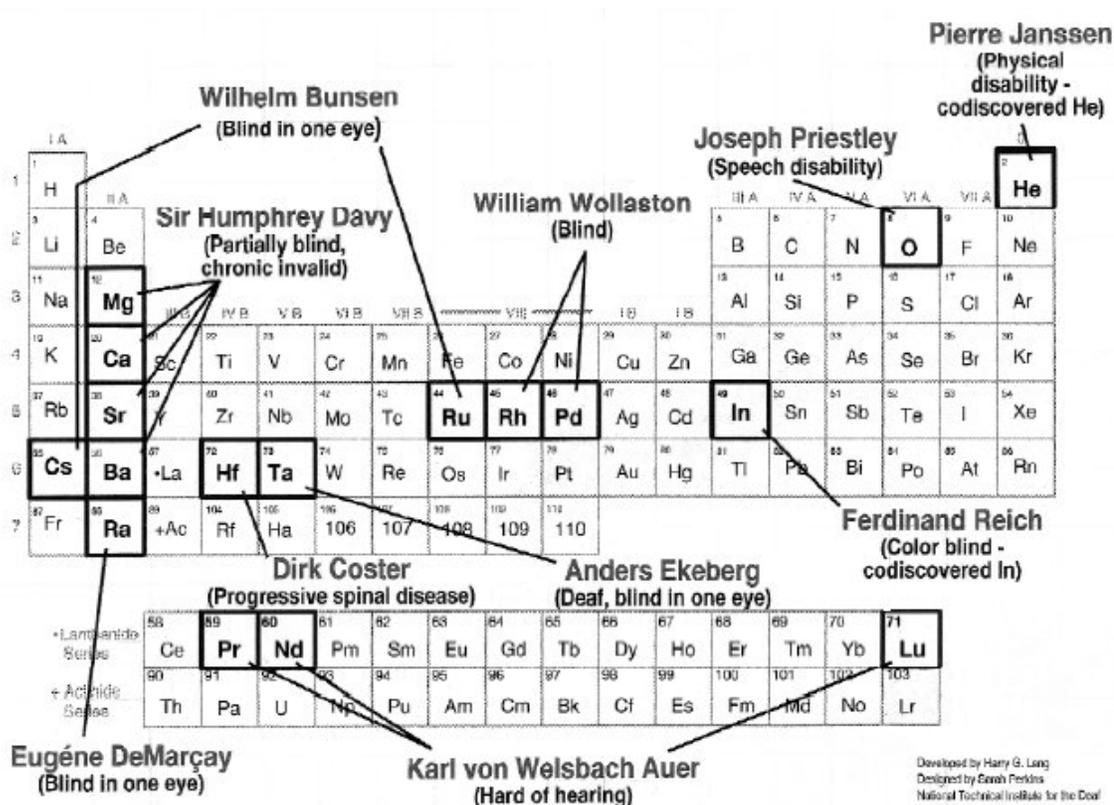


Figura 2 – Tabela Periódica e cientistas com deficiência

É possível que algumas pessoas com deficiência não tentem entrar em alguns dos cursos oferecidos pela universidade, mas uma forte razão pode estar na percepção de que enfrentarão um ambiente onde ainda se pensa “que não dá para elas fazerem”, o que justamente ajuda a dificultar a participação do aluno com deficiência, porque as barreiras não são minimizadas.

"Sempre se partiu da premissa de que você nunca iria ter aluno surdo, você nunca iria ter aluno com deficiência. Tanto é que quando você vai olhar quantos chegaram aqui... Porque já se tem a idéia que isso aí não faz parte dessa escola. Quer dizer, a exclusão já foi feita na hora que se criou isso aqui. O processo que a universidade tem de exclusão, por si só, já distancia isso que a gente chama de problema hoje, porque chegou uma pessoa diferente aqui dizem: ah, como é que a gente vai fazer? Eram raras as exceções que a gente tinha de situações assim.

(...) Eu estava lhe dizendo de uma outra aluna da Medicina que teve um problema sério de uma infecção parasitária, que foi para cabeça. Isso gera tumor cerebral que causa problemas seríssimos, inclusive de, durante certo tempo, a pessoa ter problemas de consciência. Ela passou na minha sala de aula e era uma aluna que estava na média. Ela tinha uma particularidade, ela era negra. Então este era um fator que, a meu ver, acentuava muito a questão do processo de exclusão a que queriam submetê-la. Mas ela venceu e colou grau. E a coisa mais chocante que a gente via era a rapidez que as pessoas queriam resolver isso: é só tirar essa pessoa daqui, ela não vai ter mais condições de fazer isso!

(...) Houve um momento em que tinha uma garota pleiteando fazer Medicina e a maior preocupação do grupo era: como que a gente vai fazer para essa menina, se ela não tem as mãos direito, como é que vai fazer para ela estudar anatomia? (...) Era um belo desafio! Eram questões que eles nem achavam que existiam.

Então, não tem como adaptar uma sala para a pessoa que não tem mão. Como é que ela vai fazer anatomia, como vai fazer isso?... De repente, você vê que há ignorância, mais uma vez a ignorância, que permeia essa facilidade que você tem de dizer: eu não quero este problema. Eu acho que (...) é nosso dever lutar para que isso seja realmente humanizado, como deveria ser em qualquer universidade, (...) que a intolerância não permeie os nossos passos. Porque isso é viver a intolerância. Já parte da premissa: não, mas vai ser um problema na minha sala de aula."

Bobbio (2002) conceitua preconceito como uma opinião ou conjunto de opiniões acolhidas acriticamente e passivamente, uma vez que são aceitas **sem verificação**, derivando-as da tradição, do costume ou de uma autoridade respeitada ou temida de quem se aceitam ordens sem nenhuma resistência. A força desta opinião é tal, que não cede a uma refutação, mesmo que fundada em argumentos racionais.

A definição de Bastide (1977 apud BERRIEL) aponta diretamente para os efeitos do preconceito, visto como um conjunto de sentimentos, de julgamentos e atitudes individuais que provocam, favorecem ou justificam a medida de discriminação, provocando fenômenos de separação ou de exploração de um grupo pelo outro.

Entre os estudos clássicos sobre o preconceito, que enfatizam as razões de ordem psicológica e individual para que o preconceito se instale, Allport (1962) marca a falta de contato com grupos minoritários. Nas entrevistas com os professores, as pessoas que pareceram mais abertas à presença dos alunos com deficiência na universidade geralmente já conviveram com pessoas com deficiência e acreditam mais nas suas possibilidades.

"A tendência hoje é você parar para falar: 'ai que difícil'. Mas há que existir soluções tecnológicas (...) O que a gente tem que ter é uma ação positiva com respeito a isso, mesmo porque eu cresci numa família em que meu pai teve deficiência. Meu pai teve poliomielite. Então eu vivi com isso desde pequena. (...) Meu pai construiu uma família, (...) trabalhou, foi professor. Então, essa forma de pensar que as coisas não têm solução não é uma coisa com que eu cresci."

Seguindo Bobbio (2002), se uma pessoa tem uma idéia negativa sobre a capacidade das pessoas com deficiência para realizarem certas tarefas, mas, mediante novos conhecimentos ou experiências que desmintam esta crença, ela muda sua opinião, o seu erro não se constitui um preconceito, porque este se distingue de outras opiniões incorretas justamente por sua resistência aos recursos da razão e da experiência. Se assumirmos esta concepção de Bobbio, não podemos considerar preconceituosos todos os professores que desconfiam da possibilidade de sucesso de estudantes com deficiência em seus cursos. Apenas partilham idéias correntes na cultura que os envolve e poderiam mudar rapidamente de opinião frente à convivência com pessoas com deficiência que lhes mostrassem o contrário.

Outros estudos sobre o preconceito e seus motivos, mencionados por Lacerda, Pereira e Camino (2002), indicam que as pessoas que o carregam podem apresentar um tipo de personalidade autoritária (ADORNO et al., 1950) e a pouca disposição à abertura mental (ROKEACH, 1960). São características que apontam para a falta de flexibilidade, a resistência à mudanças ou a pouca disposição para enfrentar um novo problema.

Estas características podem se manifestar em posições relativas às pessoas com deficiência que não admitem diferenciações, em que elas só podem participar de atividades se puderem realizá-las da forma como se apresentam, sem que sejam feitas adaptações.

O aluno tem um currículo para cumprir "que ele tem que fazer, disso não se abre mão".

E quanto a deixar de fazer as manipulações em laboratório, a opinião é a mesma. Mesmo que exista a possibilidade de atuar profissionalmente sem que a pessoa com deficiência seja obrigada a usar suas mãos, pude encontrar quem não acredita que, sem realizar diretamente as atividades de laboratório, um aluno possa chegar ao domínio de um conhecimento de forma a poder conduzir outras pessoas neste trabalho.

“Tem uma coisa que eu ouço dizer desde pequeninha (...): quem manda, faz melhor. Eu cresci ouvindo isto. Então tem coisas que você tem que saber fazer. Não dá para não saber fazer. (...) Hoje em dia tem Internet, a gente tem tantos recursos a mais, que às vezes a gente pensa que, a rigor, nem precisasse ir para a bancada. Mas não é a mesma coisa”.

“Saber fazer” ganhou importância no ensino, quando se passou a valorizar a experimentação em reação a um ensino transmissivo, que esperava do aluno apenas a repetição e memorização. Proliferando-se a partir dos anos 60, as práticas laboratoriais serviram ainda aos propósitos de educadores comportamentalistas, que buscavam resultados na forma de comportamentos observáveis e nitidamente mensuráveis, podendo limitar-se a saber seguir o roteiro de uma experiência em laboratório. Ainda valorizando a transmissão de informações, o laboratório servia ao desenvolvimento de habilidades técnicas e auxiliava a fixação dos conteúdos (KRASILCHIK, 2000).

Em seguida, o construtivismo ganhou espaço no debate educacional. Segundo a teoria piagetiana, adquirimos novos conhecimentos progressiva e continuamente, como resultado de nossa interação com o meio. Para conhecer os objetos, de fato, precisamos agir sobre eles de modo a transformá-los, deslocando-os, ligando-os, combinando-os, dissociando-os e assim por diante. Nosso desenvolvimento se inicia com ações simples sobre o mundo físico, como morder ou empurrar, até que sejamos capazes de executar ações interiorizadas mentalmente, que irão permitir as operações mentais mais sofisticadas (PIAGET, 1975).

Como o caminho para a construção de nossas estruturas cognitivas parte das ações sobre os objetos concretos, na educação, as atividades práticas ganharam nova ênfase, mesmo que se

possa duvidar de que a maioria dos professores tenha conseguido materializar uma proposta construtivista nos seus laboratórios, como apontou Krasilchik (2000).

**Fazer**, para Piaget (1978), “é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos”, mas **compreender** “é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao por quê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação” (p.176).

Um aluno universitário, certamente já atingiu um nível de desenvolvimento cognitivo capaz de ações mentais complexas, que podem levá-lo a ter o domínio de situações concretas por meio das abstrações que pode fazer, a partir de informações que não provenham da sua ação corporal direta sobre o objeto. Seu fazer pode ser interiorizado a partir de múltiplas referências ao seu dispor.

"Tem muito de cada especialidade, muitas das coisas que se fazem, que trabalham o imaginário, você não precisa ver o bicho. Por exemplo, eu trabalhei muito com [...] mas eu não gostava de manipular o tal [...], fazer cultura do bicho, de olhar, eu não gostava. Chega um momento que eu digo: eu continuo trabalhando nesse projeto desde que alguém faça isso e me traga a maçaroca com o bicho já morto, que daí para frente eu faço... Eu estou falando do imaginário que existe e que você pode trabalhar... um pouco eu o tinha visto na microscopia, mas se eu dissesse a você que eu nunca tinha visto o [...], a descrição que se tem dele, na leitura que se faz dele ou do que eu ouço dele, isso para mim era o suficiente. Ou seja, tem muitas coisas que a gente acha que seriam fator de restrição que não são reais. Então, esteja você fazendo um experimento químico, seja fazendo um experimento biológico, seja o que for, o fato de você ver ou deixar de ver, de você escutar, independente da limitação em que você esteja, com certeza você vai saber driblar isso e encontrar a forma de você chegar. Porque existe o imaginário e ele é muito forte realmente na percepção científica".

"Eu não acho" o laboratório "imprescindível, eu acho imprescindível que se entenda a teoria. O químico, por exemplo, ele sabe o que é um orbital, ele tem o desenho de um orbital, mas nunca mexeu num orbital, nunca foi lá dentro do átomo para ver como é que é. Então o deficiente poderia ter uma maquete que ele pudesse visualizar" os esquemas que os outros vêem. "Que ele pudesse fazer uma formulação matemática e mandar um técnico ir lá executar a formulação e ver o que acontece, não precisa ele executar a formulação. Ele faz a formulação e" depois “analisa”

conforme as informações retornadas por quem realiza a experiência. "Eu acho perfeitamente factível que o deficiente atue em qualquer atribuição, em qualquer área." No laboratório pode ter alguém "que vai obtendo os resultados".

Estes professores entendem que a aprendizagem pode seguir diferentes caminhos. As situações de aprendizagem não precisam ser idênticas para todos. Porém, como vimos, a experiência daqueles que fazem as coisas de modo diferente ou aprendem de outra maneira que os alunos comuns pode ser objeto de desvalorização e dúvida, considerando as possibilidades de realização desse outro como inferiores às suas próprias.

Quando os professores que têm uma posição passiva diante da deficiência, graças à concepção naturalizada de que partilham, têm dificuldade de pensar em procedimentos diferenciados que sirvam para dar aos alunos diferentes condições de uma boa aprendizagem. As coisas estarão bem se o estudante tem meios para se encaixar nas normas já existentes.

O surdo, "em princípio, não teria" uma maior dificuldade. "Ele poderia ter problema em caso de disparar a sirene, porque ele não ia ouvir. Mas, como ninguém deve ficar" sozinho no laboratório, "então, não seria um maior problema".

Neste caso, se fosse um procedimento comum, para a maioria dos químicos, ficar sozinho no laboratório e não fosse seguro para pessoa com deficiência auditiva, então isto se transformaria em um problema. Não ocorreu ao professor que um alarme poderia ter também um sinal visual além do sonoro. Não encontramos, neste tipo de afirmativa, disponibilidade para algum tipo de adequação.

Bobbio (2002) acredita que uma razão para a persistência do preconceito, pode estar no fato de ser uma crença que corresponde aos desejos, mobiliza as paixões ou serve aos interesses da pessoa que o carrega. Havendo esta razão prática para o preconceito, existe também uma predisposição para acreditar na opinião que transmite. Justamente essa predisposição ou prevenção relacionada ao preconceito, segundo o autor, o torna um tipo de opinião errônea de difícil correção.

Assim, problemas que desestabilizem os modos de fazer cotidianos, impliquem em trabalho adicional que não possa ser contabilizado a favor do professor, demandem a construção de uma nova prática docente, gastos adicionais ou mesmo o trabalho de pensar em como adequar

um laboratório às necessidades do aluno com deficiência, podem levar à manutenção de idéias preconceituosas e conseqüentes atitudes discriminatórias.

Em um ensaio sobre o estigma, Erving Goffman (1978), explica certas relações do preconceito com a sociedade. Assim como determinadas rotinas e hábitos que adquirimos nos ajudam a fazer coisas sem muita atenção, economizando esforço e tempo, as relações sociais também envolvem a aprendizagem de rotinas em cada ambiente, que nos permite saber como agir frente a outras pessoas sem muita reflexão.

Para isso, a sociedade desenvolve meios de categorizar as pessoas, definindo os atributos considerados comuns e naturais para os membros que pertencem a cada categoria, o que também determina aqueles que lhe são estranhos. Cada ambiente estabelece as categorias de pessoas possíveis de serem nele encontradas. Essas pré-concepções são transformadas em exigências, em expectativas normativas.

Assim, na universidade, as pessoas também têm uma expectativa do tipo de aluno que vão encontrar. Elaine, estudante negra e pobre, que sofreu uma lesão cerebral enquanto fazia o curso, contou em um livro (SILVA, 2006) inúmeras situações, dentro e fora da universidade, em que ela se deu conta de que contrariava a expectativa corrente para uma estudante de Medicina da Unicamp, por causa de sua origem e de sua cor de pele. De um encontro de estudantes de Medicina, ela conta:

Vários alunos, de várias faculdades ao longo do país, pensaram que eu fosse uma das faxineiras do prédio. (...) Quase caíam de susto ao saber que eu era aluna de Medicina. E ainda cursava Unicamp - um dos vestibulares mais concorridos do país. Alguns acreditavam (...) Outros se calavam, talvez duvidando. Houve, entretanto, quem me destratou mais ao saber quem eu era (p.139).

Elaine contrariava as expectativas sobre o tipo de pessoa que devia pertencer à categoria de alunos de medicina da Unicamp. A mesma coisa pode acontecer em relação ao aluno com deficiência, provocando uma reação de estranheza diante de uma presença que nunca dantes fizera parte dessa comunidade:

"O caso mais marcante (...) foi um aluno com visão subnormal, que passou pelos nossos cursos sem nenhuma dificuldade maior. (...) Eu só me lembro do caso de um relacionamento com um professor (...) A primeira vez que ele teve contato com esse aluno foi um negócio bem

chocante, sabe, assim tipo: o que você está fazendo aqui? Mas depois que isso foi esclarecido, aí o relacionamento foi legal. Mas o primeiro contato foi grave."

A razão para o choque está nesta delimitação de fronteiras que atribui os lugares sociais a cada grupo e, na universidade, pelo menos em alguns segmentos, ainda "se tem a idéia que isso aí" – a presença de alunos com deficiência – "não faz parte dessa" escola.

Frente a uma pessoa que ainda não conhecemos, podemos nos basear em uma série de aspectos e sinais que funcionam como pistas para prever a categoria a que pertence, a sua "identidade social". À identidade que imputamos a um indivíduo, com base em uma categoria pré-determinada e os aspectos potenciais que a ela se ligam, Goffman (1978) chama de identidade social virtual. A categoria e os atributos que a pessoa na realidade prova possuir compõem, então, a sua identidade social real.

Quando se evidencia em um indivíduo, que deveria encaixar-se em uma categoria, um traço que o diferencia dos outros que nela estão incluídos, este aspecto pode ser considerado indesejável e a pessoa deixa de ser considerada um pessoa comum, normal, total. Tal característica é um estigma e constitui uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real.

A palavra estigma foi criada pelos gregos para sinais corporais, feitos com cortes ou fogo, que evidenciavam algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os carregava. Atualmente aplica-se a diversos tipos de atributos depreciativos, que podem ser referentes ao corpo e seu funcionamento (deformidades, deficiências), ligados a culpas de caráter individual (prisão, homossexualismo, alcoolismo, radicalismo político, desemprego, analfabetismo, vícios) e do tipo tribal (raça, nação, religião) (GOFFMAN, 1978).

O estigma, traço diferente do que estava previsto para as pessoas de determinado ambiente ou situação, impõe-se à atenção de tal forma que acaba desviando a possibilidade de prestar atenção a outros atributos do indivíduo que o apresenta (GOFFMAN, 1978).

