

Trajetórias escolares de estudantes com deficiência no ensino superior: o que nos indicam os dados preliminares da pesquisa

Romerito Costa Nascimento¹
Mônica Maria Farid Rahme²

Estudos sobre a relação entre a oportunidade de acesso à educação básica e sua transição para o ensino superior são bastante recentes no caso das pessoas com deficiência. De acordo com Jannuzzi (2004), Kassar e Rebelo (2011), Borges (2015), Borges e Torres (2020), o caminho percorrido por estes sujeitos para se escolarizarem recebeu interferências de vários determinantes no Brasil, como a criação dos Institutos Imperiais no século XIX; a institucionalização destes sujeitos em alas médicas de hospitais psiquiátricos no final do século XIX e início do XX; a constituição de proposições educacionais com base nos testes de inteligência e na perspectiva da homogeneização das turmas. Neste período, figuras como a Psicóloga Russa Helena Antipoff (BORGES, 2015), trazem essa visão para o país e criam as chamadas classes especiais. Borges (2015) aponta que no início do século XX essas classes despontavam junto aos hospitais psiquiátricos, ainda muito preocupados com a escolarização dos “educáveis” e que é somente nos anos 1950 que as instituições privadas/filantrópicas se constituem.

Isto posto, é preciso observar que o acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior (ES) é uma realidade recente. Muitos dos estudantes que agora estão inseridos neste nível de ensino, vivenciaram na Educação Básica (EB), o momento de estruturação do que hoje consideramos Educação inclusiva. Temos evidência dessa construção a partir da Constituição Cidadã de 1988, da Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira (Lei 9394/1996), do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003), da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira da inclusão (Lei 13146/2015). A maior parte dessa consolidação acontece no início dos anos 2000.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais.

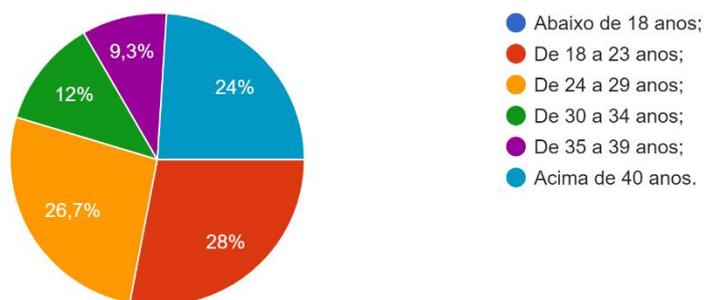
² Professora/Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais.

A análise desse cenário evidencia que as oportunidades de inserção escolar desse público ocorreu em um período de tempo inferior a 18 anos, o que é muito pouco, em termos de consolidação de uma política pública, principalmente no que se refere à uma cultura inclusiva, para determinarmos que a trajetória destes estudantes foi favorável para a sua inserção no ES. Nesse sentido, consideramos que as barreiras enfrentadas pelos sujeitos com deficiência na EB, principalmente as barreiras metodológicas e instrumentais, podem determinar a forma de apropriação deles dos conteúdos ministrados e sua energia ou engajamento para se colocar diante do conhecimento não somente como alguém que realiza tarefas e cumpre metas, mas como sujeito que se apropria deste conhecimento e o transforma em potência de si para si, tanto para o exercício da profissão escolhida ao entrar no ensino superior, quanto para prosseguir aprendendo e desejando conhecer.

Diante disso, os dados preliminares que apresentaremos neste trabalho contribuem para problematizar alguns indícios da influência dessa trajetória na forma de engajamento destes estudantes com o percurso no ensino superior.

Para realizar a pesquisa foi enviado um questionário autoaplicável para estudantes de uma Universidade pública por meio de e-mail do seu Núcleo de Acessibilidade, pelo WhatsApp dos técnicos desse núcleo e por meio de mensagem encaminhada em massa pelo Departamento de Tecnologia da Informação da Instituição. O questionário ficou aberto durante 30 dias e 75 pessoas responderam, sendo um homem trans, 32 mulheres e 42 homens. Na faixa de idade entre 18 e 29 anos, 41 respondentes; na faixa de 30 a 39 anos, 16 respondentes, com destaque para a resposta de 18 sujeitos que se encontravam acima dos 40 anos, representando 24% da amostra.

Idade
75 respostas



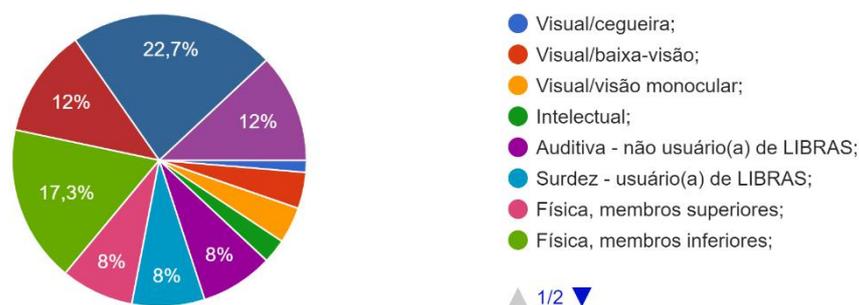
Fonte: Dados produzidos pelos autores a partir da aplicação dos questionários (2021)

No que toca à identidade racial, a maior representatividade é de pardos e pretos, totalizando 41 respondentes, enquanto brancos correspondem a 33 respondentes. Somente um respondente se identificou como indígena.

