

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

BEATRIZ MARQUES DE MATTOS

**Deficiência: da conceituação aos posicionamentos de
universitários**

Bauru

2016

BEATRIZ MARQUES DE MATTOS

**Deficiência: da conceituação aos posicionamentos de
universitários**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, sob a orientação da Prof^a Dr^a Lúcia Pereira Leite

Bauru

2016

Mattos, Beatriz Marques.
Deficiência: da conceituação aos posicionamentos de universitários / Beatriz
Marques de Mattos, 2016
106 f.

Orientador: Lúcia Pereira Leite

Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Universidade. 2. Concepção. 3. Pessoas com deficiência. 4. Escala. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE BEATRIZ MARQUES DE MATTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 29 dias do mês de agosto do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro do Prédio da Pós-graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE - Orientador(a) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Profa. Dra. ALEXANDRA AYACH ANACHE do(a) Departamento de Ciências Humanas / Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI do(a) Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho / Faculdade de Ciências e Letras de Assis, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de BEATRIZ MARQUES DE MATTOS, intitulada **Deficiência: da conceituação aos posicionamentos de universitários**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. LUCIA PEREIRA LEITE

Profa. Dra. ALEXANDRA AYACH ANACHE

Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho contou com muitas cabeças, mãos e corações. Concluir esta etapa só foi possível através das palavras e dos gestos de apoio, estímulo, encorajamento, indagações e suposições. Dessa forma,

Agradeço a minha querida irmã Andresa, que me inspira a seguir o caminho acadêmico. Obrigada pelo apoio em todas as horas que foi preciso: na leitura dos manuscritos, nas orientações que se fizeram necessárias, na sinalização dos percalços do processo e, principalmente, na motivação de seguir em frente e concluir mais esta etapa.

A minha mãe Sandra, que com colo e afeto alimentou minha fonte de inquietude para com as questões do ser humano, refletindo e questionando sobre as nuances da vida cotidiana. Que sempre apoiou e encorajou as minhas escolhas, que me deu a base para chegar aonde estou.

Agradeço com o mesmo carinho e admiração ao meu pai Marcio, que no seu jeito de poucas palavras soube acolher, orientar, apoiar e encorajar as minhas escolhas, pautando o essencial e me ajudando muito com os entraves da tecnologia.

À minha orientadora Professora Lúcia, por compartilhar os conhecimentos teóricos e práticos sobre a deficiência e a psicologia histórico-cultural. Obrigada pelo incentivo e apoio no grupo de pesquisa e ao longo desse período de realização do mestrado. Ainda, agradeço pela paciência com as minhas dificuldades e pelo contínuo suporte.

À Juju, pelo companheirismo, pelo acolhimento nas horas difíceis e pelo sorriso fácil, que tantas vezes me incentivaram a seguir em frente. Obrigada por dividir comigo os conhecimentos práticos e teóricos, as angústias, os sonhos e as realizações.

Aos meus amores de quatro patas, sobre a felicidade singular do companheirismo de cada um.

À Monica e à Amanda, que ao confiarem em mim me ensinaram tantas coisas, que foram a força motriz na escolha do caminho profissional que hoje trilho. Obrigada pela atenção, carinho e paciência.

À Professora Sandra, que desde o começo com muito bom humor nos acolhe e nos põe pra pensar nos encontros do GEPDI.

À Mayarinha, que ao longo desses dois anos e seis meses esteve junto nos momentos necessários com muita tranquilidade e bom-humor compartilhando os desafios da vida acadêmica.

Aos queridos companheiros que conheci no conselho regional de psicologia: Lu, Dário, Mari e Ariel que estão frequentemente questionando o nosso fazer psi, pensando e dialogando sobre formas de construir cada vez mais uma profissão ética pautada no respeito as diferenças e nos direitos humanos. E claro, pelo bom humor com que fazem isso. Obrigado por todo aprendizado!

Aos amigos com quem trabalhei na APAE, pelo comprometimento, profissionalismo e competência com que atuam junto as pessoas com deficiência, familiares e educadore. Com certeza pude aprender muito com todas e todos vocês.

As crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar e as que ainda trabalho, obrigado por me ensinarem tantas coisas. As mães e aos pais de cada um, que confiam no meu trabalho e dividem tantos conhecimentos.

Ao colegas do grupo de estudos e pesquisas GEPDI pelas discussões coletivas acerca dessa temática tão importante e complexa.

Aos meus amigos de Bauru que nesse período estiveram junto, me recebendo em suas casas com muitas conversas, cervejas e risadas.

À banca examinadora composta pela Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache e Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini, pela pronta aceitação em participar desta etapa tão importante. Os apontamentos realizados foram de inestimável relevância para elaboração e conclusão

deste trabalho. Ademais, sou muito grata por conhecê-las e por ter a oportunidade de aprender tanto com vocês.

Aos demais professores e colegas do curso de pós-graduação Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP- Bauru, que contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal.

Aos professores e colegas da pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP – Ribeirão Preto, que contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal. Essa vivência foi muito significativa pra mim.

Aos funcionários da pós-graduação, em especial a Gethiely e a Simone pela paciência e eficiência em nos atender, estando sempre à disposição.

“Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.”

Lev Semenovitch Vigotski

MATTOS, B. M. **Deficiência:** da conceituação aos posicionamentos de universitários. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

RESUMO

O desenvolvimento psíquico do homem se instaura a partir da apropriação dos significados compartilhados nas relações sociais. No processo de constituição do pensamento, ocorre a formação dos conceitos, representados pela palavra. A concepção de deficiência transitou por diferentes períodos e foi atribuída a distintas causas. Ainda hoje, atrela-se ao conceito de desvio, sendo comum a adoção do rótulo de deficiente e/ou incapaz aos sujeitos que se encontram nessa condição. O estigma produzido nas redes de significados atua como controle social, valorizando positivamente o normal em detrimento do anormal. Atualmente, constata-se inúmeras conquistas em termos normativos, porém, ações excludentes são comuns nos espaços sociais, localizando a deficiência no organismo que a apresenta, desconsiderando a necessidade de ajustes no contexto. A universidade, figurada como uma instituição social, deve propagar ações inclusivas, dentre as quais as destinadas às pessoas com deficiência. O objetivo desta pesquisa consistiu em identificar e analisar como universitários se posicionam diante de enunciados que retratam diferentes concepções de deficiência. Seus participantes foram 1472 graduandos de distintos cursos das nove grandes áreas do saber – Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Outros – de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Em virtude de a instituição se constituir em unidades universitárias distribuídas por todo o Estado, adotou-se um modelo de aplicação à distância. Os dados foram coletados por meio da aplicação da Escala Concepções de Deficiência (ECD), pelo uso de um formulário, disponibilizado *on-line* na rede interna da universidade. Os resultados foram analisados estatisticamente, com o emprego de testes não-paramétricos. Os achados provenientes desta investigação indicaram qual o grau de concordância em relação às quatro concepções de deficiência examinadas. Evidenciou-se, entre os respondentes, a tendência em concordar com enunciados correspondentes a uma concepção social da deficiência. Entretanto, pode-se observar resquícios de posicionamentos que localizam no organismo a condição de deficiência. Isso denota a relevância de se promover ações que visam a ampliar o diálogo sobre o fenômeno da deficiência, a fim de debater criticamente o preconceito presente nos discursos e nas atitudes destinadas a esse segmento populacional, com vistas ao reconhecimento da diversidade humana e ao aumento da sua participação na sociedade.

Palavras-chave: Universidade. Concepção. Pessoas com deficiência. Escala.

MATTOS, B. M. **Disability**: from concept to the attitude of university students. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

ABSTRACT

The psychic development of the man if it introduces from to assumption of meanings shared into social relations. In the process of Constitution of thought, the formation of the concepts represented by the word. The conception of disability transited in different periods and different causes were assigned to it. Even today, hooks up to the concept, being the adoption of the disabled label and/or unable to guys that are in this condition. The stigma produced in networks of meaning acts as social control, valuing positively normal abnormal detriment. Presently, several achievements, in normative terms, can be evidenced; however, exclusionary actions are common at the social spaces, in what the disability is located in the organism who holds it, disregarding the need of adjustments in the context. The University, figured as a social institution, must propagate inclusive actions, including those for people with disabilities. The objective of this research was to identify and analyze how university students position before utterances which treats about different disability conceptions. Its participants were 1472 undergraduate students from different courses of the nine major areas of knowledge – and the Earth Sciences, biological sciences, engineering, health sciences, agricultural sciences, social sciences, Humanities, Linguistics, letters and arts and others – of a public University located on the São Paulo State in Brazil. By virtue of the institution become University units distributed throughout the State, a model application in the distance. Data were collected through applying of the Disability Conception Scale (DCS), by using a form available online on the internal network of the University. The results were statistically analyzed with the use of non-parametric tests. The findings from this research indicate what degree of agreement in relation to four conceptions of disability examined. It was evidenced, among the respondents, a tendency of agreeing with utterances regarding to a social concept of disability. Nevertheless, it can be observed remains of positions which locate in the organism the disability condition. It denotes the relevance in promoting actions which aims to widen the dialogue about the disability phenomenon, in order to discuss critically the existent prejudice on discourses and attitudes towards this population, in order to recognizing the human diversity and the increasing of participation this group in several instances of society.

Keywords: University. Conception. People with Disabilities. Scale.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grau de concordância com as asserções da ECD e seus respectivos valores para contabilizar o escore total.....	65
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de Matrículas em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância por Organização Acadêmica.....	25
Tabela 2 – Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância.....	26
Tabela 3 - Análise do teste de normalidade a partir do teste Shapiro-Wilk.....	66
Tabela 4 - Média e valor de p de acordo com o teste U de Mann-Whitney das dimensões e gênero.....	68
Tabela 5 - Mediana e valor de p de acordo com o teste Kruskal-Wallis, que analisou as dimensões e os anos de ingresso.....	69
Tabela 6 - Análises de correlação (Teste Spearman) entre dimensões e idade.....	70
Tabela 7 - Valores da mediana e intervalo interquartil referente as áreas do conhecimento em relação as concepções de deficiência.....	71
Tabela 8 - Análises de correlação (Teste Spearman) entre as dimensões.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comparação entre os valores das medianas referentes às áreas do saber.....	73
---	----

LISTA DE SIGLAS

AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ECD – Escala Conceção de Deficiência

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

Apresentação.....	17
Introdução.....	20
1. Deficiência: das concepções aos paradigmas e os marcos políticos.....	31
1.1 As concepções de deficiência na história da humanidade.....	32
1.2 Um retrato sobre a constituição dos processos de exclusão no Brasil: da institucionalização à inclusão das pessoas com deficiência.....	37
1.3 A atenção à pessoa com deficiência: marcos legais e políticos.....	43
1.4 O conceito de deficiência enquanto desvio: estigma, preconceito e estereótipo.....	46
2. Dos aspectos da psicologia histórico-cultural aos procedimentos da pesquisa.....	53
2.1 O Desenvolvimento do Psiquismo Humano.....	54
2.2 A Formação dos Conceitos Espontâneos e Científicos.....	58
2.3 Método materialista histórico-dialético.....	62
2.4 Universo da pesquisa.....	64
2.5 Participantes.....	64
2.6 Material.....	65
2.7 Procedimentos de Coleta de Dados.....	66
2.8 Procedimentos de Análises de Dados.....	67
3. Resultados e Discussão.....	69
3.1 Análise por gênero.....	69
3.2 Análise por seriação.....	71
3.3 Análise por idade.....	72
3.4 Análise por área de conhecimento.....	73
Considerações Finais.....	86
Referências.....	92
Apêndices.....	98
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	98
Apêndice B: Apresentação dos cursos de graduação separados pelas nove áreas do conhecimento (CNPq)	100

Apêndice C: Número de alunos matriculados na UNESP e número de alunos matriculados e participantes da pesquisa distribuídos por curso e gênero.....	102
Anexos	105
Anexo A: Escala de Concepção de Deficiência.....	105

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é produto de um interesse da autora pelo fenômeno da deficiência, que teve origem em sua trajetória acadêmica. Dessa forma, cabe destacar alguns pontos desse processo. Ao ingressar na universidade, no curso de Psicologia, a autora não tinha a pretensão de estudar e trabalhar as questões que integram a temática da deficiência. Porém, em meados de 2009, realizou um estágio extracurricular em uma escolar particular da cidade de Bauru, Estado de São Paulo, no qual participava do processo de inclusão escolar de uma aluna com deficiência, que, na época, cursava o Ensino Fundamental II.

