

DEFICIÊNCIA E ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DE TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

Fernanda Costa Silva ¹Elaine Meire Vilela ²

RESUMO

Este trabalho busca compreender a percepção de estudantes com deficiência (EcD) de uma instituição superior de ensino quanto à experiência vivenciada ou não de uma cultura estigmatizante no ambiente universitário. No aporte teórico, adotamos o conceito de estigma no contexto dos Estudos Sociais da deficiência, com a concepção dada por Paul Hunt (1966). Percebe-se neste autor (Ibid.) uma crítica ao postulado econômico que requer dos indivíduos contribuição ao meio de produção e ao sistema econômico e utilitário. Nosso trabalho é de natureza qualitativa e a coleta de dados ocorreu por meio de relatos orais de dezessete estudantes com deficiência (EcD), graduandos de diferentes cursos da Universidade Federal de Minas Gerais. Para as entrevistas, utilizamos roteiro semiestruturado. Elas foram transcritas e analisadas com a técnica de Análise Temática de Conteúdo (BRAUN; CLARKE, 2006; 2013). Como resultados, localizamos problemáticas envolvendo a vivência acadêmica dos EcD no ambiente universitário, a saber: parte dos ambientes de ensino, prática e pesquisa com pouca ou nenhuma acessibilidade; morosidade da universidade no processo de acolhimento das demandas da maior parte dos EcD; prevalência de ambiente estigmatizante, sobretudo no convívio dos EcD com docentes e outros colegas; pouca ou nenhuma interação social dos entrevistados com colegas, causando àqueles um sentimento de não vivência plena do ambiente. Por meio dos relatos, constatamos que são grandes os desafios cotidianos enfrentados pelos EcD na trajetória acadêmica do ambiente universitário pesquisado.

Palavras-chave: Ensino Superior, Deficiência, Trajetórias Estudantis, Estigma.

INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou compreender a percepção de discentes com deficiência inseridos em uma instituição superior quanto à experiência vivenciada ou não de uma cultura estigmatizante no ambiente universitário. Operacionalmente, vislumbramos evidenciar as trajetórias de estudantes de graduação com deficiência de uma universidade federal, investigando a percepção desses estudantes acerca da educação superior como locus ou não de representação da “normalidade” (DAVIS, 2013; BAYNTON, 2013).

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, fernanda.corrs@gmail.com;

² Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, elainevilela@fafich.ufmg.br;



Distinguindo os subcampos da sociologia, registramos que este trabalho se vincula à Sociologia da Educação, atrelando como principal interesse nesse subcampo, a envergadura da desigualdade educacional do solo brasileiro, em específico, no ensino superior. A educação, no modelo de sociedade que nos encontramos, é responsável por abrir caminhos e expandir as possibilidades de inserção em posições mais favoráveis e de remuneração mais elevada. Não significa, contudo, que a expansão educacional brasileira, vivenciada nas últimas décadas, foi capaz de reduzir as desigualdades educacionais no quesito “origem de classe sobre a escolaridade alcançada”, conforme demonstra Salata (2022, p.13).

No contexto da deficiência, numa tentativa de aproximar nossa compreensão dentro de uma perspectiva que considera o contexto de grupos minoritários, encontramos o estudo de Becker (2019) que destaca fatores associados à discriminação e condições de saúde como barreiras no acesso e manutenção à educação e qualificação profissional, causando às pessoas com deficiência desvantagem no mercado de trabalho. Como alternativa eficaz para redução das desigualdades educacionais, apresentada em sociedades latino-americanas, destacam-se as políticas afirmativas de reparação a grupos minoritários que ficaram à margem de acesso educacional, principalmente no ensino superior (STROMQUIST, 2004).

Dito isso, é notável que o fenômeno da desigualdade educacional é complexo e multifacetado (LAAR; LEVIN, 2006). Porém, quando analisamos os contextos das pesquisas voltadas para a compreensão, por exemplo, de estereótipos, observamos que, no caso do estudo do estigma, trata-se de um novo desenvolvimento, uma nova extensão de estudos do preconceito, já observado, inclusive, como ameaça para o desempenho das pessoas estigmatizadas (LAAR; LEVIN, 2006).