Um exemplo ilustrativo de como funcionam as categorias sociais e o estigma, também extraído de um ambiente universitário, é a experiência que viveu Fernando Braga da Costa, durante seu estudo de Mestrado em Psicologia sobre pessoas que trabalham em atividades desprestigiadas, consideradas subalternas: *Garis - um estudo de psicologia sobre invisibilidade pública*. Para desenvolver seu estudo, ele assumiu a atividade de gari, dentro da USP, onde

estudava. O uniforme de gari tinha um efeito surpreendente: quando o vestia, as pessoas que o conheciam não o enxergavam. Em seu cotidiano de estudante, ao passar por outras pessoas, mesmo que não fossem conhecidas, os olhares se cruzavam, e um cumprimento leve com a cabeça era comum. Fernando constatou que, com os garis, isto não tem chance de acontecer. Simplesmente nunca se olha para eles. Professores de Fernando, que o reconheciam e cumprimentavam mesmo fora da universidade, literalmente esbarravam nele pelas ruas da USP, quando estava com o uniforme de gari, e passavam direto, sem vê-lo. Mesmo se ele parasse o que estava fazendo e fixasse o olhar em um conhecido que passava, não era percebido. Um dia, entrou com o uniforme vermelho de gari no prédio do Instituto de Psicologia e o atravessou inteiramente para pegar dinheiro em seu armário, sendo ignorado pelos seus próprios colegas, entre os quais era muito popular.

O uniforme neste caso funcionava como um estigma, já que é sinal de uma condição social e função das mais indesejáveis, associada ao lixo, à sujeira. As pessoas dentro destes uniformes ficam reduzidas à sua função desprestigiada ou mesmo identificadas com o seu objeto de trabalho. Não haveria porque prestar atenção nelas, mesmo que estejam em lugar inusitado, atravessando o interior do Instituto de Psicologia da USP. O que é interessante ressaltar aqui é como a percepção dos colegas e professores de Fernando foi alterada, diante da marca que o uniforme representa.

Por outro lado, os garis com quem Fernando trabalhava não foram enganados pelo uniforme. Demonstraram grande sensibilidade para os aspectos definidores da categoria de origem de Fernando, pois mostraram saber, desde o primeiro dia, que o estudante não pertencia à mesma classe que eles e o tratavam de modo diferente. Tentaram protegê-lo, poupá-lo do trabalho mais pesado e, no início, só falavam com ele para passar instruções. Apesar de Fernando vestir o mesmo uniforme, a forma como usava a mesma roupa, a sua expressão corporal, o andar, o olhar, o jeito de falar denunciavam que pertencia a uma outra classe social. Os garis imaginaram que era um estudante cumprindo um castigo ou até um fiscal espião, mas jamais um gari como eles.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup>Retirado de algumas reportagens disponíveis na Internet:

Lana Cristina/ABr. Psicólogo da USP estuda as pessoas invisíveis. Disponível em:

<[http://www.radiobras.gov.br/especiais/pessoas invisiveis/pessoas invisiveis\\_capa.htm](http://www.radiobras.gov.br/especiais/pessoas invisiveis/pessoas invisiveis_capa.htm)>. Acesso em: 19 out. 2006.

AMARAL, Sofia. Olhe bem, aproveite, porque eles são invisíveis. Disponível em:

<[http://carosamigos.terra.com.br/da\\_revista/edicoes/ed80/sofia\\_amaral.asp](http://carosamigos.terra.com.br/da_revista/edicoes/ed80/sofia_amaral.asp)>. Acesso em: 19 out 2006.

As pessoas com deficiência, muitas vezes, parecem vestir um uniforme vermelho, que lhes confere uma identidade virtual que as reduz à categoria dos incapacitados, sem meios para enfrentar as exigências da vida acadêmica ou do mundo do trabalho. Sem levar em conta outros atributos que elas possam ter, podem sofrer discriminações e terem reduzidas as suas oportunidades de vida.

Norbert Elias (2000) chama a atenção para a insuficiência das análises que atribuem o problema da estigmatização e exclusão social somente a razões individuais, ao que normalmente se conceitua como preconceito. Para ele, o fenômeno não pode ser inteiramente entendido sem que seja considerado também no nível dos grupos.

Em seu livro *Os Estabelecidos e os Outsiders*, Elias procurou esclarecer processos sociais que se desenvolvem em todas as sociedades humanas, mostrando como certos grupos monopolizam as oportunidades de poder e as usam de modo a marginalizar outros grupos.

Publicado pela primeira vez em 1965, esse livro foi escrito com base em um estudo realizado pelo professor John Scotson, em uma comunidade próxima a Leicester, na Inglaterra, a que deram o nome fictício de Winston Parva. Em uma introdução escrita dez anos depois, Elias explicou que era possível aplicar sua teoria a uma série de relações em que a desigualdade se manifesta: entre classes sociais, grupos étnicos, colonizadores e colonizados, homens e mulheres, gerações, homossexuais e heterossexuais.

Para Elias (2000), uma das razões para a produtividade desta pesquisa é que a comunidade estudada evidenciava a limitação das teorias que explicam as diferenças de poder somente em função da posse de bens materiais, como armas ou meios de produção, deixando de lado aspectos relacionados ao grau de organização dos indivíduos envolvidos. Em Winston Parva, esta fonte de diferencial de poder podia ser observada de forma praticamente pura, sem outras diferenças marcantes como a de classe social ou de cor, que costumam obscurecer a importância do aspecto organizacional. Especialmente o grau de coesão interna e de controle comunitário era decisivo na relação entre os dois grupos da comunidade observada, determinando a superioridade de forças do grupo estabelecido. À medida que o estudo ia sendo realizado, aquela comunidade revelou-se

---

DELPHINO, Plínio. Invisibilidade Pública. Disponível em:  
<<http://ouvidoria.petrobras.com.br/PaginaDinamica.asp?Grupo=254&Publicacao=324&APRES=PUBL>>. Acesso em: 19 out 2006.

um laboratório sociológico, onde se desvelavam as propriedades gerais das relações de poder, em um nível microscópico, o que seria útil para a construção de um modelo explicativo que poderia ser ampliado e revisto em figurações mais complexas.

Elias constrói seus argumentos em torno da dupla conceitual: os estabelecidos e os *outsiders* - *established* e *outsiders* no original em inglês. *Established* e *establishment*, explica Neiburg (2000), são palavras inglesas usadas para designar grupos que ocupam posições de prestígio e poder, que se vêem e são reconhecidos como a "boa sociedade", melhor que outras, cultivando sua identidade social a partir da tradição, autoridade e influência. É a identidade de um grupo definido como um coletivo por um substantivo no singular: *establishment*. Os *outsiders* são os que estão fora da "boa sociedade", formando um coletivo heterogêneo e difuso de pessoas, cujos laços sociais são menos intensos do que os que unem os *established*. Por isso, na língua inglesa, aqueles existem no plural, não constituindo um grupo social, coeso, como estes. A desigualdade que se estabelece entre as duas categorias é resultado das relações de poder entre ambos os grupos, em que estão presentes pertencimento e exclusão, autopercepção e reconhecimento, superioridade ou inferioridade moral e social.

A comunidade industrial onde se deu o estudo tinha um bairro central mais antigo e, à sua volta, duas povoações mais recentes de trabalhadores. Estes dois grupos eram bastante semelhantes em todos os indicadores sociológicos como renda, educação ou tipo de ocupação, pertencendo também à mesma etnia, raça, nacionalidade e religião. A única diferença entre eles era que um deles habitava o lugar há muito mais tempo que o segundo. Por isso, o grupo mais antigo tinha-se como o *establishment* local e assim era reconhecido por toda a cidade, deixando ao grupo mais recente a posição de *outsiders*, de marginais.

O estigma que o grupo dos *outsiders* carregava não tinha relação com as qualidades individuais de cada um de seus membros, mas com o fato de ser parte de um grupo que não partilha do mesmo estilo de vida do grupo estabelecido. Os estabelecidos, que já conviviam há bastante tempo, haviam construído para si um estilo de vida comum e um conjunto de normas, do qual se orgulhavam e lhes davam o sentimento de status pessoal e inclusão na comunidade. Os *outsiders* eram vistos como uma ameaça a essa tradição comunitária e o contato não-profissional com eles era rigidamente evitado, como se houvesse risco de contaminação.

Uma aluna relatou como viveu a sensação de ser uma estranha, uma *outsider* dentro do ambiente universitário. Quando precisou de adesão para mudar a situação, percebeu uma deserção generalizada.

"Você, quando está prestando o vestibular, recebe toda uma atenção. (...) Depois você chega aqui dentro e dá a impressão de que ganharam um elefante branco! O que nós vamos fazer com ele? Ninguém pensou... sabe uma coisa que ninguém lembra? Tem gente que não está nem aí mesmo, mas outros nem pensaram.

(...) Meus colegas se dispõem a me ajudar quando preciso, no dia a dia, mas quando é para se envolver com a discussão da questão, cada um sai para um lado. Percebi isso quando trouxeram a arquiteta do Rio para dar uma palestra. Aí só tinha três pessoas da Engenharia; da minha turma só tinha eu. Nem a minha turma, que convive comigo, se mobilizou para participar e assistir uma palestra sobre um assunto com o qual convivem todo dia! Naquele dia, senti-me extremamente fracassada. Quando a idéia é levar mais a sério o assunto” da acessibilidade para as pessoas com deficiência, “em termos de projeto, todos caem fora. Quando é para me ajudar a subir e descer, tudo bem, as pessoas se mobilizam, mas quando a questão é você começar a desenvolver um olhar para a coisa, é diferente. Isso porque qualquer um está sujeito a precisar, algum dia”.

A ajuda dos colegas reflete uma posição muito comum na sociedade, ainda eivada da visão médica de deficiência, que presta assistência àquele que está enfraquecido por uma patologia ou incapacidade, vestindo com a ciência a atitude cristã da caridade, agora travestida em boa ação. Porém, o que a aluna requeria era o seu reconhecimento como membro da comunidade e um posicionamento político de colegas que deviam ser seus pares na construção de condições justas e equânimes para a sua plena participação.

Os pesquisadores de Winston Parva (ELIAS, 2000) perguntavam-se quais eram os recursos de poder que permitiam ao grupo estabelecido convencer a comunidade acerca de sua superioridade e lançar um estigma sobre os outros, barrando-lhes o caminho dos postos de influência onde poderiam conseguir mudanças que lhes favorecessem. Ocorria que a "antiguidade" do primeiro grupo implicava em uma maior coesão grupal e identificação coletiva.

As famílias da povoação mais antiga se conheciam há duas ou três gerações, enquanto os recém-chegados eram estranhos tanto para os mais antigos como entre si. Com um potencial bem

maior de coesão, que conseguiam ativar pelo controle social, os residentes mais antigos conseguiam reservar para si todos os cargos importantes nas instituições locais, mantendo os moradores da nova povoação completamente excluídos dos postos de influência. Isto contribuía para aumentar o excedente de poder do grupo e reforçar a sua coesão.

Em seu relato, a aluna acima mostrou vontade de organizar ações que promovessem mudanças. Conversando com um professor, encontrou apoio para fazer um seminário.

"Devia ter uma ponte entre a Comvest e a DAC. Não existem dados. Eu já fui atrás destes dados. Fui atrás de um número na ocasião do seminário. (...) Mas disseram que não podiam fornecer. Não é possível que não tenham" isso na DAC. (...) Cada um me mandou para outro... Aí ligaram no meu celular e disseram que tinham. Depois de uma semana me disseram que não tinham. Chorei de ódio. Como querem atender os alunos se não sabem quantos são? (...)

Eu não me sentiria excluída de maneira nenhuma ou vítima de preconceito se alguém viesse me dizer que quer conversar sobre a questão. Aí eu tive a infeliz idéia de ir atrás dos Centros Acadêmicos e pedir pelo amor de Deus para eles contarem e verificarem se estavam na pós ou na graduação. Mas eles estavam muito ocupados, jogam muito pebolim".

Posso entrever, na fala da aluna, que sua queixa está especialmente na invisibilidade a que este grupo ainda está submetido na universidade. Imagino que ela queria a sua localização, necessitava da sua materialidade, para que deixasse de ser uma voz solitária, que não conseguia atenção. Penso que ela gostaria de conhecer e encontrar os seus pares para ganhar alguma força na reivindicação por melhores condições para prosseguir em sua vida acadêmica e para os que virão depois dela. Encontrou um vazio, a falta de lugar do *outsider*, a impossibilidade da influência de um grupo de pertença, que se organiza para conquistar alguma força em meio à estrutura dos estabelecidos.

Podemos aplicar aqui o ciclo de invisibilidade em torno das pessoas com deficiência, mencionado por Lacerda (2006), começando pelo fato de ainda estarem escondidas, então não são vistas pela comunidade. Esta, sem conhecer e conviver com essas pessoas, não as reconhece como parte integrante de si mesma. Por isso, ela não participa da demanda de bens, direitos e serviços que garantam a participação das pessoas com deficiência em seu meio e, assim, estas pessoas não são efetivamente incluídas e sua invisibilidade se perpetua.

"Eu não me sentia diferente. Só comecei a me sentir na universidade [Unicamp]. Na minha vida, nunca estudei em escola especial. (...) Eu não me identificava apenas em relação à minha dificuldade de locomoção. (...) Era uma escola piagetiana, pequena, todos eram muito envolvidos. Eu não me sentia diferente, não me olhavam como diferente e eu não me colocava como diferente. Aqui eu fiquei decepcionada. Eu achei que ia encontrar pessoas preocupadas com a evolução do ser humano, da humanidade, todos maquinando soluções.

A barreira não vem do espaço físico. A barreira não existe. O que conta é a maneira como as pessoas lidam com as coisas. As barreiras dependem de as pessoas estarem mobilizadas para elas existirem ou não. A barreira é uma entidade etérea".

Este depoimento deixa claro que os impedimentos, as dificuldades que essa aluna vive não são dela, não se devem, a seu ver, a uma impossibilidade inscrita nela mesma. As principais barreiras encontradas são constituídas culturalmente, pelas ações das pessoas que organizam o ambiente físico e estabelecem o funcionamento institucional, dependendo delas, em consequência, a remoção destes obstáculos.

Como podemos aprender da experiência de Winston Parva (Elias, 2000), as pessoas resistem a mudanças em seu estilo de vida e desenvolvem mecanismos de controle social sobre os *outsiders*, para a manutenção do *status quo*. Uma das estratégias utilizadas para isso era a fofoca, ou seja, aquilo que se dizia do outro para evitar que ele viesse a ocupar posições de influência que pudessem afetar o modo de ser da comunidade dos estabelecidos. Apegavam-se ao que pudesse ser apontado de pior entre os *outsiders*, como se fosse uma característica inerente a todo o grupo e, com isso, construía-lhe uma identidade social virtual. Ao mesmo tempo, enfatizavam o que havia de melhor entre os estabelecidos para fazer-se representar, fazendo o devido contraste para justificar a segregação daqueles.

Aqui cabe evocar o que diz Silva (2000) sobre a identidade e a diferença serem o resultado de uma produção simbólica e discursiva, cuja definição se dá no interior de relações assimétricas de poder. A afirmação da identidade pelos estabelecidos, que têm o poder de defini-la, assim como enunciação da diferença dos *outsiders*, parafraseando Silva (2000), traduzem o desejo daquele grupo social, assimetricamente situado, "de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais" (p. 81). A manutenção da ordem vigente, de um estilo de vida, era um desses bens,

para os estabelecidos de Winston Parva, assim como parece ser a conservação do estilo de vida acadêmico para o *establishment* da Unicamp.

Outras passagens das entrevistas, em que os professores apontaram restrições como se fossem uma incompatibilidade irreconciliável entre o aluno com deficiência e a universidade, denunciam o mesmo mecanismo de defesa dos estabelecidos de Winston Parva.

Em uma atividade promovida pelo Todos Nós, em que os alunos calouros entrevistaram outros estudantes, professores e funcionários, para identificar possíveis barreiras atitudinais em relação às diferenças, um deles anotou que uma professora do curso de Medicina "**acredita ser incompatível um deficiente em cursos superiores da área da saúde, por causa das limitações físicas, visuais ou auditivas extremas**".

"**Também não sei como é que a pessoa com cegueira total ia conseguir estudar, porque tem coisas em braile, em Química? Não sei... Não é só Química, porque tem parte que é Física, que é Mineralogia (...)**".

**"Mas às vezes eu fico pensando na nossa responsabilidade quando a gente incentiva. Depois ele consegue clientes, pacientes?"**.

Fica a impressão de que as coisas não podem ser modificadas: a profissão hoje exige capacidades físicas e sensoriais plenas e deverá continuar assim; não há materiais adaptados, então, não há como fazer o curso; o mercado de trabalho é discriminador, portanto, não vale a pena formar-se. Ou, como está em outras partes do texto, se o aluno com deficiência não pode aprender como nós outros, ele não será tão eficiente como a gente; não é bom que ele não cumpra os objetivos do curso, pois não vai ter a mesma competência profissional que os demais e assim por diante.

Em contraste, outros professores não acham que alguém deva desistir de buscar formação na área que deseja por causa dos impedimentos atuais e preferem acreditar que as soluções podem ser encontradas.

**"Na indústria atual, como são áreas que normalmente carregam certa periculosidade no manuseio, a visão é extremamente importante, dentro da Engenharia. Inclusive visão subnormal em Engenharia pode trazer problema. (...) Mas eu não colocaria isso como empecilho. Se esse é o**

prazer da pessoa, fazer isso... se você quer, você faz tudo na vida. E soluções todos achamos para isso. Mas há dificuldades!"

Já existem casos em que a presença de alunos com deficiência está levando os professores a pensarem em alternativas para o bom encaminhamento acadêmico e profissional do aluno, abdicando da identidade padrão do profissional para buscar, com o aluno, maneiras diferentes de atuação.

Na Fonoaudiologia, "a aluna que já está cursando, uma aluna com perda auditiva (...) qual a dificuldade que ela pode ter? Por exemplo, em um exame de audição, ela vai usar um equipamento, mas ao mesmo tempo ela vai ter que ouvir a resposta do paciente e, dependendo da perda que ela tem, se é uma perda severa, profunda, ela vai ter dificuldade para identificar se esta pessoa está repetindo corretamente e avaliar o resultado desse desempenho. Mas, de certa forma, tem como melhorar essa comunicação (...) A aluna agora já colocou um aparelho de amplificação sonora (...) para facilitar o desempenho dela. (...) Podem ser colocadas caixas para amplificar a voz do paciente, para ela poder analisar mais facilmente. Outra dificuldade: (...) a gente trabalha também com voz, então uma pessoa que tenha dificuldade na produção da voz é trabalhada pela Fonoaudiologia. Então, a deficiência auditiva pode interferir na avaliação desse paciente. O que você vai analisar? A intensidade, a frequência da voz, várias coisas que vão depender da audição. É uma dificuldade, mas isso não quer dizer que ela precisa trabalhar com voz, ela pode trabalhar com outros aspectos que não causariam tanta dificuldade. (...) **Tem que ser direcionada para a área onde o seu desempenho vai ser melhor.** (...) A gente precisa ficar muito mais atenta para orientar de forma adequada estas pessoas.

(...) A gente tem também uma outra aluna, que está começando agora, então a gente está só imaginando as dificuldades que ela possa ter. Ela tem fissura, (...) durante a gestação, o palato, esta parte de cima, não fechou. Ela fez cirurgia logo pequenininha. Apesar de ter feito fonoterapia muitos anos, a voz dela é muito nasalizada (...) e isso causa uma distorção na fala dela. Neste mesmo teste que eu falei, como ela vai pedir para o paciente repetir, se o padrão que ela dá já é distorcido? Nessa avaliação, ao invés de ela fazer à viva voz, ela falando as palavras, ela pode pôr uma gravação. Não há muitos materiais disponíveis, (...) para cercar todos esses problemas. Na verdade, ela vai ter que se superar em outros aspectos para compensar esta dificuldade. (...) É

complicado. (...) Não tem” solução pronta, "mas é para produzir” essas alternativas na Universidade.

Se a universidade é um lugar de produção de conhecimento e pesquisa e se a Unicamp estabeleceu a inserção e responsabilidade social como um de seus princípios-guia, tendo como uma de suas metas o compromisso com a sociedade e sua qualidade de vida (UNICAMP, 2004), é importante que cultive uma postura crítica com relação aos mecanismos produtores e reprodutores de exclusão das pessoas com deficiência, produzindo soluções transformadoras, a exemplo de algumas pesquisas que já estão sendo realizadas nesta universidade.