Nesse período, observou-se que parte da comunidade escolar não sabia como lidar com os alunos que estavam na condição de deficiência. Era notório que algumas pessoas buscavam se aproximar desse alunado, entretanto, evidenciava-se o que Goffman (1982) denominou como situação mista angustiante, na qual ambos os lados expressavam incômodo com a relação, pois não sabiam como se comportar diante de tal circunstância. Havia, também, aqueles personagens escolares que demonstravam indiferença, desconhecimento, curiosidade ou o que quer que seja, mantendo distância dessas crianças. Por fim, mas não menos importante, manifestava-se o caráter assistencialista nas ações ofertadas a esse público, bem como práticas infantilizadas, tratando-os como indivíduos eternamente infantis, os quais merecem um cuidado diferenciado e especial.

Passados alguns anos, já graduada, a autora foi contratada para atuar como psicóloga organizacional, cargo no qual tinha, como uma de suas atribuições, o recrutamento e a seleção de pessoas com deficiência. Dessa experiência, destacam-se duas condutas divergentes a respeito da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que, em seu Art. 93, regulamenta que “empresas com cem ou mais empregados estão obrigadas a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras¹ de deficiência” (BRASIL, 1991). A primeira refere-se ao empenho de contratar pessoas com deficiência, contudo, delimitava os postos de trabalho e a deficiência que deveria ser contratada, enquanto a segunda, visando a atingir a cota especificada pela legislação, realizava a contratação de pessoas com deficiência, que não necessariamente estariam envolvidas na atividades da empresa.

Essa experiência contribuiu com o ingresso no Mestrado, porque foi possível verificar o quanto esses sujeitos ainda estão segregados e como ainda é arraigado o

¹ Optou-se por manter a nomenclatura utilizada no documento analisado.

pensamento de que a deficiência é inerente ao sujeito, sendo incapacitadora e limitante. Nessa ocasião, como relatado por Omote, no texto “Estigma no Tempo da Inclusão”, publicado em 2004, evidencia-se como a forma com a qual os sujeitos entendem o fenômeno deficiência afeta diretamente as atitudes direcionadas a essas pessoas. Assim, nota-se que ainda há muitos espaços carentes de discussões que retratem criticamente o conceito de deficiência, além das consequências decorrentes do modo como é concebido, intervindo diretamente nos valores e nas crenças que respaldam tal concepção.

Posteriormente, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, teve-se contato com relatos e atitudes de familiares e de educadores da rede de ensino regular, também atrelados a uma visão metafísica e biológica da deficiência. Tal fato, por diversas vezes, dificultou o processo de aceitação da criança com deficiência, tanto no contexto familiar como no escolar. Essas dificuldades implicavam significativamente o desenvolvimento emocional, intelectual e físico do sujeito, assim como o estabelecimento de relações interpessoais, o que acarretava prejuízos e sofrimento psíquico para a criança, para família e para os educadores.

Essas considerações ilustram realidades cotidianas que as pessoas com deficiência e seus familiares enfrentam, o que justifica a necessidade de pesquisas que subsidiem teorias e práticas capazes de promover mudanças de paradigmas, ou seja, a forma de conceber as diferenças e respeitar a diversidade humana. Isto posto, cabe à Psicologia trabalhar na problematização dos discursos que respaldam atitudes e práticas excludentes, de modo a promover ação crítica que valorize as minorias sociais, entre as quais está o contingente de pessoas com deficiência. Para tanto, é necessário superar as crenças, os valores morais e as atitudes que subestimam e minimizam as possibilidades de estar no mundo das pessoas que estão em situação de deficiência.

Diante desse cenário, busca-se contribuir com o estudo das condutas que assegurem a oferta da inclusão social das pessoas com deficiência, de forma efetiva e plena. Na introdução desta Dissertação, traça-se um panorama atual sobre a relevância da temática pesquisada, com índices populacionais que corroboram o crescimento das pessoas com deficiência, em nível mundial e nacional, os avanços e entraves do processo de inclusão social dessa população e a constituição do contexto universitário, enquanto um espaço de formação individual e social. Assim, este trabalho está dividido em dois capítulos, os quais buscam pontuar os fatores que envolvem a pesquisa. O capítulo 1 – Deficiência: das concepções aos paradigmas e os marcos políticos – apresenta os modelos conceituais de deficiência construídos historicamente, a perspectiva da exclusão social no

modelo econômico capitalista, o que levou à marginalização das pessoas com deficiência. Nessa direção, transitou-se pelos paradigmas da deficiência, a fim de elencar os posicionamentos frente a essa população, no decorrer dos anos. Ademais, propôs-se conceituar e caracterizar fenômenos diretamente relacionados à temática deficiência, a saber, desvio, estereótipo, estigma e preconceito, os quais, ao longo do tempo, foram difundidos nos discursos e nas práticas sociais. O conteúdo desse capítulo visa a explicitar as políticas atuais e as normativas que têm como objetivo garantir os direitos desse segmento populacional.

Na sequência, o capítulo 2 – Dos aspectos da psicologia histórico-cultural aos procedimentos da pesquisa – procura situar o leitor nos aspectos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, no que diz respeito ao desenvolvimento do psiquismo humano, da formação dos conceitos e do método materialista histórico-dialético. Ainda, são explicitados o universo da pesquisa e os procedimentos utilizados no processo de investigação e análise dos posicionamentos dos universitários diante de asserções que retratam diferentes concepções de deficiência. No capítulo 4 – Resultados e discussão – estão os resultados obtidos na pesquisa, respaldados na literatura estudada. À guisa de conclusão, apresenta-se o capítulo Considerações Finais, o qual discorre sobre as principais contribuições desta investigação.

Com efeito, em termos propositais, este estudo identificou e analisou como alunos de uma universidade pública se posicionaram diante de enunciados que retratavam diferentes concepções relacionadas ao fenômeno da deficiência, trazendo para o debate a implicação de como o conceito de deficiência é visto pelos estudantes, ao se coadunarem ou não com determinados enunciados.

INTRODUÇÃO

A inclusão social tem sido um tema cada vez mais presente nos discursos sociais e políticos. Em relação às pessoas com deficiência, a preocupação com a participação desses sujeitos, nos mais variados contextos, ganhou força com a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York, em que o Brasil se configura como signatário.

Segundo Gesser, Nuernberg e Toneli (2013), as pessoas com deficiência constituem um segmento cada vez maior da população mundial. Para os referidos autores, tal aumento se dá em função do envelhecimento das populações, dos conflitos, da contaminação ambiental e dos acidentes de trânsito. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 10% da população mundial, aproximadamente 650 milhões de pessoas, vivem com uma deficiência, sendo o maior grupo minoritário do mundo². Com base no relatório mundial sobre a deficiência, elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e publicado em 2011, estima-se que mais de um bilhão de pessoas, o que representa 15% da população mundial, possuiriam alguma deficiência³.

No Brasil, há em torno de 45 milhões de pessoas que apresentam, pelo menos, um tipo de deficiência investigada no Censo Demográfico, realizado em 2010: visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Esse número representa 23% da população brasileira. Desse contingente, 15 milhões de pessoas indicaram a presença de pelo menos uma deficiência severa, o que corresponde a 8%, da população (BRASIL, 2012b).

Diante desse cenário, em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual, em seu Art. 1º, prevê “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015). Essa legislação foi denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência e é considerada um avanço na promoção e na garantia dos direitos dessa população, uma vez que contempla uma série de questões importantes sobre a temática. No capítulo dois, buscar-se-á discorrer sobre marcos políticos e legais relevantes a respeito do fenômeno da deficiência.

Nesse direcionamento, constata-se inúmeras conquistas, em termos normativos, porém, ações excludentes são comuns nos espaços da sociedade, localizando a deficiência

² Informação disponível em <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>>

³ Informação disponível em <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/70670/9/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf>

no organismo que a apresenta e desconsiderando a necessidade de ajustes no contexto sociocultural. Mittler (2003), Valle e Connor (2014), ao se debruçarem sobre a teoria e a prática da educação inclusiva, demonstram consenso em afirmar que os debates sobre a inclusão das pessoas com deficiência, majoritariamente, figuram entre as personagens, as quais, de alguma forma, estão envolvidas nessa situação, tal como as próprias pessoas com deficiência, pais e familiares, educadores, estudiosos da temática e outros profissionais que atuam diretamente com esse público.

Nesse contexto, Mittler (2003) aponta que há anos se enfrentam dificuldades em transpor as barreiras atitudinais que impedem a proposição e a realização de ações capazes de garantir a inclusão das pessoas com deficiência, no contexto educacional. Contudo, o autor garante que “[...] essa falha não é dos pesquisadores, e sim o reflexo da imensa complexidade do assunto e da possibilidade de lidar com suas muitas tendências de modo que façam sentido para os que tem o poder de decisão.” (MITTLER, 2003, p. 15).

Mittler (2003), Valle e Connor (2014) referem-se à inclusão educacional, que se configura em um importante espaço de debate acerca da inclusão social. Parece adequado, então, que tais afirmações também reflitam a dificuldade da realização de ações inclusivas nos outros âmbitos sociais, justificando a persistência de tais debates, há décadas. Destarte, depreende-se que a questão basilar é compreender a discrepância entre a teoria que subsidia o movimento em prol da inclusão e os múltiplos sistemas de crenças, valores morais e práticas sociais com que nos deparamos, diariamente, os quais criam empecilhos para a oferta de ações inclusivas

Nessa linha de raciocínio, Valle e Connor (2014) apresentam importantes questionamentos, indagando: como fazer a inclusão? Quando se questiona como fazer a inclusão, como incluir esse ou aquele aluno, como garantir que esses sujeitos sejam inseridos no mercado de trabalho, dentre tantas outras coisas, percebe-se que esse processo é construído diariamente em meio a muitas dúvidas e dificuldades, focalizando-se a deficiência e esquecendo-se que tais sujeitos são seres humanos, como todos os outros. Acredita-se que tal argumento será aprofundando ao serem retratadas as concepções de deficiência, sobretudo com os fundamentos da defectologia anunciados por Vigotski (1997).

A respeito do segundo assinalamento, Valle e Connor (2014) enfatizam que, para além de dialogar sobre o como fazer a inclusão, é preciso discutir o porquê fazer a inclusão. Seria de se esperar que todos os indivíduos tivessem seus espaços e direitos garantidos, porém, não é isso que acontece, pois os valores morais que respaldam as

relações interpessoais não são naturais, mas sociais, isto é, construídos com base em uma ideologia hegemônica pautada em um padrão de normalidade. Nessa direção, Valle e Connor (2014) relatam que, ao “[...] colocarmos em primeiro plano as questões históricas, sociais e culturais inextricáveis aos debates contínuos sobre a inclusão, focaremos em um contexto que foi e continua sendo influenciado pelas crenças e pelos valores com relação a quem se adequa.”

Em outras palavras, entender o porquê fazer a inclusão é olhar historicamente para o processo de exclusão desses indivíduos, o qual está pautado em um modelo de normalidade, que tem um modelo padrão a ser seguido, por conseguinte, orientador do “como fazer”. Logo, ao se deparar com sujeitos que destoam desse padrão, surgem as dúvidas e os questionamentos de como trabalhar com essas pessoas. À vista disso, uma forma de abordar a participação social inclusiva é pensar em termos de desenho universal⁴. Tal conceito é definido na Lei Brasileira de Inclusão (2015) a partir de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, visando a atender a todas as especificidades humanas (BRASIL, 2015).

Em função disso, torna-se fundamental compreender o motivo que subsidia o processo de inclusão, ou seja, por que adotamos esse preceito? Por que concordamos com as teorias que sustentam esse paradigma? Por causa de mudanças governamentais? Por seguirmos as políticas públicas?