No que diz respeito as desigualdades e em que medida podem estar associadas à exposição de estigmas contextualizados, por exemplo, nos ambientes escolares, há uma grande lacuna de análises, nesse sentido (TRAMMELL, 2009; CHATZITHEOCHARI; BUTLER-REES, 2023). A deficiência ainda é tratada de maneira monolítica, sem qualquer tipo de compreensão contextual das condições de desigualdades a ela atribuídas. No contexto brasileiro, Martins et al. (2017) apontam que, apesar da temática “inclusão de universitários com deficiência no ensino superior” ser relevante, o panorama de produções científicas no Brasil é escasso e requer aprofundamento ou continuidade, principalmente, nos ângulos que revestem a integração e acessibilidade.



No cenário latinoamericano, o conceito de Estigma (GOFFMAN, 2019) é bastante abordado em pesquisas empíricas alinhadas à deficiência. No ambiente escolar, Reis, Araújo e Glat (2019) argumentaram que, no imaginário social, a deficiência ainda se apresenta como sinônimo de incapacidade de aprendizagem, improdutividade, ignorância, dentre outros atributos que condicionam e produzem desigualdades e processos excludentes desses indivíduos dos diversificados espaços da sociedade, em particular, do ambiente escolar. Nessa mesma perspectiva, Farias e Cruz (2019) identificaram que, caso a prática pedagógica esteja circunscrita na descrença sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência, perde-se o significado do aprender e os julgamentos e segregações se tornam inerentes ao ambiente escolar.

Na perspectiva de Trammell (2006), as consequências que o estigma traz para as pessoas com deficiência são tão danosas quanto qualquer barreira física, pois mesmo sendo uma construção social, o estigma paira na trajetória e passa a deixar a sua marca nesses indivíduos. Assim, estigma está relacionado às diferenças lidas como indesejadas pelo meio social, o que pode variar historicamente ou de acordo com o meio que se integra (BROWN, 2013; FERRANTE, 2020). Nos estudos da deficiência, foi Paul Hunt que alavancou essa compreensão, sendo pioneiro e integrando um grupo de teóricos que rejeitaram a ideia de normalidade e passaram a apresentar o conceito dentro de uma perspectiva que situam as problemáticas da deficiência dentro da interação com os ditos “normais” (DINIZ, 2008; BROWN, 2013; FERRANTE, 2020). A compreensão dada por Hunt (1966) ao conceito de estigma trouxe contribuições significativas para os estudos da deficiência por meio do argumento de que não se trata apenas de uma característica materialmente localizada, mas uma construção social resultante de atitudes e percepções negativas da sociedade no que diz respeito aos indivíduos com deficiência.

Para Hunt (1966) o problema da deficiência ultrapassa o comprometimento das funções, bem como seus efeitos na individualidade de quem detém algum tipo de deficiência, trata-se de uma compreensão acerca das relações com as pessoas “normais”, pois caso todos fossemos pessoas com deficiência, ficaria improvável existir alguma situação especial a ser considerada.

Aspectos como o preconceito, discriminação, estigma, dentre outros têm se apresentado como barreiras para a trajetória de estudantes, tornando-se fatores que mantêm e elevam as desigualdades escolares e, conseqüentemente, propiciam a incorporação de novas conjurações de exclusão no ambiente escolar contemporâneo (ALVES, 2016; SILVA, 2016; ARAUJO, 2020). Outrossim persistem no meio social



tabus que associam a deficiência física à incapacidade (DINIZ, 2007; SANTANA; SANTANA, 2019; SILVA, 2016), o que pode ocasionar impactos em relação à educação e, em consequência, impactos no mercado de trabalho no que se refere à geração de emprego e inserção da pessoa com deficiência nos postos de trabalho, por exemplo (PASSOS; TEIXEIRA-MACHADO, 2021; ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; VILELA, 2021; NEPOMUCENO; CARVALHO-FREITAS, 2021).