“O que acontece? Por exemplo, você quer uma equação matemática: não existe atualmente nenhum programa que forneça esta equação no modo apropriado para que o deficiente trabalhe com ela. (...) Você pega uma equação escrita no Word: a equação lá é um gráfico, não existe uma interpretação, como é que eu vou ler ‘x ao quadrado’ lá? Não leio. É uma figura, é uma imagem. (...) A minha proposta na tese do Samer<sup>24</sup> é desenvolver alguma coisa que favoreça isso para o deficiente”.

“A Flávia<sup>25</sup> está trabalhando exaustivamente no desenvolvimento de produto que seja inclusivo. Aí o conceito é um pouco diferente. Não é um produto que possa ser usado também por deficientes. Não, é um produto que possa ser usado por todos. Que não traga restrições. Não é um produto para deficientes que todo mundo pode usar. A idéia é eliminar barreiras no uso do produto desde a sua concepção”.

Encontrar soluções exige uma descentração da maneira habitual de fazer as coisas, para explorar saídas que, muitas vezes, estão à mão, na própria área de conhecimento.

“Mais especificamente na minha área, a gente usa muitas ferramentas, para ajudar no desenvolvimento, testes e uma série de coisas, e não sei como faria uma pessoa cega para usar as ferramentas que são altamente visuais, com desenhinhos e não sei o que... pode até ser, eu não conheço esses softwares de adaptação, esses leitores, eu não sei como eles ficam com coisas

---

<sup>24</sup> Samer Eberlin apresentou à Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação a dissertação: O Software Livre como Alternativa para a Inclusão Digital do Deficiente Visual. Para a tese de doutorado, trabalha no desenvolvimento de um software leitor de telas para plataforma Unix/Linux e na implementação de um gerador de fonemas (síntese de voz) para o idioma Português do Brasil.

<sup>25</sup> Flávia Bonilha Alvarenga concluiu em 2006, na Faculdade de Engenharia Mecânica, a tese “Uma abordagem metodológica para o projeto de produtos inclusivos” apresentando uma metodologia para orientar o desenvolvimento de produtos segundo os princípios do Design Universal.

gráficas”. (...) Os “que eu conheço não tem” como ler, “isso ia ser bem complicado. Fora essa história de tratamento de imagens, que são cursos também, que fazem parte do currículo, tem processamento de imagens e tem computação gráfica, e computação gráfica sei que tem muito desenho, eles têm que ir ao computador e fazer os desenhos”.

Como conheço pouco das múltiplas possibilidades da área de computação, expus este problema a uma pós-graduanda que fazia estágio docente na Unicamp, justamente na área do docente entrevistado acima, com estudos dirigidos à acessibilidade digital.

“Há muitas ferramentas visuais e que privilegiam a manipulação direta (uso do mouse, arrastar, soltar, etc), mas acho que temos atualmente infra-estrutura para pensar em representações alternativas às representações gráficas, ainda que a forma de interação seja bem diferente. E a linguagem de comando (que privilegia o uso do teclado), em particular, existia mesmo antes do ambiente Windows.

Sobre a representação alternativa à gráfica, atualmente é bastante comum o uso da linguagem XML para estruturação de dados (um exemplo que você conhece é o XHTML - bem parecido com o HTML). Há ferramentas/aplicações (...) que utilizam informações estruturadas em alguma linguagem criada a partir da XML para trocar informações, ou seja, gráficos e modelos podem ser representados no formato texto e intercambiados entre software. Então, um estudante de computação cego poderia trabalhar sobre estes formatos (embora possa parecer, *à priori*, muito simbólico). Estou dizendo, então, que é possível pensar em alternativas às representações gráficas.

Mas nem tudo em computação se resume à manipulação de gráficos, embora algumas áreas exijam mais (computação gráfica, engenharia de software). De qualquer maneira, há (em geral) modelos matemáticos subjacentes, abstração, e um aluno cego, mesmo não enxergando, pode ter acesso ao tipo de conhecimento construído em nossa área!!! Agora... É preciso que sejamos desafiados!”

Apesar das objeções e das resistências, já existem, na Unicamp, pessoas que acreditam que haja alternativas viáveis para inserção dos alunos com deficiência nos cursos universitários, embora não saibam como seriam, pessoas dispostas a buscar soluções com seus alunos, outras que já imaginam saídas e aquelas que já pesquisam meios de melhorar as condições de inclusão das pessoas com deficiência.

Mas ainda estamos engatinhando. Enquanto encontramos dúvida sobre a possibilidade de estudantes com cegueira fazerem um curso de Química ou trabalhar nesta área, existiam, há dez anos, cerca de 100 homens e mulheres cegos trabalhando no setor, nos EUA (WOODS, 1997), o que é suficiente para desmentir a impossibilidade de um aluno com cegueira fazer o curso e participar de atividades de laboratório. No livro *Working Chemists with Disabilities: Expanding Opportunities in Science*, o autor divulga várias histórias de sucesso de químicos com deficiência que trabalham na indústria, em órgãos governamentais ou em instituições educacionais.

Entre eles, está o PhD. William Skawinski, pesquisador e professor do *New Jersey Institute of Technology*. Ele afirmou que a cegueira era um problema muito menor na ciência do que a maioria das pessoas pensa, graças às tecnologias disponíveis para o acesso à informação. Em grande parte, recursos bem simples atendem a necessidade do pesquisador. Em sua pesquisa, às vezes, precisava que uma pessoa vidente desenhasse, com uma tinta plástica, o esquema, em relevo, do espectro da ressonância magnética nuclear que utilizava, para estudar como se davam as interações entre uma droga e elementos de um tecido celular. Outras vezes, precisava lançar mão de técnicas computacionais para obter trabalhos mais sofisticados. Skawinski acabou por desenvolver um sistema em que pode fornecer ao computador os dados de uma estrutura química e sua forma, que são enviados para uma máquina estereolitográfica, capaz de fabricar objetos tridimensionais através da foto-polimerização de uma resina pela incidência de luz ultravioleta, gerando o modelo correspondente em 3D (LIPKIN, 1995).

Como a obra mencionada acima, a *American Chemical Society*, também publicou um abrangente manual para o ensino de química a estudantes com deficiência, com orientações para a sala de aula, para avaliações e práticas de laboratório, de forma a proporcionar a maior independência e segurança possível ao aluno, garantindo-lhe também a melhor aprendizagem. A publicação recomenda que se verifique individualmente, em conjunto com o aluno, o nível de participação possível a cada um, adequando o ambiente físico, os instrumentos de trabalho, roupas de proteção, equipamentos que facilitem a leitura e o registro escrito. Mesmo para os alunos com cegueira, há muita coisa que pode ser feita para facilitar sua participação direta. Mas quando não for possível uma atuação segura, mesmo com as adaptações possíveis, o aluno pode ser apoiado por um assistente, como, por exemplo, um aluno mais experiente ou um técnico de laboratório, para fazer as manipulações seguindo rigorosamente as instruções do aluno (MINER et al., 2001).

Estudando as alternativas encontradas por entidades e movimentos de luta contra a exclusão e a discriminação produzidas pela globalização neoliberal, Santos (2004) chegou à conclusão de que a experiência social é muito mais ampla e diversificada do que aquela conhecida e considerada relevante pela nossa tradição científica e filosófica, cuja racionalidade chamou de razão indolente, por causa da limitação do campo sobre o qual ela se exerce.

Como, ao longo da modernidade, desenvolvemos um modelo de educação que desprezou e isolou os jovens das inúmeras formas de aprendizagem existentes, impondo-lhes um modo de aprender e um conteúdo cada vez mais padronizado e controlado, as pessoas com deficiência foram alijadas do processo educacional comum. Suas experiências diferenciadas de aprendizagem não se encaixam neste universo, pois fogem ao padrão e freqüentemente não correspondem aos critérios de eficiência do mundo capitalista, agora intensificado e global.

Para combater o desperdício da experiência, Santos (2004) propõe a sociologia das ausências, um procedimento que consiste em trazer à tona as existências encobertas, mantidas na invisibilidade, para conhecer e valorizar o que foi desprezado, negligenciado ou até considerado inexistente pela razão indolente. É preciso que os professores se disponham a perguntar ao seu aluno, com a capacidade de manipulação prejudicada, quais são suas estratégias de tateio, de observação e imaginação para “saber fazer” ou descobrir com ele alternativas promissoras, pesquisando-as e buscando inspiração em outras experiências que estão sendo reveladas pelo mundo.

As condições para a descoberta das experiências até aqui recalcadas dependem da expansão do presente, excessivamente contraído pela modernidade que, ao contrário, alarga o futuro (SANTOS, 2004). Aquilo que a razão indolente valoriza no presente é uma pequena parcela entre muita coisa que ocorre simultaneamente. Grande parte do que acontece não interessa e é descartado, porque considera-se que já pertence ao passado ou porque a razão com que pretendemos compreender o mundo não pode atuar sobre o que lhe é exterior, aquilo que manteve fora de seus domínios, tornando-se razão impotente.

A razão indolente é também metonímica, pois, apesar da existência de tantas coisas que estão fora de suas fronteiras, ela se considera como uma totalidade, como a única racionalidade possível, recusando-se a descobrir outras possibilidades, a não ser para fazê-las matéria sua (SANTOS, 2004). A forma como se aborda a deficiência, tendo a norma como referência, é um

caso desta racionalidade. A diferença da pessoa com deficiência não pode ser uma totalidade em si mesma, com vida própria, existindo apenas na relação dicotômica com a normalidade. Daí se estabelece a assimetria que faz com que o modo de a pessoa com deficiência visual ou motora chegar ao conhecimento químico seja inferiorizado ou desacreditado. Seu processo de aprendizagem, deste prisma, não é percebido como uma outra forma de estar no mundo e compreendê-lo, funcionando como uma totalidade em si mesma, que não pode ser reduzida à outra, hegemônica, dos alunos tradicionais, considerados normais.

Se há um aluno com cegueira em um curso cujo currículo passa pela computação gráfica, a sua abordagem será diferente, mediada por outro tipo de representação, mas que não pode ser comparada nem inferiorizada. Ele não pode ser considerado segundo as articulações e relações de poder de uma relação dicotômica. Ele é um aluno que aprende e ponto, como se não existisse outro tipo de aluno. Se não puder alcançar a sofisticação estética de seus colegas, pode dar outras contribuições ao trabalho de sua classe, o que se assemelha ao procedimento da sociologia das ausências, que leva à proliferação das totalidades, fazendo-as coexistir.

As coisas que estão invisíveis, diz Santos (2004), foram ativamente produzidas como não-existentes, ou seja, como “alternativa não-credível ao que existe” (p. 786), tal como a produção da descrença na aprendizagem e perspectivas futuras de um químico com cegueira. Entre as diversas lógicas e modos de produção da não-existência, aqui interessa especialmente a lógica que divide a população em categorias, naturalizando hierarquias. Segundo essa lógica, a não-existência produzida tem a forma da inferioridade, que se torna insuperável porque é tida como natural. Se é insuperável, não pode ser alternativa credível a quem lhe é supostamente superior: como alguém que não vê cores pode aprender Química?

Para a superação dessa monocultura de naturalização das diferenças, a sociologia das ausências opõe-lhe a idéia de ecologia dos reconhecimentos, que se ancora em diferenças não hierarquizadas. Ao revelar a multiplicidade das experiências possíveis, busca o reconhecimento recíproco entre seus agentes, por meio de uma nova articulação entre o princípio da igualdade e o da diferença.

A sociologia das ausências, que critica a razão metonímica e busca estender o presente, é complementada por Santos (2004) pela sociologia das emergências, que se encarrega de contrair

o futuro, fazendo a crítica da razão indolente proléptica. Esta é uma razão que alarga o futuro ao infinito e tem o sentido e direção únicos do progresso.

A universidade tem sido um lugar privilegiado para a construção deste progresso e quer produzir os profissionais com o perfil demandado para impulsionar o desenvolvimento planejado pela sociedade. Por que formar profissionais que escorregam dessa linha já traçada e apontada para o futuro, que parecem não se encaixar no mercado, se eles não vão ter emprego ou clientes, como se tudo pudesse ser profetizado desde já? Fixados nessa incompatibilidade, nos eximimos de (re)pensar o futuro, já que a razão proléptica pensa conhecê-lo antecipadamente, como se tal futuro fosse o único possível.

Por meio da sociologia das emergências, explica Santos (2004), o futuro segundo um tempo linear é substituído por um futuro de possibilidades plurais e concretas. Isto é obtido por meio da contração do futuro, que consiste em diminuir a discrepância entre a concepção do futuro da sociedade e a do futuro do indivíduo, que está limitado pelo que dura sua vida. Neste caso, é dependente da gestão e cuidado dos indivíduos e vai se construindo no presente por meio dessas atividades de cuidado.

Os alunos da universidade que aparentemente não têm um futuro, por que não têm perspectivas profissionais ou não vão cumprir as metas do curso, podem ser objeto do cuidado cotidiano da universidade para a construção de seu futuro, a ser forjado no presente. Ele irá se configurar de um modo que ainda não vislumbramos hoje, se mostrarmos ao mercado as capacidades diferenciadas de alunos com deficiência bem preparados e as possibilidades introduzidas por novos instrumentos e estratégias de trabalho eventualmente desenvolvidos em função de sua passagem pela universidade, que podem contribuir para o enriquecimento de uma sociedade cada vez mais plural.

O conceito que preside a sociologia das emergências, para Santos (2004), é o de Ainda-Não, proposto por Ernst Bloch, para quem o possível era o conceito mais ignorado da filosofia ocidental. Esse conceito se refere a uma possibilidade e uma capacidade concretas, que não existem no vácuo, mas ainda não estão completamente determinadas.

Perseguir a realização das possibilidades e capacidades latentes na participação dos estudantes com deficiência que entram na universidade é um passo necessário para redirecionar o destino dessas pessoas na sociedade e questionar as aparentes determinações anteriores. A

possibilidade não é algo totalmente visível, não podemos saber exatamente o que virá depois, porque as condições de sua concretização são mal conhecidas, ou só existem parcialmente. Dessa forma, o futuro se torna escasso e duvidoso, convidando-nos a não desperdiçar as oportunidades de transformação que o presente oferece (SANTOS, 2004).

### **Inclusão no ninho**

Conquanto ainda se desenvolva um ensino homogeneizador em grande parte do nível escolar básico, ele é muito mais hegemônico na educação superior, fortemente meritocrática e ainda elitista. De forma geral, espera-se que cada aluno universitário cumpra todas as atividades do curso como todos os seus colegas, sem que a instituição precise se preocupar em lhes prestar algum tipo de apoio diferenciado. Afinal, presume-se que o vestibular se encarregou de fazer a seleção daqueles que são mais capazes, bastando ministrar-lhes os cursos sem maiores preocupações.

A chegada de alunos não tradicionais aos cursos superiores tem, no entanto, provocado discussões que questionam esse modelo vigente e o pressionam a desenvolver programas que facilitem a participação e prosseguimento desses alunos, contemplando, inclusive, novos conteúdos, do interesse de grupos com heranças culturais diferentes da que prevalecia entre a população tradicional da universidade.

A presença das pessoas com deficiência no ambiente acadêmico vem causando um desequilíbrio ainda maior no modelo de organização pedagógica, que se baseia em um aluno ideal. A diferença que esses alunos introduzem na escola não aceita contemporização, não pode ser acomodada sem mudanças, se o seu direito à educação em igualdade de condições com os demais for levado em conta. A questão que se apresenta é que a garantia de igualdade para prosseguir nos cursos superiores exige diferenciações no tratamento dos alunos, o que se choca com a tradição meritocrática consolidada na universidade desde o processo seletivo. Já existem professores que entendem essa necessidade de diferenciação, pelo menos em alguns sentidos.

“Você, para tratar com igualdade, em muitos casos, tem que tratar com diferença, porque você tem que respeitar as limitações da própria deficiência que o aluno tem. Então, no caso do deficiente visual, existe o tempo de leitura e escrita que é diferente do tempo de leitura e escrita do que chamam de vidente. (...) O grande respeito que tem que existir é reconhecer que existe

uma deficiência que é particular daquela pessoa, e essa deficiência provoca determinadas limitações nessa pessoa e você tem que tratá-la oferecendo a mesma oportunidade que oferece para o outro, mas reconhecendo a limitação e não negando a limitação.”

No entanto, a diferenciação ainda pode ser vista como inadequada. Uma aluna relatou que solicitou um computador na sala em uma determinada disciplina e, a princípio, isto lhe foi negado. Aos olhos de um professor em posição administrativa, isto “era uma coisa inviável (...) Seria um privilégio. Não tem tomada na sala para todo mundo.” Se outros alunos achassem que um computador lhes facilitaria o trabalho na classe e resolvessem solicitá-lo, não haveria como oferecer-lhes a mesma coisa. Como todos têm direitos iguais, nesta visão, não estaria certo beneficiar um aluno com um recurso e negá-lo a outros.

Este professor valoriza o princípio da igualdade, tal como se consolidou no campo jurídico após as revoluções do final do século XVIII. Aplicado ao meio universitário, significaria que a educação superior não está vedada a quem quer que passe pelo seu processo seletivo, que é governado por este princípio liberal, assim como o prosseguimento no curso. Sua conclusão depende de que o aluno seja capaz de realizar as atividades acadêmicas tais como são propostas para todos e de cumprir cada etapa com seus próprios esforços.

No entanto, este modo de encarar a igualdade sempre produziu desigualdade e exclusão na sociedade em geral, assim como no meio escolar, porque o serviço oferecido é igual para todos, mas o caminho a ser percorrido pelo aluno com deficiência, assim como o de outros alunos que vivem condições adversas, é muito mais complexo.

Ao lado desta noção da igualdade, caminha a eleição de um tipo de aluno ideal, abstrato, com características que constituem uma identidade que é arbitrariamente considerada como a “normal”, com base na qual se organizam as práticas pedagógicas. Os desvios deste padrão não são facilmente assimilados pelas instituições escolares, a menos que possam ser normalizados de alguma forma. Com esta ótica no nível superior, o professor espera que o aluno com deficiência supere suas dificuldades sem alterar os procedimentos costumeiros, o que não leva em conta as suas desvantagens.

O uso de um equipamento diferente dos demais, nem sempre é o único problema com que os professores devem se deparar. O emprego de um recurso como o computador pode, aliás, ter o efeito normalizador desejado, fazendo com que os alunos com deficiência visual possam fazer as

suas anotações, seus trabalhos e ter acesso aos textos de estudo sem qualquer prejuízo em relação aos demais colegas.

Algumas vezes, porém, os professores podem se deparar com situações em que o acesso ao conhecimento pelo aluno não pode seguir o mesmo caminho traçado para a sua turma, mesmo considerando os suportes disponíveis, exigindo diferenciações mais importantes. A perspectiva de ter de fazer algo de modo diferente não vem sendo encarada sem conflito, pois a mudança necessária pode ser vista como uma perda para o curso e para a formação do aluno, de modo que ele não fica livre de algum tipo de discriminação.

"Houve um caso de um vestibulando com deficiência, foi (...) uma anã (...) Foi um conflito brutal entre os professores, nós tivemos horas e horas de reunião, uma turma defendia que ela não tinha condições de entrar e outra turma dizia que a gente tinha que dar um jeito... Acontece o seguinte, o curso da Unicamp é para ator, (...) bastante baseado no corpo, então ela não tem condições de seguir. (...) Não é um curso que tenha várias opções, que você possa fazer crítica, dramaturgia. (...) Iam ter que ser sempre **condescendentes** com ela em aulas práticas, não tem outro jeito. Mas aí, de tanto discutir, acabamos aprovando (...). Ela acabou se reprovando na prova teórica, e não conosco aqui do departamento. (...) Foi um alívio, sinceramente, porque ia ser um trabalho muito complicado”.