O processo de inclusão das pessoas com deficiência está relacionado com alguns fatores, tais como um sistema de crenças e valores que tendem a concordar com o paradigma da inclusão, o qual possibilita o reconhecimento de teorias que abarcam um corpo de conhecimento que favoreça tal prática. Por outro lado, tal processo também se associa às políticas públicas que são estabelecidas e à legislação vigente, que demanda ações inclusivas por parte da sociedade.

Em outras palavras, há uma parcela da população favorável à inclusão, pois, a partir do sistema de valores e crenças que se construiu, ao longo de sua vida, tendo como base as experiências de vida de cada sujeito, percebe e responde às diferenças humanas

⁴ Para maiores aprofundamentos acerca da temática sugere-se a leitura das seguintes referências: MACE, L. Ronald; HARDIE, J. Graeme; PLACE, P. Jaine. *Accessible Environments: Toward Universal Design.*; CAMBIAGHI, Silvana. *Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas.* Senac, 2007. [Ilustrações] PRADO, Adriana; LOPES, Maria Elisabete; ORNSTEIN, Sheila (orgs.). *Desenho Universal: caminhos da acessibilidade no Brasil.* Annablume, 2010.

diferenciadamente, ao ponto de concordar com as premissas desse paradigma. Em contraste, é cotidiano o debate de ideias a respeito da temática, no qual agentes sociais se posicionam contrariamente à política de inclusão, mas, diante da lei e das políticas públicas, são obrigados a aceitar, por exemplo, as crianças com deficiência na rede de ensino regular, espaço onde por muito tempo não foi permitida ou usual a frequência dessa população.

Contudo, a inclusão das pessoas com deficiência deveria ser um processo inerente à sociedade, à medida que fosse desprezado o padrão de normalidade estabelecido, ao passo que se reconheceria as diferenças funcionais enquanto singularidades do indivíduo. Nessa direção, entender o processo de exclusão precede a compreensão da inclusão. Analisar e discutir tais fenômenos, em qualquer âmbito, não é uma tarefa simples. Demanda repensar o sistema econômico e político, bem como os valores e as crenças vigentes na sociedade em que vivemos, compartilhados socialmente e apropriados individualmente, o que pressupõe diferentes idiosincrasias. Quando aludimos a sociedade, pensamos em uma organização social que se constitui em determinado tempo e local histórico. Há, então, que se questionar: no momento social e histórico atual, é possível assumir o compromisso com a justiça social e as oportunidades iguais? Ainda: quem seriam as personagens responsáveis com esse compromisso?

As políticas públicas têm apresentado caminhos em busca de sanar essas falhas sociais, a fim de promover a garantia dos direitos humanos, ao se comprometer com questões e demandas das minorias, as quais, por muito tempo, estiveram marginalizadas da sociedade. Nessa acepção, contextos como as escolas e as universidades apresentam mérito, nesse trabalho, pois são locais que deveriam ofertar a abertura para dialogar sobre tais temáticas de forma crítica e reflexiva, de modo a formar indivíduos e profissionais compactuados com o processo de inclusão.

No entanto, cabe destacar que a educação é um ato político, isto é, não é possível pensar escola, pensar educação, fora da relação de poder. Esses locais representam uma cultura particular, a qual tem suas leis e suas ideologias que são moldadas pelos padrões de atividade humana e estruturas sociais, permeando os objetivos educacionais, quer no contexto público, quer no privado. Destarte, compreender os mais variados aspectos referentes à temática da deficiência exige reconhecimento e consciência de como essa cultura particular influencia ativamente a vida cotidiana, nas escolas e nas universidades, e quais as implicações dessa cultura para o fenômeno da deficiência, como ela concebe, compreende e propaga os pressupostos da diferença, nesses contextos sociais.

Para este trabalho, por conseguinte, é importante analisar como tem sido integrada a cultura particular das universidades públicas brasileira, a fim de compreender quais as leis que regem esse sistema educacional e qual o espaço que a temática da deficiência ocupa, nesse âmbito. Partindo dessa premissa, foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito das características que constituem o desenvolvimento do ensino superior, no Brasil.

Sguissardi et al. (2004) assinalam que o sistema universitário tem como característica responder às necessidades políticas, econômicas e culturais de seu tempo histórico. Assim, pode-se afirmar que a constituição do ensino superior brasileiro aconteceu em diferentes períodos e esteve estreitamente relacionada com as transformações que marcaram o país. Miranda (2015) ressalta que tal aspecto originou um desenvolvimento peculiar, heterogêneo e complexo.

Em um primeiro momento, o movimento de criação das universidades, no Brasil, foi marcado por uma forte resistência por parte da Coroa portuguesa e de uma pequena parcela da população – constituída pela elite brasileira, a qual entendia que os estudantes interessados e que tivessem condições financeiras poderiam realizar seus estudos na Europa, não havendo necessidade de construir o ensino superior no país (FÁVERO, 2006).

À vista disso, o ensino superior brasileiro começa a ser estruturado no período monárquico, compreendido entre 1808 e começo da República. O modelo implantado caracterizou-se por escolas autônomas, objetivando a formação de profissionais liberais, de modo a assegurar um diploma profissional que garantisse a ocupação de posições privilegiadas no restrito mercado de trabalho existente da época e, conseqüentemente, posições sociais de destaque. Nesse contexto, os alunos que frequentavam os cursos superiores eram “[...] homens, jovens, brancos, oriundos das classes mais abastadas, pois era rara, no ensino superior, a presença de pardos e impossibilitada a de negros.” (MIRANDA, 2015, p. 23).

Com a constituição da Primeira República, duas características se destacam na expansão do ensino superior: a descentralização das escolas, o que implica o surgimento de novas instituições públicas e privadas, e a diversidade de serviços prestados por essas instituições, dando-se ênfase, também, à formação tecnológica e à pesquisa (SAMPAIO, 1991).

Em 1920, foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro, a partir da aglutinação das faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito. Essa instituição foi a primeira,

no país, a receber o *status* duradouro de universidade. Na verdade, tal modelo de formação de universidade a partir da reunião de diferentes faculdades tornou-se o padrão a ser seguido, na época.

Mais adiante, em 1928, foi promulgado pelo governo federal o Decreto 5.616, que regulamentou a criação de universidades nos Estados do Brasil. Em 1931, o presidente Getúlio Vargas e o ministro Francisco Campos publicam o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851), o qual dispõe sobre as finalidades do ensino universitário – elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos, habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior.

Com o fim da Era Vargas, o país vivenciou um novo período histórico e político, assistindo, como consequência, à ampliação do ensino superior brasileiro. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decretada em 1961, ocorreram “[...] a criação de novas instituições, a gratuidade dos cursos das instituições federais e a federalização das instituições estaduais e privadas, encampando ou fazendo a fusão daquelas pré-existentes.” (MIRANDA, 2015, p. 26).

Os anos que se seguiram foram significativos para a universidade brasileira, em razão das manifestações organizadas pelo movimento estudantil e pelos conflitos entre governo e estudantes. Em resposta às reivindicações que pautavam a luta dos estudantes e como consequência da reforma universitária, o governo sancionou, em 1968, a Lei 5540, a qual fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. Em seu artigo 1º, enfatiza que o objetivo do ensino superior é a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário, podendo acontecer em instituições públicas ou privadas.

Sampaio (1991) afirma que a expansão do setor público atendeu apenas a uma parte da demanda crescente, ao passo que a outra foi absorvida pelo setor privado, que experimentou um enorme crescimento. Miranda, (2015) indica como consequência do rápido crescimento do setor privado sua transformação em empreendimento empresarial de grande lucro, objetivando a oferta de cursos de baixo custo e de menores exigências acadêmicas.

Nessa direção, os sistemas universitários englobaram junto aos cursos tradicionais um conjunto de novas carreiras, sobretudo nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes, bem como possibilitaram aos segmentos populacionais antes distantes da graduação, como as mulheres e os trabalhadores, acessar níveis superiores de

ensino. Tal movimento, por conseguinte, respondia de maneira insatisfatória às demandas contempladas na reforma de 68, uma vez que estimulou o crescimento das redes privadas de ensino superior (SAMPAIO, 1991; MARTINS, 2000).

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, a qual estabelece como direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Dessa forma, é dever da União proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. No que tange ao ensino superior, ressalta-se o artigo 207, que preconiza na autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, determinando a obediência ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988).

A fim de garantir o pleno acesso à educação previsto na redação da Constituição, foi sancionada a Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal normativa estabelece os princípios fundamentais da educação nacional, destacando o direito à educação e ao dever do educar, regulamenta a organização do sistema educacional, a qual deve se dar em caráter colaborativo entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. No tocante à composição do sistema, a LDB constitui-se em dois níveis escolares: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior.

Tendo em vista que esta pesquisa se insere no contexto da educação superior, são ressaltadas as finalidades dessa modalidade de ensino previstas no artigo 43 da LDB:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Nessa linha de raciocínio, espera-se que a educação superior promova, com os conteúdos curriculares e os projetos de pesquisa e extensão, o exercício crítico de interrogação e reflexão dos problemas do mundo presente, para além do exercício profissional concernente ao curso em que se está matriculado.

No decorrer do texto, nota-se que as características do ensino superior se ampliam, fundamentando-se nas demandas sociais e econômicas, como citado anteriormente. Uma reivindicação que persistiu ao longo das últimas décadas foi o acesso democrático e universal à modalidade de educação em questão. Ainda assim, na conjuntura atual, mesmo que haja premissas que buscam configurar o acesso democrático às instituições de ensino superior - IES, os estudantes que almejam cursar a graduação precisam passar por um processo seletivo, os vestibulares. Tal característica configura o acesso ao ensino superior em um modelo meritocrático.

Para se ter uma ideia de números de estudantes no ensino superior, a Tabela 1 apresenta os dados oficiais, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com os números totais de matrículas em cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância, nos últimos cinco anos. Percebe-se que o acesso à educação superior tem aumentando nos últimos anos.

Tabela 1: Total de Matrículas em Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância por Organização Acadêmica

Categoria Administrativa		Ano				
		2010	2011	2012	2013	2014
Brasil	Total geral	5.449.120	6.739.689	7.037.688	7.305.977	7.828.013
	Pública					
	Total	1.461.696	1.773.315	1.897.376	1.932.527	1.961.002
	Federal	833.934	1.032.936	1.087.413	1.137.851	1.180.068
	Estadual	524.698	619.354	625.283	604.517	615.849
	Municipal	103.064	121.025	184.680	190.159	165.085
	Privada	3.987.424	4.966.374	5.140.312	5.373.450	5.867.011

Fonte: Dados extraídos das sinopses estatísticas da educação superior do INEP nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Segundo o levantamento supracitado, em 2014, o Brasil tinha 2.368 IES, subdivididas em 2.070 IES de natureza privada e 298 públicas, dessas 118 estaduais, 107 federais e 73 municipais. Com base nesses dados, verifica-se que o ensino superior brasileiro tem ocorrido, majoritariamente, em instituições particulares, o que recai no destaque feito por Silva Júnior e Sguissardi (2013), de que a educação tem-se tornado uma mercadoria de grande valor, à medida que se tem privatizado cada vez mais esse nível de ensino. Isso se observa tanto pela evolução do número de IES quanto pelo montante de matrículas em instituições privadas, em comparação com o número de matrículas em IES públicas.

No que diz respeito à matrícula de estudantes com alguma deficiência, no ensino superior, pode-se constatar, com os dados obtidos no Censo da Educação Superior coletados pelo INEP, que o ingresso desse alunos tem aumentado nas diferentes modalidades de IES. Na Tabela 2 estão expostos os dados das sinopses dos últimos quatro anos⁵.

Tabela 2: Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância

Categoria Administrativa		Ano			
		2011	2012	2013	2014
Brasil	Total geral	23.250	27.143	29.034	33.377
	Pública Total	6.531	8.201	9.406	13.723
	Federal	4.437	5.577	6.648	10.602
	Estadual	1.861	2.013	2.051	2.542
	Municipal	233	611	707	579
Privada		16.719	18.942	19.628	19.654

Fonte: Dados extraídos das sinopses estatísticas da educação superior do INEP nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014.