Para compreender esse fenômeno, propomos uma análise qualitativa de relatos orais com 17 Estudantes com Deficiência (EcD) inseridos em cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Neste momento, a amostra foi integrada por EcD em curso, egressos ou evadidos. Para as entrevistas, utilizou-se roteiro semiestruturado. Elas foram transcritas e analisadas com a técnica de Análise Temática de Conteúdo (BRAUN; CLARKE, 2006; 2013).

Como resultados, localizamos problemáticas envolvendo a vivência acadêmica dos EcD no ambiente universitário. Por meio dos relatos, constatamos que são grandes os desafios cotidianos enfrentados pelos EcD na trajetória acadêmica do ambiente universitário pesquisado.

METODOLOGIA

A coleta de dados da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas baseadas na abordagem Relatos Oraís (RIGOTTO, 1998; SHIKIDA, 2005). De acordo com Shikida (2005), os relatos orais fazem parte da modalidade de transferência de conhecimento desde os primórdios da sociedade, evidenciando e guardando as vivências comunitárias. Considerando o objeto de interesse, optamos pelo Depoimento Pessoal (KOSMINSKY, 1986; RIGOTTO, 1998). Com isso, concentramos nas trajetórias dos EcD dentro de um espaço e “lapso de tempo mais reduzido”, mas que nos permitiu aprofundar nos quesitos de interesse e no detalhamento, a partir da concepção dada por cada participante, nos detalhes que circundam esse espaço, uma maneira singular de compreender a sua vivência (RIGOTTO, 1998, p. 119).

Foram realizadas 17 entrevistas com EcD da UFMG, em curso, egressos ou evadidos. A coleta de dados foi realizada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG sob o número CAAE 83654924.1.0000.5149. De maneira a garantir o anonimato de cada participante, utilizamos nomes fictícios.



Os dados coletados foram transcritos e a análise ocorreu por meio da Análise Temática de Conteúdo (BRAUN; CLARKE, 2006; BRAUN; CLARKE, 2012). Em termos conceituais a análise temática é “um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes” (BRAUN; CLARKE, 2006, p.6). No processo de familiarização com os dados, foram adotados os critérios sugeridos por Braun e Clarke (2012), a saber: Leitura, anotação de itens de potencial importância, codificação, procura dos temas, revisão de temas, nomeação definitiva para os temas, escrita e, por fim, finalização da análise.

Isto posto, foram formatados como temas de análise: i. Barreiras estruturais e acessibilidade nos campi; ii. Barreiras atitudinais na interação acadêmica; iii. Tornar-se estudante universitário, que discutiremos, de maneira conjunta, na seção seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas trajetórias acadêmicas dos EcD relatadas, percebemos em quase todas as falas, experiências que retratam as dificuldades de acesso e falta de acessibilidade nos espaços da universidade. Dolmage (2017) apresenta o conceito de “capacitismo acadêmico”, que diz respeito aos ambientes de ensino formatados para reforçar que tanto na arquitetura quanto no processo relacional, afastam determinados tipos de corpos de seus espaços, uma inacessibilidade que transita além, ela atinge processos mentais, intelectuais e sociais desses estudantes.

No relato de Nina³, que faz uso de muletas para andar, percebemos que sua adaptação foi dificultada pela estrutura dos espaços: “no começo eu tomava muito tombo”. Atualmente, a sua dificuldade são os bebedouros de sua unidade que não possuem sensores, o que impossibilita que Nina encha a sua garrafa com autonomia: “agora eu fico o dia inteiro e atualmente o que tem me incomodado são bebedouros que não tem sensores. Eu não consigo encher [a garrafa de água]”. Para Simone, que é paraplégica, a dificuldade atual está no elevador da sua unidade “no meu primeiro dia de aula, elevador estragado, já começou dessa forma.” Problema que persiste até hoje: “Diversas vezes ele [o elevador] apresenta degrau entre a plataforma e o piso. Eu, por

³ Os nomes utilizados são fictícios.



exemplo, já esperei ele rodar e voltar alinhado. Eu não me arrisco, pois ele não tem um sensor eficiente. Então, não posso me arriscar.”

