

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

História de vida e constituição dos sujeitos: os alunos
em situação de deficiência e a área de Ciências
Naturais, Exatas e Tecnológicas

DANIELLE RITA DOS SANTOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina Rodrigues de Souza

Co-orientador: Prof.^o Dr.^o Márlon Caetano Ramos Pessanha

São Carlos-SP

2020

História de vida e constituição dos sujeitos: os alunos em situação de deficiência e a área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas

DANIELLE RITA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Carolina Rodrigues de Souza

Co-orientador: Márlon Caetano Ramos Pessanha

Apoio financeiro: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Nº do protocolo: 3.670.808).

Santos, Danielle Rita dos

História de vida e constituição dos sujeitos: os alunos em situação de deficiência e a área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas / Danielle Rita dos Santos -- 2020. 144f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Carolina Rodrigues de Souza
Banca Examinadora: Carolina Rodrigues de Souza, Fátima Elisabeth Denari, Danilo Seithi Kato
Bibliografia

1. Histórias de vida. 2. Situação de deficiência. 3. Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas. I. Santos, Danielle Rita dos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Danielle Rita dos Santos, realizada em 20/02/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carolina Rodrigues de Souza (UFSCar)

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

Prof. Dr. Danilo Seithi Kato (UFTM)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho ao meu marido, Guilherme, e aos meus pais, Glauco e Sandra, que sempre me incentivaram e apoiaram durante meu processo educacional.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por todo suporte e iluminação concedida nos dias de glória e nos dias de tempestades, preparou meu caminho fornecendo sabedoria e equilíbrio.

Ao meu Marido, Guilherme, que me sempre me incentivou a acreditar em meus sonhos e na minha própria capacidade.

Aos meus pais, Glauco e Sandra, que sempre me apoiaram com muito carinho e compreensão.

À minha orientadora Professora Carolina Rodrigues de Souza, e ao meu co-orientador, Márlon Caetano Ramos Pessanha, que sempre me motivaram e me ampararam durante a realização do projeto. Obrigada pelo carinho e dedicação que tiveram comigo e com nosso trabalho.

À minha querida amiga, Marcela, que mesmo longe, sempre acreditou em mim e me amparou em longas conversas ao telefone.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo subsídio concedido, pois não poderia realizar esse projeto. Obrigada por tornar meu sonho, realidade.

À todos aqueles da família, amigos e colegas, que torceram por mim, independente da distância, do tempo e do momento.

RESUMO

O ingresso no Ensino Superior público é para muitos a realização de um sonho. No caso dos estudantes em situação de deficiência, o ingresso se consolidou por meio dos movimentos sociais e se tornou uma bandeira histórica na luta por direitos. Neste processo, mobilizam-se novos questionamentos que tratam, tanto do acesso e permanência dos estudantes na universidade, como das opções de carreira e trajetórias formativas dos mesmos. Pensar em práticas inclusivas envolve, necessariamente, mesmo que em um olhar delimitado, compreender quem são esses alunos em situação de deficiência que ingressam no ensino superior. Tendo em conta que cursos ligados à área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas são parte de uma área hegemônica, que possui pouco espaço de diálogo com a diferença, nesta pesquisa, a partir da visibilidade de histórias de vidas de estudantes em situação de deficiência, buscou-se compreender possíveis meandros, contextos e fatores relacionados às histórias de vidas de jovens universitários, na reserva de vagas para Pessoas com Deficiência (PcD), que optaram por uma carreira da área de Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas. A pesquisa baseou-se em discussões teóricas referentes à inclusão no ensino superior, tendo como base a sociologia da deficiência sob a ótica de Michael Foucault e pesquisas sobre ingresso e permanência no ambiente universitário. Como metodologia de pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas episódicas, e em sequência buscou-se analisá-las pautando-se na forma de análise compreensiva-interpretativa das trajetórias de vida e o diálogo com os referenciais teóricos de análise. Os eixos temáticos de análise surgiram a partir da infância, adolescência, a relação familiar, a trajetória de escolarização, a escolha pela universidade e os planos futuros em suas narrativas. A pesquisa realizada possibilitou embarcar para dentro das narrativas e levantar olhares para a formação de processos disciplinares e dispositivos existentes nas diferentes instituições, assim como normas e processos que não dependerão da situação de deficiência das pessoas.

ABSTRACT

Entering public higher education is, for many, the fulfillment of a dream, in addition to the right that the social struggles so often achieved in the Law conquered. In the case of students in situations of disabilities, this entry is consolidated through social movements and becomes a historical flag in the fight for rights, which until then was quite absent in the scenario of public higher education in Brazil. In this process, new questions about treatment are mobilized, both in the access and permanence of students at the university, as well as in the career options and training trajectories of these students. Thinking about inclusive practices involves, involving, even if in a limited perspective, understanding who are these students in situations of disabilities that enter in a higher education. Bearing in mind that courses linked to the area of Natural, Exact and Technological Sciences are part of a hegemonic area, which has little space for dialogue with a difference, in this research, from the visibility of life histories of students in situations of disabilities, sought - to understand possible intricacies, contexts and factors related to the life histories of young university students, when booking vacancies for People with Disabilities (PwD), who opted for a career in the area of Natural, Exact or Technological Sciences. The study was guided by theoretical discussions related to inclusion in higher education, based on the sociology of disability from the perspective of Michael Foucault and research on entering and staying in the university environment. As the qualitative research methodology, episodic interviews were carried out, and the sequence sought to analyze the way of comprehensive-interpretative analysis of life trajectories and the dialogue with the theoretical references of the analysis. The thematic axes of analysis emerged from childhood, adolescence, a family relationship, a schooling trajectory, a choice by the university and the future plans in their narratives. The study made it possible to embark within the narratives and to look at the formation of disciplinary processes and devices that remain in different conditions, as well as rules and processes that do not depend on the people in situations of disabilities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Revisão de Literatura das Teses e Dissertação encontradas na <i>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</i> (BDTD) relacionadas a história de vida de alunos em situação de deficiência no ensino superior	52
Quadro 2: Palavras-chave e números de trabalhos encontrados no buscador ERIC	120
Quadro 3: Trabalhos internacionais mapeados no buscador ERIC.....	121
Quadro 4: Palavras-chave e números de trabalhos encontrados no buscador Scielo	123
Quadro 5: Trabalhos mapeados no buscador Scielo	124
Quadro 6: Palavras-chave e números de trabalhos encontrados no buscador CAPES	127
Quadro 7: Trabalhos mapeados no buscador CAPES	127
Quadro 8: Processo de documentação da entrevistada Beatriz	129
Quadro 9: Anotações realizadas após a gravação da entrevista com a Beatriz	137
Quadro 10: Processo de documentação do entrevistado Carlos	138
Quadro 11: Anotações realizadas após a gravação da entrevista com o Carlos	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os 20 Maiores Cursos em Número de Matrículas em relação a paridade de gênero	61
Figura 2: Evolução do número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – 2009-2017	67
Figura 3: Relação de Ingressantes por cursos de graduação presencial, campus UFSCar- 2018	77
Figura 4: Alunos em situação de deficiência que permanecem no curso após um ano de ingresso.....	78

LISTA DE SIGLAS

- AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes
- CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Ensino Superior
- CICID - Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
- CNET - Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas
- DIGS - Diversidade de Identidade de Gênero e Sexualidade
- DPI - *Disabled Peoples' International*
- DRM - *Disability Rights Movement*
- ILM – *Independent Living Movement*
- LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PET –Lif – Programa de Educação Tutorial de Licenciatura em Física
- PcD – Pessoa com Deficiência
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Física
- UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UPIAS – *Union of the Physically Impaired against Segregation*
- USP – Universidade de São Paulo
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

Sumário

LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE FIGURAS.....	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	19
2. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: A QUESTÃO DA DIFERENÇA	23
2.1 UM BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA: OS MODELOS.....	28
2.2 A SOCIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA: UMA ALTERNATIVA DE ENTENDIMENTO	30
2.3 SOCIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA SOB A ÓTICA DE FOUCAULT	35
2.4 UM RECORTE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL	46
2.5 ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.	49
3. O ENSINO SUPERIOR E A ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS, EXATAS E TECNOLÓGICAS: UMA ÁREA HOMOGÊNEA COM POUCO DIÁLOGO COM A DIFERENÇA.....	57
4. METODOLOGIA.....	71
4.1 A HISTÓRIA DE VIDA COMO MÉTODO PARA CONHECER VIDAS “DIFERENTES” NAS CIÊNCIAS NATURAIS, EXATAS E TECNOLÓGICAS.....	75
4.2 CONTEXTOS E VIDAS	76
4.2.1 ETAPA PRELIMINAR DA PESQUISA	76
4.2.2 ETAPA PRINCIPAL: AS ENTREVISTAS	79
5. AS ENTREVISTAS NARRATIVAS EPISÓDICAS	80
5.1 PERFIL BIOGRÁFICO DOS ENTREVISTADOS	82
5.2 INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E VIDA ADULTA E A SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA ...	84
5.3 VIVÊNCIA ESCOLAR E A SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA	90
5.4 ESCOLHA PELA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS, EXATAS OU TECNOLÓGICAS E O QUE VEM EM SEGUIDA.....	93
5.5 O CAMINHAR PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES.....	114

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	114
APÊNDICE B: CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA.....	117
APÊNDICE C: REVISÃO DE LITERATURA.....	118
APÊNDICE D: AS NARRATIVAS NO INTERIOR DAS CIÊNCIAS NATURAIS, EXATAS E TECNOLÓGICAS	129
APÊNDICE E: CARTA DE ANUÊNCIA	141
APÊNDICE F: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	142

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Danielle, nascida e criada em São Carlos interior de São Paulo. Sou filha única de uma manicure/cabeleireira e um técnico em informática da Universidade de São Paulo (USP), campus São Carlos. Sou a famosa “criada pela vó”, uma vez que passei a maior parte da infância com minhas avós, enquanto meus pais trabalhavam. Estudei minha vida toda em escolas públicas e ao longo dos anos desenvolvi uma grande paixão pela cozinha graças as minhas duas avós que são excelentes cozinheiras.

Meu lugar como pesquisadora dentro do universo desse trabalho de mestrado é de uma mulher branca, sem deficiência e formada em um curso de Licenciatura em Física na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Optar por um curso de Licenciatura em Física fez sentido, uma vez que, ao sair do ensino médio, meus gostos por matemática, física e “ensinar” afloraram mais e se uniram ao fato de ter finalizado o ensino médio juntamente ao curso técnico de eletrônica.

Vivenciar a experiência de realizar um curso de Licenciatura em Física foi extremamente difícil e sacrificante para mim. Muitas horas de estudo, noites sem dormir, finais de semana estudando, disciplinas e professores coerentes e outros nem tanto, problemas de saúde acumulados por uma rotina de estudo nada saudável, sensação de incapacidade, inferioridade e depressão.

Nem tudo foi tão horrível assim como parece: tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis durante a minha trajetória, que entraram comigo na universidade e outras de outros anos e cursos.

A cada disciplina nós formávamos grupos de estudo, onde a maioria dos alunos se ajudava com os exercícios. Sempre havia um grupo que seguia junto nas disciplinas, que precisava ser rearranjado quando alguém reprovava, ou frente a pedidos de transferência de curso, e assim surgiam novos agrupamentos, experiências e despedidas.

Ao longo da graduação, o grupo foi diminuindo, basicamente ficou apenas eu e mais um amigo estudando juntos no final do curso. Entre os ingressantes do meu ano (2010), se formaram quatro pessoas. Fazer um curso de licenciatura em física foi viver também com as despedidas e o isolamento. Lidar com reprovações e competições.

Alguns dos alunos do curso não gostavam de estudar junto ou mesmo tirar dúvidas de outros colegas. A sensação ao cursar a graduação em licenciatura em física foi de haver certa competição interna no departamento, sobre número de reprovadas e valores das notas das provas. Embora essa não foi a realidade vivida por mim e meus amigos mais próximos, que queríamos nos formar em nosso tempo mesmo.

Muitas vezes pensei em desistir do curso. Foi na universidade que tirei minhas primeiras notas abaixo da média e vivi a experiência da reprovação numa disciplina e foi terrível. Mas acredito que haja algo meu que me impossibilita de desistir. Em retrospectiva da minha história de vida, não me recordo de ter desistido de nada na minha vida. Meus pais sempre me ensinaram a concluir as coisas antes de dizer que eu não gostava; sempre me ensinaram a não desistir só porque algo parece ou é difícil. Acredito que isso sempre ficou muito internalizado dentro de mim, por um lado isso foi muito bom na minha vida, por outro me trouxe muita dificuldade de desapego e dores de cabeça.

Em minha experiência como estudante de um curso de Física, vários foram os momentos em que, de forma mais explícita ou não, presenciei ou ouvi relatos sobre situações que, de alguma forma, desencorajavam a permanência no curso de pessoas, não pertencentes a um estereótipo do cientista (homem, branco e heterossexual).

Foi bastante comum na minha experiência na graduação em Física, um ambiente majoritariamente masculino, vivenciar brincadeiras” maliciosas e piadinhas da condição feminina no respectivo curso. Nesse ambiente, eu engordei 35 kg e tive a sensação que as “brincadeiras” diminuíram e até hoje não sei dizer se a persistência na presença ou se pela mudança corporal, passei ser “melhor” aceita.

Em minha trajetória dentro da universidade, tive o prazer e a oportunidade de participar do Programa de Educação Tutorial em Licenciatura em Física (PET-Lif), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Física, de realizar um projeto de extensão, uma iniciação científica e meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nesse processo tive a oportunidade de realizar diversos trabalhos nas mais variadas frentes de pesquisa. Em minha experiência como petiana, tive uma grande amiga que evidenciou uma série de acontecimentos que me deixaram extremamente envolvida e preocupada com a questão da inclusão. Essa amiga tem deficiência

visual e na época possuía apenas uma porcentagem baixa da visão. Suas provas necessitavam de ampliação e muitas vezes os professores negligenciavam essa ampliação. Uma das vezes ela me relatou ter sido prejudicada pela falta de ampliação, pois não conseguiu diferenciar um detalhe (ordem da derivada) da prova.

Essa mesma amiga me relatou ter dificuldades nas aulas experimentais, muitas vezes por não conseguir observar medidas visuais de experimentos e medidas de aparelhos que possuíam escalas muito pequenas. Essa dificuldade não a impedia de realizar um relatório impecável do experimento, porém no início de formação dos grupos teve que enfrentar o preconceito dos alunos que não queriam se juntar a ela.

Além disso, durante as aulas, devido a sua deficiência visual, ela necessitava sentar na primeira fileira de carteiras frente a lousa. Muitos alunos já sabiam sobre sua necessidade e mesmo assim não respeitavam tal condição. Muitas vezes o professor necessitava intervir pedindo para alguém ceder um lugar da frente da sala.

Nossa relação de amizade sempre foi muito sincera e divertida, pois eu sempre agia com curiosidade e simplicidade e o que eu não compreendia sobre suas necessidades e adaptações cotidianas, eu perguntava para ela. Trabalhamos juntas e com outros petianos na realização de um trabalho sobre a formação docente em Física e a deficiência visual. Nessa época, ela estava realizando seu TCC em uma perspectiva próxima à temática do trabalho realizado dentro do PET e pudemos conversar sobre a temática da deficiência frente a inclusão e a formação de professores.

Minha amiga se formou antes de mim, ela era uma das mais antigas petianas na época, senti falta de dialogar com ela sobre os trabalhos realizados no grupo e sobre a temática da deficiência. Hoje ela se encontra em Uberlândia, sua terra natal, está terminando seu doutorado e mantemos contato de tempos em tempos via telefone conversando sobre a vida, a academia, seu trabalho de docente na rede pública, as dificuldades e as conquistas.

Meu interesse sobre a temática da deficiência foi crescendo e meu TCC ganhou força para trazer a temática para o ambiente acadêmico da Física, pois pude perceber que o espaço precisava de mais discussões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência, entre outras, que deveriam ter maiores oportunidades de estarem presentes naquele ambiente.

Formada em licenciatura em Física pude perceber que apesar de todos os desafios percorridos, eu me senti uma vencedora. Quase no final da minha graduação eu tive uma experiência como professora no estado, e apesar de todas as dificuldades que eu já sabia que iria enfrentar, durante a sala de aula, eu me senti muito bem, compartilhando conhecimento com meus alunos, me ligando a eles, compartilhando de suas histórias de vida, seus sonhos e experiências pessoais.

Hoje me sinto agraciada e contemplada em poder seguir adiante com uma temática de pesquisa que contemple os alunos da Educação Especial dentro de uma pesquisa de mestrado, no âmbito das Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas. Neste sentido, em um momento em que reconheço no outro (partindo da minha grande amiga), tento me juntar a uma causa de inclusão e visibilidade do outro, envolvendo as dificuldades e superações, além do desejo de que esse outro tenha as mesmas condições que me foram fornecidas.

Que esse trabalho possa dar visibilidade a história de vida de pessoas em situação de deficiência, atualmente vivendo suas experiências acadêmicas, a área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas.

1. INTRODUÇÃO

“Entre o olhador e o olhado há um oceano de condições diferentes. Um, aquele que olha, é soberano, dono do olhar e da direção do olhar. O outro, o diferente, aquele que é olhado, fica na dependência da decisão e da direção do olhar daquele que olha!”

BIANCHETTI, 2002

A forma como as pessoas constituem seu olhar diante daquilo que consideram como não sendo “normal” ou fora de um “padrão” da sua realidade de vida faz parte das construções históricas das relações humanas.

Essas concepções, ideologias ou forma de observar o mundo são construídas individualmente e coletivamente por meio das relações com nós mesmos e com o outro. Contudo, podem ser geradas ou implementadas, construídas ou desconstruídas por meio das instituições sociais (BIANCHETTI, 2002).

Para Bianchetti (2002) a relação com o outro traz consigo cinco olhares que podem permutar ou até mesmo somar entre si: 1) olhar de desconhecimento (o outro não existe); 2) olhar de indiferença (existe, mas não me diz nada); 3) olhar de (in)tolerância (está presente – física ou afetivamente – e me mobiliza); 4) olhar de anti/simpatia (está presente – física ou afetivamente – e me mobiliza); 5) empatia (muda o foco: o decisivo é a forma como eu olho).

As pessoas com deficiência estão presentes dentro da sociedade, construindo carreiras nas universidades ou se inserindo diretamente no mercado de trabalho. Essas pessoas estão vivendo suas experiências e histórias de vida em meio a um universo de olhares. Esses olhares seriam empáticos ou de desconhecimento? De indiferença ou intolerância?

Esse olhar para o outro, necessita antes de tudo, conhecer esse outro. A história da deficiência constrói-se e reconstrói-se por meio das relações humanas de vivência, significados e condições presentes entre pessoas que estão e não estão em situação de deficiência.

A história da deficiência foi marcada pelo corpo, a forma do corpo, o corpo ideal e não ideal, perfeito ou inadequado, corpo apto para as atividades sejam elas essenciais (primitivas a caça), para a guerra ou simplesmente para o considerado modelo de beleza.

Harlos (2012) constrói, a partir de Bianchetti (1998), uma linha do tempo que evidencia a forma como diferentes sociedades, em diferentes épocas, tratavam as pessoas que não se enquadravam no modelo de perfeição ou adequação do corpo. Segundo o autor, em tempos primitivos aqueles que nasciam ou passavam a apresentar limitações que não os permitissem adaptar-se a uma forma de vida eram mortos, abandonados ou relegados à própria sorte.

Segundo Aranha (2001), consta que em Esparta, os romanos descartavam as crianças deformadas e indesejadas em esgotos localizados no lado externo do Templo da Piedade.

Na Idade Antiga, segundo Correia (1999) apud Frias (2009), na Grécia, as crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou eliminadas, não possuindo o direito ao convívio social. Posteriormente, na Idade Média, as pessoas com deficiência eram marginalizadas. Tendo como base compreensões da deficiência pautadas no sobrenatural, elas eram rotuladas como inválidas, perseguidas e mortas, fazendo com que muitas vezes as famílias preferissem escondê-las e assim, privá-las da vida em comunidade.

O nascimento da racionalidade científica (no século XVII) não só contribuiu para o rompimento de tais relações, como também provoca mudanças em relações às práticas voltadas para pessoas em situação de deficiência (HARLOS, 2012).

Surgem-se processos de categorização do considerado normal e anormal, inicialmente ligados a um fator de condição de produção fabril, posteriormente (nos séculos XVIII e XIX) apenas para categorização de um padrão médio, para consideração de produção em tempo e espaço. Nesse sentido, além do desenvolvimento estatístico e biológico (constituição da teoria evolucionista de Charles Darwin 1809-1882), a medicina ganha espaço para também demarcar as categorias de normalidade, trazendo explicações biológicas para o considerado deficiente e o médico como detentor do julgamento, salvamento ou condenação do biologicamente anormal (HARLOS, 2012).

Conjuntamente, nasce a partir de médicos franceses como Philippe Pinel (1745-1826), Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) e Edward Seguin (1812-1880) a Educação Especial, e conjuntamente, as primeiras propostas de escolas especiais para pessoas com deficiência. Assim, no transcorrer do século XIX o corpo daqueles que apresentam uma forma/funcionalidade diferente da convencionalmente apresentada pelos demais integrantes da sociedade, passam a ser organizados em

uma mesma categoria¹ e dentro desta categoria, surgem classificações, subclassificações e variáveis de subclassificações que acabam por colocar a deficiência como uma condição patológica individual (HARLOS, 2012).

Nesse sentido, a categoria “deficiente” passa a ser fruto de uma produção da Modernidade, marcada por um discurso médico associado a conceitos consolidados como o de normal/anormal e de saberes como os da Medicina e da Educação Especial ligados a um paradigma clínico-médico. O descolamento para um paradigma sócio-antropológico faz com que as variáveis (isolamento social, fracasso escolar, entre outras) que aparecem nas situações de deficiência se desloquem em um sentido em que a sociedade passa a ser a principal responsável por essas situações e não mais o sujeito ligado a deficiência (BEYER, 2006).

Sendo assim, uma vez que a categoria “deficiente” é construída no tempo e espaço, podendo ser modificada e reinterpretada de acordo com as construções sociais do momento, vale a pena olhá-la sob óticas diferentes das tradicionais (médica e biológica).

Dentre outros pesquisadores brasileiros, Sadao Omote e Lígia Assumpção Amaral trazem uma possibilidade nova para interpretar a deficiência e os fenômenos associados a ela.

Amaral (1998) vai explorar os conceitos de diferença e deficiência no sentido de desconstruir o significado de palavras como anormalidade, desvio, divergente entre outras. A autora também procura trabalhar se debruçando sobre alguns mitos que podem gerar certas leituras e interpretações tendenciosas (preconceitos, estereótipos e estigma) da diferença e da deficiência.

Omote (1994) vai debruçar na discussão de normalidade e diferença e trazer uma visão de construção social da deficiência, partindo do ponto de vista de que as reações provocadas no outro é que ditam, em última instância, quem de fato é deficiente e não-deficiente. Ou seja, nesse sentido a deficiência não emerge no nascimento de uma pessoa, ou surge a partir de um estado de enfermidade, mas é produzida e mantida por um grupo social a partir do momento em que esse grupo interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas.

¹ Categoria da qual aos poucos passa a incorporar também aqueles que adquirem uma lesão corporal a partir de um acidente ou doença.

Dessa forma, com outras interpretações a respeito do significado da deficiência, é possível extrapolar os olhares em busca de um atendimento para além do existente. Essas novas interpretações, que permeiam a proposta de Inclusão Escolar e a própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), vêm buscando uma abordagem de atendimento educacional contraposta à forma clínica de atuação na Educação Especial, que se concentra apenas na origem da deficiência e medição de limitações dos alunos (GARCIA, 2006).

Diante disso, podemos perceber que outras áreas de conhecimento são importantes para construir novas formas de compreensão daquilo que pode ser entendido como já estabelecido e, criar outras formas de interpretações para novos conhecimentos.

Também podemos observar que nos últimos anos, diversas políticas públicas, em especial relacionadas com a educação formal, têm buscado o reconhecimento das diferenças e a inclusão das pessoas em situação de deficiência. Essas políticas públicas tem alcançado o ensino superior, como no caso da reserva de vagas para Pessoas com Deficiência (PcD).

A recente política de reserva de vagas de 2018 (Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e a Portaria Normativa nº 9 do Ministério da Educação (MEC), de 5 de maio de 2017), das universidades e dos institutos federais, em seus cursos de graduação, vem garantir o direito dessas vagas as pessoas em situação de deficiência.

Nesse contexto, pode-se questionar como a universidade, em especial como cursos da área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas devem se modificar e se adequar para promover, de fato a inclusão.

Dessa forma, na perspectiva desse trabalho, se assume que um caminho possível é dar visibilidade às histórias de estudantes em situação de deficiência e compreender quem são essas pessoas. Sendo assim, essa pesquisa objetiva conhecer as histórias de vida desses estudantes e seus interesses pela área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas, perspectivas, dificuldades e expectativas futuras. Nesse processo, procura-se compreender como esses alunos dialogam com a área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas, desde a escolha pela mesma como elementos que se destaquem durante seu processo/vivencia pela área.

2. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: A QUESTÃO DA DIFERENÇA

Uma educação inclusiva está intimamente ligada à história de pessoas em situação de deficiência². Na intenção de universalizar a educação básica para todos, reduzir o analfabetismo adulto e eliminar as diferenças existentes entre os gêneros, muitos eventos mundiais foram organizados, dentre eles: a *Reunião Mundial de Cúpula sobre a Criança* (1991), a *Conferência Mundial de Salamanca* (1994); a *Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento* (1994) e a *Conferência de Pequim* (1995). Esses eventos abraçaram as diretrizes de educação na luta pelo combate à desigualdade³ educacional e social e foi exatamente nesse contexto que a educação inclusiva nasceu, como uma oportunidade de defender e promover os direitos dos grupos excluídos, ao longo da história, dos sistemas educacionais (FERREIRA, 2006).

Para Carvalho (2004) muitas transformações ocorreram no sentido de proporcionar reformas nos sistemas educativos, transformações essas que se inspiram no direito à educação para todos, seja no âmbito internacional ou nacional.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), por exemplo, proclamou, há mais de setenta anos, o direito à educação de todos, enquanto que a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) declara a importância ao direito fundamental de todos à educação, considerando sua importância fundamental para o progresso pessoal e social (CARVALHO, 2004).

Já a Declaração de Salamanca (1994), se inspira no princípio de integração e reconhecimento da necessidade de ação para uma “escola para todos”, ou seja, uma escola que inclua a todos e reconheça as diferenças, promova a aprendizagem e atenda as diferentes necessidades de seus alunos (CARVALHO, 2004).

Essas e outras transformações ocorreram e servem como subsídio para a organização das ideias acerca das concepções, compreensões, princípios, diretrizes

² O termo *situação de deficiência*, cujo referencial é utilizado nesta pesquisa, é muito utilizado na sociologia da deficiência, cujo referencial será utilizado dentro dessa pesquisa, portanto esse termo será explicado em mais detalhes no subcapítulo 2.3.

³ Termos como “desigualdade”, “identidade”, “diferença”, entre outros, demarcam linhas teóricas que, em muitos casos, possuem bases e conceitos divergentes entre si. Ao utilizarmos o termo “desigualdade”, estamos entendendo-o de forma vinculada aos estudos sobre inclusão, em seu sentido mais amplo. Assim, compreendemos o termo “desigualdade educacional e social” como uma característica de uma forma de exclusão que limita as oportunidades de acesso à educação a grupos sociais marcados pela deficiência, pela etnia, gênero, entre outros.

de um significado de inclusão (extensão do termo) e também de uma compreensão do que de fato seria um sistema educacional inclusivo.

Nesse contexto, o processo inclusivo surge, mais do que como um caminho de integração, ele pressupõe uma ruptura na forma como a escola é concebida. Segundo Ropoli et al (2010), a instituição escolar, em seu conservadorismo, se baseia em “modelos ideais” que, entre outras condições, produz identidades dicotômicas de alunos “normais” e alunos “especiais” e os separa em grupos distintos representados na institucionalização de espaços para os alunos “normais” (escolas comuns) e para os alunos “especiais” (escolas especiais). Segundo as autoras, isto leva à formação de visões sobre os alunos das escolas comuns como os *normais* e positivamente valorados; e os alunos das escolas especiais sejam vistos com os negativamente concebidos e diferenciados.

Essa dicotomia de classificação vinda da anormalidade e normalidade surge a partir do momento em que algumas diferenças passam a poder ser descritas verbalmente conferindo-lhe significações marcadas, enquanto outras apenas se destacam pela sua singularidade ou não familiaridade. Nesse contexto, surgem formas de classificação e categorização distintas onde muitas vezes resultam em terminologias especiais utilizadas em estudos de diversas áreas de conhecimento humano. Por exemplo, temos diversos manuais de *Psicologia do deficiente*, onde são apresentados conteúdos exclusivos de um tipo de deficiência ou capítulos específicos para cada deficiência. Tal prática pode até mesmo sugerir que são necessárias teorias psicológicas especiais para compreender as pessoas com deficiência (OMOTE, 1994).

A grande questão, segundo Omote (1994), é que nenhuma diferença em si pode ser considerada vantajosa ou desvantajosa, a partir do ponto de vista psicossocial. Isso depende essencialmente de como se interpreta essa diferença, quem interpreta essa diferença e como essa pessoa a interpreta. Afinal, o que pode ser de extrema vantagem para um, pode não ser para outra pessoa, e há de se compreender também que a forma como se olha e sente a diferença, pode torná-la potencialmente vantajosa ou não.

É nesse cenário social que as diferenças, quando surgem como um estigma, parecem confirmar o *status* de um e a normalidade de outros. Assegurar quem se desvia de um padrão constituído socialmente, assegura a normalidade dos outros (OMOTE, 1994).

Assim, diante dessa forma de abordar a deficiência perde-se a questão central de toda a problemática da deficiência: a construção social da deficiência.

Nesse sentido, para Omote (1994), a deficiência não pode ser algo visto como uma qualidade presente no organismo de uma pessoa ou no seu comportamento. Seus limites não existem no delinear daquele corpo, necessita-se incluir as reações de outras pessoas diante desse corpo, pois são essas reações que irão definir alguém como deficiente e não deficiente. Ou seja, a deficiência não surge com o nascimento ou enfermidade de uma pessoa, ela é produzida e mantida por um grupo de pessoas que a interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas.

Assim, compreender que a educação inclusiva se dirige aos alunos diferentes, é compreender que todos são diferentes, é compreender que essa educação se dirige a todos os alunos. Além disso, é importante que tenhamos em mente que não só os alunos são diferentes, mas também os professores, pois ser diferente é uma característica humana e comum (RODRIGUES, 2006).

Em linhas gerais, temos que a ideia de deficiente surge como uma construção social, ou seja, algo que emerge fora do sujeito. Assim a diferença irá levar no meio social, entre as pessoas, a se definirem como deficientes ou não deficientes.

Além das discussões sobre a deficiência como construção social, necessita-se pensar sobre a história da luta ao acesso à educação para pessoas em situação de deficiência. No que se refere a essa luta pelo acesso à educação, segundo Ferreira (2006), o movimento de inclusão visa combater a exclusão e em conjunto responder as especificidades educacionais dos grupos desfavorecidos socialmente, politicamente e economicamente. As bases do movimento são firmadas no *princípio da inclusão*, segundo o qual:

[...] as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Estas escolas devem incluir crianças com deficiência ou superdotadas, meninos e meninas de rua e crianças trabalhadoras, crianças de origem remotas ou de populações nômades, crianças pertencentes as minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou à margem da sociedade. Tais condições geram uma variedade de desafios aos sistemas educacionais [...]. (UNESCO, 1994, p.5).

Rodrigues (2006) acredita que o modelo ancorado na inclusão se apresenta como oposto ao modelo da integração (antecede o modelo inclusivo). O modelo da integração criou uma escola especial paralela à escola regular em que os alunos considerados com “deficiência” tinham condições especiais de frequência (aulas suplementares, apoio educativo, condições especiais de avaliação, etc). Nesse mesmo sentido, os alunos eram separados em “normais” e “deficientes” e a lógica curricular acompanhava a separação. Por fim, o aluno “deficiente” só poderia se manter na escola integrativa enquanto seu comportamento e aproveitamento fossem adequados, caso contrário, ele seria “devolvido” à escola especial.

Assim, tanto a escola tradicional, como a escola integrativa ignorava os alunos com deficiência ou os alunos com outros tipos de dificuldade ao mesmo tempo em que forneciam um “tratamento especial”.

Em contrapartida, segundo Rodrigues (2006), o modelo de educação inclusiva pressupõe uma participação plena em uma estrutura composta de valores e práticas que levam em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo. Sua perspectiva é de promover uma escola de sucesso para todos, encarando todos os alunos como diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada.

Para isso, é necessário que também se compreenda que nem todo conhecimento da diferença é positivo, ele pode ser utilizado para segregar. Ou seja, conhecer a diferença é diferente de fornecer ênfase ao diferente. Assim o conhecimento da diferença deve ser integrado a uma compreensão da diversidade humana, para a promoção da inclusão e não para justificar a segregação. Nesse sentido, não se necessita conhecer a diferença realçando a “patologia” psicológica ou médica, mas sim, acompanhar as indicações pedagógicas que possam contribuir para que o professor possua compreensão e entendimento do ponto de vista do processo de pesquisa sobre estratégias de integração (interação social) e aprendizagem (RODRIGUES, 2006).

Assim, para Rodrigues (2006), trabalhar inclusivamente, requer criar serviços de qualidade; diferenciar seus modelos de currículos no sentido de promover a igualdade de oportunidade entre os alunos; organizar um novo modelo de escola, um modelo que não baseia o currículo apenas em função das áreas de dificuldade do aluno, mas que compreenda a necessidade de desenvolver a autonomia dos alunos em situação de deficiência, realçando o lado mais “social”, ainda que não se

desperdice o conhecimento acumulado e o que está sendo constantemente produzido em termos de intervenções mais especializadas para aprendizagem; levar em conta que o ensino pode ser individual e não abordar as especificidades do aluno, ou ser em grupo e considerá-las, ou seja, ainda que o número de alunos seja grande dentro de uma sala de aula de uma escola pública, uma sala inclusiva poderá realizar vários tipos de grupos no sentido de desenvolver uma gestão de trabalho que permita não apenas um trabalho individual quando necessário, mas sim um espaço de troca e compartilhamento de interação e identidade entre os alunos.

Portanto, é necessário que se compreenda a escola como sendo um lugar de formação, um espaço para discussão de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada e deve ser pensada, também, em uma forma onde a inclusão possa extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

A partir do desdobramento de discussões como essa é que ocorre a “regularização” do processo de inclusão mediante leis. No Brasil, as leis são fundamentais para a implantação e consolidação de todo o processo de lutas sociais. Ainda que muitas sejam demandadas em discussões ligadas ao processo inclusivo, elas são um passo importante para a realização de mudanças de cunho social, político e educacional, uma vez que são responsáveis pela construção e normatização de todo o sistema educacional brasileiro.

Trabalhar de forma inclusiva na escola, ou em qualquer outro espaço educacional, não é uma tarefa simples, principalmente quando o surgimento da escola pública no Brasil tinha como objetivo uma formação com níveis semelhantes de conhecimentos e estratégias uniformes. Ou seja, esse espaço se formou sem considerar as diferenças individuais dos alunos. Quando a educação inclusiva questiona essa forma de construção da escola tradicional, é compreensível que haja um choque nos fundamentos e práticas mais tradicionais da escola (a seleção existente na escola, a homogeneidade dos métodos de ensino e a falta de sensibilidade ao ser aluno e ao que esses querem com suas escolhas) (RODRIGUES, 2006).

É nesse sentido que se deve insistir em uma educação inclusiva, em todas as instâncias de ensino.

Ainda que a universidade seja um espaço de formação profissional e troca de conhecimento, esse espaço também é um espaço de construção coletiva e de

convívio social, sendo também uma instituição responsável pela promoção da cidadania e desenvolvimento da cultura, ciência e tecnologia. Assim, devemos observar esse espaço educacional no sentido de também promover discussões, ações e práticas sobre a inclusão nesse ambiente institucional e acadêmico; ainda mais diante de cursos que pouco dialogam com uma educação inclusiva.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA: OS MODELOS

Com o caminhar da história da deficiência, ao longo do caminho, surgiram alguns paradigmas e modelos da deficiência. Considerando a importância desses modelos para as interpretações da deficiência, assim como seu impacto na Sociologia da Deficiência, veremos em sequência, dentre outros modelos existentes, o Modelo Médico ou Biomédico, o Modelo Social da deficiência e o Modelo Baseado em Direitos.