Para alguns professores, um dos problemas cruciais da questão é o de como enfrentar a diferença, sem incorrer em discriminação ou inferiorização, que pode ser o resultado da condescendência evocada acima.

"Antes de mais nada a gente precisa ter consciência de que existe essa necessidade de adaptação, sem subestimar o aluno. Eu acho que isso é que é ruim e tem que ser evitado a qualquer preço, esse paternalismo. (...) o que eu acho errado é facilitar... sabe, aquela visão paternalista, que você sabe que ele é um deficiente, ah, então vamos ser meio tolerantes (...) isso é uma outra forma de discriminação. Como você não facilitar nesse sentido, que seria discriminatório, e ao mesmo tempo, entender que se trata de uma pessoa com outras habilidades que o grosso da turma? E você navegar nesse mar ambíguo, isso que eu acho difícil. (...) Eu prefiro diferenciar para ser justo... às vezes diferenciar é ser injusto" .

Uma primeira questão que se pode observar no impasse que atingiu parte do corpo docente do curso de Artes Cênicas é que este é muito “**baseado no corpo**”, exige alto desempenho

físico e, por isso, um aluno com limitações físicas “**não tem condições de seguir**” o curso. O problema foi examinado, segundo esta fala, com o foco nos exercícios programados para os alunos de costume, sem se cogitar possibilidades de formação do ator que podem abrir mão de certos desempenhos e, ainda assim, desenvolver com esmero as suas habilidades.

Nas Cênicas, "a gente trabalha com os seres humanos e os seres humanos são artífices que se transformam em personagens, e personagens existem de tudo quanto é tipo, não é verdade?" Então, um ator que tenha alguma deficiência, "ao invés de lutar contra a dificuldade, incorpora a dificuldade na criação do personagem". Então, eu suponho que um ator (...) que venha a se ferir, enfim, venha a ter algum problema locomotor, por exemplo, que tenha que ficar numa cadeira de rodas, ele é ator, ele não vai deixar de ser ator por isso. Então, ele vai passar a criar (...) um personagem que vai estar numa cadeira de rodas. Ele pode se locomover da mesma forma. Não é problema. (...) Aqui nós temos um conjunto de disciplinas que são práticas. Por exemplo, expressão corporal. Como faríamos com esse aluno que ainda não temos, para desenvolver? Isso teria que ser pensado, recriado e chamado as pessoas e profissionais que pudessem nos auxiliar. Porque como é que você vai dar treinamento corporal para uma pessoa que está numa cadeira de rodas? **Muda o conceito**, com ele não pode exigir a mesma coisa que de uma pessoa que não esteja em cadeira de rodas. Em teatro, pelo menos, na teoria, não tem problema nenhum em receber ninguém com nenhum tipo de deficiência. Nem cego, nem com síndrome de down. (...) Duas semanas atrás (...) saiu na Revista da Folha uma foto de uma menina, (...) chama-se Tábata. Ela, há três anos atrás, sofreu um acidente de carro e perdeu a locomoção motora das duas pernas. (...) Hoje ela faz teatro em São Paulo. Porque, segundo ela, e foi isso que me chamou a atenção, o **teatro é a área das diferenças**".

Este último texto contrasta em diversos pontos com o anterior, sobre o curso de Artes Cênicas. No primeiro caso, toma-se como base uma identidade fixa, de um aluno ideal e do ator que se quer formar, um ator com plenas chances no mercado de trabalho, já que a deficiência é “**uma limitação para você arrumar papel**”. Se o aluno não corresponde a esta imagem e havendo uma pressão para se “**dar um jeito**”, a saída seria a tolerância.

Essa é uma visão que coincide com a perspectiva multiculturalista liberal, em que se prega o convívio com as diferenças, apelando para um respeito benevolente, para os nobres sentimentos que devem acolher o outro, mas que estão carregados de um senso de superioridade em relação

ao diferente, que se traduz em ações paternalistas. Segundo Silva (2000), o problema central desta visão está na essencialização de uma identidade, como se ela fosse a identidade natural, ignorando o processo social de sua produção e as relações de poder que lhe são subjacentes.

Na segunda fala, ao contrário, há uma visão do ator e do aluno que não está limitada pela identidade profissional predominante no mercado, mas é impulsionada por toda a multiplicidade possível de criação à disposição de um ator. A diferenciação necessária, para a participação do aluno com deficiência no curso, está incorporada nessas possibilidades de ser ator. Preenche espaços que pertencem à arte de representar e não de um lugar criado apenas para que a pessoa com deficiência seja integrada, mas no qual lhe falta algo, onde ela seria apenas um esboço de ator ou de estudante de artes cênicas, mas que nunca chega a ser de fato.

Quanto à condução do curso, a primeira opinião oferece resistência à presença da aluna com deficiência, pois considera que “**ia ser um trabalho muito complicado**”. Essa dificuldade parece estar no modo inflexível de ver o programa do curso e na prática de ensino que coloca em ação, já que estão amarrados por aquela identidade padrão. A única saída imaginada foi a de “**ter uma aula prática especializada**”, o que parece implicar um procedimento separado dos demais alunos, ao modo tradicional da Educação Especial. O segundo professor apresenta a sua dúvida de como seria o treinamento corporal de um aluno com deficiência e admite buscar ajuda de outros profissionais mais experientes com essa população, mas não parece ver nisso uma dificuldade que implique em trabalhar o aluno separado dos demais. Para ele, “**muda o conceito**” da prática de ensino em si. O aluno com deficiência vai desenvolver as suas habilidades junto com os demais, explorando o potencial que tem.

Encontrei mais alguns exemplos de professores que definem seu curso tendo em vista uma identidade profissional para certo mercado de trabalho e selecionei mais um, ainda no campo das artes, em que a possibilidade de acolhimento às diferenças me parece ser bastante evidente.

Uma pessoa com um problema físico, como uma atrofia em um braço, “**ela pode fazer cênicas... dança, eu acho que não (...)** Quer dizer, a gente forma profissionais de dança, são pessoas que vão dar aula, são pessoas que vão para o mercado de trabalho. E normalmente a gente pensa no mercado de trabalho do dançarino, de dançarinos profissionais. (...) Na universidade nós podemos ter a linha de extensão, para ter uma população com um certo tipo de

deficiência, mas na graduação, eu já não acho que vai ser muito possível não... pelo menos a curto prazo, ia ter que ter um tempo..."

Questionando-se ao longo da conversa, esta professora vislumbrou outras possibilidades de conceber o seu curso, mas relutantemente, tendo dificuldade de imaginar como isto poderia ser feito.

“Não, não é balé, mas estamos formando profissionais (...) Não sei, acredito que ia sair um grande debate. Por que seria nós assumirmos uma coisa que, para nós, seria extremamente estranha. Por que nunca aconteceu... pessoas dessa maneira. (...) Normalmente a gente pensa no mercado de trabalho do dançarino, de dançarinos profissionais. Mas tem outras coisas. Na verdade, aqui é um curso que forma o pesquisador também, não é? Pensando nessa linha do pesquisador, de repente... Só que até agora não aconteceu. Eu acho que teria uma série de... Eu não sei se a gente tem infra-estrutura, nós professores... A gente teria que fazer uma formação para nós mesmos. Porque não é a mesma coisa.”

Mais uma vez, vemos a dificuldade de se pensar no trabalho diversificado dentro do grupo, embora os espetáculos de dança possuam, em grande parte, coreografias em que os movimentos de todos os dançarinos não são iguais.

Mas nem todos os professores sentem a mesma dificuldade. Pensam que a universidade deve ter objetivos mais amplos que os profissionais e que não é preciso se ater à demanda principal do mercado. Segundo eles, é importante dar uma formação ampla e de boa qualidade, mas o caminho profissional que o aluno seguirá não precisa estar definido *a priori*.

"Mas ela vai ser bailarina? É isso que nós estamos formando? Que eu saiba não é isso que a universidade forma. Nós vamos formar um corpo de baile, ou nós vamos formar alguém que vai difundir a dança?" – questionou um professor de outra unidade.

“Olha, o que eu aprendi na universidade, e eu estou aqui desde 1989 como docente, (...) é que você não pode ser limitado na sua perspectiva em relação ao profissional que você forma, porque você acaba vendo soluções que você nunca imaginou nesse profissional. (...) Então, o que você tem que cuidar é de dar um bom curso. Deixa ele cuidar da vida profissional dele. Se ele quer fazer dança, bom, problema dele. Se essa é a meta dele, deixa ele fazer dança, vamos ver o que ele vai tirar daí, como ele vai resolver a vida profissional dele depois”.

Este professor deu “um exemplo que não tem nada que ver com o deficiente em si, mas é uma coisa parecida.” Contou de uma “aluna que ingressou no primeiro ano de Música Popular da Unicamp”, em que é preciso optar por um instrumento para seguir o curso, e que escolheu canto. A professora se queixou durante todo o curso de que não adiantava trabalhar com ela, porque ela nunca cantaria bem. Ao que o professor respondia que havia muitas outras coisas que ela poderia fazer que não dependiam do domínio do instrumento, da voz. De fato, “ela fez mestrado e doutorado em educação musical infantil”, é professora em uma universidade federal e tornou-se “uma das maiores autoridades em canção infantil do Brasil”.

“Então é uma limitação do próprio professor que fala: eu estou formando um cantor. Não, você não está formando um cantor, você está formando um profissional de música, que atua numa área que tem milhares de facetas. Tem uns alunos que se formam aqui e vão trabalhar em estúdio, não trabalham como instrumentistas ou como compositores, vão para a parte mais técnica. É comum isso”.

Neste exemplo, é possível perceber como alguns professores pensam a formação do aluno segundo princípios meritocráticos liberais. Se o aluno não tem determinado talento e não consegue desenvolver amplamente alguma habilidade, parece ao professor que ele não atingiu os objetivos do curso, desvalorizando os resultados obtidos pelo estudante. Mas a aluna sem talento para cantar, possivelmente, tirou um bom proveito do exercício de usar a sua voz na disciplina de canto, e pode ser mais eficiente ao emití-la como professora, ao ensinar uma canção infantil e outras circunstâncias de seu trabalho com a música, mesmo sem ter se tornado uma cantora. Mais uma vez, tivemos como meta uma identidade fixa, que não deixa o professor enxergar o mérito que existe nas conquistas do aluno, no amplo caminho que ele consegue percorrer, embora não atinja o ideal desejado pelo professor.

Em muitas entrevistas encontrei o mesmo impasse. Embora o professor admita que é possível uma pessoa com determinada deficiência exercer funções em um campo profissional, o grande problema é que ela não pode cumprir os objetivos do curso.

“Ele tinha deficiência motora nas duas pernas e precisava usar muleta canadense. Então eu me lembro bem disso daí, porque era uma preocupação grande de alguns professores: o que vai acontecer quando ele chegar na nossa disciplina? Que eram disciplinas práticas, onde ele precisaria cuidar de pacientes. Para fazer esse cuidado, ele precisaria das mãos livres. Como que

ele ia cuidar do paciente se ele precisava segurar no leito? Será que ele ia ter equilíbrio suficiente sem as muletas? Então (...) eu escutei professores falando: ele não vai dar conta, é melhor esse menino desistir, porque ele vai sofrer uma reprovação atrás de outra. Então, foi um negócio marcante para mim por causa disso”.

“Existe sim” a possibilidade de uma pessoa assim se colocar em um lugar que ela pudesse se sair bem, “seria possível para ele trabalhar. (...) Ele pode trabalhar na área educacional, pode trabalhar na área administrativa, existe sim, serviço existe. A gente tem uma aluna de Mestrado que é paraplégica e é enfermeira. (...) E ela, pelo que eu sei, é professora em alguma faculdade. A dificuldade que a gente enxergava na faculdade era realmente a de” o aluno com deficiência motora “cumprir o curso e de aprender uma série de coisas que o curso exige, e que exigia dele algumas habilidades motoras que a gente duvidava que ele fosse capaz de ter. A gente não chegou a conferir, porque ele desistiu do curso antes disso. Mas era uma preocupação muito grande que a gente tinha e que não tivemos como verificar”.

“Cumprir o curso” e “aprender uma série de coisas que o curso exige” foi o grande problema que enfrentou o Dr. Jesuíno, cujo caso está apresentado na contextualização desta pesquisa. Embora tenha cumprido “com louvor” a maior parte do curso, ele não podia atingir todos os seus objetivos, não podia realizar boa parte das atividades práticas propostas e, por isso, seus professores não sabiam como poderiam avaliá-lo durante a residência.

É possível que o Dr. Jesuíno também tenha enfrentado dúvidas em relação à sua capacidade para ser um médico, em virtude da cegueira. Lembro-me de ter ouvido uma reportagem, relacionada ao seu caso, questionando se um médico psiquiatra poderia prescindir da visão para a observação do seu paciente. Uma professora da Unicamp que trabalha com deficientes visuais lembrou de casos de médicos que exercem a profissão, mesmo com a perda da visão, mas precisam enfrentar o descrédito de colegas.

“Já passaram por aqui pessoas que eram médicas de uma outra especialidade que ficaram cegas. E aí mudaram a área. Estudaram para mudar para essa área [da psiquiatria] onde elas precisariam ouvir muito as pessoas. (...) Em Campinas mesmo, tem um psiquiatra que ficou cego e continua atendendo, então ele fez toda uma adaptação das fichas, do seu material de anotação, de atendimento ao paciente. E ele conseguiu, ele entrou com o Dosvox (...) Depois ele foi pegando outros software, ele adaptou e continua atendendo. Ele já era psiquiatra, mas outros

mudaram a área para continuar atendendo. E a gente escuta relatos de descrédito da própria equipe, dos próprios colegas, eles não acreditam que eles possam (...) Então há mais uma luta, além da adaptação, eles têm que lutar contra o preconceito mesmo, de incapacidade. Mas muita coisa é possível”.

Entre os professores com quem conversei, no entanto, a restrição estava especialmente focada no cumprimento das atividades do curso.

“O problema da medicina (...) é você cumprir os objetivos do curso. Porque ele tem um leque grande de opções pós-curso. Porque você tem um currículo pesado, bastante fechado, e tem objetivos a cumprir. Eu não imagino como a gente vai lidar com uma deficiência importante, que o aluno não consiga cumprir os objetivos. Eu nunca me informei sobre o caso do rapaz que se formou em Santos.<sup>26</sup> Eu até tive curiosidade, mas não tive tempo de ir atrás disso, porque eu fico imaginando que você não consegue cumprir os objetivos dermatológicos, radiológicos, cirúrgicos... Se você tem uma deficiência visual, não consegue cumprir partes do curso. (...) O curso de medicina, ele tem hoje uma diretriz do Ministério e normas de formar o médico geral no final do curso, um médico que possa se especializar em qualquer área. E ele tem o CRM, que o habilita a fazer qualquer coisa.

O deficiente visual eu não imagino como cumpriria os objetivos do curso. Eu não imagino. Então ele poderia ingressar no vestibular, (...) pode ser que ele caminharia algum ano, enquanto você faz a prova escrita. A hora que ele chega, por exemplo, onde ele tem que ver um Raio X, para fazer um diagnóstico, em que ele tem que atender um paciente, ele não cumpriria o objetivo do estágio.

Aí vem a pergunta, eu poderia no começo do curso triar e dizer: você vai fazer só esta, esta e esta disciplina? Você vai fazer psiquiatria depois e para fazer psiquiatria você precisa saber isso, você não precisa saber aquilo? Eu não acho que eu possa fazer isto. Porque senão eu teria que triar todos os alunos que chegam no vestibular e dizer: você quer fazer o quê?

---

<sup>26</sup> Único caso de aluno com cegueira em curso de Medicina encontrado no Brasil, do qual três professores se recordaram. Nos E.U.A., Dr. Iliff C. Jeffery, cego aos seis anos de idade, osteopata, formou-se no Kirksville College of Osteopathic Medicine, em 1944; Dr. Stanley Wainapel, cego aos oito anos, clínico e acupunturista, graduou-se na Universidade de Boston, com pós-graduação em saúde pública; Dr. David W. Hartman, psiquiatra, cego aos oito anos, graduado pela Temple University Medical School. (Center of Disabilities – Western University of Health Sciences. Blind Physicians in Current Practice. Disponível em: <<http://www.westernu.edu/xp/edu/cdihp/blindphysicians.xml>> Acesso em: 21 dez. 2007).

- Ah, eu quero ser pediatra.

- Então você vai fazer isso aqui. Não vai passar pela cirurgia, por exemplo, não vai operar ninguém. Você não vai fazer isso, então você vai fazer estas disciplinas.

Teria que fazer vários cursos para várias pessoas. E aí é um outro curso, é uma outra faculdade que não é essa nossa. Então eu tenho dificuldade de visualizar isso. Eu não sei como que a gente... Eu espero que se isso acontecer, a gente vai iniciar uma discussão”.

Outra vez encontramos aqui a idéia de igualdade abstrata pela qual, se formos admitir que um aluno deixe de cumprir algum tipo de atividade, como a de fazer a disciplina que ensina a fazer um diagnóstico a partir de uma imagem radiográfica, porque ela não seria essencial a uma possível prática profissional posterior, é preciso que se admita que outros alunos também deixem de passar por alguma disciplina oferecida, em função de uma opção prévia de sua atividade no futuro.

Porém, ao dispensar um aluno de participar de alguma etapa de formação, porque ele não realiza determinada tarefa e sua avaliação não poderia ser feita do modo usual, corre-se o risco de cair, como disse um professor, naquela “visão paternalista, que você sabe que ele é um deficiente, ah, então vamos ser meio tolerantes (...) isso é uma outra forma de discriminação”.

O aluno seria discriminado, porque este tipo de diferenciação não faz nenhum esforço de mudança no modo como o curso ou a disciplina organiza e entende a sua prática de ensino e avaliação, preferindo “tolerar” que o aluno que não se enquadra em seu formato seja dispensado da disciplina. Mas ao dispensá-lo, impede-o de adquirir os conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance sobre a matéria.

Embora eu não saiba como a radiologia se apresenta no currículo do curso de Medicina e ignore seus conteúdos, já que foi mencionada como uma restrição, vou imaginá-la como problema para encetar uma discussão.

Neste caso, ainda que um aluno com cegueira não possa fazer um diagnóstico a partir da observação direta de um raio X, ele pode e tem o **direito** de conhecer tudo o que lhe for possível sobre radiologia, seu funcionamento e procedimentos; deveria ter as melhores descrições possíveis sobre como se faz a leitura de uma imagem de raio X e como se chega a um ou outro diagnóstico; teria que conhecer quais são os principais enganos que se podem cometer na

interpretação de uma imagem desse tipo e assim por diante. Ele participaria das atividades, trabalhando com seus colegas, que poderiam lhe explicar o que viram em um raio X que os levou a uma determinada conclusão, ao passo que o aluno com cegueira poderia ajudá-los a checar seu julgamento com questões pertinentes, conforme o caso. Este exercício conjunto pode melhorar o aprendizado dos colegas videntes, pois quando buscam repertório para descrever uma imagem, podem se tornar mais conscientes dos detalhes e desenvolver uma capacidade de observação mais refinada.

A única coisa que não se poderia exigir do aluno com cegueira, nesse caso, é o que lhe é impossível: fazer sozinho um diagnóstico radiológico. Mas ele pode ser avaliado em tudo aquilo que puder desenvolver dentro do rol de atividades planejadas, junto aos demais colegas. Suponho que o objetivo principal de uma disciplina sobre radiologia é possibilitar o diagnóstico a partir de um raio X. Mas, mesmo que o aluno não possa atingi-lo da mesma forma que os outros estudantes, não deve ser privado do contato com os conhecimentos que esses colegas adquirem para atingir aquele objetivo e haverá sempre outras metas que ele pode atingir dentro da mesma disciplina. Ele tem o direito à mesma formação que seus pares e a diferenciação aplicável em cada caso não pode subtrair-lhe nenhuma parte dessa formação além daquilo que lhe está vedado pela própria natureza da sua deficiência. Do contrário, temos algo capaz de “impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício” do direito à educação com as mesmas oportunidades que os demais, o que, segundo a Declaração da Guatemala (BRASIL, 2001, Art. I, inciso 2a) constitui discriminação.