Percebemos que, para todos os EcD, cuja deficiência estava relacionada ao uso de cadeira de rodas, andadores, muletas ou bengalas, os relatos envolviam falta de acessibilidade para deslocamento, com situações de risco como foi, também, para Cora e Lélia (deficiências múltiplas e baixa visão, respectivamente): “Já deixei de fazer atividades por conta da acessibilidade. Atividades que ocorrem no CEU... eu não consigo ir, mesmo que tenha carro para levar, lá dentro não é acessível.” “Eu não participo tanto de evento não. Tem matérias que é no campus Pampulha. Nossa, é bem complicado. Eu já caí muito lá. Nossa, eu já caí demais.” Fernando também apresentou, no seu relato, problemáticas de acessibilidade do campus Pampulha: “é... não é um lugar que é bom... eu sempre estou tropeçando lá, para princípio de conversa, porque o terreno é muito desnivelado, muito irregular...a gente tem pouca sinalização e a gente não tem, por exemplo, piso tátil, né!?” Em outra perspectiva, a falta de acessibilidade pode ser observada nos relatos sobre os sistemas da UFMG, conforme pontua Vladimir, que é cego, “eu até consigo dar um jeito, às vezes, de fazer essa matrícula, mas não é lá muito acessível não, sabe?” Vladimir faz uso de programas de leitura para navegar em sites e relata que nos sistemas da UFMG essa possibilidade é limitada. E para Paul, que tem baixa visão, “Nem sempre os sistemas são atualizados, acessíveis. Melhorou muito. As vezes, também, você precisa entrar em vários sistemas para realizar uma coisa simples.”

No caso de Carla, que é autista, os sistemas são de usabilidade complexa, com muitas ações e caixas de opção. “Existe um termo que usam muito em determinados sistemas que é “autoexplicativo” tipo “Não, isso aí você começou a fazer e você vai”. Eu não entendia, não funciona comigo, não adianta.”

Diante dessas experiências, os relatos dos EcD também dimensionam essas problemáticas à questões de negligência e “pouco caso” de gestões acadêmicas. Vladimir pontua “É como se a minha dignidade e a minha autonomia fosse uma questão menor.” Paul acredita que a Reitoria deveria realizar um trabalho integrativo de conscientização de professores e servidores “Precisa ter um trabalho da reitoria pra treinar os professores”. “As vezes o cara [servidor TAE] não sabe que tem um aluno com deficiência na turma e coloca aulas em salas totalmente inacessíveis. Percebe? Falta essa integração, essa consciência.” Simone também aponta essa falta de coesão da gestão universitária: “a partir do momento que a UFMG aceita minha matrícula, ela teria que estar preparada para



me receber, o que não ocorreu. Aconteceu comigo, acontece com milhares de pessoas com deficiência nos espaços de ensino.”

Nos relatos até aqui apresentados, aproximamos nossa discussão a trabalhos que vinculam as problemáticas de acesso e permanência no ensino superior enquanto “barreiras” para os EcD (FARIAS; CRUZ, 2019; ARAÚJO; GLAT, 2019; ALVES, 2016; SILVA, 2016; DOLMAGE, 2017; ARAUJO, 2020).

Na visão de Gilberto (Autista e TDAH), gestores são responsáveis pela falta de acessibilidade, mas principalmente, com a falta de gestão com o principal setor da universidade voltado para o acolhimento e permanência de estudantes e servidores com deficiência da UFMG, o NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão). “E o próprio NAI, se a gente for falar numa questão legal, que seria prevaricação, que esses professores estariam cometendo um crime. O próprio NAI, às vezes, chega num limite que ele não tem poder nenhum.”