Segundo Paula Pinto (2013), o modelo biomédico, ou simplesmente modelo médico se caracteriza pelo enfoque nas características biológicas e surge como fundamentação e explicação para as desvantagens que o indivíduo visto como deficiente enfrenta. Dessa forma, existe uma definição como problema de saúde, onde a deficiência é individualizada (isto é, interpretada como característica pessoal de apenas alguns indivíduos) e essencializada (presença do traço definidor da imagem social daqueles que são rotulados como deficientes).

Tal modelo se enraizou a partir da segunda metade do século XIX e teve como parte do processo, a caracterização de vitimização da pessoa com deficiência, ou seja, ela era percebida como uma vítima, vulnerável e dependente, que necessitava, portanto, dos cuidados da sociedade e proteção especial (PINTO, 2013).

Para Paula Pinto (2013), após o crescimento do capitalismo industrial e da expansão do trabalho assalariado ligado ao crescimento do individualismo, temos uma corrente forte de construção baseado no termo de “eficiência” do qual caminhava em contrapartida para as concepções de deficiência da época. Dessa forma, as pessoas com deficiência sofreram com um violento processo de exclusão dos processos de trabalho e uma segregação social se instaurou com base em percepções sobre limitações físicas e intelectuais. Muitos foram os esforços desenvolvidos para reparar, corrigir ou eliminar estas deficiências de forma a tornar

estas pessoas “normais”, ou aproximá-las o mais possível de um padrão de normalidade, ou seja, foram instituídas tecnologias de diagnóstico, classificação e regulação, que apenas reforçaram a ideologia de “normalidade”.

Toda essa perspectiva ficou refletida na *Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens* (CIDID) introduzida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1980. Tal documento estabelecia uma causalidade entre *deficiência, incapacidade* e desvantagem. Essa classificação procurava romper com uma visão tradicionalista, por meio de seu novo enfoque nos contextos e nos papéis sociais, porém ainda mantinha uma leitura causal que atribuía à deficiência a origem das incapacidades e das desvantagens (PINTO, 2013).

Na CIDID, as deficiências se referem a qualquer perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. A incapacidade denota qualquer restrição ou inabilidade (resultada de uma lesão) na capacidade para realizar uma atividade na forma – ou dentro dos limites dessa forma – que se considera normal para um ser humano. As desvantagens são os resultados sociais de uma deficiência, que limitam ou impedem o desempenho de uma função que seria normal (segundo a idade, o sexo e fatores sociais e culturais) em tal indivíduo (OMS, 1989).

Assim, as críticas a esta perspectiva se devem ao fato de esta ver as pessoas em situação de deficiência apenas destacando o déficit supostamente inerente a estas pessoas, e ainda levam a entender que as pessoas em situação de deficiência precisam ser modificadas para que possam ter uma vida melhor (HARLOS, 2012).

Para Paula Pinto (2013), ainda que tal modelo persista nos dias atuais, a partir das décadas de setenta e oitenta este modelo foi sendo sujeito a críticas e veio posteriormente a ser rejeitado pela comunidade internacional dos investigadores da deficiência e das próprias pessoas com deficiência, sendo substituído pelo modelo social da deficiência (PINTO, 2013).

As ideias do modelo social foram articuladas pela primeira vez, após a Segunda Guerra Mundial, por um grupo de utentes de instituições de reabilitação na Grã-Bretanha conhecido como *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS). Eles publicaram em 1976 o documento *Princípios Fundamentais da Deficiência*, no qual continha uma definição diferenciada sobre deficiência e incapacidade. Tal definição marcava a deficiência (*impairment*) como a falta de parte ou de todo um membro ou a disfunção de um membro, órgão ou mecanismo do

corpo; enquanto que a incapacidade (*disability*) se definia como a desvantagem ou restrição à atividade causada pelas formas de organização social, que não levam em consideração as pessoas que têm incapacidades físicas e, portanto as excluem de participar em atividades sociais (PINTO, 2013).

Para Paula Pinto (2013) ainda que o modelo social tenha contribuído para articular uma nova visão que localizava o problema da deficiência na sociedade e não no indivíduo visto como deficiente, esse modelo não tem sido imune a críticas. Muitos ainda, tanto fora do movimento da deficiência quanto dentro, pedem por uma ‘renovação’, ‘expansão’ ou ‘abandono’ do modelo e suas premissas de base devido a algumas discussões referentes a dicotomia sobre deficiência e incapacidade.

A partir do Modelo Social surgem outros modelos para auxiliar a compreensão de ocorrências econômicas e sociais frente à deficiência. Um desses modelos, ainda que não tenha se consolidado e não possua um status de modelo “validado”, é o *Modelo baseado em Direitos*. Tal modelo é inspirado em estratégias de movimentos sociais em defesa dos direitos civis (AUGUSTIN, 2012).

2.2 A SOCIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA: UMA ALTERNATIVA DE ENTENDIMENTO

No final da década de 1960, muitos países vivenciavam simultaneamente diversos movimentos sociais. Esse “levante” ocorreu historicamente por meio daqueles que não têm seus direitos garantidos. Muitos direitos foram reivindicados, como em grupos específicos de negros(as), indígenas e mulheres. As lutas impulsionavam umas às outras, e naquele momento, as pessoas com deficiência e seus familiares também passavam pelas correntes de mobilização.

Segundo Shakespeare⁴ (2008 apud HARLOS, 2012), em países da América Latina, da América do Norte, da África e da Europa, os movimentos sociais formados que reivindicavam os direitos das pessoas em situação de deficiência eram os denominados *Disability Rights Movement*. Na Inglaterra, surgia o movimento denominado *Union of The Physically Impaired Against Segregation* – UPIAS e nos Estados Unidos da América, *Independent Living Movement* – ILM, ambos organizados por pessoas em situação de deficiência.

⁴ Referência citada por Harlos (2012): SHAKESPEARE, T. La autoorganización de las personas con discapacidad. ¿un nuevo movimiento social? In: BARTON, L. (Org). Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society", Espanha: Morata, 2008, p. 68-85;

Para Harlos (2012), a UPIAS e o ILM identificavam problemas referentes à marginalização opressiva das pessoas em situação de deficiência e as origens destes problemas, apareciam nas ideias e práticas dominantes, na estrutura social hegemônica, no *Modelo Médico de deficiência* e nas barreiras sociais, físicas, econômicas e atitudinais em relação a este coletivo.

Nesse sentido, segundo Shakespeare (2008 apud HARLOS, 2012), visando combater estes problemas, os movimentos sociais atuaram em três frentes: epistemológica, legislativa e organizativa.

Em termos legislativos, lutou-se pela promulgação de leis que impedissem ou combatessem os problemas enfrentados por essas pessoas. Leis que tentassem promover a inclusão das pessoas em situação de deficiência na sociedade, nas escolas, pela tentativa de operacionalização de vagas específicas para as pessoas em situação de deficiência (por exemplo, as leis de reserva de vagas) e na proibição de atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação a esse coletivo. (HARLOS, 2012, p. 61).

A parte legislativa referente ao Brasil será trabalhada com mais detalhes no próximo capítulo, onde serão apresentadas as principais leis referentes aos direitos das pessoas com deficiência e a educação especial.

Sobre a parte organizativa, temos a consolidação de movimentos como a UPIAS, o ILM e *Disability Rigths Movement*, assim como, ainda que mais tardar, o surgimento de organizações no Brasil também. O Disability Rigths Movement foi um movimento social global organizado para garantir oportunidades iguais e direitos iguais para todas as pessoas com deficiência .

A formação e organização desse movimento se dava por ativistas da deficiência em todo o mundo, trabalhando em conjunto na busca por acessibilidade e segurança na arquitetura, transporte e ambiente físico; igualdade de oportunidades em vida independente, igualdade de emprego, educação e moradia; e liberdade de discriminação, abuso, negligência e outras violações de direitos.

O Surgimento da UPIAS se deu no Reino Unido a partir do aumento da tensão entre ativistas deficientes e cientistas sociais não-deficientes (não reconhecimento da *Disability Alliance (DA) composta por organizações, muitas das quais eram controladas por não-deficientes e que adotavam um modelo paternalístico de atendimento a sua clientela*) com a divulgação dos resultados de uma pesquisa realizada para se verificar as relações de poder dentro das instituições de longa permanência para pessoas com lesões físicas, que demandavam mais autonomia e controle sobre suas vidas (BONFIM, 2009).

A partir de uma carta enviada ao jornal inglês, *The Guardian*, em 20 de setembro de 1972, por Paul Hunt, um sociólogo com uma deficiência física severa, que denuncia o isolamento imposto às pessoas com deficiência nas instituições em que se encontram internadas, em condições precárias, sem qualquer respeito às suas ideias e vontades, houve uma proposta de formação de um grupo para levar ao Parlamento as ideias e interesses dessas pessoas. Tal grupo (UPIAS) em sua primeira organização política conduzida destacava pela presença do próprio Paul Hunt, outros três sociólogos, Paul Abberley, Vic Finkelstein e Michael Oliver (BONFIM, 2009).

Já a história do *Independent Living Movement* nos Estados Unidos remonta ao início da década de 1850, quando os surdos começaram a estabelecer organizações locais para defender seus interesses. Esses grupos locais se fundiram na Associação Nacional para Surdos em 1880. Os protestos contra o governo federal ocorreram por conta da discriminação contra pessoas com deficiência em programas federais. A Federação Nacional dos Cegos e a Federação Americana dos Deficientes Físicos foram organizadas no início da década de 1940 tendo como público os soldados deficientes que retornavam da Segunda Guerra Mundial.

Do movimento da UPIAS surgia uma interpretação sociológica da deficiência, denominada *Modelo Social de compreensão da deficiência*. Enquanto que do ILM e do próprio *Modelo Social*, nascia outro modelo baseado na defesa dos direitos civis e humanos das pessoas em situação de deficiência, um modelo que entendia a deficiência, denominado *Modelo Baseado em Direitos*.

No Brasil, segundo Lanna Junior (2010), a partir de meados do século XX é que foi possível observar o surgimento de organizações criadas e administradas pelas próprias pessoas com deficiência. A motivação inicial era a solidariedade entre grupos de pessoas com deficiência que, mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em organizações locais – com abrangência que raramente ultrapassava o bairro ou o município – em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal.

Essas iniciativas visavam ao auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido. No entanto, elas constituíram o primeiro passo para as iniciativas de cunho político que surgiriam no Brasil, sobretudo durante a década de 1970.

Por meio de movimentos como a UPIAS e o ILM, muitas pessoas em situação de deficiência se sentiram encorajadas na luta por diversas mudanças, tais mudanças iam desde aspectos relacionados à identidade dessas pessoas até a garantia de direitos civis e humanos.

Para Harlos e Denari (2013), a união desses movimentos sociais que se constituíam de um viés político e ideológico, especialmente com a fundação da *Disabled Peoples' International*⁵ (DPI), fizeram com que novos significados se consolidassem globalmente para aquilo que compreendemos como deficiência.

Em termos epistemológicos, foram criados novos significados e modelos relacionados com a compreensão da deficiência e com os fatores que incapacitam pessoas que apresentam diferenças corporais ou intelectuais que convencionalmente são caracterizadas como deficiência.

A partir dessas novas interpretações, novos campos do saber começam a se estruturar e constituir uma nova expressão sociológica para os Estudos da Deficiência. Assim, a partir desses movimentos as teorias sociológicas sobre a deficiência foram constituídas e/ou reinterpretadas. O que originou uma sociologia específica, a qual é denominada: Sociologia da Deficiência.

Dentro desses estudos relacionados à sociologia da deficiência, podemos encontrar distintas perspectivas teóricas e analíticas. Segundo Harlos e Denari (2013), as interpretações sociológicas da deficiência dialogam com estudos sobre doenças, estigmas, a anormalidade, a exploração, o racismo e as questões de gênero além de outras.

Ainda segundo os autores, na perspectiva dos pesquisadores vinculados com Estudos da Deficiência e com a UPIAS e o ILM, observa-se que a partir de Hunt

⁵ O Surgimento da *Disabled Peoples' International* ocorreu no Canadá, em 1980, por meio de um Congresso Mundial de Reabilitação do qual participava profissionais especializados em deficiência e reabilitação de diversas áreas e países, assim como pessoas em situação de deficiência. Porém durante esse evento as pessoas em situação de deficiência se organizaram para cobrar a resposta a um pedido que haviam feito (quatro anos antes) em relação a composição de 50% dentre os delegados de cada nação que participam do Congresso Mundial de Reabilitação. Diante do pedido negado com justificada alegação de que os deficientes não teriam conhecimento técnico sobre deficiência, as pessoas em situação de deficiência que participavam do congresso se reuniram e decidiram em 1981 por realizar o "Congresso Mundial dos Cidadãos com deficiência". Tal Congresso foi realizado em Cingapura, e contava com a participação de 450 pessoas em situação de deficiência de 52 países. E exatamente neste congresso foi que se fundou a *World Coalition of Citizens with Disabilities* que logo depois passou a ser denominada *Disabled Peoples International-DPI*. Disponível em: HURST R. *Disabled Peoples' International: Europe and the social model of disability* (Adapted from Barnes, C. and Mercer, G. (eds.) 2005 'The Social Model of Disability: Europe and the Majority World'; Leeds: The Disability Press, pp. 65-79). Acesso em: 29 dez. 2019.

(1966, 1981), foram cimentadas as bases dos pilares para a negação de um discurso trágico sobre deficiência e para a percepção da importância de que as pessoas em situação de deficiência sejam os participantes ativos das pesquisas, políticas e/ou quaisquer outras propostas.

Assim para a constituição dessa sociologia da deficiência, três autores são considerados precursores importantes no que se refere às interpretações sociológicas: Parsons (2005), Goffman (1974, 1975) e Foucault (2001, 2008).

Segundo Harlos e Denari (2013), as interpretações de Parsons (2005) apresentaram as relações de poder que permeiam as interações entre médicos e doentes e/ou deficientes. Dentro desses papéis sociais percebe-se o tom de submissão atribuído aos doentes. A relação que se estabelece com essa interpretação está muito associada, por exemplo, ao papel social de educador especializado e “aluno especial” com deficiência.

Ainda segundo Harlos e Denari (2013), com Goffman (1974, 1975), foi desvelado o papel dos estigmas e das marcas sociais registradas em alguns corpos, como essas marcas alteram as relações sociais que se estabelecem com os estigmatizados. Também são discutidas as funções das instituições totais, locais organizados para a educação e/ou reabilitação de pessoas em situação de deficiência. Assim, suas análises são importantes para se pensar, tanto nas relações entre pessoas em situação de deficiência e as demais pessoas, quanto no próprio significado da deficiência.

E por fim, com as interpretações de Foucault (2001, 2008), encontra-se uma genealogia do conceito de “anormal”, uma genealogia da anomalia e do indivíduo anormal, com seus dispositivos e tecnologias de poder correspondentes. Nesse contexto, Foucault nos mostra os processos que estão na origem da anormalidade e da própria constituição da categoria deficiente; o que conseqüentemente permitiram novos olhares sobre as relações de poder-saber que incidem sobre pessoas em situação de deficiência no interior das práticas escolares e médicas voltadas a este coletivo (HARLOS; DENARI, 2013).

Dessa forma, Foucault representa um potente referencial para (re)pensarmos certas práticas e discursos que levam a deficiência para o território da anormalidade e se utilizam de fortes mecanismos disciplinares com incidência negativa para tal coletivo. Portanto, e considerando que as ideias do autor serão assumidas como referencial de análise na pesquisa, dedica-se o tópico 2.3 a explicá-las.

2.3 SOCIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA SOB A ÓTICA DE FOUCAULT

Paul-Michel Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926, em Poitiers, no sul da França. Filósofo, psicólogo, e autor de diversas obras, vivenciou o preconceito por ser homossexual e passou por um hospital psiquiátrico em um momento da sua vida. Dentre as suas obras mais famosas: *Doença Mental e Psicologia* (1954), *História da loucura na idade clássica* (1961), *O Nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966), *Arqueologia do saber* (1969), *A ordem do discurso* (1970), *Vigiar e punir* (1975), a *Microfísica do Poder* (1979) e *Os Anormais* (1974-1975).

A forma como Foucault se preocupa em investigar o surgimento de áreas de saber determinadas ou autodeterminadas, e como ocorrem as relações de poder que se estabelecem por meio desses discursos/instituições fizeram a “marca” do autor.

Tê-lo como um dos pilares na sociologia da deficiência ressalta ainda mais sua importância histórica e teórica. Foucault era um historiador das ideias, teórico social e crítico literário, suas ideias inspiraram muitos pesquisadores não somente na prática de produção teórica, mas também o colocaram como um ícone metodológico, por exemplo, sem escrever uma única obra sobre a metodologia do trabalho científico, além disso, ele causou outras inspirações de construções para trabalhos acadêmicos.

Para as discussões desse trabalho buscou-se estudar as obras *Vigiar e punir* e *Os Anormais*. Segundo Barnes e Mercer (2010), mencionados por Harlos (2012), dentre outras produções de Foucault, a discussão sociológica sobre pessoas em situação de deficiência geralmente mantém amplas relações com essas obras em questão.

No livro *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) estuda a questão da história das prisões, as formas de punição adotadas ao longo da Idade Média exibidas como espetáculos públicos e a sua transformação ao longo da Idade Clássica em que o corpo foi descoberto como objeto e alvo do poder, o funcionamento do panóptico, a punição e a prisão.

No livro aparecem as mudanças sobre o que eram considerados crimes, os tipos de crimes e as penas sobre eles, a forma como se estabeleceu o sistema judicial, com as suas regras morais e políticas justificando um meio para se punir.

A retratação da pena começa a se dissolver do corpo e passa a ser mais considerada como uma forma corretiva, mas ainda assim se mantém como uma forma de controle corporal. Os espetáculos e mortes com desmembramento de corpos passam a não serem mais utilizados, começam a existir as privações (alimentar, sexual e física) e uma morte rápida e não dolorosa (em casos de penas de morte). As punições da alma, como diz Foucault, agora não julgam somente o crime, mas o indivíduo, o que ele é e o que ele será ou poderá ser (FOUCAULT, 1987 p.22).

Ou seja, Foucault questiona o modo como a prisão se tornou a pena por excelência, onde o suplício ou o castigo exemplar deixam de ser o foco da pena, mas agora o que domina é a disciplina do corpo e da “alma” do detento (ALVAREZ, 2004).

Fala-se sobre como o julgamento passa a ser composto por mais indivíduos (juiz, júri, psicólogos, psiquiatras e outros), que as provas dos crimes precisam ser estudadas, o ato de confissão necessita ser voluntário, meia-prova, meio-culpado, estigma de criminoso, relação de poder entre a ligação do erro e da punição.

Para Foucault (1987) o poder não se apresenta como uma teoria, mas sim um exercício, no qual cada um exerce o poder. Por isso diversas instituições marcadamente trouxeram formas de domesticação do corpo, em que “[...] o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Os “corpos dóceis” são o cerne da abordagem do autor, a produção dos corpos dóceis e formas institucionais de controle sobre os indivíduos, do controle sobre os corpos. O corpo passa a ser tomado como um objeto do poder, capaz de ser modelado, manipulado, treinado, adestrado, de ser hábil e útil ao sistema:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Nesse momento, o corpo é compreendido como algo que está preso no interior de poderes que cercam qualquer sociedade, poderes que impõem limitações, proibições ou obrigações a esses corpos. Todo esse método de controle

minucioso das operações do corpo, que “realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”, são as chamadas “disciplinas” (FOUCAULT, 1987).

Segundo Foucault, em todos os sistemas disciplinares há um mecanismo penal. Na escola existe na disciplinarização, um sistema que se adéqua a estas exigências, que estão presentes no cotidiano escolar. Geralmente adotamos regras, normas, regimentos, acordos informais, penalidades, punições: suspensão, perda de pontos, advertência oral e escrita, exames que qualificam e classificam, além do processo do esquadramento do estudante no espaço da sala de aula, em que cada um ocupa um lugar determinado. A maquinaria escolar funciona, segundo as palavras de Foucault, como “uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p.173).

De maneira geral, de acordo com Foucault, as práticas disciplinares se caracterizam na distribuição dos corpos em espaços fechados, heterogêneos, com lugares especificados e de função útil aos indivíduos. Ou seja, cada indivíduo passa a ocupar um espaço funcional e hierarquizado, retirando desses indivíduos o maior número de efeitos possíveis (Alvarez, 2004).

O que se observa a partir de Foucault, é que tais práticas não são descobertas de maneira súbita, na verdade são processos mínimos, múltiplos, em diferentes origens e localizações, que realizam um processo de repetição, imitação, apoio uns sobre os outros, ao mesmo tempo distinguem-se em seu campo de atuação e convergem-se em um esboço de um método geral.

As disciplinas controlam as atividades dos indivíduos, em termos de horário, movimentos corporais e objetos que podem ou não ser manipulados. Tal poder pratica o “adestramento” dos indivíduos por meio do olhar hierárquico, a sanção normalizadora e do exame (Alvarez, 2004).

A vigilância hierárquica induz, pelo olhar, efeitos de poder: o indivíduo adestrado deve se sentir permanentemente vigiado. A sanção normalizadora implica toda uma micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, do corpo, da sexualidade, visando aos comportamentos desviantes. O exame, por fim, indica uma técnica de controle normalizante que permite qualificar, classificar e punir ininterruptamente os indivíduos que são alvo do poder disciplinar. (Alvarez, 2004, p.55).

Assim, o controle disciplinar não está em apenas ensinar ou impor uma série de gestos definidos, ele surge como forma de impor a melhor relação entre um gesto

e a atitude global do corpo, onde se encontra a sua condição de eficácia e de rapidez (FOUCAULT, 1987, p.178).

Com isso ocorre uma marcação progressiva de saber e bom comportamento, um concurso coletivo e permanente entre os indivíduos para se classificarem em relação uns aos outros. A disciplina cria tipos de individualidade: celular (pelo jogo da repartição espacial), orgânica (pela codificação das atividades), genética (pela acumulação do tempo) e combinatória (pela composição das forças). A disciplina cria também técnicas (constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; organiza “táticas”). Com toda essa construção, a disciplina:

“[...] faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados.” (FOUCAULT, 1987, p. 202).

Ou seja, a disciplina se utilizará de suas instituições e de toda forma de repressão para moldar todo e qualquer indivíduo, e assim às repressões vão desde uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), até para a sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1987, p. 203).

Nesse sentido, a prisão não aparece mais como uma instituição marginal direcionada aos delinquentes que serão punidos, mas ela surge como uma forma de laboratório das relações de poder do mundo moderno, pois toda a tecnologia de poder constituída nas prisões acaba se espalhando por toda a sociedade, desenhando uma sociedade enredada de instituições e práticas de poder disciplinar (Alvarez, 2004).

Com isso, temos apenas operações e instituições que surgem somente no sentido de organizadores de uma disciplina que irá classificar os indivíduos em bons, maus, diferentes, normais, morais, imorais, aptos, não aptos, úteis, não úteis e corretos ou não corretos. Ou seja, a todo instante as instituições disciplinares realizam comparações, diferenciações, hierarquizações, homogeneizações, exclusões e “normalizações”.

Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. (FOUCAULT, 1987, p. 209).

Já o surgimento do Panóptico, por exemplo, nos mostra uma nova tecnologia política disciplinar. Utilizada como fonte de poder automática e desindividualizada, é aplicada a lugares que se faz necessário controlar e produzir determinados comportamentos em escala múltipla de indivíduos, servindo para corrigir prisioneiros, cuidar de doentes, guardar loucos, instruir escolares, controlar operários, etc (Alvarez, 2004).

Assim, teremos uma transposição de técnicas de domesticação do corpo, tanto individuais quanto coletivas, utilizadas nos sistemas prisionais para o sistema fabril, para os hospitais, para o sistema escolar.

No sistema escolar, olhar para as instituições de ensino atuais nos fazem refletir sobre como um livro de 1975 parece ser de tamanha atualidade. A resposta parece ser consensual: o sistema de disciplinarização escolar continua igual ou até mesmo maior. Os regimentos, normas, o posicionamento das carteiras dentro das salas de aula, os acordos informais, penalidades, os olhares disciplinadores, ainda estão todos presentes.

Cada nível escolar alcançado faz com que a disciplinarização desses corpos se torne mais rígida, modelando as pessoas a sua maneira, cada vez mais coberta de exigências para esses corpos.

Em todos esses espaços, existe uma disciplina para os corpos, e esses corpos devem também por si mesmos corresponder a esse processo de disciplinamento. Eles devem seguir aos processos normalizadores que fortificam a base do processo disciplinar desses corpos.

No ensino superior, por exemplo, os processos criados para a disciplinarização dos corpos exigem a personificação de sujeitos que atendam todas as demandas necessárias e normas, ou seja, sujeitos que não possuam um grande número de reprovadas, sem faltas, que realizem uma iniciação científica, que apresentem um bom rendimento e número de atividades em seu currículo, que sejam focados nos estudos, que não estejam atrasados com o curso e que possam cumprir com o cronograma curricular corretamente, dentre outros atributos que podem ser colocados aqui.

Portanto, Vigiar e Punir (1987) analisa os processos disciplinares empregados nas instituições, considerando os exemplos da imposição, às pessoas, de padrões “normais” de condutas estabelecidas nas relações sociais.

Ainda que o pensamento seja uma construção livre, quando estratégico e materializado no corpo, ou seja, quando o poder dominante constitui um saber, é nesse saber que se constituirão as instituições e todo um esquema sofisticado de dispositivos⁶, com seus processos ou operações de normatizações para enfim, tornar os corpos dóceis e úteis. Ou seja, ainda que seja possível lutar contra a dominação representada por certos padrões de pensamentos estrategicamente materializados que produzem suas mais variadas formas de disciplina e de comportamento, não é possível escapar completamente de todas e quaisquer relações de poder, uma vez que residem nas relações sociais.

Compreender a formação desses processos disciplinares é entender que existirão outras formas de instituições disciplinares, como por exemplo, a própria família. Será no seio familiar que algumas configurações disciplinares irão surgir, como o modo de se sentar, de se vestir, de andar, de ver pela primeira vez, ver seu corpo, etc. Além disso, temos o surgimento de objetos que poderão ser utilizados como forma de controle e disciplina, como por exemplo, o celular e as redes sociais.

Diante de tantas formas de controle, não podemos esquecer que toda essa maquinaria funcionou e funciona tão bem, que o próximo passo é “*Se Vigiar e Corrigir*”. Quem nunca corrigiu sua própria postura, pensou se sua atual forma física é de fato o “corpo ideal” ou pensou nas palavras que seriam ditas diante de algum espaço hierarquizado? Nós estamos o tempo todo nos vigiando e reconfigurando a disciplina dos nossos próprios corpos. É impossível não mencionar os efeitos causados por tanto tempo de domesticação. Mas, como é de fato pensar todo esse processo de disciplinarização, a partir da ideia de Foucault, diante de uma multiplicidade de corpos tão diferentes?

Para Harlos (2012) pode-se perceber que a criação dessas normatizações que objetivam disciplinar os indivíduos tem forte impacto na vida e no corpo daqueles que comumente são denominamos como deficientes. Além disso, temos outros inúmeros elementos para repensar as práticas sociais e educacionais que incidem sobre as pessoas em situação de deficiência e constituem significados para a deficiência.

⁶ Na conceituação de Foucault o dispositivo seria marcado por elementos do discurso e do não-discurso, e em determinado momento histórico pode ser compreendido como um tipo de estratégia de formação. O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam, ou seja, trata-se de estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2002).

A própria expansão do significado de “pessoa com deficiência” para a nomenclatura de “pessoas em situação de deficiência”, como proposta na sociologia da deficiência, nos faz compreender que essa mudança se mostra de fundamental importância para o reconhecimento de que a deficiência não aparece como um atributo da pessoa, mas reside nas relações sociais que se formam entre as pessoas. Isso já constitui um importante significado conceitual para a deficiência.

Harlos (2012) também nos faz repensar, por exemplo, nas práticas que criam lugares específicos para os que são rotulados como deficientes (no que concerne à distribuição dos indivíduos no espaço); (re)pensar as sanções normalizantes que ainda incidem sobre corpos deficientes que não se ajustam à norma; e pensar sobre a pertinência dos sucessivos exames que se aplicam com fins de diagnóstico e avaliação daqueles que são classificados como deficientes.

Todo esse processo de normalização e disciplinarização segrega as pessoas em situação de deficiência, agindo sobre seus corpos e ditando que eles necessitam ser modificados ou serão excluídos. Esses padrões ditam como seus corpos devem ser úteis, como seus corpos devem parecer “normais”, quais serão os procedimentos e cirurgias a serem tomados para que esse corpo seja igual a todos os outros (dentro de um padrão social criado), quais serão os remédios a serem utilizados, como ele deverá se expressar, conversar, andar, utilizar o tempo dentro de um espaço produtivo, o que ele será capaz de fazer e o que não poderá realizar.

Seria possível mudar essas instituições que tanto tentam adestrar a todos? No que parece ser possível, a mudança deve estar na forma como as pessoas interpretam o papel dessas instituições, mudar as relações sociais que se estabelecem com essas instituições e com as pessoas de modo geral. No que parece ser impossível, terá que existir a força dos movimentos sociais para a luta por mudanças significativas.

Sobre a obra “Os Anormais” (FOUCAULT, 2001), podemos verificar como o discurso das instâncias de poder político, médico e judicial, da Idade Média ao início do século XX, se caracteriza com base no pressuposto da desqualificação da pessoa que se considera ter alguma anomalia. Do ponto de vista das instâncias de poder, muitos serão os indivíduos caracterizados como anormais.

Dentre as figuras do livro (FOUCAULT, 2001, p.69), centradas na anormalidade, se encontram três elementos constituintes dos grupos dos “anormais”:

- 1) O monstro humano;
- 2) O indivíduo a ser corrigido; e
- 3) A criança masturbadora

“O monstro” habita o domínio jurídico-biológico, ou seja, ele seria aquele que viola as leis da sociedade e da natureza (caso do hemafroditismo). Seu ato monstruoso também se constitui na forma de um distúrbio que traz irregularidades jurídicas (consequências da violação das leis), ou seja, no que se refere ao casamento, batismo ou regras de sucessão.

“O indivíduo a ser corrigido”, surge em um contexto mais limitado do que o do “monstro humano”. Tal indivíduo possui como referência básica a própria família, em suas interações com as instituições que a circundam. Surge assim um conjunto de técnicas e procedimentos mediante os quais irá disciplinar aqueles que resistem ao disciplinamento e de corrigir os incorrigíveis. Também nesse momento, além da interdição judiciária e procedimentos de correção, surge o internamento.

E por fim, a figura da “criança masturbadora” diferentemente das figuras anteriores, que aparecem nos séculos XVII/XVIII, é uma personagem própria do século XIX. Seu espaço de referência é, como afirma Foucault, um espaço da microcélula familiar, “é o quarto, a cama, o corpo; são os pais, os tomadores de conta imediatos, os irmãos e irmãs; é o médico” (FOUCAULT, 2001 p.74).

Essa figura surge com as novas relações entre a sexualidade e a organização familiar burguesa, fazendo surgir assim, a culpabilização da criança pelo desejo sexual em temor ao incesto.

Durante a caminhada para a construção do considerado anormal, Foucault (2001) passa pelos exames médico-legais de crimes ligados à loucura, pelos exames psiquiátricos, pelos crimes morais, pela construção da psiquiatria como modelo médico, pela passagem dos limites jurídicos e médicos, pela descoberta do instinto, o atravessamento da sexualidade, a criação da penitência e o aparecimento do corpo de prazer e de desejo, a ascensão da igreja no ato de punir, a masturbação como um dos pecados da carne e como anomalia, a afeição pelo mesmo sexo como sexo indevido e gostos sexuais não naturais por outras partes do corpo, o conflito médico e religioso sobre a convulsão, a presença dos aparelhos disciplinares para policiamento dos corpos, a presença da criança, da família e do incesto e a constituição de uma ciência das condutas normais e anormais.

Porém é na figura do monstro humano que também se concentra a imagem do que hoje poderíamos compreender como uma pessoa com deficiência. Esse monstro é o transgressor dos limites naturais, das classificações jurídicas, da lei dos homens e de Deus. Nesse sentido, Foucault explica que segundo o Direito Romano, distinguam-se duas categorias: a categoria da deformidade, da enfermidade, do defeito e o monstro propriamente dito. Para a Idade Média ao século XVIII esse monstro dentro das instituições de poder, seria o ser *misto*:

[...] É misto de dois reinos, o reino animal e o reino humano: o homem com cabeça de boi, o homem com pés de ave – monstros. É a mistura de duas espécies, é o misto de duas espécies: o porco com cabeça de carneiro é um monstro. É o misto de dois indivíduos: o que tem duas cabeças e um corpo, o que tem dois corpos e uma cabeça, é um monstro. É o misto de dois sexos: quem é ao mesmo tempo homem e mulher é um monstro. É um misto de vida e de morte: o feto que vem a luz com uma morfologia tal que não pode viver, mas que apesar dos pesares consegue sobreviver alguns minutos, ou alguns dias, é um monstro. Enfim, é um misto de formas: quem não tem braços nem pernas, como uma cobra, é um monstro. (FOUCAULT, 2001 p.79).

Para Foucault (2001) a enfermidade, por exemplo, não irá ser considerada uma monstruosidade, pois ela é regulada pelo direito. Enquanto que a monstruosidade é uma irregularidade natural que questiona o direito e o seu lugar de existência, como algo que faz com que o direito não funcione e para além, faz com que ele se questione sobre seus fundamentos e práticas. Nesse questionamento, o direito acaba por se calar diante da monstruosidade, passando a apelar para o sistema como referência, como o sistema médico, e ao direito canônico. Temos por exemplo, no caso das sucessões, colocado por Foucault:

[...] Um homem morre, sua mulher está grávida; ele faz um testamento em que diz: "Se o filho que minha mulher espera vier a termo, herdará todos os meus bens. Se, ao contrário, a criança não nascer ou nascer morta, se for natimorto, então os bens passarão para a minha família." Se nasce um monstro, para quem irão os bens? Deve-se considerar que o filho nasceu ou que não nasceu? A partir do momento em que nasce essa espécie mista de vida e de morte que é a criança monstruosa, coloca-se para o direito um problema insolúvel. Quando nasce um monstro com dois corpos, ou com duas cabeças, deve receber um ou dois batismos? Deve-se considerar que o casal teve um filho ou dois? (FOUCAULT, 2001 p.81).

Já no campo do direito penal (século XVIII), levanta-se o questionamento de dois irmãos siameses, onde um deles cometeu um crime. O grande problema estava em decidir se era para executar um deles ou os dois, pois se executasse um, o outro morreria. E se deixasse o inocente viver, o culpado também viveria.

Assim podemos interpretar que esses monstros humanos se referem a pessoas com múltiplas deficiências, tanto físicas, quanto intelectuais. Segundo Foucault (2001), esses indivíduos considerados monstros foram excluídos ou segregados do sistema jurídico, durante a construção do pensamento sobre a anomalia que se estende até o século XIX. Apelar para outro sistema de referência, fez com que o sistema jurídico mostrasse não estar pronto para compreender a deficiência.

Nesse sentido, as múltiplas formas de deficiência eram consideradas infratoras das classificações formais e naturais, do que era considerado como normal e, portanto, não podiam ser normalizadas. É dessa forma que os sistemas médico e jurídico desqualificaram, descapacitaram e desumanizaram o ser nascido com alguma deficiência em *Os Anormais*. Uma vez que não se podiam normalizá-los, os mesmos eram excluídos. Ou ainda, podemos pensar no quanto se necessita desqualificar o sujeito com deficiência, para então de fato poder normalizá-lo. Afinal, a partir do momento em que o direito recorre a outros sistemas de referência, ele assume a existência desses corpos, e quando ele o desqualifica, implicitamente ele o reconhece como anormal, como algo que necessita ser normalizado.