Considerar que esse aluno com deficiência adquiriu conhecimentos suficientes para merecer a sua aprovação em tal disciplina, mesmo sem poder atingir seu objetivo último – mas que não deveria ser encarado como único - é uma diferenciação cabível, em razão de um limite que não pode ser superado por nenhum esforço pessoal e, por isso, não cabe generalizá-la para todos os outros alunos. Esta prática não feriria o princípio de igualdade de direitos de todos, porque introduz uma diferenciação que visa a uma equiparação que reconhece uma desvantagem que não pode ser ultrapassada pelo sujeito com deficiência. Isto não configura um ato de discriminação contra este, porque se faz necessário para “promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal” (BRASIL, 2001, Art. I, inciso 2b) do aluno com deficiência.

A Declaração da Guatemala (BRASIL, 2001) usa o termo discriminação em um sentido adverso, negativo, definindo mais propriamente a "discriminação **contra** as pessoas portadoras de deficiência" como

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Art. I, inciso 2a).

Quando uma ação visa à promoção das pessoas com deficiência, a Declaração da Guatemala diz que ela não se constitui discriminação. Neste caso, trata-se de uma diferenciação que se assemelha à concepção de ação afirmativa.

Outra visão, no campo da Teoria do Direito, prefere justamente usar o termo "discriminação positiva" ao invés de ação afirmativa, como o fazem Ferreira e Ferreira (2001), com a justificativa de que a palavra "ação" acentua o caráter instrumental em detrimento do caráter substancial da diferenciação. Neste caso a discriminação é uma diferenciação que ganha um sinal de valor positivo ou negativo. Para os autores, o termo se aplica às medidas que pretendem atender "a demandas específicas de pessoas individualmente consideradas, mas inseridas em um contexto social desfavorável, potencialmente capazes de promover alguma mudança social" (pág. 3).

Segundo esses autores, as medidas de "discriminação positiva" visam à melhoria das condições existenciais das pessoas que estão em condição desfavorável. Embora na maioria das vezes tenham o objetivo de reduzir desigualdades sociais, elas não têm como essência um propósito igualador, ao menos segundo aquela igualdade abstrata liberal, igualdade formal diante da lei ou, em nosso caso, diante das normas vigentes no sistema educacional, porque tal propósito não serve ao bem comum, já que torna-se causa de farta exclusão e desigualdade. Como defendem Ferreira e Ferreira (2001), a igualdade perante a lei não pode ser o elemento fundante do Direito, onde a colocou o liberalismo burguês, mas a igualdade deve ser colocada como uma meta do Direito, a de tornar a desigualdade cada vez menor. Como somos todos diferentes, em termos de condições, de necessidades, de potencialidades, as leis e normas que regulam o convívio, para serem justas, precisam considerar as circunstâncias individuais, para serem capazes de promover o bem de cada membro de uma coletividade ao invés de privilegiar certos grupos.

Voltando aos estudantes de radiologia, seria bem provável um professor pensar que avaliar positivamente um aluno com cegueira e aprová-lo nessa disciplina, da mesma forma que aos outros que atingiram o objetivo formal da disciplina, seria cometer uma injustiça, pois estaria lhes dando um tratamento desigual. Tendo em vista os argumentos acima, a igualdade que o professor levaria em conta estaria investida no objetivo formal que todos deveriam atingir na disciplina. Esta seria a norma pela qual os alunos seriam julgados, igualando a todos diante desta. A avaliação consideraria que proporção o aluno atingiu deste objetivo para dar-lhe uma nota ou conceito. Se esse objetivo se concentra no diagnóstico individual a partir de imagens de raio X, o professor teria como considerar que o aluno com deficiência visual não atingiu nada ou quase nada dessa meta e o aluno não poderia ser aprovado.

Essa perspectiva de igualdade tem sido largamente polemizada no campo do Direito, onde se viu a necessidade de considerar que a igualdade de oportunidades precisa ser balizada pela igualdade de condições, o que em Rawls encontramos como princípio da diferença. A partir da visão de Rawls (2002), o mérito individual, tão caro à universidade, não é suprimido, mas sua compreensão deve ser reformulada, porque, para ele, “ninguém merece a maior capacidade natural que tem, nem um ponto de partida mais favorável na sociedade”. Por esta causa, a sociedade deve se organizar “de modo que as contingências trabalhem para o bem dos menos favorecidos” (p.108).

O mérito liberal, que ainda predomina na vida social e escolar, tal como sustenta Santos, S. (2003), pode ser entendido como o “mérito de chegada”, em que cruzar uma linha traçada ao final do percurso é a única conquista que merece crédito. O mesmo autor denomina “mérito de trajetória” àquele que considera as facilidades ou os obstáculos que interferem na jornada de cada um. Introduce, dessa forma, a consideração das diferenças individuais e circunstanciais na busca pela igualdade.

Considerar o mérito de trajetória, na vida acadêmica, não se assemelha às medidas compensatórias no sentido, por exemplo, das aulas de reforço ou classes de aceleração, pois estas desejam igualar, levar os alunos “atrasados” a chegar ao mesmo ponto dos seus colegas da mesma classe ou da mesma idade e a dar as mesmas respostas que estes, sem as quais aqueles continuarão marcados pelo fracasso. Ao contrário, o mérito de trajetória cria uma condição pela

qual o indivíduo pode exercer o direito de conhecer segundo as suas possibilidades e peculiaridades.

No exemplo do curso de Medicina acima, o princípio da diferença se materializaria se o aluno com deficiência pudesse explorar conhecimentos ministrados na disciplina de Radiologia segundo as habilidades que possui e fosse avaliado pelos avanços que obteve, pela amplitude da sua trajetória, tendo em conta a sua condição inicial. O ponto final atingido pode ser mais diferenciado do que o de seus colegas – pois ninguém aprende, de fato, o mesmo que os outros -, mas a dedicação ao curso e a validade dos resultados obtidos podem ser semelhantes. E nisto se concentraria a igualdade a ser considerada pelo professor e não a dos objetivos tomados como “lei”, diante da qual todos são iguais. Desta forma, os objetivos escolares continuam a existir como ponto de convergência dos esforços e servem ainda à busca da excelência que se deseja atingir, mas se flexibilizam para perseguir uma excelência para o indivíduo, perseguindo o melhor ponto que lhe é possível atingir. O professor nunca sabe qual é o ponto de completude do entendimento ou de uma competência para todo e qualquer aluno, em relação a um objetivo, nem mesmo o estudante pode sabê-lo. Por isso, não há como estabelecer um ponto de chegada para cada um desde o início. Mas professores e alunos podem aferir que houve um processo evolutivo e qual a sua importância e suficiência no contexto do curso.

Tendo em vista estas idéias que envolvem o princípio da diferença e o mérito, a aprovação do aluno com deficiência que não faz um diagnóstico a partir da leitura de uma imagem de raio X, não pode ser estendida automaticamente ao aluno vidente que também não tenha atingido este objetivo, em nome da isonomia, porque aquela diferenciação não é um ato de tolerância, mas está estritamente ligada à condição do aluno com deficiência, que não é a mesma do aluno capaz de ver a imagem. Qualquer aluno pode apresentar menor habilidade visuoespacial que os outros, mas se o professor o percebe, pode considerar o mérito de sua aplicação e as estratégias que desenvolve para contornar a sua dificuldade. Porém, é a sua condição específica que deve ser levada em conta, assim como a de cada um dos outros alunos. Se a diferenciação do aluno com cegueira for aplicada do mesmo modo ao aluno vidente que não avançou em sua habilidade de interpretar a imagem, tendo meios para fazê-lo, a medida se configuraria em uma atitude paternalista e seria discriminatória negativamente, no sentido de que subtrairia deste aluno uma parcela da formação obtida por seus colegas da mesma condição. Dito de outro modo, é seu

direito e dever desenvolver suas habilidades plenamente, tal como se deve solicitar do aluno com deficiência e de todos os outros alunos.

As diretrizes curriculares do curso de Medicina, para evitar a anterior fragmentação do homem pela ciência médica, perseguem a formação de um médico generalista. Da forma como a questão foi aqui colocada, o aluno com deficiência continuaria a ter uma formação geral, porque não queimaria etapas de formação. Os objetivos e atividades que deixaria de cumprir não o eximiriam do conhecimento teórico sobre os mesmos, da capacidade de raciocinar e relacionar os elementos que não podem ser apreendidos pelo sentido ou capacidade que lhe falta.

Referi-me a uma diferenciação apontada para o aluno com deficiência, com base na idéia de discriminação positiva, que emergiu no terreno jurídico tendo em vista a promoção de pessoas em situação nitidamente desfavorável, como é o caso das pessoas com deficiência. Mas as diferenças não se esgotam no aluno com deficiência, pois estão presentes em todas as pessoas. Entre os alunos que não possuem restrições de ordem física, mental ou sensorial, sempre haverá diferenças de todo tipo, algumas vezes ligadas à sua origem social ou cultural, outras vezes resultantes apenas de suas aptidões pessoais, que podem dificultar ou facilitar o seu desempenho em alguma disciplina ou atividade, independente de seu esforço pessoal. Como “ninguém merece a maior capacidade natural que tem, nem um ponto de partida mais favorável na sociedade” (RAWLS, 2002, p. 108), o princípio da diferença é extensível a todos, para que haja justiça, reparando “o desvio das contingências em direção à igualdade” (RAWLS, 2002, p. 107).

Neste sentido, o mérito de trajetória prevê uma avaliação individualizada que, mais do que considerar um ponto de chegada uniforme para todos os alunos, considera a sua trajetória de desenvolvimento, as estratégias pessoais encontradas para vencer possíveis dificuldades e o avanço individual no conhecimento do assunto.

Uma preocupação adicional manifestada na área de Medicina é a de que o formando lida com a vida das pessoas, e o aluno com ou sem deficiência recebe ao final do curso, um CRM (registro no Conselho Regional de Medicina), que “o habilita a fazer qualquer coisa”.

Mas o que se vê, na prática, é que os médicos não costumam fazer de tudo em sua profissão, embora o CRM, em tese, permita que o faça. Costumam conservar-se em territórios onde acumularam mais experiência e servem-se de laudos de outros médicos para apoiar suas decisões e ações.

Em casos de médicos com deficiência visual, como encontramos no parecer do CFM sobre o caso do Dr. Jesuíno, a “limitação para o exercício da medicina já se encontra imposta e definida pela própria natureza da deficiência visual”, limitação que não pode ser transposta e será facilmente reconhecida pelos que estiverem em contato com ele. Um profissional com essa deficiência pode contornar sua limitação, servindo-se de outros profissionais naquilo que necessitar e desenvolvendo meios diferenciados em sua prática, o que pode até resultar em ganhos para a sua atuação profissional, como nos contou uma professora, sobre uma médica que trabalha no sistema público.

“A partir do momento que ela ficou cega, os pacientes passaram a adorar o atendimento dela. Eles diziam que quando eles procuravam o médico, era um atendimento de cinco minutos ou menos. O médico batia o olho, já falava e ia embora. Como ela não tinha o recurso da visão, ela começou a conversar com as pessoas, porque ela precisava ouvir das pessoas, porque ela não tinha o retorno visual (...) Você olha e já tem uma noção. No caso, ela não tinha isso, ela conversava com essas pessoas. E elas se sentiam tão bem recepcionadas, tão bem atendidas: puxa, um médico que está me ouvindo, que está me dando atenção... Ela começou a ter mais sucesso. Se o paciente trazia um exame, ela chamava um colega: você pode olhar esse exame para mim? E para examinar, ela examinava falando com a pessoa e pelo toque. Então, *a priori*, não dá para dizer não pode, o que eu acho é que você tem que instrumentalizar”.

Outros cursos, como as Engenharias, também formam profissionais cujas atividades trazem implicações para a saúde e segurança das pessoas. Ao receberem o diploma, supõe-se que estão prontos para assumirem essa responsabilidade. O que significa estar habilitado para fazer **qualquer coisa** nessas profissões? Significa que há uma terminalidade dos conhecimentos e habilidades que devem ser adquiridos por todos os alunos até o final do curso?

“O conhecimento está se acumulando e o curso continua do mesmo tamanho. Então, a tendência é que as pessoas comprimam tudo isso e coloquem dentro do curso. Não dá certo, não vale a pena! Então, você tem que realmente se dedicar ao básico, não adianta você querer passar tudo isso. (...) O conhecimento que se consegue colocar em cinco anos é praticamente o mesmo que se colocava... Não adianta. Você tem que preparar o cérebro do cara”.

Na fala acima, uma professora da área das Engenharias reconheceu as limitações de um curso de graduação para o ensino e aprendizagem do conhecimento acumulado em sua respectiva

área. A mesma coisa deve ocorrer no curso de Medicina, pois sempre haverá um limite no conhecimento que cada um dos alunos pode adquirir entre aquele que está disponível, em sua formação profissional inicial e mesmo quando se especializa, porque os conhecimentos vão se superando e multiplicando rapidamente. Sempre haverá necessidade de formação continuada e constante atualização. Além de os conhecimentos que o médico vai precisar não poderem ser esgotados durante sua formação inicial, é possível que ele não conserve inteiramente alguns dos conhecimentos supostamente obtidos.

Seguindo este raciocínio, não é uma determinada soma de conteúdos teóricos e habilidades práticas que garantirá um profissional bem habilitado. Acredito que todos os egressos de um curso de Medicina, Engenharia ou qualquer outro, tenham algum ponto mais frágil em sua formação. Sempre existe a possibilidade de um eventual limite do profissional que não estará tão evidente para todos, como no caso de alguém com cegueira. Explorar e ter plena consciência destes limites e uma sólida formação ética para uma conduta profissional responsável devem ser, por isso, parte dos conhecimentos indispensáveis que os alunos devem ter para formar-se. Ao invés de fixar-se em objetivos mais conteudistas, o curso deve garantir uma base flexível, no sentido de “preparar o cérebro” do médico ou de outros profissionais para pesquisar soluções, desenvolvendo um raciocínio adequado e um procedimento seguro, independentemente do tipo e da quantidade de conteúdos específicos, teóricos ou práticos, que o aluno tenha sido capaz de obter durante seu período inicial de formação.

Morin (2001), ao defender a necessidade de uma reforma do pensamento e do ensino em sintonia com o nosso tempo, em que os saberes se multiplicam vertiginosamente, lança mão do mote de Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. Quando os professores reclamam o cumprimento dos objetivos do curso, parecem valorizar uma soma de saberes que devem ser todos acumulados por seus alunos. Parece que, para eles, esta soma, ao final da graduação de um curso de medicina, garantiria “um médico que possa se especializar em qualquer área”.

Para Morin (2001), a cabeça bem-feita é aquela que desenvolve as aptidões gerais do pensamento, é a mente interrogativa, que exercita a dúvida, faz bom uso da lógica, da dedução, da indução, enfim, desenvolve uma série de atitudes mentais que permitem o tratamento dos

problemas. O cultivo destas aptidões gerais da mente é que permitirá um melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas no futuro, segundo o autor.

Recordo a declaração de um médico famoso que, ao ser chamado de *expert* em uma entrevista na televisão, disse que somente se sentia um verdadeiro *expert* quando, diante de um problema novo, que ele ainda não aprendera a resolver, conseguia encontrar uma saída satisfatória para o seu paciente. Eu diria que sua *expertise* resulta, em primeiro lugar, de uma cabeça bem-feita.

Então, não é saber tudo que importa, mas o que a mente é capaz de fazer com a informação disponível. Ainda segundo Morin (2001), é importante desenvolver princípios de organização dos conhecimentos, o que envolve um processo circular de operações de separação e ligação, de análise e síntese. Importa “procurar sempre as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes” (p. 25). Certamente estas são competências essenciais para os profissionais que lidam com a vida humana, mas ser capaz de fazer uma sutura ou interpretar uma imagem de raio-X não é indispensável.

O problema é que as habilidades como as últimas mencionadas são mais fáceis de ensinar e de verificar o desempenho do aluno, segundo o paradigma homogeneizador e controlador da modernidade. Já as aptidões de que fala Morin exigem o enfrentamento das diferenças, lidar com o que escapa, com o que não é previsto.

Para Deleuze (2000), “a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto”, o que Gallo (2003) comenta: “está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tinha sido procurado” (p. 80). Por isso, a aprendizagem foge a qualquer controle, é imprevisível o que o outro vai aprender do que se pretende ensinar e impossível verificar o que realmente se aprendeu.

“Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença” (DELEUZE, 2000, p. 278).

Gallo (2005), aplicando à educação idéias de Deleuze e Guatarri, lembra que o poder geralmente persegue a repetição. A escola, investida de poder, busca a conservação, tal como o Estado. Sua máquina opera no sentido de frear ou parar os fluxos. Para isso, cria um “espaço estriado”, enche a pista de ranhuras, estabelece uma porção de regras para reger os movimentos.

A escola-máquina-de-Estado está sempre preocupada com o ponto de chegada; sua função é produzir identidades, subjetividades que sejam reconhecidas como idênticas e, portanto, fechadas. Para isso, precisa estriar todo o espaço educacional e seus processos. É nisso que investe suas relações de poder. Assim como o Estado é captura, captura dos fluxos, a escola-máquina-de-Estado opera pela captura: captura dos fluxos desejanter, para conformá-los numa identidade restrita. Captura das subjetividades, para transformá-las em sujeitos. Captura dos saberes, para transformá-los em conhecimentos. Conformação. Identificação. Formatação. Estriamento” (GALLO, 2005, p.218).

Por isso, explica esse autor, a escola valoriza tanto o método, aquilo que determina o que, como e quando fazer. O método produz estriamento, mas não garante a aprendizagem. Como disse Deleuze (2000, p.278), “não há método para encontrar tesouros nem para aprender”. Cada um aprende por processos bem distintos dos outros, por causa da diferença, da diferença que se produz, como diz Gallo (2005) nos “espaços lisos”, onde os fluxos são livres. Ele recorda uma canção de Paulinho Moska, intitulada justamente “Espaço Liso” da qual destaco alguns versos, que lembram o que aqui foi exposto sobre o mérito:

Eu amo o deserto, e não a muralha  
Eu amo o mergulho, e não a medalha  
Eu amo suor, e não a toalha  
Eu amo a batalha, eu amo a batalha  
Eu amo a alma, e não a pessoa  
Eu amo a cara, e não a coroa  
Eu amo a corrida, e não a linha de chegada  
Eu amo a estrada, eu amo a estrada  
Eu amo o agora, e não a memória  
Eu amo a luta, e não a vitória  
Eu amo o fato, e não a história  
Eu amo a trajetória, eu amo a trajetória.

Como fazer para criar espaços mais lisos na universidade? Como fazer aberturas na muralha e percorrer os desertos individuais, como valorizar os acontecimentos cotidianos, que vão construindo uma trajetória, e não a narrativa que os idealiza, que persegue a medalha, a coroa, a linha estática de chegada?

Que trabalho docente levaria a uma reformulação do ensino para a construção de ambientes mais inclusivos? Vimos as dificuldades que surgem quando os professores dentro da universidade são como professores profetas, expressão aplicada por Gallo<sup>27</sup> (2003) àqueles que vêm à sua frente a possibilidade de construção de um mundo novo a partir da crítica do presente, anunciando essa nova realidade. Então, eu diria que é também o professor que fixa seus objetivos

---

<sup>27</sup> Inspirado em Antonio Negri (2001), parceiro de escrita de Deleuze e Guattari, ao dizer que “hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir, por construir”, como foi o papel de intelectuais modernos como Marx e Lênin. Para ele, hoje só há lugar para militantes, capazes de organizar processos de libertação a partir de suas vivências diretas, que podem trocar suas lutas e utopias conforme se apresentarem as experiências.

para forjar identidades previamente delineadas, visando atender determinadas demandas e pressões.