Em outros relatos, percebe-se que os estudantes compreendem a importância de existir na universidade, um órgão dessa natureza, mas com atuação mais humanizada, mais coerente com as necessidades dos estudantes e, ainda, mais efetivo. Aspecto traduzido no relato de Carla “minha experiência no NAI foi muito ruim. O suporte que poderia existir na universidade. Acho que é importante que tenha esse setor, mas acho que deveria existir alguma espécie de formação.” Inácio, que faz uso de cadeira de rodas, complementa “tem o carro do NAI, eu acho muito interessante o carro do NAI. É uma boa ideia, mas mal aplicada.”

Francisco, que é autista, em seu relato, percebe que as falhas do NAI pode desencadear intervenções de organismos externos à universidade: “Porque eu vi casos que o NAI foi muito omissos... tô acompanhando casos que o NAI é omissos e continua omissos e tipo assim, vai ser num nível que a gente vai ter que chegar no MP [Ministério Público].”

Núcleos dessa natureza, de acordo com Santos, Jurdi e Moretti (2022) devem atuar de maneira sensibilizada na identificação das necessidades dos alunos com deficiência pela falta de acessibilidade da instituição, sem qualquer tipo de atitudes capacitistas e, do mesmo modo, a instituição deve investir na estruturação do núcleo, enquanto setor administrativo, dotado de equipe especializada e técnica em seu corpo funcional. Dito isso, por meio do relato dos estudantes, percebe-se um caminho pouco condizente a essa perspectiva, pois mesmo percebendo a importância do setor, os EcD concluem que o



mesmo não atende e não abarca de maneira eficiente as demandas repassadas, percebidas como necessárias para um aprendizado e uso dos espaços e serviços de forma plena.

No contexto de grupos minoritários, as barreiras enquanto ameaças ao percurso estudantil afetam esses grupos tanto no desempenho intelectual, quanto no autoconceito acadêmico e nos sentimentos de pertencimento (INZLICHT; GOOD, 2006), o que pode ser observado em grande parte dos relatos. Ou seja, barreiras de acessibilidade ocasionam desigualdade de aprendizado e morosidade no processo formativo.

Dolmage (2017) inclui a retórica da normatividade enquanto formadora de espaços, estes moldados de forma que traduz uma cultura do imaginário social e, assim, afirma que os espaços também se apresentam como opressores quando se tornam a representação física da injustiça, quando a estrutura física não está conectada aos corpos que ali circulam. Dada a complexidade que envolve as desigualdades educacionais brasileiras (SALATA, 2022), a realidade que se apresenta no contexto universitário para EcD revela que tais desigualdades são ampliadas para grupos minoritários, aqui contextualizado para a deficiência.

O estigma vinculado à deficiência se apresenta na interação de pessoas com deficiência nos mais variados formatos. Ou seja, essa leitura social que relaciona possíveis diferenças nos corpos como indesejadas (BROWN, 2013; FERRANTE, 2020) são sentidos cotidianamente pelas pessoas com deficiência. Nos relatos dos EcD, essa sensação de estigma é percebida nas diversificadas interações cotidianas dos mesmos. Cora, por exemplo, relata que percebe que é excluída das atividades de ensino: “O fato dos professores não entenderem a minha condição ou não conseguirem adaptar e me integrar em atividades conjuntas. Normalmente faço as atividades sozinha ou não faço.” Situação lida como estigmatizante em decorrência da falta de interação, gerando desigualdade do processo formativo.

Ângela também aponta falha na interação com professores “no meu curso antigo, teve reclamações minhas em relação aos professores, pois acho que faltava empatia, consciência, faltava comunicação, a interação era bem fraca”. Do mesmo modo para Lélia que, constantemente, necessitava reforçar seus pedidos “Alguns professores eram mais solícitos, a maioria nem tanto. Eu tinha que falar, depois falar de novo. Na hora da prova, não tinha ampliado, eu já tinha falado antes. Mesmo eu falando várias vezes antes, chega a hora da prova fica inviável.” Hunt (1966) associa a falta de interação ou atendimento de demandas das pessoas com deficiência a um certo desconforto que ataca a condição



de invencibilidade do corpo. Ou seja, interagir com a deficiência é ter que refletir e pensar em uma realidade indesejada.