Além disso, instaura-se toda uma ciência do considerado normal e anormal, não somente dentro do sujeito físico, mas em outros aspectos, como aspectos morais, sexuais, de conduta, médico, etc.

Assim, diante do considerado anormal, entre os séculos XVIII e XIX, instalam-se mecanismos de vigilância e controle que passam a substituir os rituais de suplícios, a psiquiatria se apresentou como saber protetor da sociedade dos perigos que emanam dos anormais. Simultaneamente, foram colocados novos procedimentos de disciplinamento do corpo, da saúde, do comportamento e das aptidões, bem como foram criados exames médicos psiquiátricos que se espalharam como instância de controle do anormal, de controle do indivíduo anormal, de demarcação do anormal e do normal, do curável, do readaptável, do incorrigível (HARLOS, 2012).

Segundo Harlos (2012), nas três décadas que antecedem o século XX, com as teorias da hereditariedade psiquiátrica⁷ (a atribuição da hereditariedade como

⁷ Essa teoria estabelece que não apenas uma doença de certo tipo pode provocar nos descendentes uma doença do mesmo tipo, mas que ela pode também produzir, com idêntica probabilidade,

origem do estado anormal), este poder médico passou a definir políticas contra a anormalidade. Dentro desse contexto uniam-se noções de hereditariedade e da sexualidade por meio do conceito de degenerescência⁸, e difundiram-se políticas de normalização em todas as esferas da sociedade, fazendo crescer um racismo contra os indivíduos que,

sendo portadores seja de um estado, seja de um estigma, seja de um defeito qualquer, podem transmitir a seus herdeiros, da maneira mais aleatória, as conseqüências imprevisíveis do mal que, trazem em si, ou antes, do não-normal que trazem em si. (FOUCAULT, 2001, p.403).

Dessa forma, com “Os Anormais” apreendemos sobre a gênese da anormalidade e percebemos a necessidade de pensarmos como as práticas médicas ou educacionais perpetuam lógicas voltadas para identificar e “consertar” os deficientes como indivíduos a corrigir; e como a continuidade destas práticas contribui para gerar e manter a existência desta categoria de indivíduos (HARLOS, 2012).

Harlos (2012) destaca a partir de Foucault (2002, p.415-416), a necessidade de se estudar o aparecimento “das diferentes instituições de correção e das categorias de indivíduos a que elas se destinam. O nascimento técnico-institucional da cegueira, da surdo-mudez, dos imbecis, dos retardados”.

Pensar em “Os Anormais” para os dias atuais, nos faz questionar a necessidade de determinadas classificações ainda existentes como sendo consideradas anormais ou normais. Nos leva a pensar em quanto o referencial médico se estabeleceu dentro dessa medida da anormalidade, com seus parâmetros de medidas sobre a fala, a surdez, sem levar em conta a modalidade de uma língua existente, por exemplo, a Libras. O quanto os padrões de normalidade levam a diversas cirurgias apenas para correções estéticas sem implicações de funcionalidade do corpo.

A institucionalização do considerado anormal que passa por meio de todos os veículos midiático-sociais ditando o conhecido normal, faz com que as pessoas automaticamente reconheçam tudo o que possa se estabelecer em critério de

qualquer outra doença de qualquer outro tipo. Ocorre mais no sentido de algo como um vício, um defeito.

⁸ Segundo Oda (2001), a teoria da degeneração ou da degenerescência é baseada no pressuposto que haveria progressiva degeneração mental conforme se sucedessem as gerações: nervosos gerariam neuróticos, que produziram psicóticos, que gerariam idiotas ou imbecis, até a extinção da linhagem defeituosa. Tal teoria foi sistematizada por B.A Morel (1809-1873).

anormalidade. Contudo conforme discutido ao longo do texto a questão da normalidade merece ser discutida.

2.4 UM RECORTE DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A menção legislativa brasileira relacionada à educação de pessoas em situação de deficiência, ainda que não com esta nomenclatura, surge com a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024, de 1961. Ainda que breve, com apenas dois artigos, ela prevê que a educação de pessoas em situação de deficiência, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Em sequência, ressalta que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de “excepcionais”, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Para Lanna Junior (2010), foi somente a partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas em situação de deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história. Antes disso, as ações voltadas para essas pessoas concentravam-se na educação e em obras caritativas e assistencialistas.

O Brasil vivenciou um período de ditadura militar de 1964 a 1985, período o qual o exercício da cidadania foi limitado em todas as suas dimensões: direitos civis e políticos eram cerceados e os direitos sociais, embora existissem legalmente, não eram desfrutados. Prevalcia a censura e a falta de liberdade. Naquele momento, os movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo, ressurgiram como forças políticas. Vários setores da sociedade surgiram exigindo sua participação na sociedade: negros, mulheres, indígenas, trabalhadores, sem-teto, sem-terra e, também, as pessoas em situação de deficiência (LANNA JUNIOR, 2010).

Nesse contexto, segundo Lanna Junior (2010), vários movimentos sociais, que no final da década de 1970 já estavam começando a transbordar, se juntaram com o movimento político das pessoas em situação de deficiência para saírem do anonimato e formarem organizações no intuito de criarem estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos. No Brasil, somente

em 1981 foi que o movimento social organizado pelas pessoas com deficiência ganha força, com passeatas e manifestações públicas.

Ocorre por exemplo, uma manifestação na Cinelândia, na cidade do Rio de Janeiro, em abril de 1981, onde participaram cerca de 200 pessoas com deficiência somadas às pessoas sem deficiência. A organização do movimento foi coordenada pela Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCD) e pela Associação dos Deficientes Físicos do Estado do Rio de Janeiro (Adeferj), com a participação de outras entidades. Temos também o *1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes*, em Brasília (1981) e o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) como propulsores na luta (LANNA JUNIOR, 2010).

Assim, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, ganha inspiração nas lutas, tanto nacionais quanto internacionais, para iniciar o fortalecimento e a legitimação dos direitos das pessoas com deficiência. A mobilização da sociedade civil em torno da elaboração da Constituição de 1988 marcou a consolidação do processo de abertura política. No seio desse amplo debate, os diversos movimentos sociais brasileiros participaram ativamente para incorporar à nova Constituição suas principais demandas (LANNA JUNIOR, 2010).

O surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394, de 1996, também foi uma matriz estruturante na política brasileira, assim como a Constituição. A LDBEN 9394/96 é um documento, que em consonância com a constituição federal, define a base da educação brasileira, constituindo-se com a lei orgânica e geral da educação em nosso país. Essa legislação é a responsável por regulamentar o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

Durante os anos, a LDBEN 9394/96 passou por algumas modificações, revogações e acréscimos de incisos para que estivesse sempre atualizada com as necessidades do cenário do país e para atender diferentes demandas. Em meio às diversas mudanças, vale destacar aquela que decorreu da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual definiu a educação especial como uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Em 2008 surge a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a qual busca 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 (BRASIL, 2008).

Em 2011, institui-se o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - *Plano Viver sem Limite* por meio do decreto nº 7.612, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2011).

O *Plano Viver sem Limite*, entre as suas diretrizes traz: a garantia de um sistema educacional inclusivo; garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; a ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional e a ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza (BRASIL, 2011).

Em 2015, também surge um importante processo legislativo com a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e dá ainda outras providências. Tal lei se estabelece tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu documento se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Ocorreu ainda, recentemente em 2018, a nova política de reserva de vagas das universidades e dos institutos federais, em seus cursos de graduação, em consonância com a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e a Portaria Normativa nº 9 do Ministério da Educação (MEC), de 5 de maio de 2017. O direito à

reserva dessas vagas é uma bandeira histórica na luta pelos direitos dessas pessoas.

Observa-se ainda um conjunto de normas constitucionais, leis federais e decretos que regem o direito da pessoa com deficiência que estão em vigor e podem ser acessados por meio do Programa de Inclusão de Pessoas com Deficiência da Presidência da República⁹.

As lutas pelos direitos das pessoas com deficiência e as mudanças previstas em lei são importantes para se pensar em formas inclusivas de atendimento desses estudantes nas diferentes modalidades e níveis de ensino, como, por exemplo: implantação de salas de recursos multifuncionais; atendimento educacional especializado; formação de gestores; educadores e demais profissionais; assim como, adequação arquitetônica de prédios e a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, bem como a estruturação de núcleos de acessibilidade.

2.5 ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.

O Ensino Superior pode ser um espaço diverso, fruto do encontro de pessoas de origens diversas, múltiplas crenças e costumes. Tal diversidade, contudo, tende a ser homogeneizada por processos educativos que assumem linhas de normalidade que devem ser questionadas.

A normalização dos processos educativos tende a tornar indistinguíveis alunos que são únicos em sua subjetividade, com suas visões de mundo, características e necessidades. Quando se trata de uma educação inclusiva, reconhecer os alunos como sujeitos únicos passa por uma ruptura com formas pré-definidas de ensino e, até mesmo, com formas como se compreende o próprio espaço educacional. Neste sentido, Muller e Glat (1999 apud CASTANHO; FREITAS, 2006) destacam que a educação inclusiva no ensino superior só será efetiva se o sistema educacional for renovado e modernizado.

⁹ O conjunto de normas constitucionais, leis federais e decretos que regem o direito da pessoa com deficiência podem ser acessados por meio do site do planalto <<http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>>

Com relação ao espaço educacional, autores como Michels (2000 apud MOREIRA; MICHELS; COLOSSI, 2006) afirmam que as condições de inclusão de alunos em situação de deficiência no Ensino Superior envolvem, prioritariamente, adaptações do ambiente físico e a implantação de centros de apoio para a inclusão destes na universidade.

Já em relação aos docentes e suas práticas, Muller e Glat (1999 apud CASTANHO; FREITAS, 2006) afirmam que a modernização necessária para a inclusão abrange as ações pedagógicas, pois sendo a inclusão desafiadora, os docentes na universidade devem fazer parte dessa mudança. No mesmo sentido, OLIVEIRA (2008) afirma que, uma vez que cabe aos professores um importante papel na definição dos propósitos e das condições do ensino, o professor se torna um elemento muito importante no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Contudo, autores como Michels (2000 apud MOREIRA; MICHELS; COLOSSI, 2006) e Crochík (2012), têm destacado como, na relação entre os professores e os alunos em situação de deficiência, o preconceito e a discriminação acabam por servir de barreira à adequação das práticas pedagógicas no sentido da inclusão.

Crochík (2012) destaca que o preconceito se manifesta não somente por uma hostilidade, mesmo que sutil, mas também por atos de proteção exagerada ou mesmo pela indiferença. No caso da indiferença, o autor Crochík (2012) ainda afirma que, enquanto uma forma de marginalização, se manifesta na ação do professor quando pouco ou nenhum valor é dado à contribuição dos alunos em situação de deficiência à situação de aula. Por exemplo, não é considerada sua contribuição nos trabalhos em grupo, nas relações sociais (alunos-alunos e alunos e professores), e até mesmo não há a interação com o aluno ou esta ocorre de modo consideravelmente distinto em relação a como ocorre com os outros alunos.

Já Michels (2000 apud MOREIRA; MICHELS; COLOSSI, 2006) destaca, a partir de relatos de alunos do ensino superior, que o desconhecimento que os professores manifestam diante das necessidades dos alunos com deficiência acabam refletidas em atitudes de discriminação social.

A nosso ver, esse desconhecimento sobre os alunos em situação de deficiência, tanto pelos docentes como pelos demais integrantes de uma comunidade universitária, acaba por, muitas vezes, limitar a própria compreensão do processo inclusivo no contexto do Ensino Superior.

As universidades públicas, em geral, já têm estabelecido um compromisso com a diversidade e com a inclusão, sendo frequente os casos de ações afirmativas envolvendo o acesso e permanência de PcDs no Ensino Superior. Porém, esse pacto deve ser sempre reforçado, atualizado e reconstruído, dentro das demandas e necessidades que se estabelecem, em conjunto com o público alvo das políticas de inclusão e os demais integrantes do espaço acadêmico. Assim, todo o projeto inclusivo não deve ser uma tarefa apenas da Educação Especial ou de centros de apoio, mas toda a comunidade acadêmica necessita dialogar com a inclusão.

Neste sentido, ainda que as políticas públicas tenham, ao longo das últimas décadas, fomentado e orientado uma educação em uma perspectiva inclusiva, é preciso compreender que as demandas para uma inclusão no Ensino Superior vão além de políticas públicas: necessitam de ações compartilhadas capazes de fornecer a orientação ao educador na formação dos sujeitos, valorizando a diversidade e fazendo valer a inclusão, enquanto processo que reconhece e respeita as identidades e que se aproveita das diferenças para beneficiar a todos e todas (FREITAS, 2005 apud CASTANHO; FREITAS, 2006).

A nosso ver, reconhecer que existe uma diversidade no contexto da educação superior, a qual abarca os alunos em situação de deficiência, passa por compreender, prioritariamente, quem são esses alunos vistos como “diferentes”. Em outras palavras, pensar uma educação inclusiva no espaço do ensino superior nos remete à uma necessária compreensão sobre quem são os alunos em situação de deficiência que estão no ensino superior.

Para melhor compreender esta questão, efetuamos uma revisão da literatura em que buscamos por um levantamento dos trabalhos publicados, na forma de teses e dissertações, que trazem um olhar mais direcionado para a questão sobre quem são esses alunos no ensino superior.

Para esse levantamento, consultamos a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), utilizando como descritores as palavras: *inclusão e ensino superior e pessoas com deficiência no ensino superior*. A expressão *pessoas com deficiência* foi utilizada por ainda ser uma expressão de uso comum e recorrente na literatura. Em nossa busca, efetuamos um recorte de tempo considerando os trabalhos publicados entre o ano de 2015 e o mês de janeiro de 2020.

Como resultado da busca, foi encontrado um total de 161 dissertações e 50 teses a partir dos descritores *pessoas com deficiência no ensino superior*. Por meio

dos descritores *inclusão* e *ensino superior* não foram encontradas dissertações e teses.

Em seguida, os títulos e resumos dos trabalhos foram lidos, sendo eliminados aqueles que não tivessem, em seus conteúdos, indicações de que se tratavam de estudos que buscavam apresentar ou analisar o percurso, a história de vida ou a trajetória de vida de alunos do Ensino Superior em situação de deficiência.

Como resultado, chegamos ao reduzido número de três teses e cinco dissertações que atendiam aos critérios de busca definidos. O Quadro 1 apresenta a lista de trabalhos encontrados, os quais são descritos em seguida.

Quadro 1: Revisão de Literatura das Teses e Dissertação encontradas na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)* relacionadas a história de vida de alunos em situação de deficiência no ensino superior

Tese ou Dissertação	Instituição	Autor e Ano	Título
Tese	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Borgmann (2016)	Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior
Tese	Universidade Estadual Paulista	Rosa (2017)	Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática Inclusiva
Tese	Universidade Federal de São Carlos	Nogueira (2019)	Educação superior e inclusão: trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional
Dissertação	Universidade de São Paulo	Carvalho (2015)	Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos
Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	Morgado (2017)	Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro
Dissertação	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Vitório (2017)	Trajetórias de mulheres com deficiência: do ensino superior ao mercado de trabalho sob o olhar do gênero
Dissertação	Universidade Estadual Paulista	Souza (2018)	Trajetória escolar de pessoas com deficiência até a educação superior: análise das condições familiares e escolares
Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	Alexandre (2018)	Universidade, lugar e cotidiano: histórias de vida na trajetória educacional de alunos com deficiência física

Em seu trabalho intitulado “**Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior**”, Borgmann (2016) buscou analisar a forma como o reconhecimento das diferenças de pessoas com deficiência se produz no ensino superior. Tendo como contexto de pesquisa uma universidade localizada no estado do Rio Grande do Sul, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa em que, a partir de entrevistas narrativas, os sujeitos participantes narraram a si mesmos, indicando seus desafios, conflitos, entendimentos e produções sobre a questão da diferença. A pesquisa contou com quatro estudantes com deficiência da universidade, e situada nos estudos do filósofo alemão Axel Honneth em torno do reconhecimento da diferença, analisou as narrativas a partir das categorias “esfera do amor” (autoconfiança), a “esfera do direito” (autorrespeito) e a “esfera da solidariedade” (autoestima). A partir dos resultados obtidos, a autora conclui que o reconhecimento da diferença acabou se apresentando como um dos grandes desafios para a inclusão no ensino superior, de modo que a inclusão educacional e social ocorreria somente com este reconhecimento.

Já no trabalho intitulado “**Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática Inclusiva**”, Rosa (2017) pretendeu esboçar uma compreensão sobre como os alunos e seus responsáveis legais, em suas vidas pessoais e durante sua formação escolar, percebiam o processo de escolarização no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ainda que não tratando exclusivamente do Ensino Superior, o trabalho se destaca por trazer, a partir de narrativas de nove participantes, filhos com deficiência visual e suas mães, reflexões sobre o cotidiano de alunos com deficiência visual dentro e fora de sala de aula. A autora conclui que a formação direcionada a esses alunos, inevitavelmente, leva a pensar uma formação de professores desde uma ação colaborativa entre as universidades e escolas. Além disso, a autora afirma que a inclusão só se dará pela superação da padronização e da homogeneização dos alunos e dos professores, objetivando a redução da exclusão, do preconceito e da desvalorização atribuídas aos que “fogem da regra” devido as suas características (situação de deficiência, raça, gênero, classe social, sexualidade, etc.).

O terceiro trabalho, de autoria de Nogueira (2019), investigou as trajetórias de vida escolar de estudantes com deficiência e sua vivência no ensino superior,

reconhecendo os facilitadores e impeditivos encontrados nos percursos de vida de estudantes com deficiências. O trabalho, intitulado “**Educação superior e inclusão: trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional**” foi realizado a partir de entrevistas narrativas de história de vida com dez alunos com deficiência, dos quais nove estavam cursando ou já haviam cursado a universidade, enquanto que um participante não havia ingressado ainda no Ensino Superior. Além disso, foram entrevistados cinco terapeutas ocupacionais que atuavam em programas de apoio em instituições de Ensino Superior. Entre os dados obtidos e análises efetuadas, destaca-se o entendimento da deficiência, por parte dos alunos, como um processo unilateral que levaria a uma visão de adaptação e autossuperação do próprio estudante com deficiência, sem o reconhecimento da corresponsabilização social; a existência de programas com ações focalizadas e individualizadas, sendo necessárias mais ações coletivas envolvendo os espaços e as relações sociais; e o papel técnico, ético, estético e político assumido pelo terapeuta ocupacional que atua na instituição de ensino superior.

O trabalho intitulado “**Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos**”, de autoria de Carvalho (2015), buscou compreender a trajetória de vida de alunos graduados que tivessem alguma relação com a área de contabilidade, tendo feito esse curso superior, alguma disciplina relacionada à temática ou atuasse na área. A partir das entrevistas, buscou-se identificar nos relatos da vida profissional e educacional, obstáculos e facilitadores encontrados pelos participantes, de modo a refletir sobre as melhorias necessárias às universidades para permitir o acesso e permanência das pessoas com deficiência. A autora afirma que, apesar das condições nas instituições de ensino superior terem melhorado nos últimos anos, os facilitadores apontados pelos entrevistados se situam fora da universidade, envolvendo principalmente as relações sociais. A autora também destaca que há a necessidade de uma maior divulgação dos serviços ofertados pela universidade, em especial para que os alunos com deficiência tenham maior consciência sobre seus direitos. Ademais, destaca haver, para o público participante, uma relação entre o engajamento dos professores no acolhimento e um status de referência dos professores para os alunos e vice versa.

A dissertação intitulada “**Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro**”, de Morgado (2017) buscou analisar a

trajetória escolar de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro com o intuito de, entre outras questões, descrever as condições de acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro. A pesquisa envolveu a entrevista semiestruturada de nove participantes e os dados foram analisados segundo categorias de (i) acesso e permanência; (ii) reestruturação das instituições de Ensino Superior; (iii) e núcleos de acessibilidade, os quais consistem na organização de ações para garantir a inclusão eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação. Segundo a autora, os relatos das participantes apontam para a necessidade de uma melhora nas condições de acesso e permanência estudantil na Universidade, além de políticas mais diretas para promover a inclusão.

Um sexto trabalho, intitulado “**Trajetórias de mulheres com deficiência: do ensino superior ao mercado de trabalho sob o olhar do gênero**”, de autoria de Vitório (2017), teve como objetivo analisar o processo de inserção e permanência de mulheres com deficiência no ensino superior e no mercado de trabalho, egressas dos cursos de Graduação da UNESC. A partir de entrevistas semiestruturadas, foram obtidos dados os quais foram analisados à luz de autores(as) que tratam de gênero, divisão sexual do trabalho, mulheres com deficiência, entre outros. A autora destaca que as características relacionadas com a deficiência, em muitos casos, se apresentaram como determinantes em relação ao modo como foram tratadas na universidade e no cotidiano do trabalho. Ademais, a autora destaca o fato de haver uma divisão das áreas de atuação profissional, de modo que profissões socialmente ligadas ao cuidado e ao ensino acabam por ter a participação de destaque das mulheres e, além da questão social, o capital gerado pelo seu trabalho serve de critério para a mulher assumir um papel laboral.

Souza (2018), em seu trabalho intitulado “**Trajetória escolar de pessoas com deficiência até a educação superior: análise das condições familiares e escolares**”, busca compreender as particularidades da trajetória acadêmica de pessoas com deficiência que frequentaram o Ensino Superior. Para isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro participantes e alguns de seus familiares, com o intuito de obter a história oral de vida de cada um deles. Os dados obtidos foram organizados segundo eixos que trataram da Educação Básica, da Educação Superior e dos amigos e influência dos familiares. Segundo a autora, o estudo evidenciou que a relevância da família no processo de escolarização de

pessoas com deficiência e também um empenho dessas pessoas frente a situações dificultadoras vivenciadas nas instituições de ensino.

O oitavo e último trabalho, de autoria de Alexandre (2018) e com o título “**Universidade, lugar e cotidiano: histórias de vida na trajetória educacional de alunos com deficiência física**”, teve como objetivo analisar a trajetória de alunos com deficiência física motora até chegar ao Ensino Superior, assim como identificar a sua relação com o *Lugar* na vida cotidiana da universidade. Segundo o autor, o conceito de Lugar, que se associa com a noção de pertencimento, está relacionado com as experiências do indivíduo com o mundo, envolvendo as dimensões naturais e sociais, incluindo a imaginação e a materialidade. A pesquisa envolveu autobiografias, que evidenciaram a história de vida dos participantes, além de entrevistas narrativas envolvendo a caminhada e perspectivas dos alunos no Ensino Superior. Tendo como base o estudo do *Lugar* como categoria de análise, que para o autor atua como um fator de acesso e permanência na universidade, o estudo explicitou a forma como os alunos com deficiência física caracterizam os lugares segundo sua autonomia e afetividade, e como os lugares estiveram envolvidos na superação de obstáculos em sua vida escolar.

Conforme pode ser notado, entre os trabalhos encontrados que se enquadram nos critérios de busca que definimos, quatro deles tratam do reconhecimento de elementos da trajetória acadêmica dos estudantes que acabam sendo utilizados para compreender questões, ou do ensino superior (CARVALHO, 2015; MORGADO, 2017; VITÓRIO, 2017), ou da educação básica e da formação de professores (ROSA, 2017).

Já os outros quatro trabalhos (BORGSMANN, 2016; ALEXANDRE, 2018; SOUZA, 2018; NOGUEIRA, 2019) tratam de narrativas e histórias de vidas de alunos do ensino superior em situação de deficiência. Com tudo, apenas dois (BORGSMANN, 2016; SOUZA, 2018) aparentam ter como alvo conhecer, de fato, a história de vida dos alunos em situação de deficiência.

Logo, diante do exposto, nos parece ser necessário que mais trabalhos busquem compreender quem são os alunos universitários em situação de deficiência, o que a pesquisa apresentada nesta dissertação busca fazer.

3. O ENSINO SUPERIOR NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS NATURAIS, EXATAS E TECNOLÓGICAS E O DIÁLOGO COM A DIFERENÇA

A imagem do cientista, normalmente é ilustrada em filmes, livros e demais programas de televisão como um indivíduo branco, do sexo masculino, com idade avançada ou de meia-idade, que veste jaleco branco e usa óculos. Além disso, são profissionais que trabalham sozinhos, na maioria das vezes em grandes laboratórios e realizam experimentos perigosos. Normalmente esses indivíduos são excêntricos, centrados neles mesmos ou no trabalho que estão realizando, arrogantes e alienados (WHITELEGG et al, 2008, HÜLSENDEGER, 2016 e REZNIK et al, 2017).

Esse estereótipo de cientista, culturalmente construído, cria uma espécie de representação dos corpos que “levam jeito” para fazer Ciência, afastando a presença da diversidade nesse campo, como por exemplo, das mulheres, da população negra, LGBT¹⁰, pessoas com alguma deficiência entre outros.

Segundo diferentes estudos, o espaço acadêmico referente às áreas em análise possuem alto índice de evasão. (BRAGA; PINTO; CARDEAL, 1997; CUNHA; TUNES; SILVA, 2001; VELOSO; ALMEIDA, 2002; BARROSO; FALCÃO, 2004; PEREIRA; LIMA, 2007; JÚNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2012; GODOY; ALMEIDA, 2017).

Muitas são as causas apontadas nessas pesquisas para justificar esse dado. Em estudo mais amplo, realizado na Universidade Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá, mostrou que o processo de evasão é mais do que um processo dependente do aluno, é um fenômeno que reflete a ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção. Nesse processo de exclusão do aluno, muitos são os fatores que devem ser levados em conta, como por exemplo, o desenvolvimento de ações de acompanhamento e integração do aluno à vida universitária (VELOSO; ALMEIDA, 2001).

Segundo Lima Junior, Ostermann e Rezende (2012) em um estudo relacionado à sociologia da educação e a evasão em cursos de graduação em física, o processo de evasão e o fracasso escolar tendem a ser considerados mecanismos, por meio dos quais o sistema educacional contribui para a reprodução das classes sociais. Ou seja,

¹⁰ A sigla LGBT, neste contexto, se refere a todo o espectro de sexualidades e identidades de gênero, também chamado de DIGS (Diversidade de Identidade de Gênero e Sexualidade). Porém, como a sigla LGBT é mais conhecida, optamos por usá-la.

[...] o problema pedagógico enfrentado pelo professor de ciências de contribuir para que seus alunos se apropriem e dominem leis e conceitos científicos, falando a linguagem da ciência com seus colegas e resolvendo problemas selecionados segundo algum critério (tradicional ou inovador), não pode ser separado do problema da posição desses alunos na estrutura das relações de classe. (LIMA JR.; OSTERMANN; REZENDE, 2012, p. 39).

Pereira e Lima (2017), em um estudo sobre a evasão nos primeiros períodos do curso de física da Universidade Federal do Maranhão, também apontam os motivos principais para o abandono do curso: dificuldades em conciliar trabalho e estudo; frustração das expectativas com o Curso; exigência de dedicação exclusiva ao curso incompatível com necessidades profissionais, familiares e pessoais; e decepção com a Universidade.

Outras causas aparecem como motivo para a evasão em um estudo realizado por Cunha, Tunes e Silva (2001) no curso de química da Universidade de Brasília, onde a interpretação vem do aluno evadido. Dentre os dados levantados: o desamparo sentido na chegada ao curso e a falta de informação quanto aos procedimentos necessários ao registro e à matrícula; o despreparo para lidar com as diferenças entre o segundo grau e o sistema universitário: a condução do curso; os novos professores e metodologias de ensino; as avaliações; o novo grupo; o papel de universitário assumido frente à família e aos amigos; a falta de comunicação que quando existia era restrita às tarefas acadêmicas e, ainda assim, prejudicada pela má qualidade do acesso a professores, funcionários e normas administrativas; e a impossibilidade do estabelecimento de vínculos pessoais significantes, dada a natureza formal das relações interpessoais.

Destaca-se ainda nesse estudo, como sugestões levantadas pelos alunos evadidos para a melhoria do curso de Química: o incentivo do professor a buscar o aprimoramento da sua maneira de ensinar (o professor sabe muito, mas não consegue “passar” para o aluno); o oferecimento de bibliografia em português e a colaborar na tradução das línguas estrangeiras, organizando grupo de estudos; o reconhecimento da existência do aluno trabalhador e da aluna mãe, oferecendo condições para que os mesmos possam acompanhar o curso (flexibilizar o fluxo de curso e matrícula, bem como prazos e nível de exigência das tarefas requeridas nas disciplinas) e a recepção e acolhimento do calouro do curso, por parte do professor (professor e aluno).

Em outro estudo sobre evasão em cursos de Física, Barroso e Falcão (2004) levantam três grandes grupos, como causas associadas à evasão no curso na

Universidade Federal do Rio de Janeiro: a impossibilidade de manutenção do vínculo por questões socioeconômicas (evasão econômica), a percepção de uma escolha de curso inadequada aos interesses do estudante (evasão vocacional), e o abandono por inadequação ou fracasso na escolha e na permanência dentro do instituto (a evasão institucional).

Dentre as causas associadas, pode-se destacar o abandono por inadequação ou fracasso na permanência dentro do instituto, uma vez que tal resultado pode ser modificado diante de uma atuação docente bem planejada. Segundo os autores, o fracasso nas disciplinas iniciais, seja por deficiências prévias de conteúdo, seja por inadequação nos métodos de estudo, seja por dificuldades de relacionamento com os demais colegas e com a instituição, podem ser abordadas logo ao início do curso com um trabalho pedagógico apropriado.

Porém, necessita-se pensar também em uma prática pedagógica do professor com qualidade como, por exemplo, nos mostra um estudo realizado sobre a evasão nos cursos de engenharia que relaciona a matemática e uma análise a partir do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE). Segundo esse estudo,

[...] o crescimento dos trabalhos, bem como das pesquisas, associado ao ensino de Matemática nos cursos superiores, tem mostrado que não é suficiente conhecer bem o que será ensinado, [...] é necessário incorporar teorias associadas à Educação; apresentar contextos significativos aos alunos; usar, sobremaneira, as ferramentas computacionais para construir o conhecimento matemático e, por fim, acolher os alunos, tratando de oportunizar ambientes em que eles possam preencher as lacunas conceituais advindas de uma formação educacional básica deficiente. (GODOY; ALMEIDA, 2017, p. 358).

De maneira geral, os estudos levantados sobre a evasão em cursos ligados à área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas, revelam altos índices de evasão e dados de pesquisa que encontram certa ressonância para se analisar o fenômeno.

O mesmo pode ser encontrado no Senso da Educação Superior de 2017, referentes ao número de ingressos e concluintes em cursos de graduação.

Tabela 1: Número de Ingressos e Concluintes em Cursos de Graduação para cada 1 0.000 habitantes, segundo a Área Geral do Curso – OCDE 2014 e Brasil 2010-2017

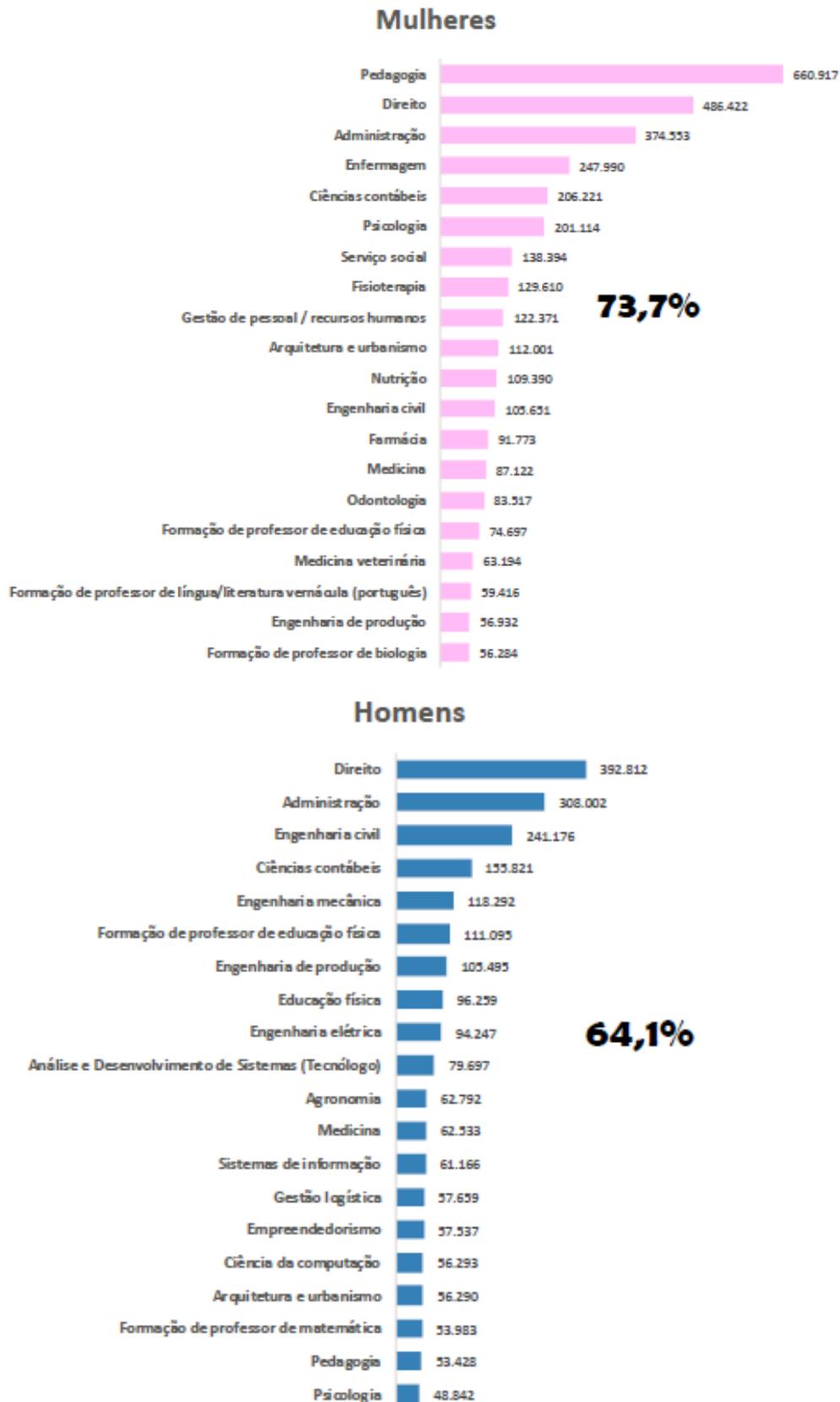
Área Geral do Curso	Ingressantes para cada 10.000 habitantes								Concluintes para cada 10.000 habitantes							
	Total OCDE 2014	Brasil							Total OCDE 2014	Brasil						
		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Ciências sociais, negócios e direito	21,7	50,3	59,7	56,4	61,3	55,8	56,0	60,6	23,2	22,0	23,1	21,8	22,1	24,3	23,7	23,0
Educação	5,1	23,3	24,8	23,6	28,0	25,9	29,0	31,5	5,4	12,2	11,3	10,0	10,7	11,6	11,6	12,3
Saúde e bem estar social	9,8	14,3	16,4	17,0	20,4	19,7	21,1	24,4	9,8	7,8	8,2	7,0	6,7	7,7	7,8	8,5
Engenharia, produção e construção	11,5	14,8	19,0	20,2	22,7	20,8	18,4	17,4	9,1	3,3	3,8	4,0	4,4	5,2	6,1	6,8
Ciências, matemática e computação	5,9	8,2	9,1	8,9	9,3	8,9	8,8	9,4	5,7	2,9	3,0	2,7	2,8	3,0	3,0	3,0
Agricultura e veterinária	1,2	2,3	2,7	2,8	3,3	3,3	3,4	3,6	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1	1,2	1,3
Humanidades e artes	10,9	3,0	3,4	3,3	3,3	3,4	3,3	3,7	11,4	1,3	1,4	1,4	1,4	1,4	1,5	1,6
Serviços	4,8	3,4	3,9	4,2	4,1	4,1	3,9	4,3	4,8	1,5	1,6	1,4	1,6	1,9	1,9	1,6

Fonte: INEP (Censo da Educação Superior), OCDE (Education at a Glance) e IBGE (Pnad)

Pode-se perceber a diferença do alto número de ingressantes em relação ao baixo número de concluintes. Ainda que durante os anos as taxas de concluintes nas áreas de *Engenharia, produção e construção* e *Ciências, matemática e computação* tenham ligeiramente aumentado, se apresentam extremamente menores se comparadas aos números de ingressantes.