A inclusão pede professores militantes que, ao invés de anunciarem o novo, são capazes de viver as situações e “produzir a possibilidade do novo” **de dentro** da situação vivida, como os define Gallo (2003, p. 73). “O professor militante”, diz ele, “seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem” – e esta miséria seria qualquer coisa que lhes falte -, “poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente” (p. 73).

O professor profeta é aquele que tem expectativas sobre o futuro, que é a palavra que Larrosa (2001) utiliza para um tempo que se pode predizer, projetar ou, ainda, prescrever. Diante de um aluno com deficiência, o mestre pode logo profetizar que este não vai conseguir “**cumprir os objetivos**”. Já o professor militante está às voltas com o porvir. Na distinção retórica de Larrosa (2001), porvir não tem o sentido de um tempo passível de ser fabricado, mas é aquilo que simplesmente nasce. Aprender tem a ver com o que nasce e não com o que se fabrica.

O que resulta desses dois modos de lidar com o tempo que está pela frente é posto por Larrosa (2001) a partir de frases da filósofa espanhola Maria Zambrano: “o que se fabrica é o que vai do possível ao real” e “o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro” (p. 286). A fabricação de identidades nas instituições de ensino trabalha com previsões, que precisam ser “realistas”, conformando-se com o possível – aquilo que se acredita exequível. Não dá para prever o que pode aquele que é diferente, faz diferente, aprende diferente de mim. Conformar-se ao possível – que reflete aquilo que é conhecido, experimentado – pode resignar-nos, segundo Larrosa (2001), “a um possível às vezes tão estreito que margeia o necessário” (pág. 286).

Aquele que “tem muito futuro”, diz Larrosa (2001), tem um presente estreito, delimitado por um projeto, e pode ter o seu porvir cancelado. É o risco dos objetivos escolares apontados para a formação de um sujeito neles projetado: impedem que se vá além de seus parâmetros, vertical e horizontalmente, barrando os que se diferenciam e limitando as potencialidades de todos.

Permitir o acontecimento, dar lugar para o novo, o que ainda não foi capturado pelos nossos saberes é partir do impossível, mas que está prenhe de possibilidades imprevistas, de possíveis com porvir, que são da categoria do “talvez”, conforme Derrida (1998, apud

LARROSA, 2001). Para este filósofo, “um possível que fosse somente possível (não impossível), (...) de antemão acessível, seria um mal possível, um possível sem porvir” (p. 46), como os que costumam vicejar nas nossas instituições de ensino.

Trago como exemplo, o relato de um professor que renunciou à sua profecia inicial, quando uma aluna com cegueira se propôs a fazer uma disciplina em que a visão parecia essencial, uma vez que os alunos precisavam relacionar e sincronizar imagem e som. O impossível se transfigurou em novidade, que enriqueceu todo o trabalho do grupo.

“A Lara esteve na minha classe, de um curso que, em princípio, eu falei: ‘ah, não faz sentido um deficiente visual fazer’, que era Trilhas Sonoras. E, na verdade, foi muito bom ter a participação da Lara. É claro que tem um limite, como eu falei, que ela não podia ultrapassar. Eu não posso falar com ela da relação som e imagem. Não dá para falar disso porque ela não tem a imagem. Mas, por outro lado, foi muito bom ter na classe uma pessoa que não tinha relação com a imagem, porque ela conseguia dizer coisas da trilha que só alguém que não está vendo o que acontece... assim, a gente tinha uma consulta de significação musical quase pura. Por exemplo, se era uma cena romântica, essa música significa o que? Ela não está vendo, então ela era um termômetro para saber se essa música era eficiente ou não. Sabe, é muito interessante, foi muito legal. Guardada essa limitação, sabia que tinha um ponto que ela não ultrapassaria. Mas ela era muito boa aluna. Ela pôde fazer... ela fez os trabalhos em grupo, que a gente fazia, então os outros cuidavam da imagem, ela cuidava da música, tudo bem”.

Outro exemplo vem da Faculdade de Educação Física que, graças à existência do Departamento de Atividade Física Adaptada, já cultiva uma perspectiva inclusiva na formação dos seus alunos.

“Recentemente eu me deparei com um aluno que comecei a perceber que apresentava uma série de dificuldades de realização das atividades propostas, não para deficientes. E aí eu percebi que ele era quase cego. Ele teve uma perda visual muito grande e comecei a orientá-lo de forma diferente sobre o local de ficar para realizar, porque contra luz ele tinha mais dificuldade. De repente precisou mudar: para fazer um trabalho com bola, uma bola com a cor diferente e essa bola era para todo mundo. Então, essas coisas você pega, às vezes, na dificuldade de realizar. Você percebe isto. Nós temos um PC [que tem paralisia cerebral] leve também, que é aluno. No momento de realizar alguma atividade que requer um gesto que ele vai ter um pouco de

dificuldade, a gente orienta de uma forma diferente. Por exemplo, ao fazer um passe, de repente, eu faço um passe quicado, que ele vem mais lento. Você vai lidando com isso **dentro do grupo e com ele**, abertamente: quando passar para fulano toma cuidado com isso; ou ele toma cuidado com isso: olha, você fazer isso em dois tempos é melhor que em um tempo só, principalmente para fazer algum tipo de recepção; e assim por diante. Então, essas pequenas coisas, ficam tranqüilas para gente tratar dentro da formação, porque essa é a realidade que tem lá fora, tendo ou não deficiência. Eu vejo que não é problema a gente tratar. De repente nós temos um aluno que é tetraplégico. Quando você caminha, por exemplo, com uma atividade aquática, acaba sendo rico para ele e para os outros. Os alunos têm na sua formação a sua realidade futura: como você vai tirar o sujeito da cadeira, como você vai colocar, como você vai fazer a adaptação. É um momento rico. Às vezes, a presença dele passa a ser interessante para o não deficiente, ele começa a mudar o ambiente, ele começa a mudar o tempo nosso, o tempo é outro, não é aquele tempo do pronto, atenção, já. Você passa a lidar com essas situações dentro da formação dele”.

Quando um professor faz previsões sobre o que é possível ou impossível um aluno com deficiência fazer, orientando-se por suas profecias, cassa o porvir desse aluno. Com base na definição de Larrosa, (1998), o possível, para esse professor, é aquilo que ele pode prever, que está em acordo com o real, o que depende do que sabe sobre a realidade; e também aquilo que pensa que pode tornar real. O impossível para este professor, ao contrário, é aquilo que escapa ao seu poder e saber.

Mas se o professor recebe o aluno que é diferente daquilo que conhece e domina, aceitando partir do impossível que o outro lhe traz, daquilo que não pode ser determinado pelo seu saber e poder, trabalhando com seu aluno na exploração das novidades que traz, chegará a conhecer o verdadeiro neste aluno. Nos sentidos que lhe dá Larrosa (1998), “o verdadeiro tem a forma de uma revelação, de um descobrimento ou de um desocultamento do que estava velado, coberto, ou oculto; ou é o “desmentido da mentira”; ou, ainda, “possui a forma da recuperação do que se tinha esquecido por causa do tempo ou reprimido pela violência de um olhar calculador” (p. 82-83).

Nas situações dadas logo acima, o espaço-tempo aberto à diferença e ao seu porvir, fecundou o processo de ensino e aprendizagem. A relação da educação com a fecundidade pode ser encontrada na idéia de Arendt de que "a essência da educação é a natalidade, o fato de que

seres **nascem** para o mundo" (ARENDT, 1992, p. 223) e porque “esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser” (ARENDT, 1992, p. 234).

Seguindo Arendt, Larrosa (1998) lembra que a educação é a forma como a sociedade responde à chegada dos que nascem, o modo como o mundo recebe as novas gerações. Ela prepara um ninho onde as penas amadurecem e as asas se fortalecem para o vôo independente. O nascimento significa o aparecimento da novidade radical ao mesmo tempo que constitui um episódio na continuidade da história do mundo. Ao tentarmos submeter a alteridade dos que chegam à lógica do nosso mundo ou convertê-la em uma projeção de nossos desejos e projetos praticamos uma forma de totalitarismo. Retiramos-lhes o porvir.

Para que isto não aconteça, a educação precisa desenvolver o desprendimento da fecundidade, que implica um dom, o de dar vida a uma vida que não é a sua própria vida, não é a continuação da sua vida, mas é uma vida outra, uma vida por vir, o porvir da vida. Uma educação fecunda é capaz de “dar um pensamento que não será o nosso pensamento nem a continuação do nosso pensamento, porque será outro pensamento, o pensamento do outro, e porque será o porvir do pensamento ou o pensamento por vir” (LARROSA, 2001, p.289).

Estas idéias de Arendt, Larrosa e outros autores interessam à discussão de uma educação que tem em conta as diferenças entre todos os alunos e não pode se conformar às práticas da educação tradicional, que busca por resultados uniformes para todos os estudantes. Ao considerar os alunos com deficiência, essas são reflexões que nos ajudam a cultivar posturas que admitem formas incomuns de acesso ao conhecimento, que não são aquelas experimentadas pela maioria dos alunos e familiares aos professores.

Não é demais reforçar que uma educação para as diferenças não é uma educação complacente, que aceita o que cada aluno apresenta sem questionamento. Ao contrário, busca desafiar o aluno a explorar cada limite, no sentido de estender o mais longe possível suas fronteiras. Isto não é um afrouxamento dos padrões de excelência e do zelo do corpo docente pela qualidade da formação dos seus alunos. O problema da adoção de tal educação está na exigência de um maior envolvimento dos professores com o ensino, o que nem sempre é bem recebido em um meio universitário dedicado à pesquisa. Mais do que isso, exige uma modificação radical na prática docente, especialmente na maneira como se conduz a avaliação que, nesse caso, exige uma participação importante do aluno avaliado na explicitação do seu processo de aprendizagem.

Penso que a presença de “ovos” que destoam dos demais, causando estranhamento no ninho, como parece ser o caso dos alunos com deficiências mais severas no meio universitário, pode ser uma alavanca para uma desejável transformação da educação universitária, mais fecunda e comprometida com o porvir de seus alunos.



## ARREIMATE

As perguntas que serviram de ponto de partida para este estudo foram motivadas pelo desejo de compreender melhor a conformação do ninho unicampense e em que esta favorece ou dificulta a inclusão dos alunos com deficiência. Mesmo reconhecendo que não é possível penetrar em todos os meandros da fiação desse ninho, dado os limites do estudo, trabalhei na esperança de revelar alguns de seus filamentos que possam ser importantes para enriquecer o debate e o trabalho daqueles que, como eu, estão lutando para que este ninho se torne mais inclusivo.

Quando iniciei esta pesquisa, já transitava pela Unicamp há alguns anos e era testemunha dos obstáculos que a universidade impunha aos colegas com deficiência com quem pude conviver. Ao debruçar-me sobre os problemas que esses alunos têm enfrentado, não pretendia reafirmar a existência das dificuldades já visíveis a todos, mas conhecer a trama que sustenta essas condições adversas, localizar os fios que se prendem ao passado de segregação das pessoas com deficiência e os espaços para que se introduzam os fios da transformação em seu urdimento. Ao invés de fazer um inventário dos obstáculos que os alunos com deficiência encontram nessa escola, preferi concentrar-me nas razões para a sua existência e permanência, que poderiam estar nas concepções dos professores sobre as pessoas com deficiência como aprendizes, futuros profissionais e sujeitos de direitos, frente à rotina e compromissos acadêmicos.

Ao longo dos últimos dez anos, vi sinais, aqui e ali, de que algo começava a mudar e cada vez mais rápido nesta instituição. Novas rampas, elevadores e outros equipamentos acessíveis têm surgido na universidade, demonstrando que novos fios estão se introduzindo na tessitura do ninho.

Entre os fatores ligados à inclusão de estudantes com deficiência, a questão da acessibilidade nos espaços físicos parece ser a mais familiar e reconhecida como problema dentro da universidade. E é neste aspecto que as iniciativas de adequação são mais perceptíveis, tanto no campo dos planos como das ações.

Mesmo neste quesito mais óbvio, os relatos revelaram resistências e adiamentos em função de outros interesses que os professores consideram prioritários. Esta postura indica que ainda não existe muita consciência de que as providências relacionadas à acessibilidade atendem a exigências fundamentais no âmbito dos direitos humanos.

A organização do ensino e a prática docente, ao contrário do ambiente físico, raramente foram lembradas pelos professores como um fator ao qual se poderia imputar um possível fracasso do aluno com deficiência. Era mais freqüente atribuírem esse fracasso às dificuldades de participação destes estudantes nos cursos, às suas limitações para realizar as atividades e adquirir os conhecimentos ministrados.

De tudo que emergiu desta pesquisa, ressalto duas questões que considero importantes para enfrentar os desafios que ainda estão pela frente, a fim de conquistar a inclusão cada vez mais plena dos alunos com deficiência na Unicamp. Em primeiro lugar, destaco a necessidade de a comunidade acadêmica superar a compreensão da deficiência como limite incontornável, localizado apenas no corpo da pessoa com deficiência, e o cunho assistencialista que subsiste nas posturas e ações, decorrente desta compreensão. Em segundo lugar, ressalto, quanto aos seus professores, que é preciso vencer as resistências às diferenciações que esses estudantes demandam, por meio do desenvolvimento de uma nova concepção geral do ensino na universidade.

Reconheço que nenhuma destas batalhas é fácil de vencer, porque são travadas contra visões da educação e da pessoa com deficiência profundamente enraizadas em nossa cultura.

Muito do que avançamos até aqui foi obtido graças à legislação voltada para as pessoas com deficiência. Algumas transformações só se conseguem mediante a imposição de leis, até que novos hábitos e valores sejam assimilados pelo tecido social e integrados à cultura da comunidade. Mas a existência de leis e normas, por si só, não resolve todo o problema, porque, como ouvi de uma aluna com deficiência da Unicamp, “o cumprimento da lei não muda a atitude”. O desenvolvimento, dentro da universidade, de todos os tipos de acessibilidade necessários à inclusão dos alunos com deficiência – no ambiente físico, na comunicação, nos instrumentos e materiais de estudo, na metodologia de ensino - dependem justamente da acessibilidade atitudinal, que implica na remoção dos obstáculos gerados pelos interesses, preconceitos e estereótipos que resultam em discriminação.

Mas como podemos derrubá-los, se sentimos que a trama do ninho se retrai diante da inserção de hastes que ainda lhe parecem estranhas? A teia estabelecida, bem fixada, entrelaçada, tensa, não cede facilmente aos ramos frágeis e desconectados que nela procuram se introduzir. Qual o instrumento que, como uma agulha, abre passagem pela trama coesa das relações de poder

em ação? Penso que é preciso, em primeiro lugar, fortalecer a rede que dá suporte aos alunos com deficiência e dar visibilidade a tudo o que lhes diz respeito.

Sem dúvida, as mudanças que já podem ser notadas, quando circulamos pela Unicamp, podem ajudar a minar a cultura de exclusão estabelecida, acostumando a comunidade à idéia de que as pessoas com deficiência têm lugar garantido nela do mesmo modo que as demais. Quanto mais visíveis se tornarem os dispositivos e iniciativas para a inclusão de alunos com deficiência e sua efetiva apropriação, mais chances teremos de fazer as resistências recuarem e de desestimular as crenças negativas em relação a eles.

Muitas das objeções e dúvidas que os professores mencionaram, relativas à inclusão dos alunos com deficiência na universidade, podem ser eliminadas pela existência de um órgão que preste atendimento educacional especializado. Neste sentido, é importante que o Laboratório de Acessibilidade - LAB se firme como tal, ampliando seu alcance e tendo garantidos os recursos humanos, materiais e financeiros adequados à sua demanda. Além de apoiar a vida acadêmica do aluno com deficiência, de modo que tenha a mesma chance de sucesso acadêmico que seus colegas, este laboratório também pode assessorar as coordenações de curso e professores, de modo que tenham o suporte necessário para encontrar as soluções adequadas a cada caso.

Mas é preciso que também o LAB ganhe visibilidade entre os outros programas de apoio da universidade, como os que o Serviço de Apoio ao Estudante - SAE já desenvolve, bem conhecidos da comunidade discente, para que os alunos com deficiência saibam que podem contar com canais na universidade para tratar de suas necessidades específicas.

No site da Diretoria Acadêmica - DAC, os alunos podem declarar sua deficiência ao matricular-se, informação que constará de sua ficha cadastral. A DAC, além de usar essa informação nos critérios que adota para a alocação de salas de aula, também pode fazer chegar essa informação às coordenações de curso e responsáveis pelo atendimento especializado a esses alunos, que ficariam cientes da presença deles. Essa visibilidade abre a oportunidade de comunicação entre eles, para que se façam os primeiros encaminhamentos, caso necessários.

Lugares que cuidam dos interesses do corpo discente, como LAB, DAC, SAE e o Diretório Central de Estudantes - DCE, precisam tornar-se parceiros na ampliação dos espaços de pertença dos estudantes com deficiência, para que seu isolamento de *outsiders* seja quebrado e se reforce a rede que sustenta a sua inclusão. O LAB, em especial, pode ser um espaço com o qual

os alunos com deficiência se identifiquem, um lugar onde possam expor suas necessidades e contribuir para a configuração de um ambiente mais inclusivo para si próprios. Como centro de apoio, pode proporcionar a oportunidade do encontro e da constituição de um grupo coeso em torno de um projeto comum, para a conquista de todas as condições para que os alunos com deficiência possam conduzir sua vida acadêmica com independência.

O atendimento educacional especializado não pode ser confundido com os serviços de assistência ou reabilitação. Se forem mantidos traços de assistencialismo nas políticas e ações que envolvem as pessoas com deficiência, sem integrar tais iniciativas à normalidade do funcionamento geral da universidade, os adiamentos e as resistências que se configuram para defender o estilo de vida acadêmica instalada e os interesses pessoais e profissionais dos professores se fortalecem. A trama das relações de poder do ninho continuará a tentar impedir a passagem dos fios que contrastam com os que já existem, para evitar mudanças na ordem fixada.

Deve-se considerar o atendimento especializado ao aluno com deficiência como infraestrutura básica, obrigatória, tal como as bibliotecas ou os laboratórios de informática comuns. O ideal seria que o LAB se tornasse ponto de referência para esses serviços, que também adotariam recursos de acessibilidade e assimilariam as práticas lá desenvolvidas, de acordo com a demanda dos alunos nas respectivas unidades. A difusão desses instrumentos potencializa a causa da inclusão dos alunos com deficiência, porque à medida que são incorporados ao cotidiano da universidade, ajudam a substituir a imagem da pessoa com deficiência, associada à incapacidade e à patologia, que alguns professores ainda carregam, por outra que a reconheça como mais uma das variadas manifestações possíveis da existência humana.

Algumas das preocupações dos professores podem ser resolvidas com o desenvolvimento de ferramentas que tornem certas atividades acessíveis aos alunos com deficiência. Para isso, torna-se fundamental a convivência com alunos que possuem deficiência, pois a sua presença é que torna visíveis as necessidades de acessibilidade instrumental que experimentam. Alguns desses estudantes mesmos podem se tornar pesquisadores neste campo, assim como os professores e colegas que venham a conhecê-los, já que passarão a ter consciência de uma nova demanda.

No entanto, sempre haverá algumas coisas a que os alunos com deficiência não terão acesso ou não poderão realizar, o que penso ser a restrição mais difícil de afastar do pensamento

dos professores, porque ela não pode ser enfrentada com uma simples adaptação instrumental ou metodológica. Os professores não se sentem à vontade para fazer concessões que possam ser encaradas como injustas ou paternalistas. Por isso, ao invés de simplesmente abrir exceções aos alunos com deficiência, a inclusão exige a reforma de toda uma visão de ensino, de aprendizagem, de currículo e da própria formação universitária.