Nos relatos dos EcD, percebemos que há desconforto na interação com professores e colegas e que isso gera processos excludentes na interação no contexto universitário. No entanto, foi possível perceber que nesses relatos sempre vinham acompanhados de expressões do tipo “Não estou falando mal, mas” ou “Não estou criticando, mas” “Não estou reclamando, mas”. Como se fosse compreensível que esses processos excludentes ocorressem devido às suas deficiências. Marisa, que é surda, relata “Essa falta de comunicação, muitas vezes me prejudicou. Não estou falando mal, mas acho que isso foi um grande desafio para mim.” Ângela (surda), também reflete “Não estou criticando, dizendo que não houve inclusão no meu antigo curso, mas no meu curso atual quase todos os meus colegas são surdos, então tenho mais contato com eles”.

Para Simone, o desconforto circunda, ainda, a falta de compreensão da comunidade “Eu desejo, de coração, que todas essas pessoas em nenhum momento da vida precise passar por esse tipo de situação. A deficiência é um risco que todos correm.” Em relação aos colegas, especificamente, Simone relata “Eu não saio com meus colegas. ... se eles escolhem um lugar que não seja acessível, eu não consigo. E não tem esse negócio de “Ahh ‘Simone’, vamos sim, sô! Você quer que eu te encontre aqui na Escola e a gente vai junto? Eu te ajudo, a gente pega o ônibus tal” Não tem isso. É sempre “Oh gente, nós estamos indo no bar tal” E aí o povo vai... Ou então, eu fico sabendo depois, vendo fotos.”

Vladimir relata que, na primeira turma em que foi matriculado logo no ingresso na universidade, as pessoas não o integravam e que a sua sensação é a de que seus colegas não o queriam ali, sendo necessário trocar de turma: “eu quis trocar porque eu nitidamente não tava me sentindo bem na turma... foi um momento péssimo na minha vida... era todo mundo muito padrão, muito branco, muito rico, muito perfeitos e, assim, eles nos odiavam, tipo, eles me odiavam.” Nina diz não compreender o porquê de não conseguir fazer muitas amizades na universidade, se este fato estaria atrelado a ela própria ou à sua deficiência: “Mas eu acho que é um discurso muito lindo na teoria, tipo, ‘nós aceitamos todo mundo’. Mas na prática não é bem assim. É claro que você não é obrigado a me aceitar por conta da minha deficiência, mas também eu não sei se é isso, sabe. O que eu acho que é o mais agonizante, a gente nunca sabe se é a gente, é a nossa pessoa ou se é a nossa deficiência que tá em primeiro... mas eu não tenho muitas relações aqui.”

Para Conceição (deficiência motora, faz uso de andador para se locomover), lidar com os questionamentos de colegas em relação à sua deficiência a tornou resiliente. Ela



tenta interagir de maneira a conscientizá-los sobre o aspecto da deficiência, mas relata que uma certa vez foi pega de surpresa com uma pergunta vinda de um colega “Conceição, por que que os deficientes pegam os melhores lugares?”. Essa falta de compreensão de colegas também foi relatada por Carla: “Eu tenho a impressão de que as pessoas não fazem a menor ideia do que seja a neurodiversidade... As vezes, mesmo quando a pessoa sabe que você é autista, tipo quando vê o cordão. Eu acho que elas pensam “Ahh, deficiência oculta”. Mas mesmo que a pessoa saiba que eu sou autista, a gente não tem noção disso na sociedade. É uma questão muito alheia”.

Tornar-se estudantes universitários carrega sentimentos contraditórios para os EcD, pois ao mesmo tempo que estar na universidade tornou-se um percurso comum a se seguir ou até mesmo a realização de um sonho, por outro lado, passam a lidar com o impacto das barreiras nas suas trajetórias acadêmica, cuja falta de apoio na trajetória e permanência pode gerar sentimentos de não pertencimento, o que é problematizado constantemente por esses estudantes. Simone, por exemplo, relata “Era meu sonho, eu sempre quis estar aqui... E eu não estou aqui de favor. É meu direito. Eu tenho direito a estudar. Eles aceitaram a minha matrícula.” Carla acreditava que não era suficientemente inteligente para estar em uma universidade, mas depois compreendeu o seu contexto “Quando eu entrei na graduação, eu já estava com 23 [anos]. Depois descobri que isso é comum entre os neurodivergentes. As poucas pessoas que eram da minha idade parecia que estavam muito mais integradas do que eu.”