Outro dado interessante está na relação de paridade de gênero na educação superior em relação ao número de matrículas em cursos de diversas áreas de atuação:

Figura 1: Os 20 Maiores Cursos em Número de Matrículas em relação a paridade de gênero



Fonte: Senso da Educação Superior de 2017

Pode-se observar que as mulheres aparecem em maiores números em cursos de graduação em relação aos homens nos relacionados à área da *educação* e do *cuidado*. Já nos cursos relacionados a áreas de exatas e engenharias, onde há maior investimento de pesquisa e recursos, há predominância de matrículas de homens.

Segundo Cunha *et al* (2014) a distribuição de pesquisadores cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por área de conhecimento, aparece de forma desigual, sendo, por exemplo: no campo da Linguística, as mulheres estão em um percentual de 67%; na Saúde 60%; nas Engenharias 26% e nas Ciências Exatas, 33%. Tal fenômeno não é exclusivo no Brasil. Segundo um estudo da Universidade da Califórnia de 2010, as mulheres chegam a representar mais de 70% de PhD na área de Psicologia e menos de 28% obtém esse título nas áreas em Física, Engenharias e Matemática.

A discussão sobre a falta de mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas tem sido pauta de diversas pesquisas nos últimos anos. Barbosa (2015), ao discorrer sobre a desigualdade de gênero da carreira de física apresenta, dados que elucidam uma estagnação de tal situação. Os dados apontados por Barbosa (2015) mostram que de 2003 a 2015 não houve aumento na participação das mulheres nas carreiras de física, e que essa participação se torna ainda menor à medida que estas avançam nos níveis da carreira.

Segundo os autores, muitas causas prováveis podem estar envolvidas para essa diferença entre homens e mulheres na carreira, desde processos educativos associados aos estímulos na infância aos estereótipos sociais e outros fatores presentes. Para Cunha *et al* (2014) eles,

Ainda imperam sobre a sociedade alguns estereótipos que devem ser amplamente trabalhados e discutidos em todos os setores da sociedade, especialmente no que se refere à inclusão da mulher em certas áreas do conhecimento. É papel da família e da escola trabalhar esses estereótipos de modo a promover um equilíbrio cultural entre homens e mulheres, estabelecendo uma relação de igualdade entre ambos. (CUNHA *et al*, 2014, p. 411).

Dentro desse processo a escola, como parte da educação formal, possui papel fundamental na promoção de uma educação científica para todos, tanto homens, quanto mulheres. Segundo os autores,

O desestímulo à carreira científica é um dado geral e que deve ser visto por parte dos educadores com um olhar mais atento, pois isso certamente é reflexo de muitas de nossas práticas escolares e que devem ser constantemente repensadas. Nesse sentido, é inegável a função da escola na formação científica dos jovens e na motivação deles pela carreira. (CUNHA *et al*, 2014, p. 411).

Outros estudos realizados, a partir de uma ótica identitária e o relacionamento dos estudantes em institutos de exatas, Agüero, Denardo e Nanclares (2017), analisaram conflitos no ambiente acadêmico e as estudantes mulheres e estudantes LGBT de dois institutos de exatas – o Instituto de Física (IF) e o Instituto de Astronomia e Geofísica (IAG) da Universidade de São Paulo mostram dados expressivos.

A respeito do público feminino e a presença de atitudes machistas no IFUSP, 32% dos homens afirmaram que já haviam presenciado tais atitudes, contra 67% das mulheres. Dentre os dados, 83% dos autores das situações foram estudantes e 36% foram docentes, mostrando a ocorrência de opressão em níveis hierárquicos assimétricos, em maior parte pelos próprios colegas do curso.

A respeito do público LGBT e a ocorrência de alguma situação LGBTfóbica, 37% das respostas foram afirmativas. Em um recorte, foram identificadas algumas diferenças, como no caso das mulheres, 83% dos casos descritos partiram de outros estudantes (enquanto 9% partiram de docentes), sendo que as situações foram descritas como “bifobia” (17%), “assédio” (17%), fetichização” (33%), “ações machistas” (33%) e “piadas e comentários LGBTfóbicos” (50%).

O cenário majoritariamente masculino e branco, característico na área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas também têm levado a discussões e pesquisas, sobre a não presença dos negros e negras nesse contexto, além da crítica a uma Ciência europeia, que pouco dialoga com conhecimentos oriundos dos continentes africanos e outros.

De acordo com dados disponibilizados no relatório Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010, produzido pela Fundação Carlos Chagas, ainda se mantém na taxa de dois brancos para cada negro.

Ainda que o número de negros ingressantes no ensino superior e na pós-graduação sofreu nos últimos anos um aumento significativo, de acordo com Beltrão e Teixeira (2004), esse acesso ocorre em determinadas carreiras de “menor

prestígio na hierarquia das profissões” (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004). Embasados na Tabela 2 encontramos um comparativo entre os censos 2000 e 2010 para as pessoas que frequentam a graduação ou a pós-graduação e as taxas de variação no período, a partir de um conjunto selecionado de variáveis:

Tabela 2: Pessoas que frequentam a graduação e a pós-graduação por conjunto de variáveis.

	Frequenta a graduação					Frequenta a pós-graduação				
	2000		2010		Variação	2000		2010		Variação
	N	%	N	%		N	%	N	%	
Sexo										
homem	1.244.796	43,5	2.667.420	43,0	114,2	78.015	48,0	118.793	46,5	52,2
mulher	1.619.250	56,5	3.529.896	57,0	118,0	84.496	52,0	136.441	53,5	61,4
Cor/raça										
branco	2.249.155	78,5	3.906.163	63,0	73,7	137.003	84,3	186.918	73,2	36,4
negro	559.906	19,5	2.187.707	35,3	290,7	21.567	13,3	63.546	24,9	194,6
Sexo e cor/raça										
mulher branca	1.265.076	44,2	2.187.400	35,3	72,9	71.321	43,9	99.737	39,1	39,8
homem branco	984.079	34,4	1.718.764	27,7	74,6	65.681	40,4	87.180	34,2	32,7
mulher negra	324.951	11,3	1.283.236	20,7	294,9	11.130	6,8	33.862	13,3	204,2
homem negro	234.955	8,2	904.471	14,6	284,9	10.436	6,4	29.684	11,6	184,4
Região										
Nordeste	473.802	16,5	1.307.228	21,1	175,9	19.045	11,7	39.709	15,5	108,5
Sudeste	1.433.810	50,1	2.805.373	45,3	95,7	95.568	58,8	139.326	54,5	45,8
Total *	2.864.046	100,0	6.197.316	100,0	116,4	162.511	100,0	255.234	100,0	57,1

Fonte: Relatório Final de pesquisa da Fundação Carlos Chagas: Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010. Fonte original: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A partir da Tabela 2 podemos perceber que as maiores taxas em relação ao crescimento são as de acesso à graduação em comparação com as da pós-graduação. O aumento é menos expressivo na variável cor/raça, com 290,7% para os negros na graduação, mantendo a tendência na pós-graduação, com uma variação de 194,6% de incremento entre 2000 e 2010.

Podemos observar em 2010, que os negros representam 35,3% no grupo de graduandos e 24,9% de pós-graduandos. Quando se analisa as variáveis sexo e cor/raça observa-se que são as mulheres negras que apresentam as maiores taxas de crescimento: 294,9% na graduação e 204,2% na pós-graduação.

Ainda segundo o relatório, por meio dos dados apresentados, em 2010 é possível perceber que as mulheres são maioria no ensino superior na área de Educação, em comparação com as áreas de Ciências, Matemática e Computação e Engenharia, Produção e Construção, nos quais a predominância é dos homens.

Porém existe uma discrepância em todas as áreas entre o número de homens brancos e negros e mulheres brancas e negras. E também pode-se perceber que essa diferença aumenta conforme a titulação, mostrando como a presença de negros e negras que já é menor na graduação, diminui ainda mais conforme aparece a titulação de mestre e doutor em comparação com o número de brancos.

Tais dados podem ser observados por meio da Tabela 3:

Tabela 3: Pessoas graduadas ou tituladas no mestrado ou doutorado, por grandes áreas de formação, por Índice de Paridade de Gênero (IPG), por Índices de Paridade Racial (IPR), sexo e cor/raça, Brasil 2010

Áreas		IPG	IPR	homens brancos		homens negros		mulheres brancas		mulheres negras		total*	
				N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Educação	graduados	4,79	0,53	262.125	7,0	173.758	15,0	1.381.330	26,8	705.678	38,2	2.559.610	21,1
	mestres	4,01	0,34	7.453	3,5	2.784	5,6	30.999	14,3	10.260	19,6	52.154	9,7
	doutores	2,92	0,24	1.941	2,0	639	3,6	6.295	8,3	1.340	9,7	10.374	4,9
Humanidades e Artes	graduados	2,85	0,42	157.505	4,2	87.038	7,5	501.634	9,7	191.655	10,4	954.682	7,9
	mestres	1,60	0,30	15.577	7,4	5.574	11,1	26.635	12,3	7.193	13,7	55.923	10,4
	doutores	1,24	0,22	6.745	7,0	1.916	10,7	9.085	12,0	1.632	11,8	19.656	9,4
Ciências sociais, negócios e direito	graduados	1,01	0,28	1.861.299	49,9	509.335	43,9	1.868.490	36,3	525.985	28,5	4.862.773	40,0
	mestres	0,85	0,20	78.516	37,3	16.106	32,2	66.243	30,6	13.807	26,4	177.328	32,8
	doutores	0,69	0,19	26.730	27,6	5.034	28,2	18.406	24,2	3.544	25,6	54.766	26,1
Ciências, matemática e computação	graduados	0,82	0,33	299.375	8,0	102.774	8,9	249.326	4,8	79.565	4,3	753.086	6,2
	mestres	0,83	0,28	30.105	14,3	9.437	18,9	26.121	12,1	6.654	12,7	74.080	13,7
	doutores	0,78	0,18	18.868	19,5	3.722	20,9	15.130	19,9	2.449	17,7	41.432	19,8
Engenharia, produção e construção	graduados	0,29	0,21	568.223	15,2	122.441	10,6	169.781	3,3	34.601	1,9	928.032	7,6
	mestres	0,40	0,18	40.923	19,4	7.519	15,0	16.463	7,6	3.128	6,0	69.907	12,9
	doutores	0,38	0,18	14.658	15,1	2.618	14,7	5.469	7,2	1.017	7,4	24.330	11,6
Agricultura e veterinária	graduados	0,40	0,25	125.128	3,4	31.484	2,7	49.549	1,0	12.874	0,7	226.591	1,9
	mestres	0,68	0,25	9.798	4,7	2.440	4,9	6.502	3,0	1.748	3,3	20.899	3,9
	doutores	0,56	0,16	6.513	6,7	1.126	6,3	3.705	4,9	548	4,0	12.201	5,8
Saúde e bem estar social	graduados	2,23	0,30	380.563	10,2	103.326	8,9	825.627	16,0	259.158	14,0	1.605.908	13,2
	mestres	1,75	0,21	23.080	11,0	4.967	9,9	40.742	18,8	8.545	16,3	79.304	14,7
	doutores	0,93	0,15	20.057	20,7	2.678	15,0	17.652	23,2	3.192	23,1	45.089	21,5
Serviços	graduados	1,29	0,36	78.936	2,1	30.247	2,6	103.473	2,0	36.152	2,0	253.611	2,1
	mestres	0,65	0,27	4.991	2,4	1.185	2,4	2.936	1,4	986	1,9	10.323	1,9
	doutores	0,25	0,12	1.354	1,4	96	0,5	245	0,3	103	0,7	1.806	0,9
Total	graduados	1,42	0,34	3.733.154	100,0	1.160.403	100,0	5.149.210	100,0	1.845.668	100,0	12.144.293	100,0
	mestres	1,03	0,24	210.443	100,0	50.012	100,0	216.641	100,0	52.321	100,0	539.918	100,0
	doutores	0,78	0,18	96.866	100,0	17.829	100,0	75.987	100,0	13.825	100,0	209.654	100,0

Fonte: Relatório Final de pesquisa da Fundação Carlos Chagas: *Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010*. Fonte original: IBGE, Censo Demográfico 2010 (microdados). Nota: Cálculo feito em relação ao total por etapa. * total inclui os amarelos, indígenas e sem declaração

Dessa forma, segundo a tabela 3, existe uma clara separação das áreas por sexo: as mulheres concentram-se mais nas áreas de *educação, humanidades e artes e saúde e bem-estar social*, e os homens nas áreas de *engenharia, produção e construção e agricultura e veterinária*. É possível verificar também na *educação* que a distância entre negros e brancos é menor para os graduados (0,53).

As taxas de participação dos negros, em comparação com os brancos diminuem significativamente em todas as áreas à medida que se acessa os níveis mais elevados de formação, com exceção à *engenharia, produção e construção*, onde as taxas são baixas e constantes, respectivamente 0,21 (para graduados) e 0,18 (para mestres e doutores).

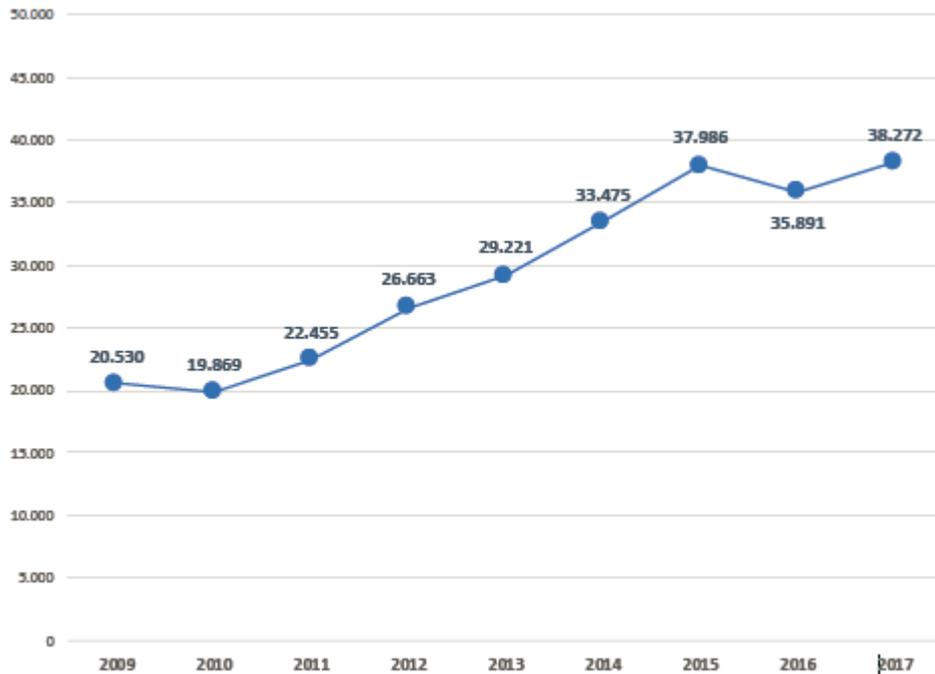
Sobre as análises por IPG e IPR as distâncias observadas por sexo não encontram as mesmas disparidades por cor/raça. Os valores do IPG alternam de 4,79 (*educação* para graduados) a 0,25 (*serviços* para doutores), indicando uma distribuição das áreas por sexo. A variação do IPR parte de 0,53 (*educação* para graduados) a 0,15 (*saúde e bem-estar social* para doutores), indicando um maior problema ao acesso dos negros a essas etapas de escolarização.

A área de *engenharia, produção e construção* apresenta uma presença predominantemente masculina, sendo 15,2% de homens brancos para graduação e 10,6% de homens negros para graduação, com ainda 19,4% mestres (homens brancos); 15,1% doutores (homens brancos) e 15,0% mestres (homens negros); 14,7% doutores (homens negros).

A área de maior presença de formados (graduados, mestres e doutores) é a *ciências sociais, negócios e direito*, que comporta 40% de graduados, 32,8% de mestres e 26,1% de doutores.

A respeito dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o Senso da Educação Superior 2017 aponta para um crescimento no número de matrículas em cursos de graduação:

Figura 2: Evolução do número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – 2009-2017



Fonte: Senso da Educação Superior de 2017

Ainda que possamos perceber um aumento no número de matrículas, durante período de 2009 a 2017, não há dados nessa pesquisa sobre os cursos de atuação ao qual esse público se destina, tampouco há dados sobre a conclusão dos cursos ou acompanhamento dos mesmos.

Diante do apresentado, pode-se perceber certa tradição e hegemonia entre os sujeitos das áreas de ciências exatas, naturais e tecnológicas, como se existisse um estereótipo do sujeito para estar no campo acadêmico e profissional. Além disso, um cenário de dificuldade de diálogo com o novo e a diferença, com dados de pesquisa e relatos de participantes, narrando casos de assédio, bifobia, fetichização, ações machistas, piadas e comentários realçando as diferenças.

Ademais, parece haver poucas pesquisas que dialogam com a vida acadêmica desses estudantes, tratando, por exemplo, de uma análise da escolha da carreira, da permanência cursos, do início da vida profissional, das relações do sujeito com a área escolhida, etc.

Essas constatações, nos levam a questionar sobre as motivações dos alunos com situação de deficiência, a escolher carreiras relacionadas a área de Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas.

O ingresso no Ensino Superior público é, para muitos, a realização de um sonho, além de um direito conquistado em lei perante tantas lutas sociais realizadas. Esse ingresso se consolidou por meio dos movimentos sociais e se tornou uma bandeira histórica na luta pelos direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

A trajetória formativa dentro de cada curso de graduação exigirá dos alunos, diferentes demandas de estudo e dedicação, metodologias e materiais coerentes por parte dos professores além de outras técnicas de trabalho que implicarão em diferentes processos inclusivos.

Podemos encontrar em alguns estudos, como por exemplo, em Lippe e Camargo (2009) e em Marques e Coelho (2016), as dificuldades de se realizar uma proposta metodológica mais coerente para cada aluno, em situação de deficiência na educação básica, assim como as condições de acessibilidade ou recursos materiais e até mesmo falta de capacitação profissional do professor.

Assim como na educação básica, o ensino superior também precisará se adaptar para receber tais alunos. Segundo Lippe e Camargo (2009), no contexto do Ensino de Ciências, trabalhar com uma proposta de ensino inclusivo, é incluir tais alunos transcendendo uma integração por meios físicos, ou seja, disponibilizar aos alunos a possibilidade de dominar um saber real, que não transita, visto que, a ciência tratada em sala de aula, muitas vezes, é excludente e inacessível.

A mesma cautela para se pensar o ensino de Ciências inclusivo, na Educação Básica, é necessária para o ensino superior, que também trabalhará com as demandas necessárias para se atender as necessidades de acesso e permanência desses alunos e o diálogo com as ciências naturais, exatas e tecnológicas, tradicionalmente caracterizadas como campos masculinos, brancos e com pouco diálogo com a diversidade e diferença.

Para Candau¹¹ (2011 apud FERNANDES, 2014) as visões e práticas da cultura escolar¹² estão arraigadas no cotidiano acadêmico, e as diferenças aparecerem cada vez mais fortes desafiando esses ambientes educacionais. Para

¹¹ Referência citada por Fernandes (2014): CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. Revista Currículo sem Fronteiras. v.11, 2011.

¹² Segundo Dominique Julia (2001) a cultura escolar seria um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

ela tal cultura escolar/acadêmica prioriza o comum, o homogêneo, o uniforme, centrados em elementos que se constituem do universal. Sendo assim, tudo o que difere dessa perspectiva, é ignorado, excluído, ou considerado um “problema” a resolver.

A área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológica além de estar impregnada pela cultura mencionada anteriormente, traz consigo outros desafios a esses alunos. Como por exemplo, o desafio quanto ao uso de laboratórios e as ferramentas utilizadas no mesmo, o baixo número de materiais didáticos para alunos com baixa visão ou cegos, o necessário compartilhamento de significados mediante a interação entre surdos e ouvintes devido a inexistência na Língua Brasileira de Sinais de termos científicos e tecnológicos presentes na Língua Portuguesa, o acesso a todas salas de aula, os laboratórios e bancadas para deficientes físicos que dependam de cadeira de rodas, assim como materiais e roupas que possibilitem a realização de experimentos químicos, além do acesso arquitetônico aos prédios deve se levar em conta a disposição das carteiras em sala de aula, que além de desconfortáveis se encontram em grande quantidade nas salas de aula, dificultando a acessibilidade para alunos com dificuldade de locomoção, dentre outros aspectos que podem ser levantados.

Contudo, nos parece limitado destinar o olhar exclusivamente aos recursos e ações potencialmente inclusivas, sem que se tenha em conta quem são os alunos, em situação de deficiência, em suas subjetividades e histórias de vida.

O exposto objetiva demonstrar que a escolha pela carreira e trajetória formativa no interior das áreas de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas, parece carregar junto um desafio maior que a escolha por outros cursos. Neste sentido, essa pesquisa se debruça em se aproximar de possíveis meandros, contextos e fatores relacionados as histórias de vidas de jovens universitários, na reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcD), que optaram por uma carreira da área de Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas, que tradicionalmente, pouco dialogam com esse perfil universitário.

A pesquisa objetiva conhecer as histórias de vida desses estudantes e seus interesses pela área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas, perspectivas, dificuldades e expectativas futuras. Nesse processo, procura-se compreender como esses alunos dialogam com a área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas,

desde a escolha pela mesma como elementos que se destaquem durante seu processo/vivência pela área.

Nossa pesquisa é delimitado e não generalizável. Contudo, vislumbramos contribuir com a discussão sobre o acesso e manutenção ao ensino superior àqueles que possuem alguma necessidade educacional especial e, de modo geral, com a discussão sobre o processo inclusivo nos diferentes níveis educacionais.

Em outras palavras, o que se espera com este trabalho é que o olhar sobre os aspectos que permeiam a narrativa da história de vida de graduandos em situação de deficiência contribua com a reflexão sobre o próprio processo inclusivo desses alunos no ensino superior.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2011; CRESWELL, 2014), tem características de uma pesquisa exploratória ou descritiva. Segundo Gil (2002), uma pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, de forma que seu planejamento seja bastante flexível, possibilitando considerações dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

A pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Também são incluídas neste grupo, as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2002).

Para a realização deste trabalho, foram utilizados relatos biográficos/narrativas, por meio de entrevistas episódicas, sobre a história de vida em situação de deficiência que estão no ensino superior, cursando a área de Ciências Naturais, Exatas e/ou Tecnológicas.

Este tipo de técnica de coleta de dados justifica-se nesse contexto, pois de acordo com a entrevista episódica, o conhecimento episódico compreende o conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações), utilizando-se disso com o objetivo de analisar o conhecimento cotidiano do entrevistado sobre um tema ou campo específico. A entrevista episódica se baseia em um guia, com o fim de orientar o entrevistador para os campos específicos a respeito dos quais se buscam narrativas e respostas. Tal guia pode ser criado a partir de diferentes fontes: da experiência do pesquisador na área em estudo, de dimensões teóricas desta área, de outros estudos e de seus resultados, e das análises preparatórias de uma área que possua aspectos relevantes (FLICK, 2002).

A pesquisa ocorreu em uma universidade pública, de um município do interior paulista. Foram participantes, dois estudantes, ambos da reserva de vagas para pessoa com deficiência, sendo a primeira do sexo feminino e do curso de Ciências Biológicas, e o segundo do sexo masculino e do curso de Ciências da Computação.

Para a seleção dos participantes foram utilizados os seguintes critérios de inclusão:

- Aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);

- Ser maior de 18 anos;

- Cursar a área de Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas;

- Apresentar alguma deficiência física ou sensorial;

- Estar na reserva de vagas para aluno com deficiência de 2018;

Como critérios de exclusão:

- Não preencher qualquer um dos critérios supramencionados.

Informa-se que todos os cuidados éticos foram cuidados e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos desta universidade, sob o protocolo número 3.670.808. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) se encontra no *Apêndice A* deste trabalho.

Para a obtenção dos dados, inicialmente, foi realizado junto a pró-reitoria de graduação da universidade, o levantamento sobre o número de alunos matriculados na primeira reserva de vagas para PcD (Pessoas com deficiência) em 2018, se ainda se encontravam realizando o curso de graduação e em quais cursos eles se encontravam. De posse desses dados, foram selecionados os referentes aos cursos das áreas de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas e em conjunto com as secretarias de graduação dos cursos, foram obtidos os e-mails de contatos dos alunos.

Todos os alunos da primeira reserva de vagas PcD de 2018, que ainda estavam matriculados nos cursos, foram convidados a participar da pesquisa. O convite se encontra no *Apêndice B* desse trabalho. Obteve-se o retorno de dois alunos interessados em participar da pesquisa.

As entrevistas foram agendadas individualmente, em local, data e horários convenientes. Essas foram gravadas digitalmente; posteriormente transcritas para a análise dos dados. A transcrição das entrevistas foi realizada de forma integral, onde se buscou organizá-las de forma a trabalhar baseada na análise compreensiva-interpretativa. Nessa forma de análise busca-se evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação, numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades a partir das singularidades das experiências contidas nas narrativas (SOUZA, 2014).

O planejamento das entrevistas ocorreu inspirado na forma de preparação de entrevistas narrativas. Tal metodologia ocorreu no intuito de oportunizar um espaço, sem muitos formalismos, no qual os entrevistados pudessem dialogar de uma forma mais livre, as entrevistas narrativas,

[...] se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. (MUYLEAERT et al, 2014, p. 194).

A partir da proposta metodológica de entrevistas narrativas, chegamos ao modelo de entrevista episódica. Para esse modelo de entrevista, é necessário uma lógica de trabalho, como exposto:

1) Guia de entrevista, com o fim de orientar o entrevistado para os campos específicos da entrevista;

Na pesquisa realizada, o guia da entrevista se constituiu a partir de um conjunto de episódios: da infância, adolescência, vivência escolar, escolha pela graduação e planos para o futuro.

Guia da entrevista utilizado: - Como foi sua infância, adolescência e vivência escolar (em relação a escola, os outros alunos e professores)? Como se deu sua escolha pela graduação que cursa? E quais são os seus planos para o futuro?

2) Instrução ao entrevistado sobre como a entrevista irá proceder - Nesse momento foram fornecidas aos entrevistados as instruções sobre como iria se realizar a entrevista, qual o tipo de entrevista utilizada e objetivo da pesquisa, sendo inicialmente a entrevista gravada e posteriormente transcrita;

3) Em sequência são realizadas as perguntas do guia: Nesse momento optou-se por realizar as perguntas e apenas observar a narrativa do entrevistado sem interromper;

4) Com o aparecimento de uma finalização/pausa/desfecho da narração por parte do entrevistado, é perguntado ao participante se gostaria de acrescentar alguma coisa.

5) Ao final da narração foram feitas perguntas ao entrevistado, no intuito de conseguir mais detalhes sobre as partes centrais do tema em estudo.

6) Processo de documentação: consiste em contextualizar as narrativas e respostas recebidas do entrevistado, por meio de um protocolo escrito imediatamente depois da entrevista. Nesse processo pode-se incluir informações sobre o entrevistado (sua situação familiar, profissão, idade, etc.) e sobre a entrevista (quem, quanto demorou, quem era o entrevistador, etc.) (O processo de documentação pode ser encontrado junto a transcrição das entrevistas no *Apêndice D* dessa pesquisa).

7) O momento de fala conclusiva ocorre posteriormente, por meio de uma conversa informal com o gravador/câmera desligado. Nesse momento é realizado um protocolo de memórias sobre a fala conclusiva, por meio de observações e anotações obtidas pela conversa informal.

8) A entrevista deve ser gravada e transcrita em sua totalidade e detalhadamente.

Assim, segundo Flick (2002), diante de uma entrevista episódica dá-se especial atenção ao sentido subjetivo expresso no que é contado, a fim de descobrir a relevância subjetiva e social do tema em estudo, procurando-se a "contextualização" das experiências e acontecimentos a partir do ponto de vista do entrevistado. Essa forma de entrevista abre espaço para as subjetividades e interpretações do entrevistado, no contexto das narrativas situacionais, não reduz e nem classifica, mas descobre o contexto de sentido em que ela é narrada.

A grande vantagem da entrevista episódica está no fato dela ser mais orientada para narrativas de pequena escala e baseadas em situações, sendo, por isso, mais fácil concentrar-se na coleta de dados. Ela evita pressupostos de dados "verdadeiros" e, em vez disso, se restringe as realizações construtivas e interpretativas dos entrevistados (FLICK, 2002).

O objetivo do guia de perguntas se concentrou na possibilidade de conhecer a infância, adolescência e as relações entre a família dos entrevistados. Conhecer a sua vivência escolar, refletindo e investigando sobre como o entrevistado interpretava sua relação com a escola, com os professores e alunos. Assim como conhecer os fatores que levaram à escolha do curso, segundo o próprio graduando e caracterizar os projetos e percursos futuros que o entrevistado pretende realizar.

4.1 A HISTÓRIA DE VIDA COMO MÉTODO PARA CONHECER VIDAS “DIFERENTES” NAS CIÊNCIAS NATURAIS, EXATAS E TECNOLÓGICAS

Muitas são as formas de se conhecer uma realidade específica, dentre as quais ouvir o relato dos participantes que a vivenciam ou a vivenciaram, se constitui em um dos meios mais ricos. As formas de realizar tal abordagem também são inúmeras como: orais ou escritas, por meio de narrativas, autobiografias, entrevistas abertas, além de outras.

A História de Vida possibilita que a vida seja olhada de forma retrospectiva, em uma visão total de seu conjunto, sendo esse tempo presente, o que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado (PAULILO, 1999).

Tal método considera como única fonte de dados a história ou relato de vida conforme o participante narra durante a entrevista. Dessa forma, não existe uma necessidade de se confirmar a “veracidade” dos fatos, pois para o entrevistador o mais importante é o ponto de vista do entrevistado. O papel do entrevistador nesse tipo de pesquisa é sair “de seu pedestal de dono do saber”, uma vez que seu objetivo é aferir os significados que cada sujeito ou grupo atribui aos eventos de sua vida. (GLAT, 2009, p.30).

Para a realização dessa pesquisa embarcamos na história de vida por meio do método biográfico. Segundo Delory-Momberger (2012) uma pesquisa biográfica é embarcar na constituição individual, onde estarão presentes um complexo de relações entre o indivíduo e seu entorno, entre o indivíduo e as representações que faz de si mesmo e dos outros e entre o indivíduo e a dimensão temporal da sua existência e da sua experiência.

Para Delory-Momberger (2012) a pesquisa biográfica explora como os indivíduos dão forma as suas experiências, como dão significado as situações e aos acontecimentos de sua existência. Dessa forma, a pesquisa biográfica consiste em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência.

Portanto, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas a forma discurso, ou seja, a forma oral ou escrita de um verbo, mas sim, primeiramente, a uma atitude mental e comportamental; a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, relacionando o homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia.

Assim, a História de vida do participante, traz muito mais que apenas uma história qualquer, ela representa a vida daquele sujeito cercada de suas construções sociais e morais, um misto da presença de outros que passaram pela vida desse sujeito e sua essência individual. Tudo isso se liga ao fato dessa história mostrar um mundo de significações por meio do que é dito de fato e dos silenciamentos que também falam por si só.

Nesse sentido, a fim compreender melhor o que está sendo realizado dentro de trabalhos relacionados a temática de narrativa, histórias de vida e trajetórias de vida voltadas a pessoas em situação de deficiência, realizou-se um breve levantamento sobre trabalhos relacionados a temática, que pode ser encontrado no *Apêndice C* dessa pesquisa.

4.2 CONTEXTOS E VIDAS

Em março de 2018, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a partir da aplicação da reserva, recebeu cinquenta (50) pessoas com deficiência (PcD)¹³ para iniciarem sua formação, em nível superior, em diferentes cursos de graduação.

As demandas para permitir que se avance no acesso e atendimento das pessoas com deficiência ainda são muitas. O ingresso desses alunos no espaço acadêmico é apenas o marco inicial.

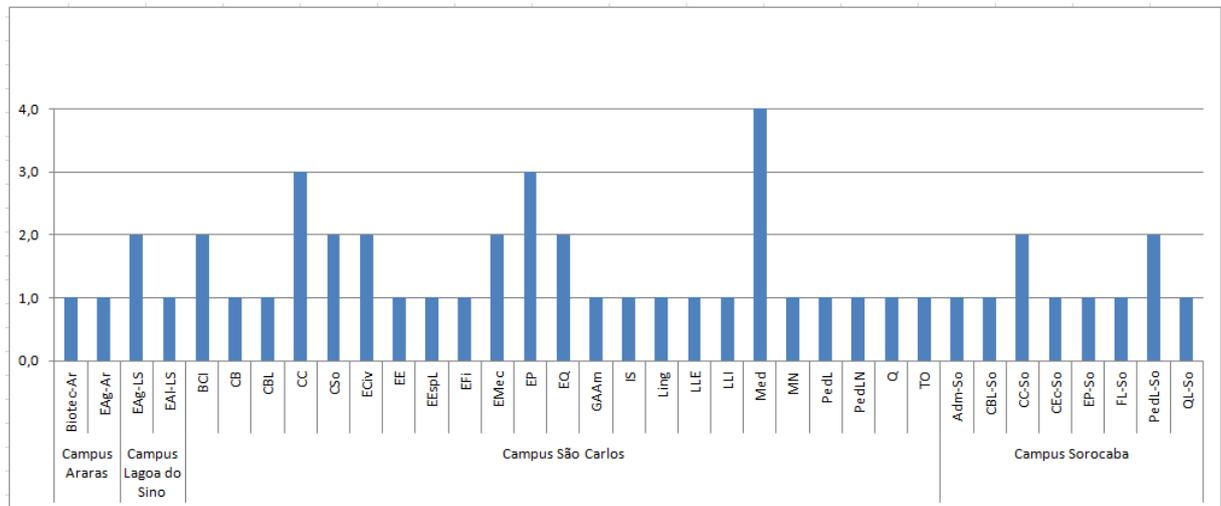
Esta pesquisa foi desenvolvida, envolvendo duas etapas. Uma preliminar em que, foram obtidos, junto à Pró-reitoria de Graduação da UFSCar, dados quantitativos relacionados ao ingresso e permanência dos alunos na universidade e a etapa principal, descrita no capítulo seguinte, em que os alunos dos cursos associados às áreas de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas foram convidados a participar, trazendo narrativas segundo a perspectiva da entrevista episódica.

4.2.1 ETAPA PRELIMINAR DA PESQUISA

Essa etapa consistiu no levantamento quantitativo dos dados relativos ao ingresso de pessoas com deficiência na UFSCar e pode ser visualizado na Figura 1, a seguir:

¹³ Ainda que essa terminologia divirja de alguns estudos do campo da inclusão e da educação especial, adotamos neste trabalho, em determinados momentos, por ela ser empregada no sistema de reserva de vagas da universidade.

Figura 3: Relação de Ingressantes por cursos de graduação presencial, campus UFSCar- 2018



Fonte: Santos (2020)

Segundo o gráfico, cinquenta (50) alunos da reserva de vagas de pessoas com deficiência de 2018 tiveram acesso a diferentes cursos: Biotecnologia (Biotec), Engenharia Agrônômica (EAg), Engenharia de Alimentos (EAl), Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI), Ciências Biológicas (CB/CBL), Ciência da Computação (CC), Ciências Sociais (CSo), Engenharia Civil (ECiv), Engenharia Elétrica (EE), Educação Especial (EEspL), Engenharia Física (EFi), Engenharia Mecânica (EMec), Engenharia de Produção (EP), Engenharia Química (EQ), Gestão e Análise Ambiental (GAAm), Imagem e Som (IS), Linguística (Ling), Letras – Espanhol (LLE), Letras – Inglês (LLI), Medicina (Med), Matemática (MN), Pedagogia (PedL/PedLN), Química (Q), Terapia Ocupacional (TO), Administração (Adm), Ciências Econômicas (CEc), e Física (FL).