Os cursos e disciplinas deveriam ser planejados de modo que os alunos pudessem percorrer os caminhos de sua formação diferenciadamente. Trazendo princípios do Design Universal para o ambiente educacional, o desenho das disciplinas e cursos deveria ser planejado para ser usado pelo maior número de estudantes e na maior extensão possível, ao invés de ter em conta o perfil de um aluno idealizado, e sem necessidade de se recorrer a adaptações do curso no caso de alunos com deficiência, no sentido de fazer dele uma exceção. Uma maior flexibilidade curricular beneficiaria a todos os alunos, que poderiam traçar percursos mais significativos para si mesmos, o que também pode significar abordagens diversificadas para alguns conteúdos ou disciplinas.

A variedade de posições que os professores manifestaram nos permite ser otimistas. Muitos dos que apresentavam objeções, admitiram que algumas coisas poderiam ser repensadas e modificadas. Outros docentes já defendem ou até mesmo trabalham pela inclusão dos alunos com deficiência. Mas atuam ainda como fios soltos, que precisam ir se ligando, se enlaçando, tramando-se em meio à tessitura maior, para dar ao ninho a conformação necessária a um bom acolhimento a todos os estudantes. Acredito que outros docentes passariam a compor e fortalecer esta trama, se os documentos que expressam as políticas da universidade com relação ao ensino em geral e às pessoas com deficiência fossem além da acessibilidade nos espaços físicos e na comunicação e contemplassem explicitamente a “acessibilidade pedagógica”. Isto poderia tornar os professores conscientes dessa necessidade, para que começassem a levá-la em consideração em seu trabalho.

Redes de conhecimento poderiam ser formadas por gestores, coordenadores e professores, ampliando as discussões já existentes na Unicamp, que buscam atualizar a sua organização pedagógica em função das demandas atuais. O compartilhamento das vivências dos professores e suas experiências exitosas com esses estudantes também pode contribuir para que o ninho se torne mais receptivo a eles.

Encorajar o estreitamento da trama formada por todos os atores interessados na inclusão dos alunos com deficiência levará ao fortalecimento do que Santos (2000) refere como conhecimento-emancipação, que busca conhecer criando solidariedade, afrouxando as malhas do conhecimento-regulação, que conhece criando ordem. A solidariedade, para este autor, é uma prática de conhecimento que tem como desdobramento uma prática política, eliminando a distância entre as condições teóricas e suas repercussões sociais. É uma prática política que se constrói no espaço-tempo de um cotidiano compartilhado, reconhecendo o outro como legítimo outro. Essa conhecimento engendra práticas emancipatórias, urdindo as teias pelas quais as pessoas podem resistir e modificar as suas condições de existência. Enfim, “a solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade” (SANTOS, 2000, p. 246).

Para os que praticam o conhecimento-regulação, a falta de preparo dos professores ou de condições apropriadas para os alunos com deficiência constitui-se um obstáculo que justificaria algumas restrições ao acolhimento desses estudantes até que essas condições sejam satisfeitas. Mas o conhecimento-emancipação somente se constrói com o outro e não para o outro. A presença dos alunos com deficiência tem sido de grande importância para que as mudanças necessárias à sua plena participação se materializem. É pelo contato com eles que muitos professores têm desenvolvido algumas estratégias para melhor atendê-los. A partir deles, mesmo que de início tenhamos soluções provisórias, com o tempo, a universidade estará mais equipada e experiente para responder cada vez melhor e mais prontamente à necessidade de cada aluno.

Para recebê-los, não é preciso esperar por uma grande reforma que torne a universidade plenamente acessível, porque as condições ótimas só podem ser conhecidas e alcançadas na interação com cada pessoa com deficiência. Sua participação é necessária por direito, uma vez que as diferenciações destinadas a promover a inserção social de uma pessoa com deficiência não podem lhe ser impostas, mas precisam respeitar o direito de escolha dela, como prescreve a Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001).

Penso que o acesso e participação plena dos alunos com deficiência em todos os cursos da universidade devem ser defendidos desde já, porque eles, mais do que quaisquer outros estudantes, desequilibram o sistema e obrigam a consideração de programas pedagógicos mais

abertos e flexíveis, que permitam a manifestação da singularidade e a proliferação das diferenças, ao invés de perseguir a homogeneidade dos resultados. Embora os estudantes com deficiência ainda não encontrem um ambiente que reconheça e valorize as suas experiências, a transformação dos espaços acadêmicos depende preferencialmente desses **estranhos NO ninho**.

Ao escrever este trabalho, lembrei momentos de minha vida escolar em que a exclusão da diferença era a regra na escola. Parecia ainda mais natural na universidade. Tive o privilégio de adquirir minha formação docente enquanto essa realidade era questionada e chego ao final desta etapa em tempos de plena transformação. Estou certa de que a inclusão dos alunos com deficiência na Unicamp já deu seus primeiros e decisivos vôos e espero que este trabalho possa contribuir para que suas asas se tornem mais vigorosas e maduras, trazendo novos *insights* para o trabalho que o grupo Todos Nós vem realizando e uma nova compreensão da questão para os gestores e professores desta universidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund et al. **The authoritarian personality**. New York: Harper & Row, 1950 apud LACERDA; PEREIRA; CAMINO, 2002.

ALLPORT, Gordon Willard. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: Eudeba, 1962.

ALTAVILA, Jayme de. **Origem dos direitos dos povos**. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1989.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Em busca de uma política da USP referida à deficiência**. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP, 1998. Projeto de pesquisa. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/laboratorios/laep/Ligia1.html>>. Acesso em: 07 dez. 2006

AMARAL, Luiz Otavio O. Reflexões sobre o direito natural. **Jus Navigandi**, Teresina, PI, ano 6, n. 54, fev. 2002. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=2603>>. Acesso em: 03 set. 2006.

ANDRADE, José Marcos de Bastos; MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima. A questão do acesso e permanência de alunos com necessidades educativas especiais na Universidade Estadual de Maringá. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2., 1999, Londrina, PR. **Resumos...** Londrina: EDUEL, 1999.

ANDRADE, Marcos Vinícius Mendonça; SANTOS, Ana Rosa dos. Acesso a usuários portadores de necessidades especiais em bibliotecas universitárias: revisão da literatura. Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 13., 2004, Natal, RN. **Anais...** Natal: UFRN, 2004. Disponível em: <[http://www.ndc.uff.br/textos/marcos\\_vinicius\\_aceso.pdf](http://www.ndc.uff.br/textos/marcos_vinicius_aceso.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2006.

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, mai. 1983.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARIÈS, Philippe. **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime**. Paris: Ed. du Seuil, 1973 apud VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992.

AZEVEDO, Ana Maria da Silva; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Acessibilidade e identificação de estudantes com deficiência no ensino superior: as experiências da Universidade Federal Fluminense**. Niterói, RJ: Centro de Estudos Sociais Aplicados/FEUFF, 2005. Relatório Final do Projeto de Extensão PROEX/UFF sob o N.º 23069.021262/04-51.

BACH, Cristiane; CARDOSO, Helena Barbosa; COELHO, Fernanda Martins de Lopez de L. **Luzes e Sombras nas relações mistas: com a família, amigos, colegas e professores, sob a ótica**

de estudantes universitários com deficiência física ou sensorial. São Paulo: Mimeo, 1998. Relatório de Pesquisa à FAPESP. Apud AMARAL, 1998.

BALZAN, Newton Cesar. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 115-136.

BANDINI, Carmen Silvia Motta et al. O acesso e permanência do aluno especial na universidade: um estudo a nível nacional. In: MARQUEZINI, Maria Cristina (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: UEL, 2001. p. 631-641.

BASTIDE, Roger. **Le prochain et le lointain**. Paris: Cujas, 1970 apud BERRIEL, 1975.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAZANTE, Odair José de Barros; VIEIRA, Ricardo Quintão. O universitário com deficiência visual e o desafio profissional do bibliotecário. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 14., 2006, Salvador, BA. **Anais...** Salvador: UFBA, 2006. 1 CD-ROM.

BERGER, Mirella; MONTANARI, Patrícia M; SILVA, Cristiane G. da. **Quando o espelho não reflete**: alunos portadores de deficiência na USP. São Paulo: Mimeo, 1992. Relatório de Pesquisa à CECAE/USP. Apud AMARAL, 1998.

BERRIEL, Maria Maia de Oliveira. **Preconceito e percepção**: um estudo sobre a ideologia racial brasileira. 1975. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. **Igualdade e liberdade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvea, PUPO, Deise Tallarico, CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de. O uso das TIC's na produção de um acervo de partituras em braille no Laboratório de Acessibilidade da Unicamp. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, 21., 2005, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: Centro de Convenções, 2005. 1 CD-ROM.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 52 de 08 de março de 2006. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 22 nov. 2006.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 03 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto no. 914**, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d0914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto no. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei no. 10.558**, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10558.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2006

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2006.

BRIZOLL, Francéli; MAINIERI, Alessandra Ghinato. Inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior: a proposta do NAAC. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005. p. 396.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/Seesp, 2002.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CARONE, Iray. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Summus, 1998. p. 171-182.

CARVALHO, José Oscar Fontanini. **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à Educação a Distância no Ensino Superior**. 2001. Tese (Doutorado) - Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CARVALHO, José Oscar Fontanini; ARANHA, Maria Cristina L. F. M; MORAES, Mônica Cristina M. Apoiando os deficientes visuais no ensino superior: o projeto de acessibilidade aos alunos da PUC Campinas. In: Seminário ATIID - Acessibilidade, Tecnologia da Informação e Inclusão Digital, 1., 2001, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: USP, 2001. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2001/artigos/apoiando-puc.doc>>. Acesso em: 15 dez. 2006.

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **O mito do Estado**. São Paulo: Códex, 2003.

CASTRO, Cláudio Moura; RIBEIRO, Sérgio. Desigualdade social e acesso à universidade: dilemas e tendências. **Fórum educacional** 33, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 3-23, out.-dez. 1979, apud MOEHLECKE, 2004.

CAVALCANTI, Helenilda; GUILLEN, Isabel. Atravessando fronteiras: movimentos migratórios na história do Brasil. **Revista Imaginário**, São Paulo, n. 7, 2001. Disponível em: <[http://www.imaginario.com.br/artigo/a0061\\_a0090/a0086.shtml](http://www.imaginario.com.br/artigo/a0061_a0090/a0086.shtml)>. Acesso em: 20 fev.2007.

CCUEC. **Relatório sobre ambientes de aprendizagem**. Campinas, SP: CCUEC, 2007. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?down=94>>. Acesso em: 05 dez. 2007.

CHAHINI, Thelma Helena Costa; SILVA, Silvana Maria Moura. Educação Especial: os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Instituições de Ensino Superior de São Luís-MA. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005. p. 114.

CHAMBOULEYRON, Ivan (Org.). **Fórum de reflexão universitária - Unicamp: mais vagas com qualidade - O desafio do ensino público no Brasil**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2001.

COFEN. Deficientes Físicos - Acesso a cursos de graduação - Consulta da Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Pelotas - RS. **Parecer de relator**, no. 074/96, Rio de Janeiro, 28 de outubro de 1996. Relator: Ruth Miranda de C. Leifert. Disponível em: <[http://portalcofen.com.br/\\_novoportal/section\\_int.asp?InfoID=959&EditionSectionID=159&SectionParentID=>](http://portalcofen.com.br/_novoportal/section_int.asp?InfoID=959&EditionSectionID=159&SectionParentID=>)>. Acesso em: 13 out. 2005.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2001.

CONTRATUALISMO. In: MARQUES, António; AURÉLIO, Diogo Pires (Orgs.). **Dicionário de Filosofia Moral e Política**. Lisboa: Instituto de Filosofia da Linguagem, Universidade Nova de Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://www.ifl.pt/dfmp.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2006.

DALL'ACQUA, Maria Julia Canazza. **Estimulação da visão subnormal de uma criança no ambiente escolar: um estudo de caso**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. vol. 1.

DELPINO, Marilza. **Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no seu curso superior**. 2004. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Faculdade de Psicologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

DELPIZZO, Graziela Naspolini; GHISI, Marcilene Aparecida Alberton; SILVA, Solange Cristina da. A tecnologia promovendo a inclusão de pessoas cegas no ensino superior a distancia. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 12., 2005, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: ABED, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Políticas de la amistad**. Madrid: Trotta, 1998 apud LARROSA, 2001.

DIAZ, Antonio Leon Aguado. **Historia de las deficiencias**. Madri: Escuela Libre Editorial, 1995.

DURKHEIM, Émile. As Regras do Método Sociológico. In: **Durkheim: vida e obra**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 203-245. Coleção Os Pensadores.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FALCÃO, Felipe Duclos Carisio et al. Educação Inclusiva na UERJ: o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior – uma prática em construção. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005. p.352.

FANTIN, Vanda Maria Silveira Reis; EUCLIDES, Maria Luzinete. Proposta de melhoria da acessibilidade aos portadores de deficiências na Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília. Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 13., 2004, Natal, RN. **Anais...** Natal: UFRN, 2004. 1 CD-ROM.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERNANDES, Dirce Missae Suzuki; AGUIAR, Izabel Maria de. O deficiente visual e a biblioteca central da UEL: relato de experiência. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 11., 2000, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2000. Disponível em: <<http://snbu.bvs.br/snbu2000/parallel.html>>. Acesso em: 15 dez. 2006.

FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes et al. O direito de ir, vir e estudar: acessibilidade dos portadores de deficiência na Universidade Estadual do Ceará. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 1.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 1., 2003, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 296.

FERREIRA, Júlio Romero. O GT Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991-2001). Reunião Anual da ANPEd, 25., 2002, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/encomendados/trajetoriaproducao15.doc>>. Acesso em: 11 dez. 2006.

FERREIRA, Luiz Alexandre Cruz; FERREIRA, Alexandre Mendes Cruz. Hermenêutica afirmativa e horizontes ontológicos da discriminação positiva: re-pensando o conceito das ações afirmativas. **Jus Navigandi**, Teresina, PI, ano 9, n. 528, 17 dez. 2004. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6054>>. Acesso em: 13 out. 2007.

FERREIRA, Solange Leme. A inclusão da Universidade Estadual de Londrina. In: Congresso Multidisciplinar de Educação Especial, 3., 2002, Londrina, PR. **Anais...** Londrina: EDUEL, 2002. 1 CD-ROM.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da clínica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FRIEDRICH, Carl Joachim. **Perspectiva histórica da Filosofia do Direito**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

GABRIEL, Eduardo Antonio Sguarezi et al. Ações da Unipar acerca da pessoa portadora de necessidades educativas especiais. In: Semana de Psicologia da UEM: Subjetividade e Arte, 6., 2004, Maringá, PR. **Anais...** Maringá: UEM, 2004. Disponível em: <[www.dpi.uem.br/vi-semanapsi/pdf/ACOEES%20DA%20UNIPAR%20ACERCA%20DA%20PESS.pdf](http://www.dpi.uem.br/vi-semanapsi/pdf/ACOEES%20DA%20UNIPAR%20ACERCA%20DA%20PESS.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2006.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2005. p. 213-223.

\_\_\_\_\_. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-41.

GARBIN, Tania Rossi. Utilização dos softwares “Virtual Vision” e “Skype”: tecnologia e acessibilidade aplicada ao ensino presencial e a distância para o deficiente visual. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 12., 2005, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/202tcf3.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2006.

GARCÍA GARCÍA, Emilio. Normalización e integración. In: MAYOR, Juan (Dir.). **Manual de educación especial**. Madrid: Anaya, 1988. p. 57-78 apud DIAZ, 1995.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.** São Paulo: Brasília: CNTE, 1996. p.9-49.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.-abr. 1995.

GOERGEN, Pedro Laudinor. **Pós-Modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HENRIQUES, Mendo Castro. Introdução à Política de Aristóteles. In: ARISTÓTELES. **Política**. Lisboa: Vega, 1998. p. 17-38. Disponível em: <<http://pwp.netcabo.pt/netmendo/Artigo%20introduz%20aristoteles.htm>>. Acesso em: 25 mai. 2006.

HERKENHOFF, João Baptista. **Gênese dos direitos humanos**. Aparecida, SP: Santuário, 2002.

ISRAEL, Vera Lúcia et al. A educação especial no ensino superior: o Grupo de Trabalho de Apoio aos Universitários com Necessidades Especiais (GT-AUNE) da PUCPR. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005. p. 260.

JULIANI, João; COLAÇO, Vera Aparecida de Oliveira. O surdo e o ensino superior: uma relação possível. In: Congresso Multidisciplinar de Educação Especial de Londrina, 3., 2002, Londrina, PR. **Anais...** Londrina: 2002. p. 278.

KLEINKE, Maurício Urban. **O vestibular Unicamp e a inclusão social**: experiências e perspectivas. Campinas, SP: Comvest, 2007. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/paais/artigo6.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2007.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol.14, n. 1, p. 85-93, jan.-mar. 2000.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 347-370.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol.79, n. 193, p. 35-62, set.-dez. 1998.

KUMAR, Krishan. **Da Sociedade pós-industrial à pós-moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997 apud GOERGEN, 2001.

LACERDA, Marcos; PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leoncio. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722002000100018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000100018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 abr. 2007.

LACERDA, Patrícia Monteiro. **De perto, ninguém é anormal**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

LANG, Harry G. Scientists with disabilities: toward a heritage curriculum. In: Working Conference on Science for Students with Disabilities, 1996, St. Louis, Missouri. **Comunicação geral**. Disponível em: <<http://www.rit.edu/~easi/easisem/langst.htm>>. Acesso em: 07 out. 2006.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

\_\_\_\_\_. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Perez de (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LÉVY-STRAUSS, Claude. **Anthropologie structurale deux**. Paris: Plon, 1973 apud COMPARATO, 2001.

LIMA, Ana Paula Holanda. **O acesso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Estadual do Ceará**. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima; DUARTE, Edison; SILVA, Juliana Leal da. A formação e os procedimentos de ensino utilizados pelos professores do curso de educação física mediante a inclusão de alunos com deficiência física. **Lecturas: Educación física y deportes**. Buenos Aires, ano 10, n. 71, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd71/defic.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

LIPKIN, Richard. Chemistry by touch: blind scientist fashions new models of molecules - chemist William J. Skawinski. **Science News**, 25 fev. 1995. Disponível em: <[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m1200/is\\_n8\\_v147/ai\\_16723790](http://findarticles.com/p/articles/mi_m1200/is_n8_v147/ai_16723790)>. Acesso em: 21 dez. 2007.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**: ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil. São Paulo: Martin Claret, 2003.

LOPES, Henrique Luiz. O sistema de cotas no direito brasileiro - parte I. **Clipping**, 31 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia\\_clipping\\_cabif.html](http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_cabif.html)>. Acesso em: 30 abr. 2006.

LUZ, Madel Terezinha. **Natural, racional, social**: razão médica e racionalidade científica moderna. Rio de Janeiro: Campos, 1988.

MACHADO, Edileine Vieira; GARCIA, Nely. Programa inovador na Universidade: Centro de Apoio e Atendimento ao Deficiente da Universidade Cidade de São Paulo - CAAD/Unicid. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Braille, 2., 2001, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2001. 1 CD-ROM.

MACPHERSON, Crawford Brough. **A teoria política do individualismo possessivo**: de Hobbes a Locke. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MADUREIRA, Andréa Oliveira. **Inclusão de alunos disléxicos no ensino superior**. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2004.