Lélia relata com certo pesar que já era para ter formado “Eu entrei em 2018, mas eu estou muito irregular, pois eu não consigo acompanhar o batidão da UFMG.” Paul, por vezes, não se reconhece com merecedor de estar na universidade: “por mais que eu seja aluno da UFMG, acho bacana, por exemplo. Eu entrei aqui por cota. Não que eu acredite em meritocracia, eu precisava desse auxílio. Então a sensação que eu sinto é que eu estou no lugar certo, eu gosto de estar aqui, mas eu me sinto meio peixe fora d’água porque é como se nada do que eu fizesse ou quase nada do que eu fizesse na minha vida tivesse a ver com algum mérito meu.”

Hunt (1966) associa esses sentimentos à constante opressão social que sofrem as pessoas com deficiência. A sensação das pessoas com deficiência, de acordo com Hunt (1966) é a de que mesmo fazendo algo bom ou ruim, isso estará sempre associado à deficiência que possui. A sociedade constantemente inculca nas pessoas com deficiência rótulos subjetivos de que preconceitos dessa natureza não existem e, para Hunt (1966), a frustração dessa interação se encontra aí. Por meio dos relatos, fica perceptível esse



aspecto apontado, a sociedade questionando a subjetividade de cada EcD, reproduzindo processos excludentes e discriminatórios sendo que, no ambiente universitário, essa projeção é nitidamente percebida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As problemáticas que perpassam as trajetórias dos EcD no ambiente universitário vão desde barreiras estruturais e atitudinais quanto a interação social com a comunidade acadêmica. Nesse sentido, compreende-se que o ambiente acadêmico possui uma cultura estigmatizante que dificulta a trajetória acadêmica de EcD. Como consequência, reproduz desigualdades educacionais formatadas a partir da não adequação dos corpos, marginalizando EcD em processos guiados por aspectos da normalidade.

No contexto da pesquisa, esses achados partiram dos relatos dos EcD que identificam pouca ou nenhuma acessibilidade em ambientes de ensino, prática e pesquisa, além da morosidade que se deparam com o acolhimento de suas demandas. No processo de interação com a comunidade universitária da UFMG, prevalece um ambiente estigmatizante, sobretudo no convívio dos EcD com docentes e outros colegas. A pouca ou nenhuma interação social dos entrevistados com colegas, causa-lhes sentimentos de não vivência plena do ambiente. Por meio dos relatos, constatamos que são grandes os desafios cotidianos enfrentados pelos EcD na trajetória acadêmica do ambiente universitário pesquisado. Observamos que esse ambiente, ainda que demonstre avanços com políticas inclusivas, segue reproduzindo aspectos cristalizados e impostos ao meio social de uma cultura estigmatizante, tendo a normalidade como ponto de partida para a atuação no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciana Alves Drumond. Deficiência e desigualdades no Brasil: pobreza, inserção no mercado de trabalho e renda. Belo Horizonte, 2019. **Tese** – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFMG, 2019.
- ALMEIDA, L.A.D.; VILELA, E.M. Realmente falta escolaridade? Estudo sobre as chances de ter um emprego formal (celetista ou estatutário) ou informal entre pessoas com e sem deficiência, por gênero. **Contemporânea**, v.11, n.2, 2021.
- BAYNTON, Douglas C. Disability and the Justification of Inequality in American History. In: DAVIS, Lennard J. **The Disability Studies Reader**. New York: Routledge, 2013, p. 17-33.
- BECKER, Kalinca Léia. Deficiência, Emprego e Salário no Mercado de Trabalho Brasileiro. **Estudos Econômicos**, v.49, n.1, 2019.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n.2, p77-101, 2006.