É importante destacar que os alunos com deficiência se enquadram como público-alvo da educação especial. Desse modo, conforme indicado na Resolução nº 4/2009, compreende-se por esse público:

⁵ Destaca-se que os dados referentes ao número de matrícula de pessoas com deficiência no ano de 2010 não foram encontrados nas sinopses realizadas pelo INEP.

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

Este trabalho se situa no contexto universitário, sendo assim, acompanhar o aumento no número de matrículas e no número de instituições que ofertam essa modalidade de ensino é importante para investigar como tem ocorrido a participação dos sujeitos, nos cursos de graduação. Já o destaque ao número de alunos ingressantes com alguma deficiência se faz relevante, uma vez que demonstra qual tem sido a participação dessas pessoas, nos cursos de formação superior. Nota-se, pelos dados da Tabela 2, que houve avanço no acesso de pessoas com deficiência a esse nível de ensino, principalmente no tocante às instituições públicas.

No entanto, esse número é ínfimo, quando comparado com os dados gerais da Tabela 1, que traz os índices gerais de alunos matriculados. Dessa forma, com base nos dados apresentados, pode-se assinalar que poucos são os alunos que partilham os anos de graduação com colegas que possuem alguma deficiência, o que significa pensar a deficiência como algo que não se aproxima dos cursos universitários, ou seja, como se as pessoas que estão nessa condição não pertencessem a esse contexto social.

Tal panorama retrata o modo como o ensino superior se tem constituído, no Brasil, bem como quais as características que têm sido evidenciadas nesse modelo de formação superior orientado pela lógica mercadológica e capitalista. As implicações desse processo se mostram positivas, ao oferecer acesso à universidade a um contingente populacional cada vez maior e que, por muito tempo, esteve marginalizado dessa organização educacional. Todavia, a oferta da educação nesse cenário tem sido frequentemente massificada, o que incorre de forma negativa na proposta educacional que visa provocar a formação intelectual consciente e progressiva.

Diante do exposto, conclui-se que o número de pessoas com deficiência tem aumentado a nível mundial, sendo este crescimento dependente de diferentes variáveis.

Ainda, depreende-se que cada vez mais tem sido notória a preocupação com a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, o que tem provocado discussões e ações nos âmbitos sociais, tal como na área educacional, há mais tempo na educação básica e, mais recentemente, no ensino superior.

Cabe destacar, que o processo de agir e refletir sobre determinada conduta referente as pessoas com deficiência tem se dado de distintos modos, sendo este processo estruturado e orientado a partir dos conhecimentos produzidos historicamente, do conceito em si de deficiência, dos marcos políticos e legais que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência. Dessa forma, para analisar como estudantes universitários tem constituído seus posicionamentos diante da temática da deficiência é preciso percorrer conceitos relativos e intrínsecos a relação da sociedade com as pessoas com deficiências. À vista disso, o capítulo 1 busca delinear o cenário do fenômeno da deficiência desde a Idade Média até os dias atuais.

CAPÍTULO 1

DEFICIÊNCIA: DAS CONCEPÇÕES AOS PARADIGMAS E OS MARCOS POLÍTICOS

Neste capítulo serão apresentados quatro itens, o primeiro item irá abordar as concepções de deficiência estruturadas ao longo da história. Sendo assim, discorrer-se-á sobre os modelos metafísico, biológico, social e, mais recentemente, o modelo histórico-cultural. Na sequência, serão elencados aspectos a respeito da constituição e permanência do processo de exclusão e inclusão dos sujeitos nas esferas sociais. No tocante as pessoas com deficiência, buscar-se-á apresentar os paradigmas da relação da sociedade com a essa parcela da população, a saber: da institucionalização, de serviços e de suporte.

O terceiro item trará um panorama sobre os marcos políticos e as legislações que regulamentam e asseguram os direitos das pessoas com deficiência. Por fim, no último item será apresentada a noção de deficiência enquanto desvio, que destoa do padrão hegemônico de normalidade. Ademais, trará como complementação os conceitos de estigma, estereótipo e preconceito como forma de compreender os entraves atitudinais das relações entre pessoa sem deficiência e com deficiência.

1.1 As concepções de deficiência na história da humanidade

Ao longo do tempo, o fenômeno da deficiência foi concebido de diferentes formas. Alguns aspectos foram determinantes nas transformações ocorridas no entendimento do conceito de deficiência. Dentre eles, pode-se elencar o contexto sociocultural, isto é, como cada cultura e sociedade em determinado período temporal compreendeu a deficiência.

Nessa perspectiva, Omote (2004) e Diniz (2009) pontuam que a concepção que a sociedade tem sobre as pessoas com deficiência influencia significativamente as relações sociais e orienta as ações planejadas e praticadas com respeito a elas. Em outras palavras, o conceito de deficiência elaborado socialmente norteia a criação de políticas voltadas para esse público, regulamenta a legislação que respalda tais políticas e, por conseguinte, intervém nas relações entre pessoas com e sem deficiência.

Destarte, para explicar o posicionamento de agentes sociais frente a deficiência no século XXI, além de contextualizar o momento cultural, social e político que demarca sua ocorrência, faz-se necessário traçar um panorama histórico de como esse fenômeno tem sido concebido na sociedade e quais são os marcos políticos existentes em cada época, consequentemente, quais as ações direcionadas às pessoas com deficiência tiveram relevância no que tange à relação social para com esse público.

Num percurso histórico sobre o conceito de deficiência, destacam-se, na varredura bibliográfica realizada, três modelos que a definem: o metafísico, o biomédico e o social (PESSOTTI, 1984; SILVA, 1986; KASSAR, 1999; ARANHA, 2001; OLIVEIRA, 2004; DINIZ, 2007; BONFIM, 2009; BALEOTTI; OMOTE, 2014; VALLE; CONNOR, 2014).

Na antiguidade clássica, a ocorrência da deficiência era explicada por uma concepção metafísica do fenômeno. Em outras palavras, atribuía-se às pessoas com deficiência e/ou seus familiares a responsabilidade pela condição de deficiente. Isto posto, a lógica que orientava as ações em face das pessoas com deficiência era que esses indivíduos estavam pagando por pecados cometidos em vidas passadas, ou estavam designados a cumprirem tal destino. Tal modelo, atrelado à estrutura econômica e à prática social vigente nesse período, justificava ações como o infanticídio e o abandono desses sujeitos, excluindo-os da sociedade, conforme se observa, na citação a seguir:

Em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia. (PESSOTTI, 1984, p. 3).

Na Idade Média, com a implantação e a consolidação do Cristianismo, modificou-se a forma de compreender o humano em geral, valorizando-se a caridade, o amor ao próximo, o perdão às ofensas e a humildade. Esse discurso foi seguido por muitos e beneficiou, em parte, grupos marginalizados pela sociedade, tais como os de pessoas com deficiência.

Nessa direção, a doutrina cristã influenciou significativamente nas ações dispensadas às pessoas com deficiência, uma vez que esses sujeitos passam a ser “donos de uma alma”, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos e, por conseguinte, escapam da marginalização e exposição social (PESSOTTI, 1984, p. 4).

No entanto, Aranha (2001) argumenta que essa mudança de perspectiva não garantiu às pessoas com deficiência os mesmos direitos, tampouco as mesmas possibilidades existentes para os sujeitos que não se encontravam nessa condição. De acordo com Pessotti (1984), ao atribuir à divindade a origem, a causa e as consequências da deficiência, a sociedade se omite da responsabilidade de prover e manter condições que favoreçam o desenvolvimento pleno desses sujeitos, sendo-lhes negadas as oportunidades de participar da sociedade de modo ativo e autônomo, restando às pessoas com deficiência a caridade e a benevolência dos demais.

Em contrapartida, essa nova forma de compreender a deficiência e a se posicionar diante dela estabelece o alicerce de uma conduta ética e espiritual desejada pela comunidade cristã, uma vez que possibilita o exercício da caridade, bem como um teste da autenticidade da fé. Dessa maneira, exalta as características das pessoas sem deficiência.

Outro fator relevante diz respeito às práticas realizadas em busca da cura da deficiência. Nesse período, predominavam ações de cunho religioso, tal como exorcismo, reza ou caridade, de modo que qualquer intervenção médica sobre a deficiência era rejeitada.

É importante assinalar que as mudanças referentes ao conceito de deficiência não são lineares, o que favorece a coexistência de crenças morais e religiosas de determinada época, como a Idade Média, em outros períodos, tal como se verifica no estudo feito por Martins et al. (2012). Tal trabalho teve como objetivo investigar a influência de tradições culturais no atendimento médico às pessoas com deficiência, decorrente de anomalia genética. Como resultado, observou-se a presença de explicações pautadas em argumentos religiosos para acolher as demandas familiares e respaldar a prática profissional, quando atingidos os limites do modelo biomédico nas explicações em face das dificuldades enfrentadas pelos respectivos familiares, nas relações com a pessoa com deficiência.

Desde o século XIV, com o desenvolvimento das ciências naturais e, conseqüentemente, com o avanço no campo de estudo da Medicina, outras variáveis se tornaram importantes na compreensão do funcionamento do corpo humano. Kassir (1999) cita a influência das variáveis internas (biológicas), externas (pragas) e sociais (guerras). Essa nova maneira de compreender o desenvolvimento humano implicou diretamente o modo de conceber o fenômeno da deficiência, visto que esta passou a ser explicada a partir de uma visão orgânica do ser humano, o que culminou na criação do modelo biomédico de deficiência, também denominado modelo orgânico ou biológico.

Tal modelo tem como prerrogativa que a diferença apresentada pelo sujeito é uma falha “do sistema”, dessa maneira é considerada como um atributo inerente ao sujeito. Nessa acepção, as diferenças orgânicas foram tomadas como prejuízos que geram impeditivos para o desenvolvimento humano. O modelo biomédico avança em relação ao modelo metafísico, à medida que atribui à materialidade as causas da deficiência, seja por uma falha biológica, seja por influência de pragas ou consequências da guerra. Em outras

palavras, a concepção metafísica de deficiência responsabiliza as divindades por tal condição, diferentemente do modelo orgânico.

Pessotti (1984), ao abordar sobre a história da deficiência intelectual, indica a obra de Paracelso como precursora no entendimento da deficiência enquanto um problema médico, já que, antes de seus estudos, tal problema era de ordem teológica e moral. Ainda sobre o trabalho de Paracelso, o autor assinala:

A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real: o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação e memórias, cuja sede está no cérebro. A imaginação, localizada no corpo caloso ou substancia branca; e a memória, na substancia cortical. Assim, se a imbecilidade ou a estupidez aparecem, a causa reside na região cerebral envolvida ou nos espíritos animais, ou em ambos. (PESSOTTI, 1984, p. 18).

Vale ressaltar que a influência da atuação médica expandiu as ações para diferentes âmbitos, como o da educação. De acordo com Angelucci (2014), ainda é possível constatar a submissão da Educação aos saberes do campo da Saúde,

[...] posto que a condição desses sujeitos é marcada por um discurso que, apesar de não se constituir na Educação e não dizer respeito a processos ensino-aprendizagem, define sua trajetória escolar e pretende reger, inclusive, suas relações com outros humanos e com a cultura. No limite, o que acompanhamos diariamente é a procura de educadores (as) por cursos que instruem sobre determinados aspectos das Ciências da Saúde, que foquem as diferentes patologias de desenvolvimento, como se o domínio das condições patológicas fosse condição *sine qua non* para que um projeto educacional possa se estabelecer. (ANGELUCCI, 2014, p. 124).

Nesse enfoque, a lógica que se constituiu em meados do século XIV, a respeito das diferenças evidenciadas por uma parcela da população, a qual está alocada no indivíduo e que merece atenção e suporte de ações interventivas, que visem a minimizar os atributos discrepantes, a fim de se aproximar do protótipo ideal imposto pelas normas sociais, resiste ao longo dos anos.