MAGALHÃES, Gilberto da Costa et al. Deficientes físicos e visuais: barreiras na utilização das bibliotecas da UFMG. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 5., 1987, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: Biblioteca Central da UFRGS, 1987. v. 1, p. 561-89.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade de nível superior de pessoas com deficiência**: ambientes inclusivos. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2003a. Projeto de Pesquisa.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani (Orgs.). **Todos Nós - Unicamp acessível**: resultados da primeira oficina participativa do projeto "Acesso, permanência e prosseguimento da escolaridade em nível superior de pessoas com deficiência: ambientes inclusivos" - PROESP/CAPES. Campinas, SP: BC/Unicamp, 2005.

MARTINS, Bruno Sena. A angústia da transgressão corporal: a deficiência assim pensada. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 237, p.1-14, out. 2005.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. In: Reunião anual da ANPEd, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf>>. Acesso em: 11 dez. 2006.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano; CHAGAS, Paula Adriana Cunha; COVRE, Thais Kalinina Martins. Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 34, ago. 2006. Disponível em:

<[http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos\\_Meios\\_RBC\\_RevAgo2006\\_Artigo\\_2.doc](http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2006_Artigo_2.doc)>  
. Acesso em: 18 dez. 2006.

MAZZONI, Alberto Angel. **Deficiência x Participação**: um desafio para as universidades. Florianópolis, 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

MAZZONI, Alberto Angel et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, Brasília, v.30, n.2, p.29-34, 2001.

MAZZONI, Alberto Angel et al. Propostas para alcançar a acessibilidade para os portadores de deficiência na biblioteca universitária da UFSC. **Revista ACB**, Florianópolis, SC, v. 5, n. 5, p. 120-130, 2000.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima. Acompanhamento do ingresso de um estudante de Engenharia Civil, portador de paralisia cerebral. In: Congresso Iberoamericano de Informática Educativa Especial, 1., 1998, Neuquén, Argentina. **Anais...** Neuquén: 1998a. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/Icieep/ponencias/uno-6.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2006

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima. Aprendendo a ser professor de um aluno universitário portador de paralisia cerebral. In: Congresso Iberoamericano de Educação Especial, 3., 1998, Foz do Iguaçu, PR. **Anais...** Foz do Iguaçu: Ed. Qualidade, 1998b. v. 3, p. 162-166.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima. La Utilización de Recursos de Informática en la Enseñanza de Universitarios Portadores de Discapacidades. Congresso Iberoamericano de Informática Educativa Especial, 2., 2000, Córdoba, Espanha. **Anais...** Córdoba: 2000. 1 CD-ROM.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 30, abr. 2005. Disponível em: <[http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos\\_Meios\\_RBC\\_RevAbr2005\\_Artigo%202.doc](http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2005_Artigo%202.doc)>. Acesso em: 01 dez. 2006.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima; ANDRADE, José Marcos de Bastos. Sobre o acesso e a permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro et al. (Org.). **Educação especial: olhares e práticas**. Londrina, PR: EDUEL, 2000. p. 225-233.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima; ANDRADE, José Marcos de Bastos. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 121-126, 2001.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima; COELHO, Walkiria Sampaio. Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da UEM. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2., 1999, Londrina, PR. **Resumos...** Londrina, 1999.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC. **Anteprojeto de lei da reforma da educação superior** – versão preliminar, de 6 de dezembro de 2004. Estabelece normas gerais para a educação superior no país, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera a Lei no. 5.540 de 28 de novembro de 1968; a Lei no. 8.958, de 20 de dezembro de 1994; a Lei no. 9.504, de 30 de setembro de 1997; a Lei no. 9.532, de 10 de dezembro de 1997; a Lei no. 9.870, de 23 de novembro de 1999; o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Lei no. 10.480, de 2 de julho de 2002; a Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

MEC. **Exposição de Motivos**: anteprojeto de lei da educação superior. Brasília: MEC, 2005.

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

MEC. SEESP (Coord.); ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Educação inclusiva**: v. 1: a fundamentação filosófica. Brasília: MEC, 2004.

MICHELS, Lisia Regina Ferreira. **A inclusão/exclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no contexto universitário**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

MINER, Dorothy L. et al. **Teaching chemistry to students with disabilities**: a manual for high schools, colleges, and graduate programs. 4a ed. Washington, DC: American Chemical Society Committee on Chemists With Disabilities, 2001. Disponível em: <<http://membership.acs.org/C/CWD/TeachChem4.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2007.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (Orgs.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2a ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteiras da igualdade no Ensino Superior: excelência & justiça racial**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Laura Ceretta. O aluno com necessidades especiais e a universidade: uma reflexão urgente e necessária. In: Reunião anual da ANPED, 21., 1998, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 1998.

MOREIRA, Laura Ceretta. A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade: um desafio a ser enfrentado. **Cadernos Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 14, p. 23-29, 1999.

MOREIRA, Laura Ceretta. A Universidade e o aluno com necessidades educacionais especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2003, v. 1, p. 81-93.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

MOREIRA, Laura Ceretta. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: Reunião anual da ANPEd, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2005a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151025int.rtf>>. Acesso em: 18 dez. 2006.

MOREIRA, Laura Ceretta. UFPR sem barreiras: incluir com qualidade. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005b. p.393.

MOREIRA, Laura Ceretta; CINTRA, Erica Piovam de Ulhôa; SANTOS, Paula Moreira. **As licenciaturas e o aluno com necessidades especiais: reflexões e proposições**. Curitiba: UFPR, 2000. Relatório de pesquisa.

MOREIRA, Laura Ceretta et al. **Analizando o ingresso, o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na UFPR: uma forma de discutir as práticas educacionais na universidade**. Curitiba: UFPR, 1999. Relatório de pesquisa.

MOREIRA, Laura Ceretta et al. **Concepções de deficiência/diferença de professores da UFPR com alunos com necessidades educacionais especiais e as implicações no processo de ensino e aprendizagem**. Curitiba: UFPR, 2006. Relatório de Pesquisa.

MOREIRA, Laura Ceretta; GARCIA, Aníângela. **O respeito à diversidade e o aluno com necessidades especiais na universidade**. Curitiba: UFPR, 2001. Relatório de pesquisa.

MOREIRA, Laura Ceretta; HEMANN, Karin. **Ingresso, acesso e permanência do aluno com NEE na universidade: ações educacionais na universidade**. Curitiba: UFPR, 1998. Relatório de Pesquisa.

MOREIRA, Laura Ceretta; LESZKIEWICZ, Elisângela; SILVEIRA, Mônica de Souza. **Necessidades especiais da UFPR: uma forma de buscar uma política de integração e normalização na universidade**. Curitiba: UFPR, 1998. Relatório de pesquisa.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NEGRI, Antonio. **Exílio**. São Paulo: Iluminuras, 2001 apud GALLO, 2003.

NEIBURG, Federico. Apresentação à edição brasileira: A sociologia das relações de poder de Norbert Elias. In: ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:**

sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 7-11.

NERI, Marcelo Cortes (Org). **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

NEVES, Elisabete da Cruz et al. Acessibilidade do deficiente visual nas bibliotecas da USP. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 14., 2006, Salvador, BA. **Anais...** Salvador: UFBA, 2006. 1 CD-ROM.

OEA. **Declaração da Década das Américas pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência (2006-2016)**. República Dominicana: OEA, 2006.

OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes de; CARMO, Lucia Helena Machado do. O estudante com necessidades educacionais especiais no ensino superior: uma proposta de serviço social em construção. In: Congresso Nacional da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi, 10., 2002, Maceió, AL. **Anais...** Rio de Janeiro: Nota Bene, 2002. p. 255-259.

OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes de; FERREIRA, Solange Leme. Perfil do Aluno Acompanhado pela CODE - Comissão Permanente de Atendimento a Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais. In: MARQUEZINE, Maria Cristina (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998. p.359-362.

OLIVER, Michael. **The politics of disablement**. London: MacMillan, 1990. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/Oliver.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2008.

ONOFRE, Eduardo Gomes, ESTRELA, Karla Alexandra Dantas Freitas. A Universidade Estadual da Paraíba e a inclusão do aluno com deficiência visual. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005.

ONU. **Carta das Nações Unidas**. São Francisco: ONU, 1945. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_carta.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_carta.php)>. Acesso em: 05 jan. 2008.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 05 jan. 2008.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a12.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2006.

PARRON, Eliane Reginalda et al. A inclusão de alunos surdos no ensino superior: novos rumos da educação especial. In: Congresso Multidisciplinar de Educação Especial de Londrina, 3., 2002, Londrina, PR. **Anais...** Londrina: 2002. p. 379.

PEREIRA, Marilú Mourão. Oportunizando a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. Congresso Virtual Integración sin Barreras en el Siglo XXI, 6., 2005, Buenos Aires, Argentina. **Anais...** Buenos Aires: Red de Integración Especial, 2005. Disponível em: <<http://www.redespecialweb.org/ponencias6/18marilu.txt>>. Acesso em: 18 dez. 2006.

PESSINI, Maria Adelaide. **A inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino superior**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978.

PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia da criança**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975. v. 4, p. 71-117.

PIERALISI, Maria Aparecida Sambatti. Quando a limitação não é fator limitante: o caso de alunos com necessidades educativas especiais. In: Congresso Multidisciplinar de Educação Especial de Londrina, 3., 2002, Londrina, PR. **Anais...** Londrina: 2002. p. 268.

PIRES, Cláudia Regina; LOPES, Maria Elisabeth; OLIVA FILHO, Sergio Muniz. Projeto USP Legal: propondo uma política da USP referida à deficiência. In: Seminário ATIID - Acessibilidade, Tecnologia da Informação e Inclusão Digital, 2., 2003, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: USP, 2003. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2003/artigos/ProjetoUSPLegal.doc>>. Acesso em: 15 dez. 2006.

PORTO, Carolina Damasceno. **Os prazeres e desprazeres nas experiências de aprendizagem do adulto com TDAH no ensino superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE.

PUPO, Deise Tallarico. **Acesso, permanência e prosseguimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na Unicamp**: uma proposta de implantação de atendimento especializado nas instâncias de apoio acadêmico. 2004. Monografia (Especialização em Deficiência Visual e Surdez) - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PUPO, Deise Tallarico; BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa.; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de. Laboratório de Acessibilidade: criação, implantação e inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Biblioteca Central da Unicamp. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 13., 2004, Natal, RN. **Anais...** Natal: UFRN, 2004. 1 CD-ROM.

PUPO, Deise Tallarico; CARVALHO, Sílvia Helena; CHAVES Maycon. Laboratório de acessibilidade: espaço de acesso à informação e de apoio didático para pessoas com necessidades especiais, na Unicamp. In: Seminário ATIID - Acessibilidade, Tecnologia da Informação e

Inclusão Digital, 2., 2003, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo, USP, 2003. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2003/artigos/posters/P4-Laboratorio.doc>>. Acesso em: 15 dez. 2006.

PUPO, Deise Tallarico; CARVALHO, Silvia Helena Rodrigues de; BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. O uso das TIC's em biblioteca universitária e a inclusão de deficientes visuais: tudo a ver, nada a temer! In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, 21., 2005, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba: Centro de Convenções, 2005. 1 CD-ROM.

PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; PÉREZ FERRÉS, Sofia. **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas.** Campinas: UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2006. Disponível em: <[http://www.todosnos.unicamp.br/lab/producao/livro\\_acessibilidade\\_bibliotecas.pdf](http://www.todosnos.unicamp.br/lab/producao/livro_acessibilidade_bibliotecas.pdf)>. Acesso em: 09 dez. 2006.

PUPO, Deise Tallarico; SANTOS, Gildenir Carolino. As novas tecnologias da informação: uma proposta de acesso e atendimento a usuários com necessidades especiais em bibliotecas universitárias. In: Seminário ATIID - Acessibilidade, Tecnologia da Informação e Inclusão Digital, 1., 2001, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: USP, 2001. Disponível em: <<http://hygeia.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2001/artigos/asNovastecno.doc>>. Acesso em: 05 jul. 2004.

PUPO, Deise Tallarico; VICENTINI, Regina Aparecida Blanco. A integração do usuário portador de deficiência às atividades de ensino e pesquisa: o papel das bibliotecas virtuais. In: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 10., 1998, Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza: UFCE; UNIFOR, 1998. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=1122>>. Acesso em: 05 jul. 2004.

QUEIROZ, H. **Inclusão de alunos com limitações na Universidade de Fortaleza.** 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RI CAO, Antonio Gascón; GRACIA y ASENSIO, José Gabriel Storsch de. **Historia de las Lenguas de Señas(I): Edades Antigua y Media - Los prejuicios filosófico-jurídicos y los inicios prácticos - El alfabeto dactilológico.** Curso de Verano sobre "Actualización de conocimientos lingüísticos y Culturales de la lengua de señas española". San Lorenzo de El Escorial: Universidad Complutense de Madrid, 2003. Conferência. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/civil/herpan/docs/historia1.pdf>>. Acesso em: 03.02.2007.

ROKEACH, M. **The open and closed mind.** New York: Basic Books, 1960 apud LACERDA; PEREIRA; CAMINO, 2002.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques Rousseau. **O Contrato Social**. São Paulo: Formar, 1980.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Sociologia das ausências e das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as ciências” revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Cristiane da Silva; CARMO, Apolônio Abadio. Universidade e deficiência. In: Congresso Iberoamericano de Educação Especial, 3., 1998, Foz do Iguaçu, PR. **Anais...** Foz do Iguaçu: 1998. v. 3, p. 303-306.
- SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-125.
- SARAPU, Daniel Vieira. A interpretação do princípio da diferença de John Rawls por Phillippe Van Parijs: em busca de uma liberdade real para todos. In: Congresso Nacional do CONPEDI, 14., 2005, Fortaleza, CE. **Anais...** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006. 1 CD-ROM.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: a universidade e a pessoa com deficiência**. São Paulo: APAC, 2001. Disponível em: <<http://www.apacsp.com.br/site/interaja/mainUniversidade.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2006.
- SILVA, Elaine Pereira da. **Pérola negra: história de um caminho**. Campinas: Komedi, 2006.
- SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- SILVEIRA, Júlia Gonçalves da. Biblioteca inclusiva?: representando barreiras de acesso aos deficientes físicos e visuais no Sistemas de Bibliotecas da UFMG e revendo trajetória institucional na busca de soluções. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1., 1999, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 1999.

SOARES, Marcus Vinícius Araújo; RABELO, Mauro Luiz. Atendimento a candidatos com necessidades especiais nos processos seletivos da Universidade de Brasília. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 127-139, jan.-jun. 2003.

SOARES, Marlene da Silva. A Universidade de Brasília e o vestibular para candidatos com necessidades especiais. In: Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, 3. 1998, Foz do Iguaçu, PR. **Anais...** Foz do Iguaçu: 1998. v. 3, p. 231-234.

SOUTO, Leonardo Fernandes. Acesso à informação digital para portadores de necessidades especiais em bibliotecas universitárias questão de ética e cidadania. In: Simpósio Internacional de Propriedade Intelectual, Informação e Ética. 2., 2003, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: 2003a. Disponível em: <<http://www.ciberetica.org.br/trabalhos/anais/46-71-p1-71.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2006.

SOUTO, Leonardo Fernandes; ROSA, R. Deficientes visuais e o acesso à informação: quando a parceria funciona. In: Congresso Brasileiro de Leitura, 14., 2003, Campinas, SP. **Resumos...** Campinas: ALB, 2003b.

SOUZA, Amaralina Miranda de; SOARES, Daniele Lessa; EVANGELISTA, Glaura Borges Morais Gasparino. A Universidade de Brasília e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 105-125, jan.-jun. 2003.

SOUZA, Salete Cecília de. **Acessibilidade**: uma proposta de metodologia para a estruturação de serviços informacionais para usuários com cegueira e visão subnormal em biblioteca universitária. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

TRINDADE, José Damião de Lima. Anotações sobre a história social dos direitos humanos. In: PROCURADORIA GERAL DO ESTADO. **Direitos humanos**: construção da liberdade e da igualdade. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1998. p. 23-163.

TOSI, Giuseppe. História e atualidade dos direitos do homem. In: NEVES, Paulo Sérgio da Costa; RIQUE, Célia Dantas Gentili; FREITAS, Fábio Fernando Barbosa de (Orgs.). **Polícia e Democracia**: desafios à educação em direitos humanos. Recife: Bagaço, 2002.

UNICAMP. **Planejamento Estratégico da Unicamp**. Deliberação CONSU 437/03 e 405/04. Disponível em: <[http://www.cgu.unicamp.br/pei/planejamento/aprovado\\_pelo\\_CONSU.pdf](http://www.cgu.unicamp.br/pei/planejamento/aprovado_pelo_CONSU.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2007.

UNICAMP. **Portaria GR Nº 79/97**, de 05 de junho de 1997. Cria a Comissão Permanente de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais. Disponível em: <<http://www.pg.unicamp.br/portarias/1997/POR07997.htm>>. Acesso em: 22 set. 2007.

UNICAMP. **Resolução GR nº 020/2006**, de 03 de abril de 2006. Constitui Grupo de Trabalho para implementação de programa de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito universitário. Disponível em: <<http://www.pg.unicamp.br/resolucoes/2006/RESOL2006.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2007.

UFPE. **Avaliação Institucional da Universidade Federal de Pernambuco**. Recife, PE: UFPE, 2006. Relatório. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/cpa/documentos/relatorios/Relatorio\\_da\\_Auto\\_avaliacao\\_UFPE.pdf](http://www.ufpe.br/cpa/documentos/relatorios/Relatorio_da_Auto_avaliacao_UFPE.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2006.

UMESP. **Melhor é a nossa causa**: inclusão de pessoas com deficiência na UMESP. São Bernardo do Campo, SP: UMESP, 2006. Projeto Institucional.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois**: grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1994.

WOODS, Michael. **Working Chemists With Disabilities**: Expanding Opportunities in Science. Washington, DC: American Chemical Society Committee on Chemists With Disabilities, 1997. Disponível em: <<http://membership.acs.org/C/CWD/workchem/start.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2007.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Coord.). **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. Caracas: IESALC/UNESCO, 2005. Informe. Disponível em: <[http://www2.iesalc.unesco.org.ve:2222/programas/Discapacitados/Informe\\_Brasil%20Discapacitados.pdf](http://www2.iesalc.unesco.org.ve:2222/programas/Discapacitados/Informe_Brasil%20Discapacitados.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2006.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). **Inclusão de Pessoas com deficiência no Ensino Superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno; PAZ, Milena Loureiro de Oliveira. Qualidade de vida de surdos integrados no Ensino Superior: em busca de estratégias favorecedoras da inclusão. In: Encontro de Iniciação Científica, 11., 2005, Fortaleza, CE. **Anais...** Fortaleza: Unifor, 2005. 1 CD-ROM.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno et al. Inclusão de alunos com NEE no ensino superior: o caso da Universidade Estadual do Ceará. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 1.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 1., 2003, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSCar, 2003. p. 271.

VALE, Heloisa Helena Rodrigues. O ensino superior e os alunos com deficiência: a realidade da UFJF. In: Mostra de Trabalhos de Graduação da UFJF, 1.; Seminário de Iniciação Científica, 10., 2003, Juiz de Fora, MG. **Resumos...** Juiz de Fora, MG: Pró-Reitoria de Pesquisa, 2003. Disponível em: <<http://www.propesq.ufjf.br/seminario/CDSEMINARIO2003/pesq/proj/proj283.htm>>. Acesso em: 07 dez. 2006.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-95, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 105-118.

VILLAS BOAS, Gláucia. Seleção e partilha: excelência e desigualdades sociais na universidade. **Teoria e Sociedade**, n. 7, p. 95-115, jun. 2001.

VITALIANO, Célia Regina; OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes de. Adaptações curriculares desenvolvidas no atendimento a estudantes com NEE da UEL. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2.; Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2., 2005, São Carlos, SP. **Anais...** São Carlos, SP: UFSCar/PPGEE, 2005. p. 389.