A partir do levantamento quantitativo entre os ingressantes na reserva de vagas para Pessoa com Deficiência (PcD) da universidade, foi possível verificar, que a proporção de homens, em todos os cursos, é maior em relação à de mulheres, sendo 66% do total composto por homens (33 alunos) e 34% composto por mulheres (17 alunas).

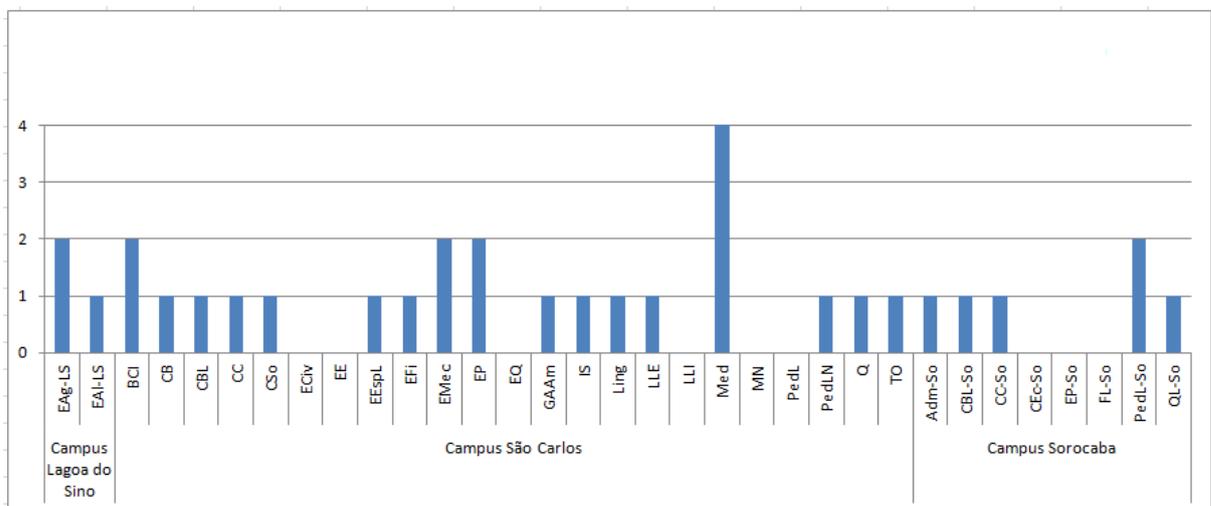
Em seguida, esses dados de ingressos em 2018 na reserva de vagas para aluno PcD foram comparados aos dados dos alunos que ainda continuavam em seus cursos, após o primeiro ano letivo. Foi possível perceber que, no campus da cidade de Araras não havia mais nenhum aluno na citada reserva de vagas. Um dos estudantes teve o curso cancelado e o outro teve perda por desempenho mínimo no

curso. No outro campus da mesma universidade, Campus Lagoa do Sino, não houve alterações, uma vez que os três alunos ingressos permaneceram no curso.

No campus de Sorocaba, entre os 10 alunos que entraram na reserva de vagas para alunos PcD, dois alunos apresentam perda de vaga por desempenho mínimo no curso e outros dois cancelaram o curso. No campus de São Carlos, com 35 alunos, cinco alunos tiveram perda de vaga por desempenho mínimo, dois pediram transferência interna, um aluno teve perda de vaga por falta de rematrícula e quatro alunos tiveram o curso cancelado.

No total de 50 alunos ingressantes na reserva de vaga para alunos PcD no ano de 2018, dentre todos os cursos dos quatro campi da UFSCar, 32 continuam cursando a graduação. Uma adaptação do gráfico apresentado na Figura 2, em que se considera somente os alunos PcD que ainda continuam na universidade é apresentado na Figura 3.

Figura 4: Alunos em situação de deficiência que permanecem no curso após um ano de ingresso



Fonte: Santos (2020)

Embora não foi objetivo dessa pesquisa, analisar a trajetória dos ingressos em 2018 e egressos, na reserva de vaga para alunos PcD, consideramos de grande valia esse levantamento de dados, para leitura mais ampla da política em andamento e das vidas em análise, neste trabalho e em pesquisas futuras

4.2.2 ETAPA PRINCIPAL: AS ENTREVISTAS

O convite para participação na pesquisa foi realizado por e-mail a todos(as) estudantes matriculados nos cursos de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas, que ingressaram na universidade pela nova política de reserva de vagas, em consonância com a Lei nº 13.409, de 2018.

O conteúdo do e-mail foi redigido de forma a apresentar a pesquisadora e as intenções do projeto de pesquisa. Junto ao e-mail foi disponibilizado um link criado em um formulário on-line, em que os estudantes poderiam indicar suas disponibilidades de horário para a participação na pesquisa.

O primeiro e-mail foi enviado a dezoito destinatários sendo 9 alunos que ainda estavam ativos em seus cursos e 9 alunos que não constavam como ativos no curso e obteve-se um retorno.

O mesmo contato e conteúdo de e-mail foi reenviado e obteve-se mais um interessado em participar.

No total, dois alunos ativos em seus cursos, dos dezoito alunos convidados, manifestaram interesse em participar do atual projeto de pesquisa. O número reduzido de interessados pode ser interpretado de várias formas e não representa o objetivo dessa pesquisa, mas em nossa avaliação ressaltou a resistência em expor histórias de vida raras e recém chegadas ao espaço acadêmico.

A pesquisadora respondeu aos dois interessados e as entrevistas foram agendadas, em local de fácil acesso, em dias diferentes e foram gravadas. Estiveram presentes a pesquisadora e um dos orientadores.

As entrevistas tiveram duração de, em média, 25 minutos.

5. AS ENTREVISTAS NARRATIVAS EPISÓDICAS

As narrativas episódicas, construídas e recolhidas no espaço desse projeto de pesquisa, configuram-se como *corpus*¹⁴ da presente pesquisa por considerar a subjetividade das referidas fontes, o seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva (SOUZA, 2014) implicada nas trajetórias de vida.

As narrativas apresentam trajetórias e experiências da vida de duas pessoas em situação de deficiência, sendo marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões construídas por cada sujeito, individualmente, em seu ato de lembrar e narrar sobre si mesmo.

Dessa forma, tendo em vista o objetivo dessa pesquisa - debruçar em se aproximar de possíveis meandros, contextos e fatores relacionados as histórias de vidas desses jovens universitários, na reserva de vagas para pessoas com deficiência, que optaram por uma carreira da área de Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas; e dialogar sobre seus interesses pela área tendo em vista as perspectivas, dificuldades e expectativas futuras, encontramos na análise interpretativa-compreensiva das narrativas, uma forma de buscar evidenciar a relação entre o objeto de estudo, o objetivo da pesquisa e o processo de investigação-formação, tendo em vista entender as regularidades e irregularidades do/no conjunto das narrativas, partindo sempre da singularidade das histórias e das experiências relatadas por cada sujeito.

Assim, partir de uma entrevista episódica, na qual surgiram os seguintes eixos temáticos: *a infância, a adolescência, a vivência escolar, a escolha pela graduação e os planos para o futuro*; fez com que a proposta para tal utilização tenha surgido enquanto necessidade de compreensão da história da constituição do sujeito até o momento presente à entrevista. Ou seja, os episódios constituídos não são compreendidos como uma grelha prévia, mas, fazem parte da revelação dos autores, no sentido de falarem sobre suas experiências, suas lembranças, sua história de vida.

Souza (2004) organiza a análise interpretativa das fontes por meio de uma ideia metafórica de leitura em três tempos, pois considera o tempo de lembrar, narrar

¹⁴ Conceito de corpus utilizado por Poirier et. al., ao afirmar que “[...] aqui, um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]” (1999, p. 108).

e refletir sobre o vivido. Seu primeiro tempo de análise (Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada) tem como objetivo focar na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação.

No segundo tempo de análise (Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas), Souza (2004) se fundamenta nas leituras cruzadas para então realizar uma organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, por meio do seu universo de significados e significantes. E por fim, o terceiro tempo de análise (Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus) está vinculado ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas.

Para Souza (2014), as leituras cruzadas, analítica e compreensiva-interpretativa são os processos que permitem a construção de critérios de análise. Ou seja, tudo está ligado na forma como cada sujeito escolhe para narrar ou escrever sobre si, “suas referências socioculturais, as regularidades e irregularidades históricas dos percursos e trajetórias de vida-formação, bem como pelo aprofundamento narrativo, frente à interioridade, exterioridade e a subjetividade de cada narrativa (SOUZA, 2014, p.45)”.

Ainda assim, as leituras temática, interpretativa e compreensiva permitiram, como uma dimensão meta-reflexiva e de um exercício metodológico, agrupar as unidades temáticas de análise através das recorrências e das irregularidades presentes nas narrativas, emergindo de um diálogo intertextual e de uma análise horizontal das experiências individuais e coletivas contidas nas narrativas. (SOUZA, 2014, p.45).

Segundo Poirier et. al. (1999) que é mencionado por Souza (2014, p.45), a “[...] análise horizontal resultado do encadeamento, trecho a trecho, da totalidade do discurso organizado pelo sistema categorial [...] emprega-se o termo ‘análise horizontal’ para sugerir o trabalho sobre o conjunto do ‘corpus’, onde a história é considerada só como um elemento de informação [...]”.

É importante que se compreenda a importância do exercício constante de leitura e escuta das narrativas, assim como a necessidade de uma posição ética frente ao processo da pesquisa e do uso das narrativas.

Portanto, a partir das ideias de Souza (2004), essa pesquisa procurou se utilizar do método de análise interpretativa-compreensiva. Para isso, foram realizadas as leituras e escutas das narrativas. Por meio de um processo de leitura e pré-análise, foi possível chegar a um perfil biográfico dos entrevistados. Esse perfil também pode ser construído em conjunto à conversa realizada posterior a gravação.

Em sequência, por meio de uma articulação com o perfil biográfico das narrativas embarcamos para uma análise temática que nos permitiu penetrar no universo da escrita das narrativas e da constituição dos entrevistados. Os eixos norteadores se delinearão na medida em que as experiências foram sendo narradas e em conjunto foi possível aproveitar para se inspirar nos episódios fornecidos durante a entrevista episódica. Desse modo, chegou-se a três eixos temáticos: infância, adolescência e vida adulta e a situação de deficiência; vivência escolar e a situação de deficiência; escolha pela área de Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas e o que vem em seguida.

A leitura analítica/detalhada e a interpretação temática com base na entrevista episódica têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, por meio dos eixos temáticos de análise, na tentativa de perceber as sutilezas, o que não é dito, aprofundar o dito, compreender as subjetividades e as diferenças. Para auxiliar na organização dos dados segundo os eixos que seriam utilizados posteriormente na análise, foi utilizado o software WEFT-QDA. Esse software normalmente é utilizado para análises de pesquisas qualitativas, possibilitando a criação de categorias e subcategorias de análises, além de ser gratuito e disponível para download.

5.1 PERFIL BIOGRÁFICO DOS ENTREVISTADOS

A pré-análise das entrevistas é de extrema importância, pois é nesse momento que traçamos um perfil dos entrevistados. Conforme Souza (2014, p. 44), o perfil biográfico “busca mapear dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva, explicitando questões

culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares, etc), de formação e das implicações/dificuldades em relação à narrativa oral e ou escrita”.

Para essa pesquisa, visto que temos duas entrevistas narrativas, realizou-se um perfil biográfico individual. A construção desse perfil biográfico se baseou na própria entrevista episódica e no protocolo de memórias sobre a fala conclusiva.

Em sequência, são apresentados os perfis biográficos realizados com a aluna do curso de Ciências Biológicas (nome fictício - Beatriz) e o aluno do curso de Ciências da Computação (nome fictício -Carlos), organizados após sucessivas leituras e análises de ambos os participantes da pesquisa:

BEATRIZ:

Beatriz é uma jovem de vinte anos de idade, nascida e criada em Santa Bárbara D'Oeste, pequeno município do interior do estado de São Paulo. Nasceu com dez meses e duas semanas devido a uma negligência médica na contagem das semanas e apresentou paralisia cerebral no nascimento. O descobrimento da paralisia somente ocorreu quando iniciou seus primeiros passos ainda bebê. Beatriz se identifica como mulher e com orientação sexual bissexual. Seus pais são divorciados desde os seus 4 anos de idade. Sua mãe tem um Buffet e mora em Santa Bárbara D'Oeste e seu pai é professor universitário na área de Engenharia Mecânica e reside em Curitiba. Ela possui mais cinco irmãos, três são por parte de mãe e possuem uma relação mais próxima a ela por morarem juntos, antes de ela iniciar os estudos na universidade, dos quais são dois meninos e uma menina, ambos mais novos que ela; e por parte de pai ela possui mais duas irmãs. Sempre realizou fisioterapia, desde bebê até a juventude. Parece ser uma jovem muito dedicada e estudiosa, com bom desempenho durante seu ensino médio. No mesmo período do ensino médio fez judô como modalidade de arte marcial durante algum tempo. Beatriz passou em sua primeira tentativa no vestibular, porém não se sentia preparada para iniciar os estudos, recorrendo assim ao cursinho pré-vestibular. Seus pais parecem sempre apoiar as escolhas e atitudes da filha, auxiliando financeiramente e com conselhos e incentivos ainda que não aceitem o fato da filha ter escolhido optar pelo seu direito a reserva de vaga PcD na universidade, quando prestou vestibular pela segunda vez e passou, no curso de Ciências Biológicas. Aparentemente seus pais possuem certa dificuldade em aceitar que a filha possui

uma deficiência, o que para Beatriz, ao longo do tempo se tornou algo natural e parte de seu ser em construção. Para a mãe de Beatriz, assuntos relacionados a sexualidade também parecem ser vistos como um “tabu” e normalmente tendem a ser cortados das discussões familiares. Atualmente Beatriz é diretora da bateria na Universidade e está namorando um garoto que cursa Engenharia Mecânica na mesma universidade que ela. Por meio de sua fala, podemos perceber que ela se encontra em uma fase de grande empoderamento sobre suas escolhas e sua forma de ser e viver.

CARLOS:

Carlos é um jovem de dezenove anos de idade que perdeu a visão do olho esquerdo aos dois anos por um problema de saúde chamado retinoblastoma, e desde novo possui uma prótese. Carlos sofreu bullying na escola por ter perda completa da visão de um dos olhos e se utilizar de prótese, relatou não ligar para tais momentos, porém indicou ser um garoto muito fechado, introvertido e muito tímido. Ele perdeu a mãe aos treze anos de idade, em 2013 e passou por um processo difícil de depressão de 2014 a 2016, e relatou ainda possuir certas dificuldades para conversar com as pessoas. Ele acredita que a perda da mãe o incentivou a buscar uma carreira, uma vez que seu pai não poderia mais sustentá-lo sozinho. Hoje ele está cursando Ciências da Computação.

5.2 INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E VIDA ADULTA E A SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Ao serem convidados a narrarem sobre a infância e a adolescência, nossos entrevistados em situação de deficiência, revelam partes de seus percursos vividos em diversos contextos sociais, como por exemplo, nas vivências familiares, no espaço escolar e outros. Nos encontros e desencontros narrados é possível captar algumas “marcas” na constituição dessas pessoas. As trajetórias sociais revelam e funcionam ao mesmo tempo como um conhecimento de si, reavivando lembranças e revelando aprendizagens sobre a formação construída nesses espaços.

A entrevistada Beatriz, 20 anos de idade, possui sequelas devido à paralisia cerebral. Sua avó foi a responsável por questionar o grande tempo para seu

nascimento e requisitar uma cesárea à médica. A paralisia de Beatriz refletiu em seu lado direito do corpo, o que seus pais só conseguiram descobrir quando ela começou a andar e repuxar o pé durante o engatinhar.

O entrevistado Carlos, teve um problema de saúde aos 2 anos de idade chamado retinoblastoma e perdeu o olho esquerdo, portanto utiliza prótese ocular desde seus 3 anos de idade.

Ao serem convidados a narrar sobre suas infâncias, foi possível identificar em ambos os estudantes, a evocação de uma não memória dessa fase da vida, ou talvez um não querer lembrar/falar da infância.

[...] aí descobriram que eu tinha paralisia cerebral. E daí, já foi um choque de cara assim pra família, e daí ele começou o tratamento, então tipo, eu não tenho muitas lembranças de quando eu era criança, assim, tá, quase nada. Mas pelas fotos que eu vejo, eu fiz inúmeras cirurgias desde que eu era criança. Então, alongamento de tendão tanto no braço quanto na perna, é, correção de joelho, porque a característica do hemeplégico, que a gente fala, é o joelho voltado rotulado pra dentro, o pé pra fora e o braço pendurado assim [forma]. Então, eu fiz a inversão dos tendões dessa perna aqui, para eles puxarem o joelho para fora, só que, aí ou eu arrumava o joelho ou arrumava o pé. Aí meu joelho é normal, é reto, assim, só que meu pé é pra fora. E daí, com muita fisioterapia alongamentos de tendão, aí eu estico o braço, mas não estica o braço por completo. Então tipo, esse braço eu estico totalmente, esse braço eu estico menos. E daí eu fiz esse monte de cirurgias e daí você perguntou da infância na escola e tudo. (BEATRIZ)

Então pelo que eu disse, eu não lembro realmente muito da minha infância, assim. Lembro quase nada eu lembro só de ir na fisioterapia. Lembro de não gostar de ir nas fisioterapias, porque é chato fazer fisioterapia, né. E daí, sempre foi uma coisa que eu nunca contei pra ninguém então tipo, ninguém nunca soube durante minha adolescência e daí só no cursinho mesmo que eu comecei a contar pras pessoas e agora na faculdade. (BEATRIZ)

Na minha infância eu não vejo tantos pontos específicos que seria bom de se comentar. Eu perdi o meu olho aos meus 2 anos de idade por um problema de saúde chamado retinoblastoma. E aos 3 anos de idade eu tive minha primeira prótese. Então tipo eu fui crescendo com uma criança normal, fazendo manutenção, trocando prótese etc,[...]. (CARLOS)

Pelas falas dos entrevistados, é provável que a infância desses estudantes deve ter sido marcada pela construção de um corpo em situação de deficiência. Corpo esse, que precisa se adequar às condições de normalizações existentes, sejam na sociedade ou na medicina, sejam por meio de fisioterapias, cirurgias, próteses e outros meios.

Foucault (1987) destaca o poder disciplinar na instituição médica e o poder da instituição familiar como parte fundamental do processo de “ver” o corpo e a

deficiência e, principalmente em fazer esse corpo ser visto como um corpo sem deficiência.

Assim enquanto criança esse corpo entra em um processo de normalização, sem nem mesmo antes se entender como um corpo em construção, na medida em que a criança cresce, seu corpo é visto como um corpo em correção.

Beatriz menciona em sua entrevista que seus pais se separaram quando ela tinha 4 anos de idade. Seu pai foi morar em Curitiba e sua mãe ficou em Santa Bárbara D'Oeste.

Sobre sua adolescência, Beatriz relata acontecimentos em sua vida, com destaque para seu corpo, convívio social e familiar. Nas narrativas é possível perceber uma relação ainda confusa com a situação de deficiência, que segundo a estudante, foi na universidade que passou a se “descobrir” na situação de deficiente.

E daí, na escola era isso, e daí eu comecei a fazer judô, acho que no primeiro colegial, acho que foi isso no primeiro ou segundo colegial. Só que desde sempre, eu sempre fiz fisioterapia, eu fiz fisioterapia de um ano e pouquinho até os 13 anos. Aí com 13 anos eu falei "Não quero mais pra mim, não vou viver em função de fisioterapia, desisto". Aí eu fiquei sem fazer fisioterapia quase dois anos, aí doía tudo, aí eu falei "não, vou voltar para fisioterapia". Aí eu voltei para fisioterapia e fiz até vir para faculdade, fiz até quase 18. Aí eu comecei a fazer judô e daí, eu tinha algumas dificuldades, então eu não corria, eu não corro até hoje, então eu não corria, eu sempre ficava trocando lá, mas eu já tinha conversado com o sensei e falado "Eu tenho umas dificuldades aí e não vou fazer", ele achava ruim, achava, mas não ia me obrigar. Aí eu ia e fazia dentro do meu ritmo, no meu tempo e daí em um campeonato, eu lutando, eu, por causa de um golpe, eu caí e a menina caiu com o joelho atrás do meu, no joelho direito. Aí rompeu a cartilagem do meu joelho e daí a cartilagem, ela tipo... só que daí, de vez em quando eu batia, e eu sou bem branquinha, então é normal ficar roxo. Aí eu falei "Ah só bateu e tá tudo bem". Aí quando tava dando quase um mês, não melhorava, só doía cada vez mais e eu falei "Vou no médico". Aí fui, aí tinha infeccionado meu joelho por dentro né, porque tinha rompido a cartilagem e daí eu fiz um tratamento para absorver a cartilagem rompida e através de medicamentos reconstruir a cartilagem com injeções no joelho, de forma artificial. Então a cartilagem que eu tenho joelho hoje é artificial e daí isso era mais uma desculpa de eu falar o porque que eu estava mancando. Eu uso ela até hoje. Então tipo, as vezes alguém fala pra mim "Ai porque que você tá mancando?" ai eu falo " Ai, lembra que eu machuquei o joelho assim, assim, então quando muda o clima dói". Então, realmente dói quando muda o clima, mas só pra eu não ter que ficar explicando tudo, porque eu acho que eu não quero falar da minha vida para todo mundo. (BEATRIZ)

No primeiro trecho da narrativa, Beatriz expõe a dificuldade que apresentou em ficar algum tempo sem realizar a fisioterapia, sentindo dores no corpo. Ela expõe sua frustração ao dizer “Não quero mais pra mim, não vou viver em função de

fisioterapia, desisto” demonstrando o quanto a fisioterapia impactou sua vida tanto de um lado positivo quanto por um lado negativo. A fisioterapia se tornou algo fixo ao corpo dela, como um mal necessário, uma violação de suas vontades e desejos, uma lembrança fixa da infância, uma extensão de seu corpo.

A estudante também narra sobre sua participação por um tempo nas aulas de judô, a competição em um campeonato e a lesão no joelho. Durante o depoimento, ela menciona que utilizava essa lesão como desculpa para não contar para as pessoas o verdadeiro motivo de mancar com a sua perna.

Beatriz também se recorda de um acontecimento marcante em relação aos seus dois irmãos, enquanto um deles estava em uma situação de deficiência o outro vivenciava com o irmão o *bullying* que as crianças faziam na escola:

E daí, eu tenho um irmãozinho pequenininho que é o mais novo, que é o "G" e ele quebrou, ele tem 11 anos agora, quando ele tinha 8 anos ele quebrou a perna, e ele quebrou a perna em três lugares, caindo de um brinquedo na escola. E daí ele ficou seis meses de gesso e nesses seis meses de gesso, a perna, como ele tava em época de crescimento, a perna não cresceu e a outra cresceu. E ele ficou com uma diferença e daí ele mancava. E daí na escola, sempre tem aquelas criancinhas que "Ai ele tá mancando, é manquinho, não sei o quê" e daí o "GL" que é o irmão que tem 14 hoje, não sei fazer as contas de quantos anos ele tinha na época, e daí ele sempre ia atrás e defendia sabe, "Não, ele quebrou a perna". Então tipo, isso não é uma coisa que se deveria ficar zoando, sabe, e daí eles sempre se defendiam muito, eles brigam muito, mas se amam. E daí, eles são bastante unidos, então eu acho que o "G", entre aspas, sentiu na pele também, e então ele defende muito sabe, ele se aproximou mais de amiguinhos excluídos e começou a inteirar com eles, assim sabe, com as minorias. E daí, eu fico orgulhosa né, porque eu acho que muda alguma coisa na construção deles (BEATRIZ).

Beatriz relata uma intervenção sua com seus irmãos, que afirma sua situação de deficiência e demonstra satisfação em perceber ter afetado a relação e compreensão dos irmãos.

Ao ser convidada a narrar sobre sua adolescência, Beatriz também opta em comentar sua orientação sexual e a dificuldade de não somente dialogar com os pais sobre a deficiência, mas também sobre a sexualidade:

E eu acho que eu sempre fui um ponto meio fora da curva na minha família né, então, eu era deficiente e eu sou a única pessoa da minha família que não tem orientação sexual padrão. Eu sou bissexual e daí então era sempre assim, os meus irmãos sempre aprenderam então que, que não podia ficar zuando que era deficiente, na hora de brigar ou fazer alguma coisa, viadinho não era xingamento eu falei para eles, porque se uma pessoa ela é homossexual, isso não é ser menor que ninguém. Então às vezes eles estavam brigando e um falava assim "Aí você é um viado" aí eu pegava e falava assim "Não, você sabe que isso não pode. E se alguém falasse isso para mim na rua, você ia gostar?" "Não, não ia" "Então menos". E daí, então

sempre teve essas discussões na minha casa, minha mãe tentava vetar todas, mas nunca conseguiu. (BEATRIZ)

Apesar da dificuldade de diálogo, mais direcionada a mãe segundo o trecho destacado, percebe-se que Beatriz nunca deixou de conversar sobre a deficiência e a sexualidade com os irmãos. Seu posicionamento diante dessas conversas parece ser sempre direcionado e objetivo no sentido de fazer com que pensem a respeito de como o outro se sentiria, diante de tais situações.

Ao olhar de Foucault, podemos perceber o quanto a própria homossexualidade, bissexualidade ou outras formas de orientações sexuais que não se configuram com a padrão (heterossexualidade) são atravessadas pelo conceito de normalidade.

Para tanto, o surgimento de instituições e de toda forma de repressão para moldar todo e qualquer indivíduo irão surgir e se apossar de várias formas de repressões. Uma delas se direciona a própria sexualidade, considerando o que é decente e indecente; modéstia e imodéstia (FOUCAULT, 1987, p. 203).

Segundo Foucault, irão existir condutas sexuais consideradas decentes e indecentes, comportamentos ligados aos atos sexuais que serão julgados como corretos e incorretos, como por exemplo, a própria questão da masturbação. A relação entre a sexualidade, condutas sexuais estão também ligadas à própria questão da orientação sexual.

O termo orientação sexual está relacionado com as diferentes formas de atração afetiva e sexual de cada um, assim outras práticas sexuais ou não sexuais e a própria orientação sexual desvinculadas das práticas consideradas normais ou orientação padrão, sexualmente falando, serão consideradas como “pontos fora da curva” diante de uma sociedade fundamentada pelo conceito de normalidade.

A sexualidade fora do padrão heterossexual aparece, nesse sentido, como um processo de quebra da disciplinarização sexual padrão do corpo que obedece “normas”.

Beatriz faz referência em sua narrativa, de se sentir um “ponto meio fora da curva”, em relação a situação de deficiência e sua sexualidade. A estudante apresenta a ideia de se sentir diferente, fora do considerado como padrão.

Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir* descreve os processos de disciplinarização em diferentes instituições, demonstrando que a principal característica dessa disciplinarização é a disciplina corporal.

Para o autor, o corpo é um composto de forças que se encontram em constante combate. Este corpo não se limita às concepções orgânicas; antes de tudo, ele se apresenta como um campo sobre o qual operam diferentes dispositivos. O corpo não deve ser pensado a partir de uma existência a priori, e sim como um objeto que deve ser problematizado, investido por forças e, por fim, produzido.

Beatriz destaca que, foi ao entrar na faculdade que foi “descobrimo” sua situação de deficiência:

Então, eu não me via como deficiente até entrar na faculdade. Porque meus pais nunca me trataram como um deficiente. [...] E daí, tipo, minha família também nunca tratou isso de forma, tipo não existe, né porque do ponto de vista da família tradicional, se você não fala, o problema não existe. (BEATRIZ)

Então tipo, só que até hoje meus pais não veem isso com bons olhos. Então tipo, eu vou viajar no final do ano, por que meu pai é de Curitiba e minha mãe é de Santa Bárbara, aí eu vou para casa da minha mãe, eu vou para casa do meu pai, daí a gente tá no mercado, eu pego a fila preferencial e meu pai fala "O que você tá fazendo aí?", eu falo "Eu tenho direito de usar" aí ele fala "Ah não filha, vem pra cá", aí eu fico assim, "Tá bom né, quer pegar uma filona aí, fica". Aí a minha mãe já fala, se eu falo que não consigo fazer tal coisa, "Ai pára, você sabe que você consegue". (BEATRIZ)

Eu tenho muitos irmãos. Mas que são próximos de mim assim são três que eram filhos da minha mãe, eu tenho mais duas por parte de pai. Então era uma menina e dois meninos mais novos, eles sabiam que eu tinha problema, tipo, desde sempre. Eles não aceitavam piadinha com deficiente, nem nada, pessoa com problema, porque eles achavam que atingia a irmã mais velha. Então eles sempre foram muito de defender, "não, esse tipo de piada não pode", sabe. (BEATRIZ)

O não se ver como “deficiente”, que em um primeiro momento pode remeter a um pensamento de não normalização ou percepção na intersubjetividade do que lhe é diferente. O que parece haver é uma ocultação e negação da deficiência enquanto proteção dela pelos pais. A normalização enquanto “instrumento” que oculta a diferença é, assim, o que parece levar Beatriz a não perceber-se como “deficiente”.

No relato em que descreve quando contou à família do namorado, sobre sua situação de deficiência, é possível perceber certa leveza no narrado, embora apresente um tom de questionamento a priori ao namorado, sobre a possibilidade de não aceitação.

Pro meu namorado eu contei depois de três meses que a gente tava namorando. Peguei e falei "Ah então, preciso te contar um negocinho", aí eu contei pra ele, porque o meu namorado ele é japonês, japonês mesmo, os bisavós dele vieram de Hiroshima e não teve miscigenação na família ainda, então tipo, é todo mundo japonês. E daí eu tinha, eu achava que ia ter um

certo preconceito por eu não ser japonesa. Eu falava pra ele assim "Óh, você tem certeza que sua família vai querer me conhecer? Eles vão achar ruim que eu não sou japonesa, não sei o que blá, blá, blá" e ele falava que não, que eles eram super tranquilos. E daí eu peguei e contei para ele né, porque além de eu não ser japonesa, ainda tinha um plus, né, eu falei "Nossa, vão me odiar né". (BEATRIZ)

Em relação ao segundo entrevistado, foi possível perceber que Carlos foi mais discreto e resumido nas suas respostas. Sem a intenção de rotular o sujeito, mas baseado nos momentos da entrevista, foi possível perceber um jovem tímido e introvertido, e que pouco apresentou sobre sua família. Carlos narrou que durante a sua adolescência, seu pai o apoiou financeiramente na compra de peças para a montagem de seu computador. Também nos contou ter realizado um curso de montagem de micro quando tinha quinze anos. Ambos os relatos, associam o realizado na adolescência, no caso o pai, com o curso que optou em cursar – Ciência da Computação.

A morte da mãe de Carlos também foi narrada na entrevista.

Em 2013 minha mãe chegou a falecer, tanto que foi o motivo da minha depressão de 2014 até 2016. Tanto que hoje eu tenho vários problemas pra conseguir conversar com as pessoas. E... (pausa para uma tosse).. isso também foi me incentivando a seguir uma carreira profissional porque eu pensava, meu pai, ele não vai conseguir me sustentar. (CARLOS)

Segundo o estudante, a perda foi um processo muito doloroso e que resultou em sofrimento e depressão. Ao falar sobre a mãe, Carlos tossiu, revelando o quanto, possivelmente, esse assunto ainda é difícil de ser pronunciado e questões referentes à família pouco apareceram no restante da entrevista.

Carlos relata em sua entrevista que o momento de luto, também foi um momento decisivo para seguir uma carreira profissional, já que as condições financeiras do pai não seriam suficientes para sustentá-lo. Assim, Carlos se vê diante de uma decisão de buscar um emprego e começar a trabalhar ou iniciar os estudos em uma universidade, na busca por mais opções e melhores condições de trabalho.

5.3 VIVÊNCIA ESCOLAR E A SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

O diálogo intertextual realizado sobre a infância e a adolescência tende a ampliar-se, a partir das experiências de nossos narradores, com base na

compreensão e na interpretação das suas trajetórias de escolarização. Esse momento acaba por evidenciar um contexto de dimensões formativas e aprendizagens experienciais das narrativas de nossos entrevistados, sobre diferentes rituais vividos no cotidiano escolar e formas de enxergar aquele ambiente de aprendizagem.

Assim, nesse momento, nesse eixo temático encontram-se as narrativas sobre a relação entre a situação de deficiência e o momento percorrido e compreendido como vivência escolar.

Para Carlos seu crescimento e vivência escolar são marcados pelas trocas de prótese ocular, um período de vivência de *bullying* e um ensino público superficial:

Então tipo eu fui crescendo com uma criança normal, fazendo manutenção, trocando prótese etc, só que ao mesmo tempo quando eu fui pra escola, via que tinha um pouco do bullying assim sabe, só que eu fui reparar isso mais quando eu tava na minha adolescência, quando eu cheguei no meu quinto, sexto ano. Não que era um negócio que me importava muito na época, eu simplesmente só tava ali curtindo entre aspas e seguindo a vida. (CARLOS)

Assim, em questão de ensino, eu vim de uma escola pública Estadual, então acabou sendo que, meio que superficial, digamos assim. Tanto que aqui eu vejo que eu precisava de muita base, tanto em matemática quanto em interpretação e outras n carreiras. E eu não consigo seguir o mesmo ritmo que os meus colegas de turma, por exemplo. Então eu to atrasado literalmente um ano da minha graduação e eu não vejo problema disso. Mas agora eu tô realmente me esforçando pra conseguir tanto aprender por conta quanto me esforçar pra ir atrás de professor, mas levar, pra realmente aprender as coisas aqui sabe. (CARLOS)

Em sua narrativa, Carlos relata ter vivenciado *bullying*, durante o período escolar devido a sua situação de deficiência, ainda que não mencione em específico, nem maiores detalhes sobre. Ainda que Carlos relate não ter se importado muito na época, é possível perceber que tais momentos podem ter interferido na forma como ele compreendia sua situação de deficiência e como consequência, tal fato ter ampliado seu modo introvertido e tímido de ser.

Carlos também relata que a escola pública estadual, ao qual ele realizou o ensino médio, possuía um ensino muito superficial em matemática e interpretação de texto. Ele considera que ter vivenciado esse ensino tenha causado um problema em seu desempenho e ritmo de aprendizagem, fazendo com que agora, na universidade, ele esteja atrasado em algumas disciplinas do curso. Porém, segundo o estudante, esse outro ritmo para desenvolver seu curso de graduação não é visto como problema.

Beatriz narra o período de vivência escolar apresentando fatos que datam seu ensino médio e o cursinho. Foi no ensino médio da estudante, um momento de transição e problematização sobre a sua situação de deficiência. Foi durante essa etapa escolar que passou por cirurgias, sentiu vontade de contar sobre sua situação de deficiência a outras pessoas, iniciar um cursinho pré-vestibular, mesmo tendo passado no vestibular em 2016 e optado não cursar.

Então na escola ninguém nunca soube, quem sabia às vezes eram os professores de educação física, porque eu tinha mais dificuldade de fazer alguns exercícios, eu sentia dor, as vezes eu tinha que operar no meio do semestre, que era o bimestre né, escola né. (BEATRIZ)

No colegial, no primeiro, segundo e terceiro colegial, eu comecei a me sentir mais à vontade para falar para pessoas bem próximas a mim que eu tinha paralisia cerebral e que por isso, porque direto alguém sempre perguntava pra mim "Ai por que você tá mancando? Machucou?" e eu falava "Não, eu acho que minha perna tá cansada", sabe, inventava uma história. (BEATRIZ)

Aí eu peguei e fiz o colegial aí passei por isso e daí eu terminei o colegial em 2016. No ano de 2016 eu prestei o Enem e passei na faculdade. Só que, eu não me sentia pronta para ir para a faculdade. Conversei com meus pais e falei "Eu não acho que eu devo ir para a faculdade agora porque eu não quero", "eu não me sinto pronta" e falei "eu não quero ir". Aí eles "não, tudo bem então faz um ano de cursinho e aí você tenta de novo". Aí fiz um ano de cursinho, e daí nesse ano de cursinho foi quando eu comecei a me descobrir melhor. Então tipo, eu comecei a me ver mais como deficiente, então tipo, eu comecei a ir mais atrás e saber quais eram os meus direitos, o que que eu tinha que fazer o que eu não tinha que fazer. (BEATRIZ)

A passagem do ensino médio para o cursinho trouxe para Beatriz mudanças na forma como compreendia sua situação de deficiência e o seu entorno. A decisão de não ir para faculdade, o fato de não se sentir pronta para esse novo processo, fez com que Beatriz, seguisse para a caminhada de um ano de cursinho. Nessa experiência, cheia de incertezas sobre o futuro, dúvidas sobre a graduação e vida profissional, Beatriz se reconheceu como uma pessoa em situação de deficiência, com direitos garantidos pelo estado.