Isto posto, a atuação médica passa a ter um relevante papel na definição do diagnóstico e na prescrição de tratamento. Em linhas gerais, a concepção médica de deficiência faz com que as ações sejam centradas exclusivamente no sujeito que se supõe ser portador dessa condição (BALEOTTI; OMOTE, 2014, p. 72). Em resposta às concepções metafísica e biológica de deficiência, as quais se mostraram insuficientes para explicar o fenômeno da deficiência e direcionar as ações necessárias para essa população,

com ações que garantissem os direitos correspondentes a qualquer outro ser humano – tais como ter acesso às condições básicas de saúde, alimentação, convivência familiar e comunitária, educação, mobilidade, trabalho, lazer, cultura, esporte, dentre outras –, surge o modelo social de deficiência. Nesse enfoque, a deficiência é compreendida como resultado da interpretação do meio social, ou seja, é nas relações sociais que características orgânicas e/ou comportamentais podem ser consideradas negativas ou não.

De acordo com essa concepção, as interações sociais são determinantes para a identificação da deficiência e do deficiente, uma vez que, em alguns contextos, certas diferenças estão atreladas a desvantagens individuais e/ou sociais, ao passo que, em outros contextos, tais características são vistas como singularidades do sujeito. Por conseguinte, a construção social da deficiência encerra a deficiência como universal, à medida que passa a ser reconhecida como contingencial. Como indica Omote (2004), “[...] os mesmos atributos ou comportamentos podem, assim, receber interpretações e tratamentos bastante díspares em diferentes circunstâncias.” (OMOTE, 2004, p.289). Em síntese,

[...] as deficiências são vistas, principalmente, através de lentes sociais, como uma série de respostas históricas, culturais e sociais à diferença humana. Em contraste ao modelo médico, que se concentra no indivíduo como sua unidade de análise [...] Em outras palavras, a forma como escolhemos responder às deficiências muda significativamente, dependendo se percebemos que “alguma coisa está errada com as pessoas com deficiência” ou se percebemos que “alguma coisa está errada com um sistema social que incapacita as pessoas”. (VALLE; CONNOR, 2014, p. 13).

Mais recentemente, Leite (2014), apoiada nos estudos de Vigotski (1997) sobre a deficiência, contidos no quinto tomo da coleção *Obras Escogidas – Fundamentos da Defectologia*, sustenta outro modelo conceitual de deficiência.

Com base nas análises feitas sobre o caráter biológico e social da deficiência, Vigotski (1997) postula que há a deficiência primária e a secundária. Quanto à deficiência primária, o autor faz alusão às diferenças orgânicas que o indivíduo apresenta, as quais acarretam um funcionamento diferenciado, quando comparado aos sujeitos que não possuem tais diferenças funcionais.

Já a deficiência secundária concerne às limitações no desenvolvimento do sujeito que tem a deficiência primária, decorrentes da relação que este estabelece com a sociedade, visto que essa sociedade é construída histórica e culturalmente, fundamentada em um padrão de normalidade; consequentemente, criam-se barreiras que impedem ou

dificultam a participação social e cultural da pessoa que apresenta uma diferença funcional. Nas palavras , “[...] as consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito. Neste problema não existem nenhum aspecto onde o biológico pode ser separado do social⁶ [tradução da autora].

Ao adotar essa postura, Vigotski, ao se referir sobre o desenvolvimento de crianças cegas e surdas, defende que esses indivíduos são capazes de aprender tanto quanto as pessoas que não são cegas nem surdas. No esteio dessa constatação, o autor assinala que a criança com deficiência primária não é menos desenvolvida que as outras crianças, por causa dessa característica. A implicação decorrente da deficiência se dá na compreensão de que essa criança se desenvolve mediante outras formas de aprendizagem. Nessa ótica, Vigotski (1997) defende o trabalho na direção de garantir formas diferenciadas de aprendizagem para aqueles que apresentam necessidades específicas.

A partir de tais colocações, a autora assinala que a deficiência, em uma perspectiva histórico-cultural, deve ser interpretada como

[...] dinâmica, relacional e processual com base na relação entre indivíduo e contexto sociocultural, que ocasiona um desenvolvimento humano diferenciado, que pode ser alterado em função das expectativas e de atitudes dirigidas a ele. A deficiência decorre de uma disfunção biológica que acarreta limitação, e como consequência uma barreira social. É significada historicamente no contexto de sua ocorrência. (LEITE, 2014, p. 12).

Isso implica entender que a deficiência extrapola as condições orgânicas, funcionais ou comportamentais diferenciadas, pois o prejuízo individual está atrelado à relação que determinada cultura mantém com esse indivíduo, quer dizer, a falta ou a inadequação social, vinculadas aos conceitos negativos atribuídos à pessoa com deficiência, poderão dificultar ou não a sua participação social e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento humano.

1.2 Um retrato sobre a constituição dos processos de exclusão no Brasil: da institucionalização à inclusão das pessoas com deficiência

⁶ “as consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” (VIGOTSKI, 1997, p. 93).

Neste tópico, serão abordados os conceitos de exclusão e inclusão, a fim de apreender as variáveis sociais, econômicas e culturais que constituem esses processos. Quanto à noção de exclusão, Sawaia (2008) aponta que tal conceito ainda é uma categoria de análise pouco precisa, fluida e ampla. Em concordância com Wanderley (2008), a autora assinala que o conceito de exclusão se caracteriza como um fenômeno social, isto é, sua ocorrência se dá em função de um contexto sociocultural específico, que apresenta um sistema de valores e regras sociais que orientam as práticas e políticas vigentes. Portanto, a análise sobre determinado processo de exclusão implica sua contextualização, porque a exclusão é contingencial e proveniente das mudanças nas esferas social e econômica, bem como dependente dos valores de uma sociedade específica.

Como o objetivo central deste trabalho é analisar os posicionamentos de estudantes universitários frente às pessoas com deficiência, é imperioso discorrer sobre os paradigmas que marcaram as relações estabelecidas pela sociedade com respeito a essa população. Para tanto, é imprescindível compreender o desenvolvimento das estruturas sociais, econômicas e culturais que delimitaram os processos de exclusão, integração e inclusão das pessoas com deficiência, no Brasil. Destarte, o processo de exclusão dos meios de produção implica necessariamente a exclusão dos outros âmbitos da sociedade. Wandelely (2008) assinala que a exclusão dos indivíduos vai além da rejeição física, geográfica e material, mas é sobretudo um desconhecimento dos valores individuais que caracterizam a exclusão cultural.

Nessa linha de raciocínio, é oportuno enfatizar que a exclusão social, no país, remonta aos idos da colonização, uma vez que os colonizadores, ao chegarem ao país, impuseram de forma autoritária seus valores sociais, advindos de uma realidade cultural diferente, à população que habitava o Brasil. Nesse processo, predominaram o saber e o poder econômico dos portugueses, em detrimento dos nativos, provocando a marginalização desses indivíduos do processo social que se instalava.

Mittler (2003) acrescenta que a exclusão social começa muito cedo, muito antes de o bebê nascer. A exclusão social tem raízes na pobreza, na moradia inadequada, na doença crônica e no longo período de desemprego. São negados às crianças nascidas na pobreza os recursos e as oportunidades disponíveis para as outras crianças. Algumas delas enfrentam obstáculos adicionais, por causa do seu gênero, da sua raça, da sua religião ou de sua deficiência.

Pelo panorama traçado por Singer (1974) sobre o Brasil, no contexto do capitalismo internacional, depreendem-se dois momentos importantes quanto ao

desenvolvimento do capitalismo. No tocante ao primeiro período (1770-1870), destaca-se o envolvimento das ex-colônias espanholas, portuguesas e inglesas da América no sistema capitalista mundial, enquanto produtoras especializadas de artigos provenientes da colônia, em troca dos produtos ingleses e franceses, o que consistiu na divisão internacional do trabalho.

O segundo momento se dá após 1918, caracterizado pela reorganização interna da economia capitalista, isto é, ocorre a ampliação da atividade industrial, que antes era limitada aos países centrais do sistema; tem-se, dessa forma, a organização de empresas com atividades em muitos ramos e países, denominadas empresas multinacionais.

Singer (1974) frisa que as transformações supracitadas, embora importantes para o desenvolvimento do capitalismo mundial, não foram cruciais na história do Brasil, uma vez que a primeira marca o apogeu do Segundo Império e a segunda culmina em uma espécie de coroamento da República Velha. Tais pontuações implicam a compreensão de que o processo de integração do país ao capitalismo mundial foi vagaroso. Durante o século XIX e início do século XX, a articulação da produção brasileira com o mercado externo era incipiente, sendo composta por algumas regiões do país, onde prevalecia o mercado de pequenas propriedades, como fazendas e estâncias. Nesse contexto, pouca era a influência do mercado externo na economia desses locais.

Embora com certo retardo, no entanto, a expansão capitalista acabou se fazendo sentir no Brasil também. Não há dúvida de que, com a abolição da escravidão (1888) e com a proclamação da República (1889), cria-se o quadro institucional adequado para a crescente imigração do país na economia capitalista mundial (SINGER, 1974). Essas ocorrências respaldaram uma série de transformações nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e financeira, que culminou na globalização da economia (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013).

A substituição da escravidão pelo trabalho livre possibilitou a imigração de trabalhadores europeus no país e a introdução de técnicas industriais modernas. Esse processo foi permeado por uma nova forma de relação de produção que, passou a determinar a compra e a venda do uso da força de trabalho e não mais do próprio trabalhador. Nesse enfoque, o trabalho apresenta importância, porque é a forma de o homem garantir a sua subsistência. No entanto, Singer (1974) assinala que a demanda por conhecimentos cada vez mais especializados resultaram na maior complexificação do processo produtivo, o qual, por sua vez, passa a exigir nova qualificação da força de trabalho e diminuição de seu custo, ao mesmo tempo em que se modifica o processo de

acumulação, de valorização do capital, assim como a reprodução social e a sociabilidade do trabalhador.

Nessa direção, Pasqualini e Martins (2015) embasadas na concepção de trabalho instituída por Marx (1978) apontam que “o trabalho, enquanto atividade humana, é considerado o intercâmbio entre homem e natureza, pelo qual o homem, por sua atividade, transforma a natureza, buscando a satisfação de suas necessidades e, nesse processo, transforma-se a si mesmo” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365.)

Marques (2012) sinaliza que tal modelo, além de regular a lógica mercadológica, influenciou nas condições sociais, culturais e políticas do país. Em linhas gerais, o sistema econômico capitalista prevê menor influência do Estado, ao passo que o mercado se constitui enquanto instância reguladora dos aspectos financeiros e, por conseguinte, das diversas dimensões da sociedade.

Mittler (2003) assinala que o conceito de inclusão envolve repensar a política, as práticas sociais, o sistema econômico e, principalmente, as características que representam a diversidade humana, tais como raça, gênero, orientação sexual, classe social, faixa etária, religiosidade e deficiência.

Carreteiro (2008) aponta que o Estado tem grande responsabilidade na criação e na regulação de mecanismos que visam à integração social. A autora destaca que, na sociedade contemporânea, as principais fontes de participação na vida coletiva são o trabalho e a proteção social. Em outras palavras, quanto maiores as chances de os sujeitos se inscreverem em ambas as fontes supracitadas, mais eles estão inseridos na sociedade, ao passo que o contrário é igualmente verdadeiro.

Já a segunda forma de enfrentar a exclusão social seria a partir do trabalho. No entanto, Silva (2006) ressalta que, para atingir os objetivos do capitalismo – quanto maior a eficiência, maior a produção e maior o lucro –, foi instituído um modelo de trabalhador com as seguintes características: saudável, forte, disposto e eficiente, para competir no mercado de trabalho. Diante desse cenário, o corpo com atributos que destoam da norma estabelecida é visto como insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo e que faz do corpo seu instrumento de trabalho, sendo um obstáculo para a produção. Por conseguinte, um grande contingente populacional, formado de pessoas com deficiência, deixa de alcançar os padrões convencionados, sendo excluído dos espaços de produção.