- BRAUN, V.; CLARKE, V. **Successful Qualitative Research: a practical guide for beginners**. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage, 2013.
- BROWN, Lerita Coleman. Stigma: an enigma demystified. In: DAVIS, Lennard J. (ed.) **The Disability Studies Reader**. New York: Routledge, 2013, p.147-160.
- CHATZITHEOCHARI, S.; BUTLER-REES, A. Disability, Social Class and Stigma: An Intersectional Analysis of Disabled Young People's School. **Sociology**, v. 57, n. 3, 2023.
- DAVIS, Lennard J. Introduction. In: DAVIS, Lennard J. (ed.) **The Disability Studies Reader**. New York: Routledge, 2013.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FARIAS, E. R. S.; CRUZ, G. C. A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais no ensino regular: vozes e significados. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.14, n.03, p.1139-1151, 2019.
- FERRANTE, Carolina. La "Discapacidad" como Estigma: una mirada social deshumanizante. Una Lectura de su Incorporación Temprana em los Disability Studies y su Vigência Actual para América Latina. **Revista Pasajes**, n.10, 25pp., 2020.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- HUNT, Paul. **Stigma: The Experience of Disability**. Londres: Geoffrey Chapman, 1966.
- INZLICH, M.; GOOD, C.. How Environments Can Threaten Academic performance, Self-knowledge, and Sense of Belonging (2006). In: LEVIN, Shana; LAAR, Colette Van. **Stigma and Group Inequality: social psychological perspectives**. Taylor & Francis e-Library, 2006.
- KOSMINSKY, E. V.. Pesquisas Qualitativas: A Utilização da Técnica de Histórias de Vida e de Depoimentos Pessoais em Sociologia. **Ciência e Cultura**, v.38, n.01, p.30-36, 1986.
- LAAR, Colette Van; LEVIN, Shana. The Experience of Stigma: Individual, Interpersonal, and Situational Influences. In: LEVIN, Shana; LAAR, Colette Van. **Stigma and Group Inequality: social psychological perspectives**. Taylor & Francis e-Library, 2006.
- MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GOMEZ, Andrea Jimena Viera; FERNANDEZ, Yliana Zeballos; BENETTI, Caroline da Silva. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 11, n. 18, novembro de 2017.
- NEPOMUCENO, M. F.; CARVALHO-FREITAS, M. N. Estereótipos de pessoas com deficiência: competência versus cordialidade na questão das cotas. **Interação em Psicologia**, v.25, n.01, 2021.
- PASSOS, A. A.; TEIXEIRA-MACHADO, Lavinia . The interlacement of expressive body movement of people with disabilities in school environment. **Research, Society and Development**, v.10, 2021.
- REIS, J. G.; ARAÚJO, Suellen Melo; GLAT, Rosana. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, v.32, 2019.
- RIGOTTO, Raquel Maria. As Técnicas de Relatos Orais e o Estudo das Representações Sociais em Saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.03, n.01, p.116-130, 1998.
- SALATA, André Ricardo. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino. **CIVITAS**, n. 22, 2022.
- SANTOS, M. C., JURDI, A. P. S., MORETTI, M. F. B. Núcleo de acessibilidade: algumas reflexões sobre os avanços e desafios da inclusão no ensino superior. In S. E. S. O. Martins & P. Bordón (Coords.), **Políticas inclusivas de educación superior** (pp. 33-49). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2022.
- SHIKIDA, Aparecida Maciel da Silva. Informação, História e Memória: a constituição social da informação em relatos orais. Belo Horizonte, 2005. **Dissertação** (Mestrado em Ciência da Informação) – UFMG, 2005.
- STROMQUIST, Nelly. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.85, n.209-211, 2004.
- TRAMMELL, Jack. Postsecondary Students and Disability Stigma: Development of the Postsecondary Student Survey of Disability-Related Stigma (PSSDS). **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v.22, n.02, p106-116, 2009.