Aí por um acaso, o meu amigo que sentava do meu lado, o "H", também era deficiente e não sabia. Porque ele nasceu e ele teve um problema no fêmur e daí o fêmur dele não cresceu direito, então a perna dele era quase 4 centímetros mais curta do que a outra. E daí a família dele sempre tratou também, como não é nada, usa a palmilha que resolve. E daí ele pegava e tipo, aí a gente conversando, ele me contou, eu também usava palmilha, contei para ele e daí a gente começou a conversar e daí tanto, ele prestou o Enem, ele queria fazer medicina e ele entrou com ações afirmativas em medicina também. E daí ele fala "Muito obrigado por ter aberto meus olhos", ele fala até hoje, a gente é bem amigo ainda. E daí eu peguei e comecei a ir

atrás de saber como que fazia para entrar na universidade usando vaga para deficiente físico. (BEATRIZ)

Beatriz e seu amigo do cursinho se identificaram como pessoas pertencentes a um coletivo e a partir desse momento viram a possibilidade de realizar o vestibular por meio da reserva de vagas para PcD. Aqui parece existir uma identidade política, somada a projetos de vida autônomos, que conduzem o indivíduo a conquistar fragmentos de emancipação de sua identidade.

A relação com a situação de deficiência assumida por Beatriz, durante o cursinho e a proximidade com colega “H”, nos fez pensar sobre a potencialidade que foi para a estudante, afirmar a diferença, uma afirmação da vida. Não por ela se sentir diferenciada pelas pessoas, mas por saber se por diferente. Acreditamos que não foi o fato dela se encontrar com semelhantes que a potencializou, mas sim ela afirmar a diferença e ser escutada, pela conexão que tudo que podia vir desde então.

5.4 ESCOLHA PELA ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS, EXATAS OU TECNOLÓGICAS E O QUE VEM EM SEGUIDA

Nesse eixo temático, serão destacadas as narrativas sobre a história de vida de Beatriz e Carlos, que podem de alguma forma inferir sobre suas escolhas e trajetórias, na escolha por um curso específico da área de Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas.

Para Brando e Caldeira (2009) a escolha por uma profissão se dá, na maioria das vezes, em um momento (por volta dos 17 aos 20 anos), onde ainda se têm poucas “experiências de vida”, diversas atividades, porém pouco conhecidas no momento da opção por uma profissão que, no imaginário dos jovens, os contem a ponto de proporcionar um reconhecimento sociocultural e refletir condições dignas de profissionalismo que garanta sobrevivência e assegure a manutenção do status de profissão.

Sobre a entrada na universidade, dentro de um sistema de reserva de vagas para PcD, Beatriz narra sobre seu sentimento em relação, ao mesmo tempo, se compreender mais como uma pessoa em situação de deficiência e a sensação de estar na universidade sendo cotista:

Aí, na universidade, assim, eu acho que tem um certo preconceito com quem é cotista, independente da cota. Então, sempre tem aquele negócio de que, quem é cotista não fala nada pra ninguém e daí, eu peguei conversando com os amigos meus, descobri recentemente, descobri faz umas duas semanas, que um amigo meu, que é da licenciatura, ele entrou com vaga pra deficiente também e ele tá cursando, que ele teve toxoplasmose fetal, um negócio assim, e daí ele tem problema de visão porque o plasmídeo se alojou no olho dele. E daí, eu descobri esses dias, e é uma doença degenerativa e ele vai perder a visão daqui uns anos ou muitos anos. Aí a gente conversando, então na faculdade eu comecei a me entender melhor um deficiente. Então, ir atrás dos meus direitos, a SAADE de vez em quando propõe algumas reuniões, eu ia participava das reuniões. Eu nunca vi muitas pessoas nas reuniões. (BEATRIZ)

Então eu acho que tem um certo preconceito dos próprios deficientes com eles mesmos, de não querer se aceitar como deficiente. Sabe "Eu sou deficiente, mas ninguém precisa saber disso" sabe, como isso fosse possível. Então, daí na faculdade eu comecei a ir atrás disso e daí eu comecei a pegar fila preferencial, porque as vezes eu tô realmente cansada, então eu até conversei na SAADE, porque eles perguntam né, na hora da matrícula se você tem alguma limitação, eu tinha comentado que minha limitação do meu ponto de vista é andar grandes distâncias e subir escada. Subir escada me dói pra caramba. Aí as minhas aulas, a maioria são no térreo, esse ano eu tenho uma aula só no piso 2 no T7. Só que daí o que acontece, tem elevador? Tem. Só que, eu não pego elevador porque as outras pessoas que olham pra mim, não veem que eu tenho deficiência. E daí ficam tipo, "Por que ela tá pegando o elevador?". Aí vira um pouco de várzea, sabe, aí várias pessoas que não deveriam começam a pegar elevador. Aí quebra o elevador. Aí, quem deveria tá usando, não usa. Então, aí eu faço um esforcinho, eu sempre chego um pouquinho antes, subo a escada e daí eu vou pra aula e pelo menos tem banheiro e bebedouro no mesmo andar. (BEATRIZ)

Algo que se destaca de fundamental importância é o compromisso e organização da SAADE, como um serviço de atendimento em prol das ações afirmativas é de fundamental importância, tanto em levantamento de dados, quanto em uma atividade que visa acolher os alunos das reservas de vagas para auxiliá-los em sua permanência junto a universidade, assim como ajudá-los em seus direitos, não somente dentro da comunidade, enquanto universidade, mas como parte de um processo de socialização dentro da própria cidade da universidade.

Outro ponto levantado por Beatriz é o quanto a percepção visual da situação de deficiência, utilizada por outras pessoas faz com que se questione a própria situação de deficiência do sujeito. Ou seja, em seu relato, Beatriz nos informa que o fato de sua situação de deficiência não ser perceptível visualmente falando, faz com que ela tenha problemas em exercer seus direitos, por exemplo, quanto ao uso do elevador, sem ser questionada por tal ato.

Beatriz apresenta em sua narrativa o relato sobre uma atividade na bateria¹⁵ da universidade, onde teve que esclarecer aos amigos suas limitações físicas diante de atividades que ela não conseguiria realizar:

E daí, eu acho que foi isso sabe, eu comecei a contar mais pras pessoas esse ano e então tipo, eu faço parte da bateria da UFSCar, aí eu tava, eu sou diretora lá, aí eu tava aprendendo uma coisa pra um campeonato e eu não conseguia fazer. Porque os meus reflexos são bem atrasados do lado direito. Então, exigia uma coordenação com as duas mãos que eu não tava tendo. E daí eu tava falando que eu não conseguia fazer e daí o mestre da bateria falava assim para mim "Você consegue! Faz!" E eu falava "Mano eu não consigo, você não tá entendendo, eu não consigo porque eu tô falando que eu não consigo" eu falei "Eu me conheço, e não vai rolar", aí ele ficou insistindo, insistindo, insistindo e aí qué saber eu vou ter que contar, né. Aí eu marquei uma reunião com ele e com os outros técnicos, que são responsáveis por dar ensaio também. Aí eu falei "Olha, quando eu falar que eu não consigo vocês aceitam, por causa disso, disso, disso e disso, expliquei tudo sabe. Aí o mestre ainda pegou e falou assim "Ah mais eu faço música e eu tenho umas didáticas, não sei o que..." aí eu falei assim "Beleza, aplica nos seus alunos, eu tô falando que em mim não dá", aí ele "Ah então tá bom". Então, eu acho que depois que eu contei para eles, eles começaram a me respeitar mais, quando eu falo assim "Olha, não consigo fazer tal coisa" depois de ter tentado muitas vezes, eles falavam "Não, tudo bem, vamos ver o que que a gente faz". Tanto assim, que em muitos campeonatos, esse pedaço que eu não conseguia aprender de jeito nenhum, eu não toquei e depois o resto eu toquei tudo, porque eu não sabia fazer aquele pedaço, eu não conseguia. (BEATRIZ)

Nesse momento, percebe-se por meio do relato de Beatriz, uma tentativa por parte de um dos técnicos de incentivá-la a tentar tocar o trecho da música que ela estava tendo dificuldade, ainda que a insistência tenha sido inadequada. Ainda que o mestre da bateria tenha falado ter "umas didáticas" e que seu ato apareça como uma tentativa dele de se colocar a disposição para por em prática uma ação de algo que está aprendendo em seu curso de música, Beatriz não se sentiu a vontade em aceitar suas sugestões.

Por mais que o colega de Beatriz tenha realizado esse movimento de tentar ajudá-la diante de uma dificuldade existente, existe o movimento da Beatriz, do outro, da pessoa em situação de deficiência, seu desejo, seu corpo, suas limitações e potências, sua vontade, sua escolha.

No que se refere à entrada na universidade e à opção pelo curso de Ciências Biológicas, identifico na narrativa de Beatriz o desejo inicial pelo curso, porém surgem nesse percurso, muitas dúvidas em se certificar se de fato esse curso seria um curso de sucesso, um curso que proporcionaria uma estabilidade financeira ou

¹⁵ Grupo de pessoas com diversos instrumentos musicais que possuem como objetivo além do laser, atuar na animação da torcida em eventos universitários.

simplesmente o fato de tentar compreender se de fato esse curso realmente era de seu desejo:

E daí eu sempre gostei muito de planta, eu nunca gostei muito de bicho, não sou muito fã de bicho, só que eu gostava muito de planta, eu gostava muito de ecossistema, de água e daí eu peguei, eu pensei “Nossa eu vou fazer Biologia, Ciências Biológicas”. E daí eu tinha um cunhado que tava para se formar biólogo há muitos anos, daí, porque ele não levava a faculdade a sério nem nada, então do ponto de vista do meu pai, biólogo era uma coisa ruim, não era uma pessoa sem comprometimento, que usava muita droga. E daí, ele falava pra mim “Filha você tem certeza?”. Aí eu comecei né “Será que eu tenho certeza?” E daí eu fui fazer teste vocacional. Aí eu fui com um psicólogo fazer o teste vocacional e deu muita aptidão para a área de Ciências Biológicas, né. E daí surgiu a opção Biomedicina. Ai eu falei “Olha pai, surgiu essa opção”. Ai, nossa ele gostou muito né, medicina no nome. E daí tá bom, comecei a estudar para Biomedicina, fiz vestibular específico para Biomedicina, passei na UNIFESP, Biomedicina, que era Ciências Biológicas com modalidade médica. Só que aí eu comecei conversar com pessoas que eram Biomédicas e elas falaram pra mim “Biomedicina não é um trabalho bem reconhecido no Brasil”, por que o que o médico faz com mais credibilidade e um biólogo faz mais barato, é o que o biomédico faz. Então ela falou assim “A gente tem dificuldade de se inserir no mercado”, porque você fala para a pessoa “Ah, eu sou biomédico” a pessoa não conhece muito bem ainda a área e fala “Ah, mas você é médica?” “Não, eu sou Biomédica”. Ah, mas um médico é melhor assim, e o biólogo faz mais barato, entendeu? Daí eu peguei e conversei sobre isso com meu pai e ele falou “Não, tudo bem”. Aí eu vou tentar fazer biologia. Aí eu tentei, passei em biologia, aí no primeiro semestre eu apanhei bastante. (BEATRIZ)

Aí, então tipo, eu tinha já essa vontade de fazer Biologia. E aí por um momento eu fui desacreditada, levada a entender que um outro curso seria uma opção melhor né. E daí eu peguei e falei não, vou tentar mesmo, é o que eu quero fazer e daí ainda esses dias atrás eu tive uma aula que o professor falava assim “Se você não fosse fazer Biologia, que curso você faria?” Se eu não fosse fazer Biologia eu iria fazer Geografia. Porque eu sempre gostei dessas áreas aí que mexe com a natureza e tudo então. E não me veria fazendo outra coisa, não me veria fazendo uma engenharia, muito menos medicina, nem de perto, não tenho muita paciência para ficar lidando com as pessoas. (BEATRIZ)

Percebe-se nesse momento como a presença e opinião do pai de Beatriz se torna muito importante para ela. Ele é professor universitário e é possível verificar a influência da família nas suas decisões sobre escolha da carreira.

Assim, a escolha da carreira, entendida aqui como um fator do projeto de vida, também pode ser influenciada pelos meios sociais e condições do indivíduo estando atrelada ao comportamento de um grupo social. Nesse sentido, de acordo com Santos (2005), a literatura apresenta que uma das maiores influências na hora da escolha é a família.

Dessa forma, considera-se que a opinião e suporte da família enquanto meio de identificação e informação para o jovem, seja tão importante quanto o

conhecimento de si, e suas preferências. Para Santos, a construção da personalidade do indivíduo é iniciada por meio da família, assim, também a compreensão que o jovem possui de si e suas aptidões (SANTOS, 2005).

No mencionado estudo, a família aparece como um dos primeiros meios de informação para o jovem, e no contexto familiar que o jovem se apoia inicialmente para fazer sua escolha, tanto pelo significado da opinião dos pais, quanto pela condição social da família.

Beatriz opta em realizar um teste vocacional, antes da escolha da carreira. De acordo com Santos (2005), a relação com terceiros gera liberdade e dúvida no momento da escolha.

Os adolescentes encontram-se vulneráveis à influência de terceiros mesmo após suas escolhas terem sido feitas. Encontram-se tão vulneráveis que a própria busca de um programa de orientação pode significar a tentativa de encontrar um terceiro para lhes “dizer o que fazer”, indicador presente na sua demanda. Assim, o jovem procura as opiniões da sua família, do seu grupo social e de um especialista. Eles precisam de apoio para poder construir os seus projetos de vida. (SANTOS, 2005, p. 64)

Dessa forma, pode-se apoiar em Souza (2019), que apresenta a escolha da carreira como demarcada a partir de um meio, da condição social e cultural do indivíduo, não podendo, portanto, ser caracterizada unicamente como “gosto” ou “aptidão”. A autora menciona que no momento da escolha são apresentadas dúvidas e expectativas que são esclarecidas no contexto no qual está inserido o indivíduo, seja por meio da família ou de terceiros.

Para a estudante, a escolha de realizar o curso de Ciências Biológicas teve influência pela vivência escolar e a professora do ensino médio:

E daí eu acho que foi assim grande parte, também de eu querer fazer biologia era por causa de uma professora que eu tinha no ensino médio. Que ela dava aula de biologia, ela era incrível, eu tenho o WhatsApp dela, a "S". E daí eu peguei e falava assim, tipo, ela sempre me incentivou muito a fazer e ela me disponibilizou materiais de aula dela, que ela dava para outras escolas, falou "Não, estuda por esse aí pra você saber mais, prender mais". E eu achava ela uma profissional incrível. Daí eu falava assim, "Não, vou tentar", e daí tipo fui me apaixonando por biologia e daí eu acabei fazendo. Escolhi, e eu acho que eu escolhi certo. (BEATRIZ)

Beatriz relata admiração pela professora de Biologia e esse sentimento parece ter influenciado na sua escolha pela carreira. Segundo Brando e Caldeira (2009) o professor constrói sua identidade por meio de seus valores, crenças, atitudes e hábitos, agindo assim em razão de um tipo de opção pessoal que o

distingue de outros. Sua identidade irá de alguma forma interferir direta e indiretamente no seu trabalho em sala de aula o que poderá aproximar alguns alunos e afastar outros.

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p. 14).

Segundo Santana, Andrade e Pagan (2012) a influência do professor sobre a escolha da carreira aparece entre os principais fatores relacionados ao estudo, uma vez que vida escolar é formada por diversos professores e alguns acabam sendo mais presentes e participativos na trajetória estudantil, principalmente pelo desenvolvimento de algumas atitudes, que de certo modo causam admiração e permitem fixar esses professores como exemplos importantes.

Dessa forma, pesquisas, como Tardif (2000), Brando e Caldeira (2009), Santana, Andrade e Pagan (2012), mostram que a escola e/ou os professores, tem um papel importante na escolha profissional dos jovens pela carreira científica, assim como a influência de familiares e de pessoas próximas.

Ao relatar sobre o seu desenvolvimento no curso de Ciências Biológicas, Beatriz destaca dificuldades com algumas disciplinas, respectivas avaliações, reprovadas e o desejo de desistir:

Aí eu não sabia mais se eu queria fazer Biologia. Tirei meu primeiro zero da vida, na universidade, numa prova de física. Aí eu ligava para o meu pai chorando que eu não queria mais fazer faculdade, que eu queria ir embora, que eu queria voltar a ser criança, que criança não tinha responsabilidade nenhuma. Aí ele falava pra mim "Não filha, calma, se esforça", né. Aí eu tirei zero na P1, entrei na tutoria, estudei um monte, fui fazer a P2, tirei 1,5. Aí eu ligava pra ele e chorava mais ainda aí ele falava "Ai filha é normal reprovar, sabe as pessoas, acontece reprova". Ele já tinha começado a aceitar que eu ia reprovar. Mas eu passei nessa matéria, tirei 8 na P3 e 6,5 na sub e passei. (BEATRIZ)

E daí eu peguei, no meu primeiro ano eu tive três reprovadas, de cara assim, e daí tipo, já acabou com o sonho de ter a FAPESP, porque FAPESP só aceita até duas reprovadas e não pode ser as duas no mesmo semestre. E eu tive três em um semestre só. Ai, eu já falei "Já não vou conseguir uma bolsa de iniciação científica", sabe, como se o mundo tivesse acabado. (BEATRIZ)

O vivido e narrado por Beatriz é bastante comum entre os demais estudantes. Há um índice grande de reprova ou notas abaixo da média, na disciplina de Física, ofertada em outros cursos, como Ciências Biológicas por exemplo. Esse pode ser apontado como uma das causas do número de evasão, nesses cursos.

Segundo Cunha et al (2001) que realiza um estudo sobre a evasão do curso de química da universidade de Brasília, um dos dados levantados sobre o perfil dos alunos evadidos evidencia duas situações de históricos escolares: uma com acompanhamento regular ao curso com menções médias e superiores nas disciplinas aprovadas e outra situação nitidamente identificada como problemática e irregular. A situação identificada como irregular apresenta reprovações recorrentes nas mesmas disciplinas (frequentemente em Cálculo 1 e 2, Física 1 e Física Experimental, Química Inorgânica e Química Fundamental, Química Fundamental Experimental, Físico-Química, para citar algumas); com trancamentos constantes para diferentes disciplinas ou o abandono de outras.

Além desse estudo, a disciplina de física também se mostra como um desafio no quesito evasão para os próprios cursos de Física. Segundo Barroso e Falcão (2004) os dados sobre a disciplina de física apresentavam fortes índices de evasão nos períodos de 1993 a 1998 (média de 109 alunos por ano de 655 alunos ingressantes nos seis anos considerados), conforme o tempo e algumas medidas adotadas pelo curso os dados passaram a diminuir de 1999 a 2000 (média de 104 alunos por ano de 208 alunos ingressantes em dois anos).

As dúvidas sobre a vivência universitária e as opções de carreira, também se fazem presentes para Beatriz, que narra em sua entrevista, seus percursos, escolhas e cobranças:

Só que daí, eu peguei e entrei na bateria no ano passado, ah eu falei "Eu gosto da bateria, vou ficar na bateria", e fez um ano que eu estou na bateria. Aí, eu tava meio assim, não tô fazendo nada no meu curso, né, não tô fazendo nada na minha área, eu vou ficar para trás. E daí eu estou prestando processo seletivo agora, pra uma parte de um projeto da produção, eu acho super legal, eles também estão trabalhando com um viés de pessoas com deficiência, sabe a ANAC? Agência Nacional de Aviação Civil. Eles querem construir um aeroporto com, tipo, acessibilidade ideal. E aí eu tô prestando o processo seletivo e passei para a segunda fase, estou desenvolvendo o meu projeto agora que tem que enviar ele até dia 30. Aí eu peguei também, tô conhecendo os laboratórios lá da Bio. Aí, então, esse ano, no final do ano eu vou sair da bateria. (BEATRIZ)

Acho que foi uma experiência boa, um aprendizado. Só que como eu sou diretora, demanda 26 horas semanais para mim dedicar a bateria. Eu acho que nesse tempo eu poderia tá desenvolvendo uma iniciação científica,

porque eu tenho ensaio todo dia no almoço e na janta. Então é complicado, então eu não teria tempo pra fazer iniciação científica, então no ano que vem se eu passar nesse projeto eu vou estar no projeto e pretendo fazer uma iniciação científica. (BEATRIZ)

O segundo entrevistado, Carlos, ao mencionar sobre a escolha pelo curso de graduação, associa a gostos e vivências na infância e ao status profissional da carreira e sua possibilidade de rentabilidade.

[...] eu sempre assim, gostei de tecnologias em si. Durante a minha infância eu gostava muito de videogames e etc. E aí eu fui crescendo e eu nunca perdi o gosto e eu jogava outros jogos com meus amigos e etc. E eu simplesmente vim prá cá com a ideia de que "ah eu quero entender melhor como máquinas funcionam" e eu quero entender e conseguir fazer uma ou algum protótipo, robôs e sistemas autônomos. Tanto que como eu disse, se eu for fazer uma IC eu quero mais focar na parte de hardware e HC. (CARLOS)

Então eu preciso ou arranjar um emprego ou estudar pra eu ter um o ensino superior e conseguir manter estável, financeiramente falando. **Tanto que eu escolhi a parte de exatas exatamente por causa dessa parte financeira.** E eu acho que, é foi bem resumido, mas eu acho que é mais isso que eu tenho para contar, não sei muitos pontos específicos que eu poderia contar também - grifo nosso. (CARLOS, "grifos nossos")

Em estudo realizado por Oliveira et al (2009), a informação prévia sobre a carreira e o status profissional aparecem como fatores de influência. Alguns dos jovens entrevistados na pesquisa procuraram informações sobre a carreira conversando com pessoas que já estudavam ou atuavam na área pretendida, em relação aos que procuram a profissão por status, de acordo com Oliveira et al (2009), a escolha foi feita unicamente se baseando no mercado de trabalho, sem necessariamente se preocupar com a satisfação profissional.

Embora Carlos resgate suas vivências e gostos de infâncias para justificar suas escolhas, parece que a opção de carreira, pela área de ciências exatas e tecnológica se deu pelo seu contexto social, familiar e econômico regulado pelos fatores psicológicos e as autorreflexões.

De acordo com Santos (2005), a literatura apresenta que umas das maiores influências na hora da escolha é a família. Considera-se que a opinião e suporte da família enquanto meio de identificação e informação para o jovem, seja tão importante quanto o conhecimento de si, e suas preferências.

Em seus relatos, Carlos destaca a iniciação científica como parte do seu projeto de vida acadêmico e não menciona estar envolvido em outras atividades extracurriculares:

Eu acho que durante a minha graduação eu pretendo fazer uma iniciação científica, mais na parte de hardware e interação humano-computador que é HC. Mas assim se por um acaso, eu não conseguir fazer iniciação científica seja por tempo ou outros fatores. Eu pretendo sair da faculdade, já procurar alguns serviços principalmente dando preferência a startups, porque eu vejo que é o clima que é um pouco mais agradável, não seja aquele, aquela hierarquia que tem em empresas maiores etc. também é um bom lugar para você aprender como que é o ritmo e etc. E também é um bom lugar pra você aprender como que é o ritmo e etc. e também tem, é bem nivelado assim as pessoas, não tem esse negócio de hierarquia. (CARLOS)

Na análise das narrativas de duas histórias de vida, mesmo que longe de buscar generalizações, é possível perceber evidências de relações com o narrado pelos estudantes em situação de deficiência e as concepções apresentadas por outros autores, tais como: Tardif (2000); Santos (2005); Brando e Caldeira (2009); Souza (2019); Oliveira, Silva e Silva Neto (2009); e Santana, Andrade e Pagan (2012).

Convém destacar que essas pesquisas dialogam sobre o cenário das vidas e carreiras universitárias, sem o foco na questão da situação de deficiência.

5.5 O CAMINHAR PARA AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia do trabalho de evidenciar histórias de vida de estudantes em situação de deficiência, atuantes em uma área que pouco dialoga com uma perspectiva da diversidade e diferença, foi dar visibilidade a essas trajetórias pouco presentes na área. Conhecer os meandros e contextos das diferentes vidas que se interessam em compor os cursos de Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, se faz necessário para o amadurecimento do campo de pesquisa e formação, que precisa pensar e incluir essas vidas.

De acordo com Souza et al (2020), o debate sob a rubrica do multiculturalismo coloca na pauta política a necessidade de reconhecer os valores e as identidades culturais de distintos grupos que partilham o mesmo espaço social. No entanto, o modelo que rege o Estado democrático de direito gravita em torno de um padrão

calçado em uma tipologia universalista. A questão é que a igualdade seria incompatível com o reconhecimento das diferenças.

Na narrativa de ambos os entrevistados, as infâncias aparecem marcadas pela relação com o corpo, e os procedimentos de normalização realizados. Beatriz relata as cirurgias e o longo período de fisioterapia. Carlos traz o relato da prótese ocular e as trocas conforme o seu crescimento.

Ao relatar sobre a adolescência e início da vida adulta, Beatriz evidencia sua percepção de si enquanto uma pessoa em situação de deficiência. É possível encontrar em sua narrativa a potencialidade que foi para a estudante, afirmar a diferença, uma afirmação da vida e tudo que poderia vir com essa afirmação, que ocorreu durante o período do cursinho pré-vestibular. É possível também perceber como o dispositivo família atua fortemente na vida de Beatriz e que discussões relacionadas a sua condição de deficiência e orientação sexual eram ofuscadas.

A adolescência de Carlos foi narrada pelos seus gostos por vídeo games e computadores, que o estudante associa à área escolhida como carreira profissional – Engenharia da Computação. Sobre sua relação familiar, Carlos não apresentou muitos relatos. Narrou que seu pai o apoiou durante a adolescência com a compra de peças para um computador e que a morte da mãe marcou significativamente sua trajetória.

A vivência escolar desse jovem foi marcada pelas trocas de próteses oculares e a presença do *bullying* na escola. Junto a isso, Carlos revela sua preocupação com um ensino básico superficial e o possível comprometimento em seus estudos na universidade.

Para finalizar, ambos os entrevistados terminam suas narrativas destacando elementos sobre a escolha da carreira e uma vida universitária. Esse período de escolha é fortemente marcado pela influência familiar e preocupações bastante comuns entre os jovens, em período de escolha profissional, e pela produção de desejo imposta pelo sistema capitalista.

Carlos destaca que pretende sair da faculdade, já procurar alguns serviços principalmente dando preferência a startups, a “crista da onda” do momento, desejo de muitos dos jovens. Beatriz teve como a primeira opção de curso a Biomedicina, antes de se matricular em Ciências Biológicas, curso associado as carreiras de maior prestígio e retorno salarial.

Uma vez matriculada no curso de Ciências Biológicas, Beatriz apresenta em sua narrativa, a preocupação com as reprovações, notas baixas e a relação pessoal de cobrança existente de dedicação para com o curso. A estudante passa a buscar por atividades que estejam voltadas ao currículo e área de atuação profissional e sair do grupo da bateria da universidade.

Para Beatriz a vivência acadêmica apresentou-se como um local em que ela vive uma relação controversa com sua situação de deficiência. Aparece em seus relatos que ela deixa de usar o elevador, objeto que a auxilia a chegar até o andar onde suas aulas ocorrem, por conta do quanto seu corpo não apresenta visualmente sua condição de deficiência, podendo fazer com que ela seja questionada pelo uso do mesmo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa possibilitou apreender como dois jovens, alunos do ensino superior em situação de deficiência, narram suas histórias de vida, dando abertura a seus desejos, sonhos, trajetórias, vivências (familiar e escolar) e entre esses fatores e contextos, chegaram a opção pela área de Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas.

De maneira geral, a pesquisa possibilitou evidenciar um pouco do sentido formativo e autoformativo de todo um período de vivências, contido nos relatos das trajetórias que antecedem a universidade e o cursar a área de Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas. Nesse período é possível perceber nas narrativas, movimentos singulares de aprendizagens e a relação de conhecimento de si.

Gostos, escolhas e desejos dos entrevistados, assim como os espaços de vivência e pessoas que atravessaram as respectivas vidas analisadas nessa pesquisa, foram narrados. Também foi possível evidenciar as perspectivas, dificuldades, frustrações e expectativas futuras desses estudantes para com o curso de graduação e para outras possibilidades.

Com o desenvolvimento das entrevistas foi possível perceber que a narrativa dos entrevistados foi mudando a relação com sua situação de deficiência, conforme esses corpos foram crescendo. É possível perceber infâncias fortemente marcadas por um corpo em correção, devido às normas das quais eles não se enquadram, e conforme esses estudantes vão crescendo, se aproximam do momento da escolha da carreira, os discursos que aparecem se assemelham muito ao de corpos em não situação de deficiência.

Longe de se desconsiderar a situação de deficiência e trajetória singular de cada indivíduo, mas é como se ao narrar, as opções do que compartilhar sobre suas histórias de vidas, conforme esses jovens passam a fazer suas escolhas, essas se aproximam das realizadas por corpos de não situação de deficiência. Essa aproximação foi possível de ser verificada nos relatos sobre a escolha pela carreira e os elementos destacados pelos entrevistados ao falar sobre a vida universitária nos cursos de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas. Ou seja, as pessoas em situação de deficiência também estão incluídas na produção de desejo imposta pelo sistema capitalista.

Pode-se pensar que o desejo está sendo produzido a todo momento e eles, assim como os demais estudantes que dificilmente são caracterizadas como possuindo alguma deficiência, estão sendo capturados pelos mesmo desejos.

Ainda que os entrevistados sejam pessoas em situação de deficiência, devido a um conjunto de normas estabelecidas das quais eles não se enquadram, surgem diálogos nas narrativas que se enquadram em outras normas não referentes diretamente ao corpo e sim a outros dispositivos, como por exemplo, aqueles ligados à instituição escolar, à estrutura social, às políticas públicas, à estrutura capitalista, entre outros. Também surgiram assuntos em que os entrevistados puderam revelar habilidades que as pessoas ditas “normais” não teriam tanta desenvoltura, como por exemplo, a questão da orientação sexual e a forma como lidar com os rótulos que viram piada.

A pesquisa realizada possibilitou conhecer as narrativas e levantar olhares para a formação de processos disciplinares existentes nas diferentes instituições, assim como normas e processos que não dependerão da condição de deficiência das pessoas. As normas existem na fabricação de desejos em todos os tipos de corpos.

Aqui cabe a reflexão a respeito de pesquisas sobre histórias de vida, em que cada narrativa compõe trajetórias e percursos de uma história única. Dessa forma, não podemos generalizar os resultados e conclusões que obtivemos. A proposta dessa pesquisa foi a de dar visibilidade a estudantes em situação de deficiência, matriculados em cursos de Ciências Naturais, Exatas, Tecnológica, o que no caso dos dois estudantes analisados, foi possível perceber relações com a área muito próximas a de estudantes ditos “normais”. Ou seja, não é uma questão de deficiência atrelada a dificuldade/não habilidade, mas sim de um sistema excludente por si.

Ao chegar às considerações finais desse trabalho emergiram questões, de como, por exemplo, como seriam as narrativas de estudantes cegos, surdos, cadeirantes entre outras pessoas, imersas no espaço universitário e em cursos relacionados à área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas.

Fomos levados a pensar, por exemplo, como essas outras histórias de vida se relacionariam com o espaço físico destinado ao desenvolvimento dos cursos de graduação característicos da área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológicas. As dificuldades, os questionamentos e as experiências seriam assim tão próximas a de

estudantes não caracterizados em situação de deficiência? Mesmo que os desejos fossem próximos, o que esses corpos optariam a dar visibilidade, em suas histórias de vida, quando convidados a narrarem sobre as mesmas?

Nesse sentido, essa pesquisa se limita apenas as narrativas trabalhadas em seu interior, compreendendo ainda que outros olhares poderiam ser assumidos diante dessas narrativas, trazendo outros fatores, contextos e características. A pesquisa procurou conhecer e apresentar vidas em situação de deficiência, presentes nos cursos de formação nas áreas de Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, em uma universidade pública do estado de São Paulo, no intuito de problematizar quem é esse corpo que deseja. Para, além disso, ao final a pesquisa possibilitou refletir sobre: qual é o espaço que esse sujeito possui na sociedade? O que eles fazem para parecerem “normais”? Como é essa produção de corpo, já que todos os corpos entram no processo de normalização?

A ideia aqui não foi a de significar nem ressignificar as histórias de vidas ao analisar os contextos vividos e criados pelos dois estudantes, pois estaríamos instituindo uma identidade. O convite foi pensar nos novos sentidos que a diferença pode possibilitar ao campo.

REFERÊNCIAS

- AGUERO N. F.; DENARDO T. A. G. B.; NANCLARES D. Análise da dinâmica identitária acerca das questões de sexo, gênero e LGBT em dois Institutos de Ciências Exatas. XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física (**XXII SNEF**). São Paulo, 2017.
- ALEXANDRE J. V. **Universidade, lugar e cotidiano: histórias de vida na Trajetória educacional de alunos com deficiência física**. 74 f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal De Pelotas, 2018.
- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G.(coord.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. **São Paulo: Summus**, p. 11-30, 1998.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. XI, nº 21, março, 2001.
- AUGUSTIN, I. Modelos de Deficiência e suas implicações na Educação Inclusiva. Trabalho apresentado na **IX ANPED SUL**, 2012.
- ALVAREZ M. C. Controle social: notas em torno de uma noção polêmica. **São Paulo em perspectiva**, 18 (1), p. 168-176, 2004.
- BARBOSA, M. Mulheres na Física: Por que tão poucas? Por que tão lentamente? In: Seminário Produção Acadêmica na Universidade: Dinâmica e Desafios. Universidade Federal da Bahia, 2015.
- BARROSO, M. F.; FALCÃO, E. B. M. “Evasão Universitária: O Caso do Instituto de Física da UFRJ”, IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física (**IX ENPEF**), 2004.
- BEYER, H. O. Educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da Educação Especial. Inclusão: **Revista da Educação Especial** / Secretaria de Educação Especial. v.1, n.1, julho, 8-12, 2006.
- BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. P. O Vermelho e o Negro: Raça e Gênero na Universidade Brasileira - Uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. **IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Rio de Janeiro, 2004.
- BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 1 -8, 2002.
- BONFIM, S. M. M. A. **Luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos**. 213 f. Dissertação de Mestrado. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.
- BORGMANN M. E. **Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior**. 173 f. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (UNIJUI). Ijuí, 2016
- BORN, C. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, **Porto Alegre**, ano3, nº5, p.240-265, 2001.

BRAGA, M. M.; PINTO, C. O. B. M.; CARDEAL, Z. L. Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**, 1997.

BRANDO, F. R.; CALDEIRA, A. M. A. Investigação sobre a identidade profissional em alunos de licenciatura em ciências biológicas. **Ciência & Educação**, 15, 1, 155–173, 2009.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2017**. Divulgação dos principais resultados. Brasília, 2018.

BRASIL . **Lei** nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acesso em: Nov. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Viver sem Limite. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto-lei** nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 de Abril de 2013. Disponível em: [://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: Nov. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei** Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e dá outras providências. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>

BRASIL. **Decreto-lei** nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: fevereiro de 2019.

BRASIL. **Portaria normativa** nº 9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/d01-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490. Acesso em: março de 2019.