Conforme indica Sawaia (2008) a sociedade atual exclui determinado indivíduo ou grupo social com a intenção subjacente de incluí-lo, através de ações assistencialistas,

sendo essa a condição da ordem social desigual, o que legitima o caráter ilusório da inclusão. Para a autora, “[...] todos estão inseridos na sociedade, entretanto, nem sempre essa inserção é digna e decente, sendo a grande maioria inserida através da insuficiência e das privações. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a dialética exclusão/inclusão.” (SAWAIA, 2008, p. 8). Esses conceitos não se constituem como categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, mas se estruturam a partir das mesmas regras e formam um par indissociável, o qual se estabelece na própria relação. Nessa ótica, ampliar a perspectiva de análise sobre o fenômeno da exclusão é compreender que este não se justifica enquanto uma falha do Estado e dos sistemas de empregabilidade, porém, como descompromisso com o outro.

Num percurso histórico, a relação da sociedade com as pessoas com deficiência se constituiu de diferentes formas, em função do modo de conceber o fenômeno e, conseqüentemente, das práticas direcionadas a essa parcela da população ao longo do tempo. Entende-se que a formação do conceito de deficiência está atrelada ao cenário retratado a respeito da lógica econômica que respaldou a constituição das estruturas sociais, das forças produtivas e dos valores sociais e morais, bem como engendrou os processos de exclusão social de diferentes segmentos populacionais. Isto posto, as mudanças no modo de conceber tal fenômeno foram delineadas pelas características do contexto social e cultural que fundamentou essa relação. Aranha (2001) salienta que esse processo se estabeleceu sinteticamente em três paradigmas.

De acordo com a autora, o primeiro paradigma adotado, da Institucionalização, teve origem em meados de 1800. Tal paradigma se caracterizou pelo cuidado e educação desses sujeitos, longe do convívio com pares não deficientes, afastando-os do resto da sociedade e não lhes sendo permitidos o convívio e a participação junto ao grupo social, ou seja, pelo viés da segregação total.

Aranha (2001) ressalta que foi apenas na década de 1960 que “[...] as instituições totais foram criticamente examinadas, quando Erving Goffman publicou *Manicômios, Prisões e Conventos*, que se tornou uma análise clássica das características da instituição e de seus efeitos no indivíduo” (ARANHA, 2001, p. 8). Diante desse cenário, foram produzidos estudos e relatos sobre as características das instituições e dos efeitos causados nos indivíduos que viviam nos referidos contextos, os quais resultaram em críticas e questionamentos a propósito dos serviços oferecidos nas instituições, o que originou o movimento social pela desinstitucionalização.

Para Aranha (2001), interesses distintos impulsionaram tal processo. De um lado, o movimento foi liderado por familiares, usuários e profissionais que se contrapunham aos serviços prestados pelas instituições, os quais defendiam e lutavam pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência na sociedade, a fim de assegurar a participação igualitária desse segmento, nos diversos espaços sociais. Por outro lado, aproveitando o ensejo das movimentações, tinha-se a iniciativa do sistema político e econômico, “[...] ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação.” (ARANHA, 2001, p. 10).

Conforme já foi destacado, na década de 60, o incômodo originado pelo processo de institucionalização das pessoas com deficiência instaurou, gradativamente, o paradigma de Serviços. As diretrizes que preconizavam tal paradigma partiam do ideário da normalização, ou seja, era dever da sociedade “normal” garantir serviços e recursos que visassem à modificação do indivíduo “anormal”, para que este se tornasse o mais semelhante aos não deficientes quanto possível. Nas palavras de Aranha (2001):

[...] criou-se o conceito da integração, a qual advogava o “direito” e a necessidade das pessoas com deficiência serem “trabalhadas” para se encaminhar o mais proximamente possível para os níveis da normalidade, representada pela normalidade estatística e funcional. Assim, integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário, mudanças na comunidade. (ARANHA, 2001, p. 15 e 16).

Em concordância com a autora, o aspecto central do paradigma de serviços era localizar a diferença, no sujeito, para transformá-la e adequá-la às normas da sociedade vigente, com base nos serviços oferecidos por profissionais de diferentes áreas, os quais eram considerados detentores do conhecimento necessário para o conjunto de ações sugerido. Portanto, o objetivo a ser alcançado era a transformação do indivíduo, tornando quase nula a relevância dos espaços sociais.

Destarte, tal modo de atuação foi criticado, diante das dificuldades encontradas no processo de alcance dos padrões exigidos às pessoas com deficiência, visto que certas características físicas, sensoriais e comportamentais não se igualaram ao protótipo estabelecido. É válido citar que “[...] não é possível ao homem o ‘ser igual’ e como se ser diferente fosse razão para decretar a menor valia enquanto ser humano e ser social” (ARANHA, 2001, p. 17). Nesse direcionamento, os movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência conseguiram um avanço, pelos questionamentos realizados

sobre o modelo convencionado de ser humano, o que implica o reconhecimento da diversidade humana.

Tal panorama contribuiu para defesa de que seriam necessários serviços que capacitassem as pessoas com deficiência, mas também deveriam ser executadas ações que visassem à reorganização da sociedade, a fim de garantir o acesso de todos os cidadãos a todos os espaços sociais. Decorre desses preceitos o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte. Amparado nos princípios da inclusão social – que se sustenta na diversidade como parte da natureza humana –, a pessoa com deficiência deve ter suas necessidades garantidas, através dos ajustes que a sociedade deve realizar, de diferentes formas (social, física, econômica e instrumental), de modo a suprir os impedimentos – eliminação de barreiras – com vistas à garantia ao acesso e à convivência no espaço comum (ARANHA, 2001; LEITE, 2014). Aliada a essa premissa, deu-se continuidade à oferta de serviços especializados que almejam a satisfação das necessidades individuais das pessoas com deficiência, no entanto, tais serviços são formas de auxílio e não prerrogativa para inclusão social desses indivíduos.

1.3 A atenção à pessoa com deficiência: marcos legais e políticos

O movimento de transformação dos paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência esteve acompanhando de debates acadêmicos, políticos e de movimentos sociais, os quais resultaram na visibilidade dessa população enquanto pessoas de direitos. Em resposta a essas mudanças, foram criadas legislações que abarcam diferentes instâncias e assuntos associados ao fenômeno da deficiência, com vistas a promover e garantir condições de desenvolvimento, acesso e permanência das pessoas com deficiência de forma plena, nos diversos âmbitos da sociedade.

Nessa direção, um marco importante concernente a essa temática é a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, proclamada em 1975, pela ONU. Em linhas gerais, tal declaração anuncia que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos. Vale enfatizar o conceito de deficiente exposto nesse documento, o qual se refere a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

De modo sintético, merece destaque a necessidade de um documento que vem para afirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que os demais,

evidenciando o caráter negativo atrelado à deficiência, nesse período, uma vez que coloca o sujeito que apresenta a deficiência como um sujeito de menor valia. Outro fator relevante está diretamente ligado ao conceito de deficiência, o qual, por sua vez, é pensado e instituído a partir de uma lógica de normalidade, visto que são consideradas pessoas deficientes aquelas que não conseguem atingir as exigências de um padrão de vida individual e social.

Em 1981, foi comemorado em todo o mundo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), sob o tema "Participação Plena e Igualdade". O AIPD foi considerado um marco no movimento das pessoas com deficiência, pois serviu para que as pessoas com deficiência, com base em um discurso próprio, levassem até a sociedade as reivindicações de seus direitos, ao invés de serviços assistencialistas. O AIPD mudou, assim, a forma como os profissionais de reabilitação e a sociedade em geral percebiam esse segmento da população, porque possibilitou o reconhecimento das pessoas com deficiência enquanto cidadãos e sujeitos de direitos (SÃO PAULO, 2011).

No cenário nacional, foi promulgada, em 1988, a Constituição Federal brasileira, que reconhece os direitos fundamentais de todos os indivíduos e assume a obrigação de realizá-los por meio do tratamento igualitário. Em seu Art. 5º, declara que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Tal documento é um avanço, à medida que legitima os direitos individuais e coletivos de toda a população brasileira, principalmente no que tange aos grupos marginalizados historicamente, por questão de raça, cor, gênero, deficiência ou de qualquer outra natureza.

Outro destaque normativo é a Lei nº 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Tal decreto concebe como deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, a qual gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Além disso, conceitua deficiência permanente como aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e incapacidade, como uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais, para que a pessoa portadora de

deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL,1999).

Ressalta-se que essa legislação, ao conceituar o fenômeno da deficiência, tem como ponto de comparação, novamente, o padrão de normalidade estabelecido pelo meio sociocultural. Ademais, verifica-se uma alteração na nomenclatura do conceito, já que, nessa normativa, a pessoa aparece como portadora de deficiência.

Igualmente importantes são as Leis 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento as pessoas com deficiência, e 10.098/2000, a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, ambas regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/2004. No tocante às legislações citadas, são consideradas pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida as que, temporária ou permanentemente, têm limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo. Já o decreto supracitado especifica as categorias de deficiência: física, visual, auditiva e mental. Entretanto, tais documentos apresentam, igualmente, o conceito de deficiência como uma limitação de ordem individual.

Posteriormente, foi ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009 a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007, da qual o Brasil é signatário. Nesse enfoque, a deficiência é reconhecida como um conceito em evolução, o qual resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009). Percebe-se, então, uma nova forma de conceituar a deficiência, com um formato mais amplo, indicando a presença de barreiras como limitadoras da participação social.

Nesse direcionamento, a participação da pessoa com deficiência na sociedade torna-se parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a essa população, a partir da definição de pessoas com deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Mais recentemente, foi instituída a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada 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. Tal normativa, em seu Art. 2º, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

O conceito de deficiência posto na Lei nº 13.146 sofre pequenas alterações, quando comparado à definição do conceito no Decreto nº 6.949/2009. Tais mudanças buscam aprimorar o conceito, uma vez que este influencia significativamente no modo como a sociedade em geral compreende a deficiência e, por conseguinte, lida com o fenômeno. É válido destacar a distinção entre natureza mental e intelectual, a compreensão de que uma barreira é tão impeditiva quanto uma quantidade maior de barreiras e, por fim, a lógica de participação em condições de igualdade, o que implica o real reconhecimento do indivíduo com deficiência enquanto um sujeito igual aos demais.

1.4 O conceito de deficiência enquanto desvio: estigma, preconceito e estereótipo

Como indicam Valle e Connor (2014), é possível legislar políticas, mas o mesmo não ocorre com as atitudes. A proposição de leis que precedem mudanças atitudinais podem encontrar forte resistência na população, pois a crença que um sujeito tem sobre determinado fenômeno está atrelada ao modo de agir a respeito do mesmo. Ao tratar da dialética exclusão-inclusão, no subitem anterior, foi preciso aludir a um modelo de homem socialmente convencionado, o qual seria o padrão a ser seguido. Para trazer os conceitos que serão discutidos neste subitem, também será necessário abordar essa normatização. Em função da importância que tal fenômeno apresenta para este trabalho, acredita-se ser interessante destacar o que significa a normatização, como, onde e por que tal termo foi originado.

No dicionário, *normatizar* refere-se ao ato de desenvolver e instaurar normas. Conforme Valle e Connor (2014), o uso da palavra *normal* teve início na década de 1840, como parte do vocabulário criado pela disciplina da estatística. Nas palavras dos autores:

O novo campo foi concebido na Europa como uma forma de acumular dados sobre a produção industrial e a saúde pública; contudo, Adolphe Quetelet, um estatístico francês, pensou em aplicar a estatística aos atributos físicos (p.ex.: peso e altura), assim construindo uma abstração do “homem ideal” – o primeiro referencial em que se pode comparar os seres humanos, atribuindo-lhes o status de “normal” ou “anormal” (DAVIS, 1997 apud VALLE; CONNOR, 2014, p. 64).

De acordo com Valle e Connor (2014), tal trabalho esteve amparado nos princípios da eugenia, ideologia que buscava aprimorar as características da população, pelo impedimento das relações entre os indivíduos considerados superiores e inferiores. Para os autores, é a partir desse período que a ciência, enquanto um discurso de verdade, se torna um dispositivo para amparar as ideias socialmente construídas da cultura dominante sobre as diferenças entre indivíduos e grupos sociais.