Considerando a manifestação das deficiências, temos presente 7 respondentes com deficiência visual – entre cegueira, baixa-visão e visão monocular –, 2 respondentes com deficiência intelectual, 12 com deficiência auditiva, sendo 6 usuários de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e 6 que não utilizam essa língua. Um número de 19 respondentes são pessoas com alguma deficiência física, tanto de membros inferiores, quanto superiores, e 17 dos responderam são pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Destaque para 9 respondentes que não se enquadraram nas categorias listadas. O gráfico seguinte demonstra esta distribuição:

Qual a sua deficiência? (Não inclui TDAH, discalculia e dislexia)

75 respostas



Fonte: Dados produzidos pelos autores a partir da aplicação dos questionários (2021)

Os participantes também responderam sobre a empregabilidade. Nesse sentido, 25 deles estão empregados. 33 respondentes já trabalharam, mas hoje estão desempregados, e 17 nunca trabalharam. Um total de 39 respondentes estão na faixa de renda de até um salário-mínimo, e somente 5 estão na faixa de renda acima de 4 salários-mínimos. 31 respondentes, têm renda de 2 a 3 salários-mínimos.

Quanto à trajetória escolar, 59 cursaram o Ensino Fundamental (EF) em escola pública e 16 em instituições privadas. Há uma predominância de estudantes que estiveram em escolas comuns, cerca de 68, e somente 2 respondentes estudaram o EF em escola

especial. Um dos respondentes cursou parte do EF em ensino especial e parte em escola comum.

Quanto ao Ensino Médio (EM), 63 respondentes o cursaram em escola pública e 12 em escola particular. Um número de 66 respondentes cursaram em escolas comuns, e um cursou parte na escola comum e parte na escola especial. Chamam a atenção 7 alunos que concluíram o EM por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, 13 respondentes foram reprovados mais de uma vez neste nível de ensino e 12 deles interromperam os estudos por algum tempo.

Quando solicitados a avaliar a importância de suas famílias na sua trajetória escolar, 57 respondentes afirmam sua participação como muito importante ou importante, enquanto 18 respondentes não acham essa participação fundamental.

O número de 32 respondentes são os primeiros da família núcleo a cursar o ES, enquanto 43 não são os primeiros. Quanto ao ano de entrada no ES, 14 respondentes se inseriram antes de 2018 e 61 posteriormente. 48 ingressaram pelo sistema de cotas e 27 não utilizaram este sistema.

Refletindo sobre esses dados preliminares, podemos dizer que o sistema de cotas está sendo fundamental para garantir o acesso destes estudantes ao ES. Chama a atenção o grande número de respondentes que concluíram a EB entre os anos 1990 e os anos 2010, entrando na Universidade somente após 2018, ano de implementação das cotas para pessoas com deficiência na Instituição pesquisada. Além disso, é importante destacar a trajetória no EM e o grau de reprovação destes sujeitos neste nível de ensino, sem contar, também, as reprovações e interrupções de estudos na EB. Isso nos possibilita afirmar que a trajetória dos respondentes no EF e no EM foi de grande enfrentamento de barreiras e, portanto, de tempo mais alargado. Por isso, muitos estudantes entraram para o ES com idades mais avançadas do que usualmente se espera neste nível de ensino. Além disso, a trajetória parece ser mais complexa para determinados grupos de deficiência. Destaca-se o baixo índice de resposta para pessoas cegas e pessoas com deficiência intelectual.

Essa breve análise dos dados preliminares revela a necessidade de um maior aprofundamento e entrecruzamentos das informações coletadas, o que poderá lançar luzes sobre o quanto todo este caminho traçado impacta no engajamento do sujeito com o seu percurso formativo. Alguns dados parecem evidenciar a participação dos sujeitos em atividades extracurriculares dentro da Universidade ou o desejo do sujeito de exercer a profissão do curso escolhido. Sobre esse ponto, 63 respondentes disseram que desejam exercer a profissão do curso que escolheram, enquanto 12 não sabem ou não querem

exercer essa profissão. No primeiro caso, 63 respondentes nunca participaram de seleção de estágio, enquanto 12 realizam estágio de alguma forma sendo 7 de forma remunerada e 5 fazem estágio voluntário.

Assim, fica evidente a necessidade de aprofundamento deste estudo, seja por meio do entrecruzamento das variáveis deficiência, idade, identidade de gênero, identidade racial, renda familiar, dentre outras, seja por meio das entrevistas em profundidade, que possibilitarão uma compreensão mais ampla desse fenômeno, o que pode contribuir para o aprimoramento da execução da política educacional.

Os dados citados neste trabalho permitem visualizar alguns elementos presentes na trajetória dos estudantes com deficiência da Universidade estudada e nos dão maiores subsídios para aprimorar tanto a política de inclusão da Instituição pesquisada, quanto de outras instituições de ensino superior.

Referências

BORGES, A. A. P. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n.3, p. 345-362, Jul-Set, 2015.

BORGES A. A. P.; TORRES, J. P. Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 148-170, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1/articles/borges-torres.pdf>. Acesso em: 2020-11-10.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Decreto nº 6.949. Brasília, 2009.

BRASIL. *Lei nº. 9394* de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

BRASIL. *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). Diário Oficial da União, Brasília, 07 de jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: *Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, VI., 2011, Nova Almeida-Serra: UFES, 2011, p. 1-17.