- CARVALHO C. L. C. **Pessoas com deficiência no ensino superior: Percepções dos alunos**. 91 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. **Porto Alegre: Mediação**, 2004.
- CASTANHO D. M.; FREITAS S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial** n.27, p. 93-99, 2006;
- CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. Evasão do curso de Química da Universidade Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, 24, 262-280, 2001.
- CUNHA M. B. *et al.* As mulheres na ciência: o interesse das estudantes brasileiras pela carreira científica. **Educ. quím.**, 25(4), 407–417, 2014.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa- métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: **Artmed**, p. 184-210, 2014;
- CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). O professor e a educação inclusiva - formação, práticas e lugares. Salvador: EdUFBA, p.39-59, 2012.
- DELORY-MOMBERGER C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks, Califónia: Sage, 2011.
- DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro , v. 23, n. 10, p. 2507-2510, Oct. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007001000025&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 Apr 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007001000025>.
- FCC. Relatório do Projeto “Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010. 2014.
- FOUCAULT, M. Os anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 35.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.
- FERNANDES P. D. **A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas dos centros de ciências exatas e tecnologia da Universidade Federal de Sergipe**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014;
- FERREIRA W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: Reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca, p. 212- 238, 2006.

- FLICK, U. Entrevista episódica. In: M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 114-136). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: **Vozes**, 2002.
- FRIAS, E. M. A. Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições ao professor do ensino regular. Material didático. Paranavaí, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009.
- GARCIA R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do Trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez., v.12, n.3, p.299-316, 2006.
- GIL A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: **Atlas S/A**, 2002.
- GLAT, R. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.
- GODOY, E. V.; ALMEIDA, E. de. A Evasão nos cursos de engenharia e a sua relação com a matemática: Uma análise a partir de Cobenge. *Educação Matemática Debate*, Monte Claros, v.1, n.3, p. 339-361, 2017.
- GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GOFFMAN, E. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- HARLOS F. E. **Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, (2012).
- HARLOS F. E.; DENARI F. E. Contribuições da sociologia da deficiência para o estudo do processo inclusivo na educação e sociedade. **VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**, Londrina, 2013.
- HÜLSENDEGER M. J. V. C. A representação do físico na obra solar, de Ian Mcewan. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; 2016.
- JESUS T. S.; PAGAN A. A.; ROCHA, F. T. Desempenho escolar em ciências: adequação de um sistema de avaliação para estudantes com transtornos da aprendizagem. **Revista Brasileira de Ensino em Ciências e Tecnologia**. Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 1-18, mai./ago, 2019.
- LANNA JUNIOR, M. C. M. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LIMA JR, P., OSTERMANN, F., REZENDE, F., 2012, Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 12, No 1, 2012.
- LIPPE, E.M.O.; CAMARGO, E.P. O ensino de ciências e seus desafios para a inclusão: o papel do professor especialista. São Paulo: Unesp, 2009.
- MARQUES C. V. V. C. O.; COELHO E. T. A. Panorama inclusivo na perspectiva do ensino de ciências em escolas de nível fundamental da cidade de Codó – Maranhão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.12, nº 3, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016226>. Acesso em: Fevereiro 2019.

- MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO T. A. O professor e a educação inclusiva Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012;
- MOREIRA H. M.; MICHELS L. R.; COLOSSI N. Inclusão Educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Revista Escritos sobre Educação**. Ibirité, v.5, n.1, p.19-25, jan.-jun. 2006;
- MORGADO L. A. S. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro**. 92 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De São Carlos. São Carlos, 2018
- MUYLAERT C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Rev. Esc. Enferm. USP*, 2014.
- NOGUEIRA L. F. Z. **Educação superior e inclusão: Trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional**. 173 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal De São Carlos. São Carlos, 2019.
- OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise / organizadores*, Araraquara, SP : Junqueira&Marin, p. 163-204, 2008.
- OLIVEIRA, W. A; SILVA, J. L; SILVA NETO, W. M. F. A escolha Profissional na Adolescência: Motivações e Apontamentos para a Atuação em Psicopedagogia. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Curitiba, 2009, p. 9297 – 9311. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3202_2149.pdf. Acesso em: 2 de janeiro de 2020.
- OMOTE, S. Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.
- OMS. Secretariado Nacional de Reabilitação, Ministério do Emprego e da Segurança Social. *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps)*. Lisboa: 1989.
- PAGAN A. A. O ser humano do Ensino de Biologia: uma abordagem fundamentada no autoconhecimento. *Revista entreideias*, Salvador, v. 7, n. esp, p.73-86, 2018.
- PAULILO M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista / publicação do Departamento de Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina*. – Vol. 1, n. 1 (Jul./Dez. 1998)-1999.
- PINTO P. C. Deficiência, sociedade e direitos: a visão do sociólogo. Disponível em: www.icjp.pt/sites/default/files/media/723-1116.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.
- PEREIRA, L. J. M; LIMA, M. C. A. Evasão no curso de Física da UFMA nos primeiros períodos do curso. In: **Simpósio nacional de ensino de física**, São Luís, 2007.
- QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON (org.) *Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1998.
- REZNIK, Gabriela et al . Como adolescentes apreendem a ciência e a profissão de cientista?. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 829-855, Aug. 2017.

- RODRIGUES, D. Dez *ideias (mal) feitas* sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo. **Summus Editorial**, p. 300-316, 2006.
- ROPOLI E. A.; MANTOAN M. T. E.; SANTOS M. T. C. T.; MACHADO R. A. *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva*. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, Brasília, Universidade Federal do Ceará, Brasília, v. 1, 2010.
- ROSA F. M. C. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em educação matemática inclusiva**. 260 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2017.
- SANTANA, A.M; ANDRADE, J.G; PAGAN, A.A. Motivos de escolha do curso, influência familiar e de amigos nas perspectivas de futuro docente para licenciandos de ciências biológicas da UFS Campus Prof. Alberto de Carvalho. VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" São Cristóvão-SE 20 a 22 de setembro de 2012.
- SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia Estudantil*, Maringá, v. 10, n. 1, abr. 2005.
- SOUZA E. C. **O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e Formação de professores**. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2004.
- SOUZA E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação Santa Maria*, v. 39, n. 1, jan./abr., p. 39-50, 2014.
- SOUZA M. **O lugar do ensino de ciências na escolha da carreira universitária de jovens negros**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2019.
- SOUZA T. A. **Trajetória escolar de pessoas com deficiência até a educação superior: análise das condições familiares e escolares**. 104 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, SP, 2018.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, 2000.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades especiais. Salamanca/Espanha 1994.
- UPIAS. The Union of the Physically Impaired Against Segregation and ThevDisability Alliance discuss Fundamental Principles of Disability. **UPIAS**, Londres, 1976. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/archframe.htm>
- VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. Trabalho apresentado na 24ª Reunião anual da **ANPPED**, 2001.
- VITÓRIO J. D. **Trajetórias de mulheres com deficiência: do ensino superior ao mercado de trabalho sob o olhar do gênero**. 156 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, SC, 2017.

WHITELEGG, E.; HOLLIMAN, R.; CARR, J.; SCANLON, E.; HODSON, B. "Invisible Witness: Investigating Gendered Representations of Scientists, Technologists, Engineers and Mathematicians on UK Children's Television". **Report for the UKRC**, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada **“História de vida de alunos da educação especial da área de ciências naturais e tecnológicas: percursos e a constituição dos sujeitos”** sob a responsabilidade da pesquisadora Danielle Rita dos Santos.

O objetivo principal deste estudo é identificar meandros, contextos e fatores relacionados aos percursos de jovens universitários na reserva de vagas para pessoas com deficiência sobre optar por uma carreira da área de Ciências Naturais ou Tecnológicas no ensino superior por meio de elementos de suas histórias de vida.

Tal atividade será realizada por meio de um grupo focal e/ou entrevistas individuais, podendo ter de um a no máximo três encontros com o grupo e de um a no máximo cinco encontros para entrevistas individuais, para a realização da proposta. A atividade de grupo focal e/ou entrevistas será realizada nesse ano de 2019, gravada em vídeo e posteriormente as falas obtidas durante a atividade serão transcritas.

O grupo focal e as entrevistas individuais possui caráter informativo, portanto a gravação em vídeo assim como os nomes dos participantes dessa pesquisa serão mantidos em anonimato.

O não consentimento em participar da pesquisa não ocasionará em qualquer possível dano ao participante envolvido referente ao seu trabalho. Esclarecemos que a participação na pesquisa não implicará no pagamento de nenhuma taxa ou qualquer outra forma de despesa nem receberá qualquer vantagem financeira, e por tratar-se de um convite, o convidado poderá desistir de participar da pesquisa no momento em que desejar, sem nenhum tipo de penalização.

Os riscos que podem ocorrer são: desconforto e constrangimentos em participar do grupo focal e/ou entrevistas e cansaço físico ou mental. Para amenizar

o desconforto ou constrangimentos pelas gravações de vídeo, as mesmas serão feitas com aparelhos discretos com ampla captura de áudio e imagem. No caso da pesquisa, o cansaço físico e mental poderá ser amenizado com pausas periódicas, caso o participante sinta necessidade, e quanto a participar do grupo focal e/ou entrevistas, essa será realizada com a participação somente dos pesquisadores e dos participantes envolvidos na pesquisa.

Os benefícios esperados são: colaborar com o ambiente educacional, trazendo novos dados e reflexões, compreender diferentes aspectos que ajudam a explicar as escolhas desse indivíduo pela área de Ensino de Ciências Naturais e Tecnologia, contribuir com a discussão sobre o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior; contribuir com a reflexão pessoal sobre o processo inclusivo; desenvolver habilidades argumentativas; desenvolver a autonomia para questionar assuntos relacionados a educação brasileira.

Destaca-se ainda que as respostas fornecidas diante do grupo focal e/ou entrevistas serão analisadas com profissionalismo e respeito aos valores éticos e morais.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o email da pesquisadora, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Coloco-me a disposição no e-mail e telefone abaixo descrito. Ao assiná-lo você está aceitando participar do grupo focal que será realizado na forma de gravação em áudio e imagem.

Danielle Rita dos Santos
Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Ciências
Curso de Mestrado – Linha de Educação em Ciências e Matemática
Área de concentração: Ensino de Física
E-mail: santos.danirita@yahoo.com.br
Tel.: (16) 99700 – 8280

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 –

Caixa Postal 676 – CEP 13.565- 905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, de _____ de _____

Responsável

APÊNDICE B: CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Assunto do e-mail: Convite Participação em Projeto de Mestrado

Olá,

Meu nome é Danielle e sou aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (campus São Carlos). Faço parte da linha de Educação em Ciências e Matemática e gostaria de convidá-lo para participar de uma pesquisa que objetiva refletir sobre a carreira na área de Ciências Exatas e Tecnologias. Este convite para a participação na pesquisa está sendo feito para alunos de diferentes cursos de graduação da UFSCar, campus São Carlos.

Uma vez em que nos encontramos em um cenário político atual de incertezas, cabe refletirmos sobre os caminhos percorridos e que ainda necessitam de muita atenção e dedicação sobre o ingresso de pessoas público alvo da educação especial no Ensino Superior público. O direito a reserva dessas vagas é uma bandeira histórica na luta pelos direitos dessas pessoas. Em conjunto a essa luta, as universidades e os institutos federais iniciaram em 2018 a reserva de vagas em seus cursos de graduação, em consonância com a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, e a Portaria Normativa nº 9 do Ministério da Educação (MEC), de 5 de maio de 2017.

A partir disso, na pesquisa para a qual lhe convido, gostaria de conhecer um pouco sobre a sua história e também refletir sobre a carreira na área de Ciências Exatas e Tecnologias, assim como outros assuntos que possam perpassar nossa discussão. Agradeço desde já a sua atenção e peço para que caso se interesse, sendo aluno ativo matriculado ou não, em participar dessa conversa, que, por favor, deixem sua disponibilidade de horários marcada no formulário do google que está no link abaixo. Assim que houver uma data e horário disponível para conversarmos, eu o avisarei por e-mail. Qualquer dúvida sobre o convite e/ou meu projeto de pesquisa, estou à disposição.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe04QuAqcpBgbMb3wCbVf6OlutjpH-Gw9pmnSO1w1k_DoqDMg/viewform?usp=sf_link

Atenciosamente,

Danielle

APÊNDICE C: REVISÃO DE LITERATURA

O objetivo dessa revisão de literatura é realizar um mapeamento dos trabalhos que apresentem como temática/metodologia de pesquisa a *narrativa*. Para que esse mapeamento conseguisse fornecer os trabalhos que pudessem estar, tanto imersos na *narrativa*, quanto em uma fronteira metodológica próxima, decidiu-se também mapear trabalhos que realizassem *histórias de vida* e *trajetórias de vida*. Afinal, ainda que tais metodologias possuam suas particularidades, a construção teórica metodológica de trabalhos que possuem como método *histórias de vida* ou a *trajetória de vida*, estão imersos em uma construção *narrativa*.

Segundo PAULILO (1999), a metodologia *história de vida*, permite captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como permite que elementos do presente fundem-se em evocações passadas. Seria como olhar a vida retrospectivamente, com o tempo presente tornando possível uma compreensão mais aprofundada do passado. A história de vida pode ser, desta forma, considerada um instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas com contextos sociais. Ela fornece, portanto, uma base para o entendimento histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos.

Alguns autores como QUEIROZ (1988) colocam a história de vida na forma da história oral onde inclui-se depoimentos, entrevistas, biografias e autobiografias.

A metodologia *trajetória de vida* ainda que próxima da metodologia *história de vida*, segundo BORN (2001), se diferencia por trazer descrito um grupo de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa. Ou seja, a trajetória de vida é marcada pela frequência desses acontecimentos, pela duração e localização desses episódios ao longo da vida. Existe, portanto, uma estrutura por meio do qual a localização desses acontecimentos se dá pelos estágios do tempo biográfico, ou seja, o curso de vida permanece em um campo de informações sociodemográficas estruturadas (idade média para casar, a idade média para ter um filho, duração do treinamento, idade de egresso escolar, tempo de escolaridade, idade para aposentar e assim vai).

Assim, para esse projeto, que visa trabalhar com estudantes em situação de deficiência, que se debruça em se aproximar de possíveis meandros, contextos e fatores relacionados as histórias de vidas desses jovens universitários, na reserva

de vagas para pessoas com deficiência, que optaram por uma carreira da área de Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas, a *narrativa*, parece apresentar-se como uma abertura para caminhar de encontro a escolha de uma metodologia potente.

Dessa forma, para realizar esse mapeamento, que busca dialogar com o objetivo da pesquisa mencionado anteriormente, observamos a produção, no país e no exterior, de trabalhos relacionados a temática que estavam presentes em estudos acadêmicos ligados a banco de dados. Mostrar o que já foi realizado dentro de trabalhos relacionados a *narrativa*, nos fornecerá um panorama do cenário ao qual pretendemos adentrar.

Com a finalidade de mapear os estudos direcionados ao conceito de *história de vida, trajetória de vida e narrativas*, nossa estratégia (também empírica) utiliza como fonte de dados a plataforma de periódicos nacionais do Scielo, o Portal de Periódicos da CAPES e a base de dados internacional Educational Resources Information Center (ERIC).

Embora trabalhemos com fontes distintas, em cada uma delas procuramos manter uma mesma estrutura de análise, identificando os seguintes aspectos:

- 1) autores: quem são os pesquisadores que desenvolveram a pesquisa;
- 2) objeto de estudo: textos que apresentem a metodologia de narrativas relacionada as necessidades educacionais especiais e propostas relacionadas as palavras-chaves que aparecem em conjunto;
- 3) metodologia de pesquisa qualitativa;
- 4) fonte de dados: material utilizado (apenas artigos);
- 5) temática: qual a problemática levantada pelo estudo (narrativa de vida de pessoas com necessidades educacionais especiais, história de vida e trajetória de vida desse público em questão).

Ao trabalhar com os textos levantados do Scielo, do Portal de Periódicos da Capes e da ERIC, adotamos em nosso levantamento, como prática, utilizar as mesmas palavras-chaves, fazendo apenas a tradução livre das palavras para o inglês quando utilizado o buscador internacional. O objetivo desse levantamento não é ser exaustivo, mas, sim, realizar um mapeamento simples da divulgação e publicação de estudos relacionados a temática das narrativas. Sabemos que a partir desse recorte alguns trabalhos relevantes podem ter sido excluídos. Mas isso não retira de nossa análise a qualidade de identificar tendências.

Os textos levantados não tiveram um recorte específico temporal, devido ao fato de não haver muitas produções relacionais ao público em específico desse projeto com as metodologias indicadas. O termo “deficiência” foi utilizado dentro da busca de palavras chave na revisão de literatura, pois, ainda que atualmente não seja considerado um termo apropriado, ele se encontra presente na literatura.

ERIC

O levantamento dos trabalhos nesse buscador foi realizado dentro da aba “collection”, para alcançar um número maior de publicações. O termo *disability* foi utilizado por se tratar de um termo mais adequado para a tradução de “deficiência” relacionado ao documento de “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde”, tal documento foi fortemente influenciada pelo modelo social da deficiência, um campo de pesquisas sobre deficiência das humanidades em saúde¹⁶. A primeira etapa da pesquisa consistiu em levantar alguns artigos que tivessem no título pelo menos um dos termos-chave de busca:

- 1) Narratives and disability;
- 2)History of life and disability;
- 4)Trajectory of life and disability;

Desta busca foram encontrados 209 trabalhos por meio das palavras chaves. O filtro utilizado para todas as palavras-chave foi *disabilities*. Os trabalhos foram selecionados de acordo com a disponibilidade para download e como critérios de seleção foram verificados os títulos e resumos dos mesmos. Abaixo segue uma tabela com os trabalhos encontrados:

Quadro 2: Palavras-chave e números de trabalhos encontrados no buscador ERIC

Palavra-chave:	Número de trabalhos encontrados:
narratives and disability	175 (relacionados a disabilities)

¹⁶ Mais informações sobre o uso das terminologias podem ser encontradas no artigo “Reflexões sobre a versão em Português da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*”. Referência completa: DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Caderno Saúde Pública, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>>. Acesso em 14 abr 2020.

History of life and disability	24 (relacionados a disabilities)
Trajectory of life and disability	10(relacionados a disabilities)

Durante a busca percebemos que a maior parte dos textos, por meio de seus títulos e resumos, não estavam diretamente relacionados à metodologia de pesquisa. Percebemos também, que grande parte dos textos não estavam disponíveis em arquivo para download. Portanto, conseguimos obter acesso a apenas 6 documentos que relacionavam de alguma forma às palavras-chaves.

Em seguida, podemos ver a tabela com os dados dos trabalhos mapeados, divididos pelo nome dos trabalhos, ano de publicação, autores e publicação:

Quadro 3: Trabalhos internacionais mapeados no buscador ERIC

Palavra-chave:	Nome do documento:	Ano de publicação:	Autores:
narratives and disability	A Qualitative Investigation of the Motivation of College Students with Nonvisible Disabilities to Utilize Disability Services		Amber O'Shea; Rachel H. Meyer
narratives and disability	College Student Narratives About Learning and Using Self-advocacy Skills		Meada Daly-Cano; Anne marie Vaccaro; Barbara Newman
narratives and disability	Listening to Parents' Narratives: The Value of Authentic Experiences With Children With Disabilities and Their Families	2015	Margo Collier, Elizabeth B. Keefe, and Laura A. Hirrel
narratives and disability	Troubling the Master Narrative of "Grit": Counterstories of Black and Latinx Students with Dis/abilities During an Era of "High-Stakes" Testing	2019	Adai A. Tefera; David Hernández-Saca; Ashlee M. Lester

narratives and disability	(Dis)Embodied Disclosure in Higher Education: A Co-Constructed Narrative	2017	Katie Aubrecht; Nancy La Monica
narratives and disability	Disrupting the Able-Bodied Normativity of Shared Power in the Duoethnographic Process: A Critical, Disability Studies Lens	2016	Emily A. Nusbaum; Kathleen C. Sitter

Por meio do levantamento, foram encontrados 6 documentos que possuíam relação com o tema desse projeto de pesquisa. Tais documentos foram encontrados por meio da palavra-chave. Durante a leitura dos resumos dos documentos levantados percebeu-se que somente “narrative and disability”. As outras duas palavras-chaves não forneceram documentos com resultados aproximados a temática de narrativas, portanto foram descartados para a análise. Foi possível perceber que durante a pesquisa, nos documentos descartados constavam muitos textos com sugestões, orientações de procedimentos de inclusão, manuais de adaptação para pessoas com deficiência, em específico, alguns documentos mais antigos que se referem a adaptações de pessoas em situação de deficiência física adquirida pós-guerra, documentos que trazem programas educacionais para assistência de estudantes em situação de deficiência e até mesmo relatórios de mapeamento de atendimento médico e práticas de intervenção precoce a crianças.

Realizando esse mapeamento, foi possível perceber também que apesar de haverem muitas propostas de trabalho com pessoas em situação de deficiência, ainda sim, não foi possível encontrar nenhuma proposta, dentro desse buscador, que vá ao encontro em específico da proposta de narrativas.

Dentre os trabalhos levantados, em dois deles, não foi possível identificar o ano de publicação. Assim, o primeiro trabalho objetivava explorar a maneira como os alunos com uma situação de deficiência não aparente se viam diante de ser um estudante universitário em situação de deficiência aparente e como esses significados se relacionavam à sua escolha de usar serviços de apoio.

O segundo documento levantado explora a questão das habilidades de auto-defesa de alunos em situação de deficiência dentro de espaços institucionais e não-institucionais. O terceiro trabalho, descreve o impacto nas práticas e disposições dos

candidatos a professores resultantes da implementação de um programa chamado Famílias como Faculdade (FAF), que foi desenvolvido em colaboração e implementado por uma universidade no sudoeste dos Estados Unidos e no Centro de Informações e Treinamento para Pais. Tal programa procura ajudar professores a se envolverem com crianças em situação de deficiência.

No quarto trabalho, o estudo procura perturbar a noção de teste de “resistência” e “alto risco”, concentrando-se em experiências e perspectivas de alunos negros e latino-americanos rotulados com deficiência / deficiência no Exame de Ensino Médio da Califórnia (CAHSEE). No quinto documento levantado, temos métodos autoetnográficos co-construídos para explorar as tensões que animam o significado de "divulgação" em ambientes de universidades e faculdades. O trabalho ilustra a natureza em camadas da divulgação - por exemplo, a auto-divulgação de como um aluno em situação de deficiência consegue acessar espaços acadêmicos, mas a auto-divulgação não o ensina como instrutor.

E por fim, o último trabalho levantado usa a experiência de um autor no objetivo de descobrir e interromper muitas das suposições de normatividade corporal dentro dos processos metodológicos da duoetnografia.

SCIELO

O levantamento dos trabalhos nesse buscador foi realizado pelo método integrado e possui como primeira etapa de pesquisa, levantar alguns artigos que tivessem no título pelo menos um dos termos-chave de busca:

- 1) Narrativas e deficiência;
- 2) História de vida e deficiência;
- 3) Trajetória de vida e deficiência.

Para este buscador utilizamos as mesmas palavras-chave, em português, utilizamos também o filtro *Brasil*. Por meio da busca encontramos um total de 21 trabalhos relacionados às palavras-chaves utilizadas:

Quadro 4: Palavras-chave e números de trabalhos encontrados no buscador Scielo

Palavra-chave:	Número de trabalhos encontrados:
Narrativas e deficiência	19
História de vida e deficiência	2
Trajetória de vida e deficiência	0

Por meio dos títulos e resumos dos trabalhos, foram selecionados sete artigos que compartilhavam das ideias principais relacionadas as narrativas, história de vida e trajetória de vida. Desses sete artigos, cinco, eram relacionados com a palavra-chave *Narrativas e deficiência* e dois com a palavra-chave *História de vida e deficiência*.

Em seguida, podemos ver a tabela com os dados dos artigos mapeados, divididos pelo nome dos trabalhos, ano de publicação, autores de publicação:

Quadro 5: Trabalhos mapeados no buscador Scielo

Palavra-chave	Nome do documento:	Ano de publicação:	Autores:
Narrativas e deficiência	Trajectoria de adaptações realizadas por famílias de crianças/ adolescentes que apresentam baixa visão	2019	Mayara Caroline Barbieri; Gabriela Van Der Zwaan Broekman; Amanda Aparecida Borges; Monika Wernet; Regina Aparecida Garcia de Lima; Giselle Dupas / Esc. Anna Nery
Narrativas e deficiência	Identificando necessidades de crianças com deficiência Auditiva: uma contribuição para profissionais da saúde e Educação	2011	Thais Pereira Scarpitta; Sheila de Souza Vieira; Giselle Dupas / Esc. Anna Nery
Narrativas e deficiência	Narrativas sobre síndrome de Down no Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência Assim Vivemos	2017	Ana Cristina Bohrer Gilbert
Narrativas e deficiência	Narrativas em saúde: refletindo sobre o cuidado à pessoa com deficiência e doença genética no Sistema Único de Saúde (SUS)	2016	Daniela Koeller Rodrigues Vieira; César Augusto Orazen Favoreto

Narrativas e deficiência	Violência contra crianças e adolescentes com deficiência: narrativas com conselheiros tutelares	2014	Martha Cristina Nunes Moreira; Olga Maria Bastos; Liliana Cabral Bastos; Ana Helena Rotta Soares; Waldir da Silva Souza; Rachel Niskier Sanchez
História de vida e deficiência	Necessidades de saúde da pessoa com deficiência: a perspectiva dos sujeitos por meio de histórias de vida.	2012	Marilia Bense Othero; José Ricardo de Carvalho Mesquita Ayres
História de vida e deficiência	Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual	2013	Carla Ariela Rios Vilaronga; Katia Regina Moreno Caiado

Dentro desse mapeamento, o primeiro artigo objetivava compreender a experiência de famílias de crianças e adolescentes que apresentam baixa visão, com ênfase nas adaptações decorrentes à condição crônica utilizando-se do método de narrativa.

O segundo artigo, tinha como objetivo identificar crianças em idade escolar, matriculadas no ensino fundamental da rede pública do município, conhecer o tipo de acompanhamento de saúde que recebem e identificar junto à família as necessidades que vivenciam em decorrência da deficiência auditiva.

Em seguida, no terceiro artigo analisam-se filmes cujo tema central é a síndrome de Down, exibidos entre 2003 e 2013, com o objetivo de examinar o tipo de construção narrativa e as imagens e os significados sobre pessoas com essa condição que são veiculados no festival.

Em sequência, o quarto artigo tinha como objetivo discutir as questões que atravessam o cuidado efetivo à saúde de pessoas em situação de deficiência e doenças genéticas no SUS, utilizando, como fio condutor, narrativas de experiências vividas pela autora no cuidado a crianças e famílias.

O quinto artigo é focado na hermenêutica de profundidade de Thompson com recorte nos sentidos produzidos a partir da análise narrativa com 15 conselheiros tutelares visando interpretar os sentidos da função de conselheiro na garantia dos direitos de crianças e adolescentes em situação de deficiência.

O sexto artigo tinha como objetivo identificar as necessidades de saúde das pessoas em situação de deficiência, pela ótica dos sujeitos.

E por fim, o sétimo e último artigo, tinha como objetivo descrever e analisar as trajetórias e expectativas de vida escolar de pessoas com deficiência visual, que frequentaram um curso comunitário preparatório para o vestibular e almejavam ingressar no ensino superior.

Diante de todos os artigos analisados, foi possível perceber uma mescla em pesquisas voltadas a área da saúde e outras voltadas a área da educação. Também foi possível perceber que a questão de pesquisa do projeto ainda guarda uma especificidade, pois apesar de se aproximar a metodologia, nenhum dos documentos encontrados possui tem como proposta, dar visibilidade a histórias de vidas de estudantes universitários, na reserva de vagas para pessoas com deficiência, no interior das áreas de Ciências Naturais, Exatas ou Tecnológicas.

Ainda sim, é muito interessante perceber como a metodologia de *Narrativas* pode ser utilizada nos trabalhos encontrados, para levantar diferentes temáticas e questões de pesquisa relacionadas à vida de pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como compreender quantos caminhos tal metodologia pode percorrer.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

O levantamento dos trabalhos nesse buscador foi realizado por meio da busca por *assunto*, direcionando o tipo de material somente a artigos e possui como primeira etapa de pesquisa, levantar alguns artigos que tivessem no título pelo menos um dos termos-chave de busca:

- 1) Narrativas e deficiência;
- 2) História de vida e deficiência;
- 3) Trajetória de vida e deficiência.

Para este buscador utilizamos as mesmas palavras-chave, porém devido ao grande volume de documentos, optou-se por realizar uma busca referente ao último ano de publicação, utilizamos também o filtro *Periódicos revisados por pares*. Por meio da busca encontramos um total de 316 trabalhos relacionados às palavras-chaves utilizadas:

Quadro 6: Palavras-chave e números de trabalhos encontrados no buscador CAPES

Palavra-chave:	Número de trabalhos encontrados:
Narrativas e deficiência	42
História de vida e deficiência	223
Trajetória de vida e deficiência	51

Por meio dos títulos e resumos dos trabalhos, foram selecionados dois artigos que compartilhavam das ideias principais relacionadas às temáticas/metodologias citadas no início dessa revisão bibliográfica. Desses dois artigos, um, era relacionado com a palavra-chave *Narrativas e deficiência* e, um, com a palavra-chave *História de vida e deficiência*.

Em seguida, podemos ver a tabela com os dados dos artigos mapeados, divididos pelo nome dos trabalhos e autores de publicação:

Quadro 7: Trabalhos mapeados no buscador CAPES

Palavra-chave	Nome do documento:	Autores:
Narrativas e deficiência	Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo	Leonor A. B. Oliveira
Trajetória de vida e deficiência	Saúde da pessoa com deficiência que vive no campo: o que dizem os trabalhadores da Atenção Básica?	Barbara Lyrio Ursine; Everton Luis Pereira; Carneiro, Fernando Ferreira Carneiro

Dentro desse mapeamento, o primeiro artigo enfatiza a importância de considerar a língua portuguesa como segunda língua do aluno surdo e as implicações dessa postura pedagógica, incluindo a necessidade urgente de pensar em referências teóricas e metodológicas adequadas a cada caso.

O segundo artigo tinha como objetivo analisar as percepções dos trabalhadores da Estratégia Saúde da Família sobre a saúde da pessoa em situação de que vive no campo.

Após a realização do levantamento em todos os buscadores, foi possível perceber que apesar de um número razoável de artigos levantados, a maioria das

pesquisas estão voltadas para a área da saúde e apenas dois artigos relacionavam as palavras-chaves de fato. Também foi possível perceber que, a questão de pesquisa do projeto ainda guarda uma especificidade, pois apesar de se aproximar da metodologia de narrativas, nenhum dos documentos encontrados objetiva dar luz a histórias de vida de estudantes em situação de deficiência na área de Ciências Naturais, Exatas e Tecnológica.

APÊNDICE D: AS NARRATIVAS NO INTERIOR DAS CIÊNCIAS NATURAIS, EXATAS E TECNOLÓGICAS

Em sequência, são apresentadas as transcrições das entrevistas narrativas realizadas com a aluna do curso de Ciências Biológicas (nome fictício - Beatriz) e o aluno do curso de Ciências da Computação (nome fictício -Carlos). Após a transcrição das entrevistas, temos as anotações realizadas após o desligamento da gravação das mesmas.

Entrevista realizada com a Beatriz:

Quadro 8: Processo de documentação da entrevistada Beatriz

Informação contextual sobre a entrevista e o entrevistado:

Nome: Beatriz

Data da entrevista: 01/11/2019

Lugar da entrevista: Departamento de Metodologia de Ensino

Duração da entrevista: 00:38:20

Entrevistadora: Danielle

Gênero do entrevistado: Feminino

Idade do entrevistado: 20 anos

Profissão do entrevistado: Estudante de Ciências Biológicas

Onde nasceu e viveu (cidade/zona rural): Santa Bárbara D'Oeste

PcD: Paralisia cerebral no nascimento

Entrevistadora: Você “Beatriz”, que teve essa paralisia cerebral, foi com quantos anos?

Beatriz: Foi no nascimento.

Entrevistadora: Então, você “Beatriz”, que teve essa paralisia no seu nascimento... Então a gente vai agora jogar o nosso tópico inicial, porque sua história é única. Não vai ter outra “Beatriz” com tudo o que você vivenciou, é a sua história. Como foi para você a sua infância, a adolescência, a sua vivência escolar em relação aos outros alunos, aos professores, a escola, as escolas no caso, conforme você veio lá de pequena até chegar na faculdade, né? Como que se deu depois de todo esse trajeto, a sua escolha pela graduação, né? E aí depois, que você já está aqui, de

como é que veio essa escolha, o que é que você está pensando para o futuro? Basicamente são três...

Beatriz: Grandes tópicos.

Entrevistadora: São três grandes tópicos que aí você vai narrar para mim. Então você pode começar lá do comecinho e a gente vai andando conforme o seu tempo.

Beatriz: Tá eu vou...

Entrevistadora: É difícil, eu sei que não é fácil...

Beatriz: Eu vou começar contando pela parte que eu acho que vocês preferem saber mais, porque eu acho que tem coisas que, que não são muito relevantes. Só uma coisa, você não quer sentar ali? Pra eu ver você também?

Coorientador: Pode ser sim.

[risos..]

Entrevistadora: Por causa da posição né?

Beatriz: É que você fica de costas e aí eu não sei pra quem que eu olho, [risos]

[risos]

Beatriz: Assim é mais fácil, agora tô conversando com todo mundo...

Entrevistadora: Você fala o que você quiser, tá "Beatriz", não tem...