Por conseguinte, a normatização é um processo que cria regras que determinam um modelo a ser seguido, sendo elaborado por um grupo dominante, em detrimento de uma minoria. Por exemplo, tal fenômeno garante a divisão dos sujeitos e grupos sociais em díades, como normal e anormal, saudável e doente, bondoso e perigoso, gordo e magro, dentre outras variações: afinal, a população humana se constitui em uma variedade de características, as quais, nessa lógica, precisam ser enquadradas em binômios. Ao atrelar um caráter negativo a uma peculiaridade que um sujeito e/ou grupo apresentam, cria-se um fenômeno social chamado desvio. Aquele que se configura nessa condição recebe o *status* de desviante, diferenciando-se dos padrões esperados. Amaral (1995) assinala que a condição de desviante é estabelecida por três critérios: o estatístico, o de caráter estrutural/funcional e o “tipo ideal”. Em relação ao parâmetro estatístico, considera-se como forma de avaliação a média de um dado populacional, por exemplo, a inteligência avaliada pelos testes de QI (coeficiente de inteligência). Suponha-se que o QI médio seja 100. Os indivíduos com resultados abaixo ou acima desse valor seriam tidos como desviantes, porém, nesse exemplo, estar acima da média é valorizado socialmente, pois indicaria que o sujeito apresenta maiores capacidades cognitivas. O segundo critério refere-se à integridade da estrutura e/ou funcionalidade do sujeito em si. Em outras palavras, são as alterações biológicas, sensoriais e/ou comportamentais que afetam o funcionamento integral do corpo, quer pela ausência de um dos membros, quer pela diferença funcional de alguma parte ou órgão (KOHATSU; MOLINA; FERREIRA, 2013). O terceiro parâmetro diz respeito à comparação entre indivíduos de um grupo e o “tipo ideal” hegemônico formado na cultura, valorizado e disseminado pelas agências sociais, como a mídia, por exemplo. Nesse contexto, a aproximação ou o afastamento do modelo padrão distinguirão os “normais” dos “anormais”.

Na contemporaneidade, o protótipo hegemônico é o do jovem, gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. (AMARAL, 1998, p. 14). Conforme Kohatsu, Molina e Ferreira (2013), as pessoas

buscam se aproximar desse padrão, de forma deliberada ou não, a fim de pertencer e ser aceitas socialmente, dado que o descumprimento desse ideal pode significar a discriminação e a segregação, por parte de um grupo específico.

Em direção distinta, há pequenos grupos identitários que buscam afirmar suas diferenças, sendo nesses espaços aceitos e respeitados, não obstante vistos por segmentos sociais majoritários como desviantes. Destarte, a contradição social possibilita que, ao mesmo tempo, certos grupos desejem atingir o modelo ideal e, em contraposição, grupos minoritários lutem pelo reconhecimento da diversidade, como é o caso das pessoas com deficiência.

No entanto, o caráter negativo atrelado a certos atributos individuais ou de um grupo específico tende a ser evidenciado nas relações interpessoais que estes estabelecem ao longo da vida. Nesse contexto, Omote (2004) aponta que, ao reduzir tais atributos como inerentes aos segmentos que se encontram na condição de desviantes, a sociedade lhes confere descrédito social e, em consequência, os exclui, segregando-os dos demais.

A esse sujeito marginalizado é imputado o conceito de estigma. O termo *estigma* teve origem na Grécia e foi utilizado para se referir às marcas físicas que certos indivíduos ou grupo de pessoas apresentava, a fim de evidenciar o caráter singular ou o seu prejuízo moral (GOFFMAN, 1982). Omote (2004) ressalta que, na atualidade, a marca social que representa o estigma não é visível, como na antiguidade, porém, permanece sendo resultante de julgamentos, em grande medida, consensuais pela comunidade na qual se dá a ocorrência do fenômeno.

O estigma tem como função o controle social, pois, a partir dessa marca, se valoriza positivamente o “normal” em detrimento do “anormal”, criam-se códigos de conduta, mecanismos de fiscalização do cumprimento desses códigos e programas de tratamento para os desajustados, além de mecanismos de defesa pessoal para justificar o convívio segregado (AMARAL, 1995).

Em relação à deficiência, Oliveira (2004) assinala que é nas relações entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência que surge o estigma de deficiente. Schilling e Miyashiro (2008) concordam, frisando que o estigma é construído sobre uma condição peculiar que um sujeito ou grupo apresenta e a representação que esta tem em um determinado contexto. Para Amaral (1995), o desconhecimento sobre o fenômeno da deficiência é um elemento fundamental na criação do estigma e de atitudes preconceituosas e estereotipadas da deficiência – seja esse desconhecimento relativo ao

fato em si, seja concernente às emoções geradas ou às reações subsequentes (AMARAL, 1995).

No contexto dessas representações surge o preconceito, o qual pode ser compreendido como um julgamento formulado sem exame prévio, a propósito de uma pessoa ou de um objeto, conseqüentemente, pode estar atrelado à expressão de atitudes hostis direcionadas a tais alvos, como um mecanismo de defesa para com ameaças imaginárias (AMARAL, 1998; CROCHÍK, 2009; 2011; SILVA, 2006). Crochík (2011) ressalta a importância das diferentes áreas do saber para o estudo e a compreensão do preconceito, pois enquanto uma manifestação individual, aparece no processo de socialização.

Nessa perspectiva, entende-se que os estigmas, os preconceitos e os estereótipos são conceitos ideológicos, construídos socialmente e transmitidos geracionalmente. Tais noções são apreendidas no cotidiano, a partir das relações estabelecidas entre os indivíduos. No entanto, atividades acadêmicas que instigam a reflexão crítica podem auxiliar na desconstrução dos estigmas, preconceitos e estereótipos. Em direção distinta, ações educacionais que visam “[...] à constituição do indivíduo, por meio da introjeção de valores ou ideais sem que eles possam ser refletidos, favorece o desenvolvimento do preconceito.” (CROCHÍK, 2011, p. 40). Vale destacar que o modo como o sujeito compreende os fatos sociais implica o modo como irá se posicionar frente a tais fenômenos.

Compreender que os sujeitos que não se ajustam as regras sociais e que são classificados enquanto grupos marginalizados recebem uma conotação diferenciada, negativamente, significa reconhecer que se tornam pessoas estigmatizadas, criando uma situação conflituosa no que se refere à formação da sua identidade social e pessoal. Estigmatizar o sujeito é desacreditar em suas possibilidades e depreciar suas características e atitudes (KOHATSU; MOLINA; FERREIRA, 2013). Em consequência, pode-se dificultar ou impedir o processo de socialização desse indivíduo estigmatizado.

Voltando à temática da deficiência, Mittler (2003) advoga que o grande desafio é oportunizar às pessoas que se encontram nessa condição o direito de falarem de si mesmas. O movimento das pessoas com deficiência ganhou força a partir do lema: “Nada sobre nós, sem nós”, demonstrando a importância de o sujeito se conhecer, reconhecer suas possibilidades e lutar em prol delas. Para o autor, tal processo se inicia nas escolas, em parceria com os familiares.

As escolas são os agentes da sociedade para a socialização de seu jovem, mas tradicionalmente não têm visto isso como parte do seu papel para apoiar os seus estudantes na crítica ao sistema ou as decisões tomadas, através de outros, em seu nome. Todavia, se nos preocupamos em promover a autonomia e o crescimento pessoal, temos que preparar os jovens para confrontar a discriminação e o menosprezo que eles provavelmente encontrarão em um sistema que ainda está trabalhando em direção à inclusão. (MITTLER, 2003, p. 250).

Silva (2006) aponta a tendência dos indivíduos em resistirem à transformação de suas atitudes e opiniões. É importante enfatizar que atitude se refere a predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis quanto a um dado fenômeno (AMARAL, 1998). Em outras palavras, os indivíduos evitam o contato, consciente ou inconsciente, com informações e argumentos que viabilizem a reflexão a respeito dos componentes que influenciam na formação do comportamento preconceituoso.

Nessa linha de raciocínio, a autora destaca a existência de um sentimento ambíguo. De um lado, há o perigo “imaginário” de que a relação entre ambos aproximaria o “normal” da “anormalidade”, culpabilizando o sujeito considerado “estranho” pelos males e inseguranças causados naqueles que são “iguais”. De modo semelhante, ocorre o medo de identificação com o que destoa da “normalidade”, já que essa aproximação poderia representar ao “normal” situações frequentes àqueles, tais como vexação, humilhação, desigualdade, inferioridade e exclusão. Nas palavras da autora:

Como nossa sociedade cultua o corpo útil e aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar. Não os aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós, pois assim nos igualaríamos. É como se eles nos remetessem a uma situação de inferioridade. O que também parece perturbar nos contatos com pessoas com deficiência é o fato de não sabermos como lidar com elas, posto que a previsibilidade é uma forte característica das relações sociais da contemporaneidade. (SILVA, 2006, p. 427).

Amaral (1998) pontua que a concretização do preconceito nas relações sociais acontece por meio do estereótipo, o qual representa o objeto alvo do preconceito. O estereótipo é uma generalização simplificada para caracterizar um atributo singular de um indivíduo ou grupo, valendo-se de conteúdos e juízos de valor incorporados, considerando-o como fixo e imutável. Tal estereotipização tende a impedir que esse indivíduo ou grupo seja reconhecido para além dessa marca (AMARAL, 1998; SILVA, 2006). Conforme indica Crochík (2011):

Os conteúdos dos estereótipos que servem ao preconceito não surgem do nada e tem a sua função social e individual. Nos dias de hoje, devemos nos defrontar com diversos tipos de conhecimento,

precisamos explicar muitos fenômenos e, assim, a categorização de vários objetos dentro de uma mesma classe e o estabelecimento das leis que regem os seus movimentos permitem-nos a economia de esforços quando nos defrontamos com um dos objetos daquela categoria, por não termos de pensar novamente sobre ele. (CROCHÍK, 2011, p.25).

Destarte, o autor assinala que os estereótipos são recursos que impedem a reflexão sobre as questões sociais de um meio sociocultural. Em consequência, a ausência de análises críticas sobre a realidade social, as regras e normas que a compõem, além dos jogos políticos que as determinam, levam ao ocultamento das condições que geram a desigualdade. Portanto, os estereótipos propagados nos discursos sociais fomentam justificativas para a dominação dos grupos considerados minoritários, naturalizando as situações de opressão e discriminação.

Ainda, Silva (2006) ressalta que os indivíduos que carregam um estigma, frequentemente, internalizam as representações advindas do estereótipo que lhes é atribuído. Em outras palavras, o sujeito passa a se identificar com as características que apresenta e que são consideradas socialmente como negativas, negando-o como indivíduo em sua totalidade. Em consequência, tal identificação influencia no modo de se comportar nos diversos contextos sociais, compreendendo tais marcas como negativas e assumindo os lugares e papéis sociais que lhe são destinados.

Desse modo, contata-se que os fenômenos aqui abordados legitimam as relações de poder entre um grupo dominante e um grupo dominado. Goffman (1982), na década de 1980, já discutia a necessidade de olhar para a sociedade que constrói as normas hegemônicas, ao invés de buscar a compreensão da diferença nos sujeitos ditos desviantes e, por conseguinte, culpabilizá-los por essa condição.

Em concordância, Schilling e Miyashiro (2008) asseveram que o estigma, enquanto uma marca construída socialmente, não tem como ser removido do sujeito que o porta, a não ser que o estigma seja reinterpretado como neutro ou insignificante pela sociedade que o construiu. Por fim, Amaral (1995) acredita que o processo de “[...] ressignificação da diferença constitui-se, em realidade, em um incomensurável desafio. Representa um movimento no sentido de des-adjetivar o substantivo ‘diferença’, que tem sido profundamente impregnado de conotações pejorativas quando aliado à questão da deficiência” (AMARAL, 1995, p. 148).

Em uma tentativa de síntese, percebe-se que, em uma determinada cultura, veiculam-se conceitos carregados de significados sociais, os quais trazem consigo

“marcas” que acabam por disseminar estereótipos, estigmas e preconceitos com respeito a determinado objeto material ou imaterial.