Beatriz: Então, quando eu nasci, eu nasci de dez meses e duas semanas. Porque minha mãe não tinha contração, não tinha dor, não tinha nada. Eu tava feliz dentro da barriga dela e não queria sair. Aí a médica errou na contagem de semanas e na minha cidade, é uma cidade muito pequena, então, tipo, eram só dois ginecologistas que tinham lá. Um era homem e outra era mulher. E daí, tem sempre aquela história do "ah mais eu sou mulher, não vou passar com homem né". Mas aí minha mãe foi, daí a minha avó começou a falar com minha mãe que achava estranho eu não nascer nunca e daí foram atrás da ginecologista e ela falou "não tá tudo certo, ela vai nascer na hora que ela quiser". Só que aí a minha vó falou "não, eu quero que você faça a cesárea na minha filha hoje". Aí deu o maior bafafá, foi lá e fizeram. Durante o parto, e minha mãe tem o parto gravado, porque ela tem essas nóia de querer gravar o parto. Eu acho horrível. Mas aí tem gravado. Do ponto de vista dos meus pais, eu não entendo muito, mas, eles acham que foi um parto muito horrível, que foi meio que feito de má vontade, sabe, meio agressivo e tudo. A médica me levantou assim, pela cabeça, ela me segurou pela cabeça e deu pra enfermeira. E daí, por eu ter ficado mais tempo do que eu deveria na barriga, eu tive hipóxia que é falta de oxigenação no cérebro. E daí, devido a hipóxia eu tive paralisia do lado esquerdo do cérebro que refletiu no lado direito do corpo. Meus pais não sabiam, eles foram descobrir quando eu comecei a andar. Eu comecei a engatinhar tudo, a

minha bisavó falou para minha mãe “ela tem alguma coisa”, minha mãe falava “não”, ela falava “não, ela arrasta o pézinho quando ela tá engatinhando e isso não é normal”. Aí foi, levou, começou a fazer todos os exames, aí descobriram que eu tinha paralisia cerebral. E daí, já foi um choque de cara assim pra família, e daí ele começou o tratamento, então tipo, eu não tenho muitas lembranças de quando eu era criança, assim, tá, quase nada. Mas pelas fotos que eu vejo, eu fiz inúmeras cirurgias desde que eu era criança. Então, alongamento de tendão tanto no braço quanto na perna, é, correção de joelho, porque a característica do hemeplégico, que a gente fala, é o joelho voltado rotulado pra dentro, o pé pra fora e o braço pendurado assim [forma]. Então, eu fiz a inversão dos tendões dessa perna aqui, para eles puxarem o joelho para fora, só que, aí ou eu arrumava o joelho ou arrumava o pé. Aí meu joelho é normal, é reto, assim, só que meu pé é pra fora. E daí, com muita fisioterapia alongamentos de tendão, aí eu estico o braço, mas não estica o braço por completo. Então tipo, esse braço eu estico totalmente, esse braço eu estico menos. E daí eu fiz esse monte de cirurgias e daí você perguntou da infância na escola e tudo. Então, eu não me via como deficiente até entrar na faculdade. Porque meus pais nunca me trataram como um deficiente. Então se tipo, eu falava ainda que eu tinha alguma coisa, eles falavam “Não, você não tem”. Então na escola ninguém nunca soube, quem sabia às vezes eram os professores de educação física, porque eu tinha mais dificuldade de fazer alguns exercícios, eu sentia dor, as vezes eu tinha que operar no meio do semestre, que era o bimestre né, escola né. E daí, tipo, minha família também nunca tratou isso de forma, tipo não existe, né porque do ponto de vista da família tradicional, se você não fala, o problema não existe. Aí eu peguei, sempre ia para escola, sempre ia normal. No colegial, no primeiro, segundo e terceiro colegial, eu comecei a me sentir mais à vontade para falar para pessoas bem próximas a mim que eu tinha paralisia cerebral e que por isso, porque direto alguém sempre perguntava pra mim “Ai por que você tá mancando? Machucou?” e eu falava “Não, eu acho que minha perna tá cansada”, sabe, inventava uma história. Daí na minha infância foi isso. Então eu sempre... sempre fazia as atividades, meus irmãos, eu tenho muitos irmãos. Mas que são próximos de mim assim são três que eram filhos da minha mãe, eu tenho mais duas por parte de pai. Então era uma menina e dois meninos mais novos, eles sabiam que eu tinha problema, tipo, desde sempre. Eles não aceitaram piadinha com deficiente, nem nada, pessoa com problema, porque eles achavam que atingia a irmã mais velha. Então eles sempre foram muito de defender, “não, esse tipo de piada não pode”, sabe. E daí, na escola era isso, e daí eu comecei a fazer judô, acho que no primeiro colegial, acho que foi isso no primeiro ou segundo colegial. Só que desde sempre, eu sempre fiz fisioterapia, eu fiz fisioterapia de um ano e pouquinho até os 13 anos. Aí com 13 anos eu falei “Não quero mais pra mim, não vou viver em função de fisioterapia, desisto”. Aí eu fiquei sem fazer fisioterapia quase dois anos, aí doía tudo, aí eu falei “não, vou voltar para fisioterapia”. Aí eu voltei para terapia e fiz até vir para faculdade, fiz até quase 18. Aí eu comecei a fazer judô e daí, eu tinha algumas dificuldades, então eu não corria, eu não corro até hoje, então eu não corria, eu sempre ficava trocando lá, mas eu já tinha conversado com o sensei e falado “Eu tenho umas dificuldades aí e não vou fazer”, ele achava ruim, achava, mas não ia me obrigar. Aí eu ia e fazia dentro do meu ritmo, no meu tempo e daí em um campeonato, eu lutando, eu, por causa de um golpe, eu caí e a menina caiu com o joelho atrás do meu, no joelho direito. Aí rompeu a cartilagem do meu joelho e daí a cartilagem, ela tipo... só que daí, de vez em quando eu batia, e eu sou bem branquinha, então é normal ficar roxo. Aí eu falei “Ah só bateu e tá tudo

bem”. Aí quando tava dando quase um mês, não melhorava, só doía cada vez mais e eu falei “Vou no médico”. Aí fui, aí tinha infeccionado meu joelho por dentro né, porque tinha rompido a cartilagem e daí eu fiz um tratamento para absorver a cartilagem rompida e através de medicamentos reconstruir a cartilagem com injeções no joelho, de forma artificial. Então a cartilagem que eu tenho joelho hoje é artificial e daí isso era mais uma desculpa de eu falar o porque que eu estava mancando. Eu uso ela até hoje. Então tipo, as vezes alguém fala pra mim “Ai porque que você tá mancando?” ai eu falo “ Ai, lembra que eu machuquei o joelho assim, assim, então quando muda o clima dói”. Então, realmente dói quando muda o clima, mas só pra eu não ter que ficar explicando tudo, porque eu acho que eu não quero falar da minha vida para todo mundo. Aí eu peguei e fiz o colegial aí passei por isso e daí eu terminei o colegial em 2016. No ano de 2016 eu prestei o Enem e passei na faculdade. Só que, eu não me sentia pronta para ir para a faculdade. Conversei com meus pais e falei “Eu não acho que eu devo ir para a faculdade agora porque eu não quero”, “eu não me sinto pronta” e falei “eu não quero ir”. Aí eles “não, tudo bem então faz um ano de cursinho e aí você tenta de novo”. Aí fiz um ano de cursinho, e daí nesse ano de cursinho foi quando eu comecei a me descobrir melhor. Então tipo, eu comecei a me ver mais como deficiente, então tipo, eu comecei a ir mais atrás e saber quais eram os meus direitos, o que que eu tinha que fazer o que eu não tinha que fazer. Aí por um acaso, o meu amigo que sentava do meu lado, o “H”, também era deficiente e não sabia. Porque ele nasceu e ele teve um problema no fêmur e daí o fêmur dele não cresceu direito, então a perna dele era quase 4 centímetros mais curta do que a outra. E daí a família dele sempre tratou também, como não é nada, usa a palmilha que resolve. E daí ele pegava e tipo, aí a gente conversando, ele me contou, eu também usava palmilha, contei para ele e daí a gente começou a conversar e daí tanto, ele prestou o Enem, ele queria fazer medicina e ele entrou com ações afirmativas em medicina também. E daí ele fala “Muito obrigado por ter aberto meus olhos”, ele fala até hoje, a gente é bem amigo ainda. E daí eu peguei e comecei a ir atrás de saber como que fazia para entrar na universidade usando vaga para deficiente físico. Meus pais foram contra, de cara assim, eles falaram “Não, você tem a mesma capacidade de competir com uma pessoas normal e bla bla bla” e eu falei “mas não é tipo, questão de ter ou não ter capacidade”, se é meu direito porque não usar? Daí para eles é, foi meio difícil. Aí eu peguei e fui atrás, fiz todos os exames e eu passei na primeira chamada na UFSCar de Sorocaba. Aí eu fui e fiz matrícula lá e dois dias depois saiu uma chamada aqui. Aí eu vim pra cá porque eu queria aqui. Aí eu vim pra fazer e eu trouxe os documentos só que tem que ter passado por uma entrevista, e eu não sabia, porque eu tinha feito entrevista lá em Sorocaba. Só entreguei os documentos e tudo ok. Aí quando saiu minha matrícula, eu fui fazer a matrícula, tinha tipo um impedimento lá. Ai eu falei “Meu Deus o que está acontecendo, né?” Aí eles foram e daí o problema era interno da UFSCar, porque se eu já tinha feito a matrícula em Sorocaba e tinha sido deferida eu não precisava nem ter trazido os documentos para cá. Só que daí eu trouxe os documentos e não fiz a entrevista. E aí eles só tinham os documentos e não tinha a entrevista, e falou “Olha essa pessoa não vale” e daí foi um problema interno da SAADE e eles resolveram e daí eu entrei na universidade. Aí, na universidade, assim, eu acho que tem um certo preconceito com quem é cotista, independente da cota. Então, sempre tem aquele negócio de que, quem é cotista não fala nada pra ninguém e daí, eu peguei conversando com os amigos meus, descobri recentemente, descobri faz umas duas semanas, que um amigo meu, que é da licenciatura, ele entrou com vaga pra deficiente também e ele tá cursando, que ele

teve toxoplasmose fetal, um negócio assim, e daí ele tem problema de visão porque o plasmídeo se alojou no olho dele. E daí, eu descobri esses dias, e é uma doença degenerativa e ele vai perder a visão daqui uns anos ou muitos anos. Aí a gente conversando, então na faculdade eu comecei a me entender melhor um deficiente. Então, ir atrás dos meus direitos, a SAADE de vez em quando propõe algumas reuniões, eu ia participava das reuniões. Eu nunca vi muitas pessoas nas reuniões. Então tipo, eu tenho um menino que mora lá onde o meu namorado mora, que ele é cadeirante, e eu nunca vi ele em nenhuma reunião, então tipo, eu sei que ele é deficiente físico, é nítido né, ele nasceu com uma degeneração da coluna, só que ele não também não se manifesta em participar disso. Então eu acho que tem um certo preconceito dos próprios deficientes com eles mesmos, de não querer se aceitar como deficiente. Sabe “Eu sou deficiente, mas ninguém precisa saber disso” sabe, como isso fosse possível. Então, daí na faculdade eu comecei a ir atrás disso e daí eu comecei a pegar fila preferencial, porque as vezes eu tô realmente cansada, então eu até conversei na SAADE, porque eles perguntam né, na hora da matrícula se você tem alguma limitação, eu tinha comentado que minha limitação do meu ponto de vista é andar grandes distâncias e subir escada. Subir escada me dói pra caramba. Aí as minhas aulas, a maioria são no térreo, esse ano eu tenho uma aula só no piso 2 no T7. Só que daí o que acontece, tem elevador? Tem. Só que, eu não pego elevador porque as outras pessoas que olham pra mim, não veem que eu tenho deficiência. E daí ficam tipo, “Por que ela tá pegando o elevador?”. Aí vira um pouco de várzea, sabe, aí várias pessoas que não deveriam começam a pegar elevador. Aí quebra o elevador. Aí, quem deveria tá usando, não usa. Então, aí eu faço um esforcinho, eu sempre chego um pouquinho antes, subo a escada e daí eu vou pra aula dados e pelo menos tem banheiro e bebedouro no mesmo andar. E daí, eu acho que foi isso sabe, eu comecei a contar mais pras pessoas esse ano e então tipo, eu faço parte da bateria da UFSCar, aí eu tava, eu sou diretora lá, aí eu tava aprendendo uma coisa pra um campeonato e eu não conseguia fazer. Porque os meus reflexos são bem atrasados do lado direito. Então, exigia uma coordenação com as duas mãos que eu não tava tendo. E daí eu tava falando que eu não conseguia fazer e daí o mestre da bateria falava assim para mim “Você consegue! Faz!” E eu falava “Mano eu não consigo, você não tá entendendo, eu não consigo porque eu tô falando que eu não consigo” eu falei “Eu me conheço, e não vai rolar”, aí ele ficou insistindo, insistindo, insistindo e aí qué saber eu vou ter que contar, né. Aí eu marquei uma reunião com ele e com os outros técnicos, que são responsáveis por dar ensaio também. Aí eu falei “Olha, quando eu falar que eu não consigo vocês aceitam, por causa disso, disso, disso e disso, expliquei tudo sabe. Aí o mestre ainda pegou e falou assim “Ah mais eu faço música e eu tenho umas didáticas, não sei o que...” aí eu falei assim “Beleza, aplica nos seus alunos, eu tô falando que em mim não dá”, aí ele “Ah então tá bom”. Então, eu acho que depois que eu contei para eles, eles começaram a me respeitar mais, quando eu falo assim “Olha, não consigo fazer tal coisa” depois de ter tentado muitas vezes, eles falavam “Não, tudo bem, vamos ver o que que a gente faz”. Tanto assim, que em muitos campeonatos, esse pedaço que eu não conseguia aprender de jeito nenhum, eu não toquei e depois o resto eu toquei tudo, porque eu não sabia fazer aquele pedaço, eu não conseguia. Aí eu contei para eles, contei pros meus parceiros de cargo, porque eu acho que deveriam saber também pra entender o que que dava e o que que não dava. Pro meu namorado eu contei depois de três meses que a gente tava namorando. Peguei e falei “Ah então, preciso te contar um negocinho”, aí eu contei pra ele, porque o meu namorado ele é japonês, japonês mesmo, os bisavós dele

vieram de Hiroshima e não teve miscigenação na família ainda, então tipo, é todo mundo japonês. E daí eu tinha, eu achava que ia ter um certo preconceito por eu não ser japonesa. Eu falava pra ele assim “Óh, você tem certeza que sua família vai querer me conhecer? Eles vão achar ruim que eu não sou japonesa, não sei o que blá, blá, blá” e ele falava que não, que eles eram super tranquilos. E eles realmente são super tranquilos. E daí eu peguei e contei para ele né, porque além de eu não ser japonesa, ainda tinha um plus, né, eu falei “Nossa, vão me odiar né”. Vão nada, eles me adoram e daí tipo, eu vou viajar com eles agora no final do ano, então, tipo, a gente vai fazer uns passeios, não sei o quê, e daí a mãe dele já pegou falou assim para ele “Aí, tem algum passeio que a “Beatriz” não faz, alguma coisa assim?”. O “F” falou assim “Ah ela não fica escalando muito, nem andando muito, mas de resto ela faz”. E daí, tipo, os meus amigos que são bem próximos a mim também me entendem para caramba. Então eu acho que tipo, me ajudou como pessoa, me aceitar. Porque era como se tipo, eu tivesse um segredo que eu não pudesse contar pra ninguém, como se eu tivesse matado uma pessoa. E não, entendeu, é parte de quem eu sou, ajuda eu a me construir. Então tipo, só que até hoje meus pais não veem isso com bons olhos. Então tipo, eu vou viajar no final do ano, por que meu pai é de Curitiba e minha mãe é de Santa Bárbara, aí eu vou para casa da minha mãe, eu vou para casa do meu pai, daí a gente tá no mercado, eu pego a fila preferencial e meu pai fala “O que você tá fazendo aí?”, eu falo “Eu tenho direito de usar” aí ele fala “ Ah não filha, vem pra cá”, aí eu fico assim, “Tá bom né, quer pegar uma filona aí, fica”. Aí a minha mãe já fala, se eu falo que não consigo fazer tal coisa, “Ai pára, você sabe que você consegue”. Mas, a cabeça deles é de outra época, entendeu. E daí, eu tenho um irmãozinho pequenininho que é o mais novo, que é o “G” e ele quebrou, ele tem 11 anos agora, quando ele tinha 8 anos ele quebrou a perna, e ele quebrou a perna em três lugares, caindo de um brinquedo na escola. E daí ele ficou seis meses de gesso e nesse seis meses de gesso, a perna, como ele tava em época de crescimento, a perna não cresceu e a outra cresceu. E ele ficou com uma diferença e daí ele mancava. E daí na escola, sempre tem aquelas criancinhas que “Ai ele tá mancando, é manquinho, não sei o quê” e daí o “GL” que é o irmão que tem 14 hoje, não sei fazer as contas de quantos anos ele tinha na época, e daí ele sempre ia atrás e defendia sabe, “Não, ele quebrou a perna”. Então tipo, isso não é uma coisa que se deveria ficar zoando, sabe, e daí eles sempre se defendiam muito, eles brigam muito, mas se amam. E daí, eles são bastante unidos, então eu acho que o “G”, entre aspas, sentiu na pele também, e então ele defende muito sabe, ele se aproximou mais de amiguinhos excluídos e começou a inteirar com eles, assim sabe, com as minorias. E daí, eu fico orgulhosa né, porque eu acho que muda alguma coisa na construção deles. E eu acho que eu sempre fui um ponto meio fora da curva na minha família né, então, eu era deficiente e eu sou a única pessoa da minha família que não tem orientação sexual padrão. Eu sou bissexual e daí então era sempre assim, os meus irmãos sempre aprenderam então que, que não podia ficar zuando que era deficiente, na hora de brigar ou fazer alguma coisa, viadinho não era xingamento eu falei para eles, porque se uma pessoa ela é homossexual, isso não é ser menor que ninguém. Então às vezes eles estavam brigando e um falava assim “Aí você é um viado” aí eu pegava e falava assim “Não, você sabe que isso não pode. E se alguém falasse isso para mim na rua, você ia gostar?” “Não, não ia” “Então menos”. E daí, então sempre teve essas discussões na minha casa, minha mãe tentava vetar todas, mas nunca conseguiu. E daí eu acho que é isso.

Entrevistadora: Você acha que finalizou?

Beatriz: É, eu acho que eu contei bastante.

Entrevistadora: É tudo o que você gostaria de me falar ou tem ainda alguma coisa que você gostaria de me dizer?

Beatriz: Então pelo que eu disse, eu não lembro realmente muito da minha infância, assim. Lembro quase nada eu lembro só de ir na fisioterapia. Lembro de não gostar de ir nas fisioterapias, porque é chato fazer fisioterapia, né. E daí, sempre foi uma coisa que eu nunca contei pra ninguém então tipo, ninguém nunca soube durante minha adolescência e daí só no cursinho mesmo que eu comecei a contar pras pessoas e agora na faculdade. Então tipo, eu conto mais abertamente, as pessoas eu acho que não entendem muito melhor e daí eu sempre falo tipo “Ai é porque eu sou deficiente físico” aí a pessoa fala “Nossa nem parece”, sabe. Aí agora aqui em São Carlos tirei a carteirinha de deficiente físico e agora eu ando de ônibus de graça. É muito bom porque eu pagava caro no ônibus.

Entrevistadora: Certo. Bom tem uma fase aqui que a gente pode fazer alguns questionamentos. Então eu acho que eu vou aproveitar. Como que foi essa transição do colegial para faculdade? Você já pensava em fazer Ciências Biológicas?

Beatriz: Eu já queria. Durante muito tempo, meu pai é professor de engenharia mecânica né. Eu falava que eu queria ser engenheira mecânica, só que não né, eu sou bem ruim em matemática. E daí eu sempre gostei muito de planta, eu nunca gostei muito de bicho, não sou muito fã de bicho, só que eu gostava muito de planta, eu gostava muito de ecossistema, de água e daí eu peguei, eu pensei “Nossa eu vou fazer Biologia, Ciências Biológicas”. E daí eu tinha um cunhado que tava para se formar biólogo há muitos anos, daí, porque ele não levava a faculdade a sério nem nada, então do ponto de vista do meu pai, biólogo era uma coisa ruim, não era uma pessoa sem comprometimento, que usava muita droga. E daí, ele falava pra mim “Filha você tem certeza?”. Aí eu comecei né “Será que eu tenho certeza?” E daí eu fui fazer teste vocacional. Aí eu fui com um psicólogo fazer o teste vocacional e deu muita aptidão para a área de Ciências Biológicas, né. E daí surgiu a opção Biomedicina. Ai eu falei “Olha pai, surgiu essa opção”. Ai, nossa ele gostou muito né, medicina no nome. E daí tá bom, comecei a estudar para Biomedicina, fiz vestibular específico para Biomedicina, passei na UNIFESP, Biomedicina, que era Ciências Biológicas com modalidade médica. Só que aí eu comecei conversar com pessoas que eram Biomédicas e elas falaram pra mim “Biomedicina não é um trabalho bem reconhecido no Brasil”, por que o que o médico faz com mais credibilidade e um biólogo faz mais barato, é o que o biomédico faz. Então ela falou assim “A gente tem dificuldade de se inserir no mercado”, porque você fala para a pessoa “Ah, eu sou biomédico” a pessoa não conhece muito bem ainda a área e fala “Ah, mas você é médica?” “Não, eu sou Biomédica”. Ah, mas um médico é melhor assim, e o biólogo faz mais barato, entendeu? Daí eu peguei e conversei sobre isso com meu pai e ele falou “Não, tudo bem”. Aí eu vou tentar fazer biologia. Aí eu tentei, passei em biologia, aí no primeiro semestre eu apanhei bastante. Aí eu não sabia mais se eu queria fazer Biologia. Tirei meu primeiro zero da vida, na universidade, numa prova de física. Aí eu ligava para o meu pai chorando que eu não queria mais fazer faculdade, que eu queria ir embora, que eu queria voltar a ser criança, que criança

não tinha responsabilidade nenhuma. Aí ele falava pra mim “Não filha, calma, se esforça”, né. Aí eu tirei zero na P1, entrei na tutorial, estudei um monte, fui fazer a P2, tirei 1,5. Aí eu ligava pra ele e chorava mais ainda aí ele falava “Ai filha é normal reprovar, sabe as pessoas, acontece reprova”. Ele já tinha começado a aceitar que eu ia reprovar. Mas eu passei nessa matéria, tirei 8 na P3 e 6,5 na sub e passei. Aí, então tipo, eu tinha já essa vontade de fazer Biologia. E aí por um momento eu fui desacreditada, levada a entender que um outro curso seria uma opção melhor né. E daí eu peguei e falei não, vou tentar mesmo, é o que eu quero fazer e daí ainda esses dias atrás eu tive uma aula que o professor falava assim “Se você não fosse fazer Biologia, que curso você faria?” Se eu não fosse fazer Biologia eu iria fazer Geografia. Porque eu sempre gostei dessas áreas aí que mexe com a natureza e tudo então. E não me veria fazendo outra coisa, não me veria fazendo uma engenharia, muito menos medicina, nem de perto, não tenho muita paciência para ficar lidando com as pessoas. “Ai ele enfiou um milho no nariz”. Fica com o milho no nariz, então, quem mandou enfiar o milho no nariz? Eu acho que eu ia ser uma médica assim, por isso que eu falei, não vou, não vou ser médica. E daí eu acho que foi assim grande parte, também de eu querer fazer biologia era por causa de uma professora que eu tinha no ensino médio. Que ela dava aula de biologia, ela era incrível, eu tenho o WhatsApp dela, a “S”. E daí eu peguei e falava assim, tipo, ela sempre me incentivou muito a fazer e ela me disponibilizou materiais de aula dela, que ela dava para outras escolas, falou “Não, estuda por esse aí pra você saber mais, prender mais”. E eu achava ela uma profissional incrível. Daí eu falava assim, “Não, vou tentar”, e daí tipo fui me apaixonando por biologia e daí eu acabei fazendo. Escolhi, e eu acho que eu escolhi certo.

Entrevistadora: Tá contente agora?

Beatriz: Agora eu tô. Agora eu acho que, agora eu tô ingressando no caminho certo. Sabe, porque eu acho que tem uma pressão principalmente do meu pai porque meu pai é professor universitário, então tipo, ele vê o que pessoas que estão na faculdade precisam para iniciar no mercado de trabalho. Daí ele fica “Que área você quer dar ênfase?”, “Mais o que que você quer fazer?” Porque na engenharia você tem ênfase, então tipo, você faz engenharia mecânica, mas você tem ênfase em solda, em fazer fundição. Na Biologia você não tem muita ênfase nas coisas, sabe, você é Biólogo. Só que aí ele fica meio “Ai filha eu acho que você precisa fazer isso e fazer aquilo” e daí por um tempo, me deixou muito em pânico, sabe. De eu tô perdendo tempo, não tô fazendo certo, não vou ser ninguém. E daí eu peguei, no meu primeiro ano eu tive três reprovadas, de cara assim, e daí tipo, já acabou com o sonho de ter a Fapesp, porque Fapesp só aceita até duas reprovadas e não pode ser as duas no mesmo semestre. E eu tive três em um semestre só. Ai, eu já falei “Já não vou conseguir uma bolsa de iniciação científica”, sabe, como se o mundo tivesse acabado. Aí no segundo semestre eu peguei uma recuperação, aí meu pai ficou um monte na minha cabeça. Fui, passei nessa recuperação. Aí segundo semestre passei em tudo. Terceiro semestre, que foi o semestre passado eu passei em tudo sem pegar recuperação e esse semestre que tá começando agora, mas espero não reprovar em nada e nem pegar recuperação. Só que daí, eu peguei e entrei na bateria no ano passado, ah eu falei “Eu gosto da bateria, vou ficar na

bateria”, e fez um ano que eu estou na bateria. Aí, eu tava meio assim, não tô fazendo nada no meu curso, né, não tô fazendo nada na minha área, eu vou ficar para trás. E daí eu estou prestando processo seletivo agora, pra uma parte de um projeto da produção, eu acho super legal, eles também estão trabalhando com um viés de pessoas com deficiência, sabe a ANAC? Agência Nacional de Aviação Civil. Eles querem construir um aeroporto com, tipo, acessibilidade ideal. Então que todas as pessoas que têm deficiência, qualquer tipo de deficiência, possam ser atendidas nesse aeroporto. E aí, eles estão pedindo para pessoas com deficiência prestar o processo seletivo para ter o ponto de vista de pessoas com deficiência. E aí eu tô prestando o processo seletivo e passei para a segunda fase, estou desenvolvendo o meu projeto agora que tem que enviar ele até dia 30. Aí eu peguei também, tô conhecendo os laboratórios lá da Bio. Aí, então, esse ano, no final do ano eu vou sair da bateria. Acho que foi uma experiência boa, um aprendizado. só que como eu sou diretora, demanda 26 horas semanais para mim dedicar a bateria. Eu acho que nesse tempo eu poderia tá desenvolvendo uma iniciação científica, porque eu tenho ensaio todo dia no almoço e na janta. Então é complicado, então eu não teria tempo pra fazer iniciação científica, então no ano que vem se eu passar nesse projeto eu vou estar no projeto e pretendo fazer uma iniciação científica. Eu já vi que semestre passado eu fiz 30 créditos, eu fiz a grade e mais uma das reprovadas, que eu tirei uma das reprovadas já. Aí eu peguei e falei pra mim mesma né, 30 créditos mais 26 de bateria, eu vou morrer. Mas passei em tudo, passei ainda sem rec e vi que se eu administrar bem meu tempo, eu consigo fazer tudo. Então, é o que eu pretendo fazer no ano que vem pra daí começar a dar mais ênfase no meu curso, ter diferenciais né, que é importante para quem quer fazer Biologia, ainda mais na situação atual que estamos agora né, em que aquecimento global não existe. Então é isso que eu pretendo fazer agora mais pra frente e acho que é isso.

Entrevistadora: Tá certo “Beatriz”. Tem mais alguma coisa que você quer acrescentar? Que você esqueceu?

Beatriz: Não, acho que não.

Entrevistadora: Seria isso mesmo.

Beatriz: Acho que é isso.

Entrevistadora: Vamos parar a gravação então.

Quadro 9: Anotações realizadas após a gravação da entrevista com a Beatriz

Protocolo de memórias sobre a fala conclusiva:

- A Beatriz relatou ser de Santa Bárbara D'Oeste;
- Relatou que os pais são separados desde os seus quatro anos de idade;

- Indicou existir pouca participação/exposição por parte dos alunos PcD para pesquisas e discussões na universidade relacionadas com a temática da deficiência, mas ela sempre procura participar;
- Viveu a maior parte da vida com a mãe, com quem realizou várias mudanças de localidade de residência até os quatro anos;
- Na separação, o pai vai para Curitiba. Ele é casado há um ano, mas seu relacionamento já tem doze anos;
- Possui cinco irmãos, sendo 3 por parte de mãe e dois por parte de pai.
- A mãe possui um Buffet e o pai é professor universitário na área de Engenharia Mecânica.

Entrevista realizada com o Carlos:

Quadro 10: Processo de documentação do entrevistado Carlos

Informação contextual sobre a entrevista e o entrevistado:

Nome: Carlos

Data da entrevista: 05/11/2019

Lugar da entrevista: Departamento de Metodologia de Ensino

Duração da entrevista: 00:11:44

Entrevistadora: Danielle

Gênero do entrevistado: Masculino

Idade do entrevistado: 19 anos

Profissão do entrevistado: Estudante de Ciências da Computação

Onde nasceu e viveu (cidade/zona rural): Não relatou

PcD: Perda da visão esquerda

Entrevistadora: Sendo você, Carlos, homem, 19 anos, você tem essa perda da visão esquerda como é que foi a sua infância, a sua adolescência e a sua vivência escolar, com relação a escola, os alunos, os professores? Como é que se deu a sua escolha pelo seu curso de graduação e quais são os seus planos para o futuro? Então são três grandes tópicos.

Carlos: Nossa é grande mesmo.

Entrevistadora: É [...]. Bom fica à vontade.

Carlos: Bom eu acho que seria melhor começar uma ordem cronológica. Eu acho melhor começar pela infância. Na minha infância eu não vejo tantos pontos específicos que seria bom de se comentar. Eu perdi o meu olho aos meus 2 anos de

idade por um problema de saúde chamado retinoblastoma. E aos 3 anos de idade eu tive minha primeira prótese. Então tipo eu fui crescendo com uma criança normal, fazendo manutenção, trocando prótese etc, só que ao mesmo tempo quando eu fui pra escola, via que tinha um pouco do bullying assim sabe, só que eu fui reparar isso mais quando eu tava na minha adolescência, quando eu cheguei no meu quinto, sexto ano. Não que era um negócio que me importava muito na época, eu simplesmente só tava ali curtindo entre aspas e seguindo a vida. Em 2013 minha mãe chegou a falecer, tanto que foi o motivo da minha depressão de 2014 até 2016. Tanto que hoje eu tenho vários problemas pra conseguir conversar com as pessoas. E... (pausa para uma tosse).. isso também foi me incentivando a seguir uma carreira profissional porque eu pensava, meu pai, ele não vai conseguir me sustentar. Então eu preciso ou arranjar um emprego ou estudar pra eu ter um o ensino superior e conseguir manter estável, financeiramente falando. Tanto que eu escolhi a parte de exatas exatamente por causa dessa parte financeira. E eu acho que, é foi bem resumido, mas eu acho que é mais isso que eu tenho para contar, não sei muitos pontos específicos que eu poderia contar também.

Entrevistadora: Tá. Tem alguma coisa que você gostaria de me contar mais assim a respeito da infância ou da adolescência, ou agora da graduação que você gostaria de me falar? Você pode falar agora também da graduação.

Carlos: Assim, em questão de ensino, eu vim de uma escola pública Estadual, então acabou sendo que, meio que superficial, digamos assim. Tanto que aqui eu vejo que eu precisava de muita base, tanto em matemática quanto em interpretação e outras n carreiras. E eu não consigo seguir o mesmo ritmo que os meus colegas de turma, por exemplo. Então eu to atrasado literalmente um ano da minha graduação e eu não vejo problema disso. Mas agora eu tô realmente me esforçando pra conseguir tanto aprender por conta quanto me esforçar pra ir atrás de professor, mas levar, pra realmente aprender as coisas aqui sabe.

Entrevistadora: E aí no caso, os seus planos pro futuro?

Carlos: Ah, eu pretendo me graduar e... Assim, eu entendo, como eu posso explicar numa linha? [risos] Eu acho que durante a minha graduação eu pretendo fazer uma iniciação científica, mais na parte de hardware e interação humano-computador que é HC. Mas assim se por um acaso, eu não conseguir fazer iniciação científica seja por tempo ou outros fatores. Eu pretendo sair da faculdade, já procurar alguns serviços principalmente dando preferência a startups, porque eu vejo que é o clima que é um pouco mais agradável, não seja aquele, aquela hierarquia que tem em empresas maiores etc. também é um bom lugar para você aprender como que é o ritmo e etc. E também é um bom lugar pra você aprender como que é o ritmo e etc. e também tem, é bem nivelado assim as pessoas, não tem esse negócio de hierarquia.

Entrevistadora: Tá certo. Tem mais alguma coisa que você gostaria de dizer?

Carlos: Eu acho que não.

Entrevistadora: Só isso? Bom tem uma fase de questionamento que eu poderia perguntar o que aconteceu antes ou depois, no caso, eu acho que... Ficou alguma dúvida [Coorientador]?

Coorientador: Na sua escolha você comentou, que a sua escolha de carreira acaba sendo por uma questão mais econômica, né.

Carlos: Sim

Coorientador: Mas você tá em uma área bem específica que é a Ciências da Computação.

Carlos: Que também é uma área que eu gosto

Coorientador: Ah sim. E esse gosto tem um lugar de onde vem, assim?

Carlos: Eu não sei explicar ao certo, eu sempre assim, gostei de tecnologias em si. Durante a minha infância eu gostava muito de videogames e etc. E aí eu fui crescendo e eu nunca perdi o gosto e eu jogava outros jogos com meus amigos e etc. E eu simplesmente vim prá cá com a ideia de que “ah eu quero entender melhor como máquinas funcionam” e eu quero entender e conseguir fazer uma ou algum protótipo, robôs e sistemas autônomos. Tanto que como eu disse, se eu for fazer uma IC eu quero mais focar na parte de hardware e HC.

Entrevistadora: Entendi. Bom, acho que é isso, né [Coorientador]? Vamos dar um pause.

Quadro 11: Anotações realizadas após a gravação da entrevista com o Carlos

Protocolo de memórias sobre a fala conclusiva:

- Carlos indicou ter feito um curso de montagem de micro quando tinha quinze anos de idade;
- Ele possuía muita curiosidade sobre o funcionamento de computadores e montou seu próprio computador sozinho;
- Gosta muito de jogos de computador, como por exemplo, Resident Evil;
- Seu pai o apoiou com o dinheiro para a compra de peças para a montagem de seu novo computador.

APÊNDICE E: CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
 Rua Washington Luís, Km 235 – Caixa Postal 576
 Fone: (016) 3351-8108
 CEP: 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil
 e-mail: prograd@ufscar.br

ProGrad
 Pró-Reitoria
 de Graduação

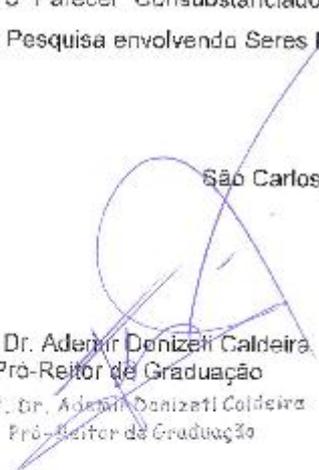
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a realização do projeto História de Vida de Alunos da Educação Especial da Área de Ciências Naturais e Tecnológicas: Percursos e a Constituição dos Sujeitos, sob responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Carolina Rodrigues de Souza e Danielle Rita dos Santos, nesta Instituição.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Resolução nº 466/12 e suas complementares.

Antes do início da coleta dos dados a pesquisadora responsável deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

São Carlos, 12 de setembro de 2019


 Prof. Dr. Ademir Donizeti Caldeira
 Pró-Reitor de Graduação
 Prof. Dr. Ademir Donizeti Caldeira
 Pró-Reitor de Graduação

APÊNDICE F: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: História de vida de alunos da educação especial da área de ciências naturais e tecnológicas: percursos e a constituição dos sujeitos

Pesquisador: DANIELLE RITA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18913019.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.670.808

Apresentação do Projeto:

Estudo qualitativo voltado a história de vida de graduandos público alvo da Educação Especial, com foco em seus interesses para cursos relacionados a área de Ensino de Ciências Naturais e Tecnologia no ensino superior. O estudo está estruturado em 4 etapas: (1.) Revisão de literatura; (2.) Levantamento dos emails e dados numéricos de ingresso dos alunos público alvo da Educação Especial nos cursos de Ciências Naturais e Tecnologias da UFSCar em 2018; (3.) Grupo Focal ou entrevista semi-estruturada a depender do número de aceites; (4.) Análise do Grupo Focal.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar meandros, contextos e fatores relacionados aos percursos de jovens universitários na reserva de vagas para pessoas com deficiência sobre optar por uma carreira da área de Ciências Naturais ou Tecnológicas no ensino superior através de elementos de suas histórias de vida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos prospectados foram: desconforto e constrangimentos em participar do grupo focal e/ou entrevistas e cansaço físico ou mental. Para amenizar o desconforto ou constrangimentos pelas gravações de vídeo, as mesmas serão feitas com aparelhos discretos com ampla captura de áudio e imagem. No caso da pesquisa, o cansaço físico e mental poderá ser amenizado com pausas periódicas, caso o participante sinta necessidade, e quanto a participar do grupo focal e/ou

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.670.808

entrevistas, essa será realizada com a participação somente dos pesquisadores e dos participantes envolvidos na pesquisa.

Os benefícios mencionados foram: colaborar com o ambiente educacional, trazendo novos dados e reflexões, compreender diferentes aspectos que ajudam a explicar as escolhas desse indivíduo pela área de Ensino de Ciências Naturais e Tecnologia, contribuir com a discussão sobre o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior; contribuir com a reflexão pessoal sobre o processo inclusivo; desenvolver habilidades argumentativas; desenvolver a autonomia para questionar assuntos relacionados a educação brasileira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Prospectam dez participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados de forma correta, acompanhando os documentos orientadores dos aspectos legais para estudos com seres humanos.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O estudo atende as recomendações da legislação relacionada com a pesquisa com seres humanos. A anuência do local de captação dos participantes em potencial foi apresentada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomendo aprovação, material apresentado evidencia estudo que atende, do aspecto legal, os documentos orientadores a estudos envolvendo seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1231987.pdf	12/09/2019 16:35:42		Aceito
Outros	anuencia.pdf	12/09/2019 16:32:06	DANIELLE RITA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	09/08/2019 21:34:32	DANIELLE RITA DOS SANTOS	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.670.808

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	08/08/2019 23:25:04	DANIELLE RITA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/08/2019 23:23:44	DANIELLE RITA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 30 de Outubro de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

pdfelement

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br