No caso da deficiência, foram atribuídas ao longo dos tempos marcas carregadas de significados negativos constituídos socialmente a partir do modelo hegemônico de normalidade. Tais significados propagados nos diferentes espaços sociais por intermédio dos veículos de comunicação e das instituições sociais orientaram as atitudes e ações ofertadas as pessoas com deficiência, como foi discorrido no item 1 e no item 2 deste capítulo. É importante ressaltar que a relação da sociedade com as pessoas com deficiência foi no decorrer da história respaldada por marcos políticos e legais, sendo que recentemente com a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência avançou-se na lógica de proteção e garantia do direito dessa população, bem como na busca do reconhecimento e da valorização da diversidade do indivíduo.

No entanto, não se pode desprezar a influência do modelo econômico e social vigente nos diferentes períodos históricos e culturais, os quais permeiam as relações interpessoais, isto é, as relações de poder entre os grupos hegemônicos e minoritários. Assim, analisar, discutir e desconstruir as marcas imputadas as pessoas com deficiência têm sido objeto de estudo da Psicologia Social, a fim de rever atitudes discriminatórias dirigidas a determinados grupos minoritários, em busca da conquista de seus direitos e com vistas à forma de orientar participações mais efetivas no contexto de um modo geral.

CAPÍTULO 2

DOS ASPECTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL AOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esse capítulo se constitui dos aspectos teóricos da psicologia histórico-cultural e dos procedimentos de pesquisa. A princípio, será abordado de modo sintético alguns pressupostos da corrente teórica supracitada acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, tal como o caráter social do psiquismo, as funções psicológicas inferiores e superiores e o processo de internalização das objetivações construídas ao longo da história. Entende-se que esse modo de compreender o desenvolvimento do ser humano é fundamental para análise dos dados resultantes dessa pesquisa, uma vez que contextualiza o leitor sobre a perspectiva de análise que orienta o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Será tratado também a formação dos conceitos espontâneos e científicos como etapa do desenvolvimento do pensamento humano. Compreender como o processo de constituição de um conceito se dá e quais as variáveis que se relacionam nesse movimento de formação é de suma relevância para esta Dissertação, uma vez que se debruçará no estudo do conceito de deficiência, sobretudo no modo como este conceito tem sido propagado nos diferentes espaços sociais, juntamente com os significados sociais e pessoais que abarcam este conceito, o que será base para análise dos posicionamentos de universitários investigados neste estudo. Ainda, serão apresentados alguns princípios do método materialista histórico dialético, que são importantes ferramentas na investigação e na discussão dos resultados desta pesquisa. Embora, a análise se esgotara na descrição e análise crítica dos dados.

2.1 O Desenvolvimento do Psiquismo Humano

A psicologia histórico-cultural tem como precursor Lev Semenovitch Vigotski (1896- 1934) nos estudos do desenvolvimento do psiquismo humano. Com base em uma concepção de mundo e de homem, tal corrente teórica teve como foco de pesquisa a análise dos fenômenos psicológicos do homem. Nesse enfoque, a partir da compreensão das estruturas psíquicas do ser humano, Vigotski e seus colaboradores avançaram na proposição de métodos de ensino e aprendizagem.

Ao estudar o comportamento humano, Vigotski debruça-se sobre as teorias e os autores que, em sua época, investigam o desenvolvimento humano. Nessa direção, diverge de vertentes importantes da Psicologia. No tocante às teorias de caráter subjetivista, Vigotski discorda da concepção de que os fenômenos psicológicos seriam

criações humanas independentes e descontextualizadas. Acerca das teorias objetivistas, o autor se opõe ao entendimento de que os comportamentos humanos eram meros produtos do ambiente. Em contraste a tais teorias, Vigotski (1996) defende que o desenvolvimento do ser humano é um processo histórico e cultural estruturado no seio da atividade social (MEIRA; ASBAHR, 2014).

Ao compreender o caráter social do psiquismo humano, a Psicologia Histórico-Cultural tem como prerrogativa que o homem, enquanto ser biológico, se desenvolve e adquire as características tipicamente humanas no processo cultural, por meio das relações interpessoais. Em outros termos, as características singulares do ser humano não são inatas, mas são produto do desenvolvimento cultural do sujeito que está inserido em um contexto social. É importante destacar que essa abordagem não exclui a influência dos aspectos biológicos no desenvolvimento humano, todavia, avança no sentido de compreender que sua complexidade está associada aos aspectos histórico-culturais.

Nesse direcionamento, significa assumir que, no desenvolvimento humano, existe uma linha biológica e uma linha histórico-cultural, as quais são diferentes, porém, se entrelaçam dialeticamente. Assim, o aparato biológico é ponto inicial do desenvolvimento humano, mas se altera no decorrer do processo de apropriação da cultura pelo sujeito. Destarte, para o indivíduo se desenvolver culturalmente, é necessário apropriar-se das objetivações historicamente produzidas nas atividades humanas, através das relações sociais (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013). Essas objetivações precisam ser apropriadas pelo indivíduo, de sorte que este possa dominar o sistema de referências do contexto em que vive e, assim, objetivar-se como sujeito ativo e participante das transformações desse contexto (OLIVEIRA, 2005).

Nessa abordagem, a ação de apropriar refere-se a um tipo específico de aprendizagem que é característica do ser humano. O conceito de apropriação, por conseguinte, é o processo que possibilita a aprendizagem da cultura humana, do mundo dos objetos e das práticas sociais. No entanto, tal ação não significa a simples e automática apreensão das informações fornecidas pelo contexto, mas implica um processo em que se transmite ao indivíduo as características tipicamente humanas, em que o sujeito apreende os significados e os ressignifica de acordo com a sua experiência (OLIVEIRA, 2005).

Retomando as linhas de desenvolvimento do indivíduo, a linha biológica diz respeito ao que Vigotski nomeou de funções psicológicas inferiores. Tais funções estão presente no ser humano desde o momento do nascimento. Leite e Martins (2012) complementam que a infância é caracterizada em grande medida por essas funções. Tais

funções determinam-se, sobretudo, por serem biológicas e imediatas, ou seja, surgem da relação direta do homem com o mundo.

Já a linha cultural refere-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o qual ocorre por intermédio da apropriação dos comportamentos e conhecimentos produzidos ao longo da história, como mencionado anteriormente. Tal processo se dá a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo. Dito de outro modo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da relação com o outro, não ocorrendo por si só. Como funções psicológicas superiores, Vigotski cita a linguagem, a atenção voluntária, a memória e o pensamento. Assim, tal desenvolvimento modifica o comportamento do homem, antes inconsciente e espontâneo, para formas culturais de conduta, as quais são conscientes e mediadas pela relação com o outro.

Essa nova forma agir no mundo propicia uma ação sobre ele, o que resulta na criação de instrumentos e signos próprios do gênero humano. Estudiosos da teoria histórico-cultural entendem que a linguagem tem papel primordial na formação dessas funções, uma vez que é o sistema de signos por excelência. A linguagem, portanto, tem função comunicativa, pois transmite as experiências individuais e coletivas, mas também tem função de significação, visto que organiza e sistematiza tais experiências, no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo (LEITE; MARTINS, 2012; MEIRA; ASBAHR, 2014).

No processo investigatório de como se dá o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski analisa como as ações, que, em um primeiro momento, são realizadas no plano social (interpsicológico), assumem posteriormente o caráter individual (intrapicológico). O autor chamou esse processo de internalização, que tem como característica ser dinâmico e contínuo de apropriar e internalizar os conhecimentos sociais e transformá-los em constituintes do próprio do sujeito. Dessa maneira, esse conhecimento torna-se singular, porque os indivíduos se apropriam de um mesmo conteúdo de diferentes formas, já que a história de vida do sujeito influencia significativamente nesse processo. A dinamicidade e a continuidade desse processo acarretam a disponibilização desse conhecimento, novamente, no contexto social. É um processo que ocorrerá ao longo da vida do indivíduo (LEITE; MARTINS, 2012).

Meira e Asbahr (2014) indicam que tal processo não consiste na simples passagem do mundo externo para o interno, mas implica a transformação estrutural da relação do homem com o mundo e a constituição das funções psicológicas superiores. À vista disso,

o processo de hominização do indivíduo não se dá linearmente, através da acumulação do que é aprendido, mas através das transformações do processo de desenvolvimento do ser biológico para o ser cultural. Nas palavras de Asbahr e Nascimento (2013),

[...] para que esses objetos possam, de fato, ser internalizados, o sujeito deve realizar uma atividade que reproduza as características essenciais da atividade humana em questão. Tal ato, por sua vez, só pode se dar mediante a colaboração de indivíduos mais experientes, posto que os significados sociais contidos nos objetos, nas atividades humanas, só podem ser revelados em uma atividade coletiva (social). (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 423).

Nessa perspectiva, o caráter social do psiquismo humano se forma pela apropriação de um conjunto de significados compartilhados nos processos interacionais, os quais se engendram em comunidades culturais. Para essa abordagem, significados são produções históricas e sociais, que, ao serem compartilhados, possibilitam a comunicação e a socialização das experiências individuais e interpessoais. Os sentidos, por sua vez, relacionam-se a uma dimensão essencialmente idiossincrática (AGUIAR; OZELA, 2006; ZANELLA et al., 2007). De modo sintético, o sujeito, ao se apropriar do conjunto de significados, produz um sentido singular atinente a um determinado fenômeno, ligado às suas próprias experiências, possibilidades e trajetória de vida (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2013, p.420).

Em face dos apontamentos apresentados, não cabe explicar o desenvolvimento do homem como reduzido aos processos inatos e naturais, pois se entende que esse desenvolvimento acontece em função de um dado contexto histórico-cultural, das relações sociais estabelecidas com a criança e, ainda, por intermédio da apropriação dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade.

Nesse enfoque, a teoria histórico-cultural compreende que o indivíduo que tem cerceadas suas possibilidades de aprendizagem das objetivações humanas tem uma diminuição da sua real capacidade de humanização. Por isso, essa perspectiva indica modos de atuação no processo de formação de cada sujeito, uma vez que compreende a relevância da oferta de ações educativas no processo desenvolvimento humano, as quais estão associadas com as possibilidades mais avançadas de desenvolvimento.

2.1 A Formação de Conceitos Espontâneos e Científicos

Na obra *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (2010) traça um panorama sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, com base na análise de diferentes estudos e teorias, a fim de explicar a compreensão que a Psicologia Histórico-Cultural tem sobre o desenvolvimento de ambas as espécies de funções psicológicas. Nesse enfoque, o autor relata os estudos experimentais realizados a respeito da formação dos conceitos, enquanto “[...] meio específico e original de pensamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 169).

Parte-se da premissa de que o conceito não é uma formação estática e imutável, isto é, ele se encontra em um processo vivo e complexo de pensamento, o que significa dizer que não se constitui isoladamente. O processo de formação do conceito caracteriza-se por ser produtivo, surgindo no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema. Por consequência, tal processo não se dá de forma mecânica, em que relaciona a palavra e o objeto. Tal formulação quer dizer que ocorrem variações na formação do conceito, ou seja, transformações no modo de conceber a deficiência.

No esteio dessa constatação, buscar-se-á discorrer sobre o processo de formação dos conceitos, a partir dos experimentos de Vigotski (2010) e colaboradores. Os autores partem da análise de métodos tradicionais de estudo dos conceitos, os quais se dividem em dois grupos. O primeiro grupo é chamado de método de definição, tendo como função investigar os conceitos já formados na criança. No entanto, tal método apresenta um problema, pois focaliza o resultado da formação de conceitos – o que a criança conhece – em oposição à análise do desenvolvimento do processo, quer dizer, ignora o que acontece entre o início e o fim do processo.

O segundo grupo caracteriza-se por fundamentar seus estudos a partir da solicitação à criança da descoberta de algum traço comum em uma série de impressões concretas, abstraindo-o de todos os outros que com ele estão fundidos, no processo de percepção, e generalize esse traço comum a toda uma série de impressões (VIGOTSKI, 2010, p. 152). Vigotski e colaboradores pontuam uma falha desse método, uma vez que desconsidera o papel da palavra e do símbolo. Para esses autores, essa redução do processo de abstração é um erro, porque é o aspecto central de todo o processo.

A investigação efetuada por Vigotski (2010) mostra que o desenvolvimento dos conceitos se constitui em três estágios básico, cada um dos quais se divide em várias fases.

Cabe mencionar que os estágios serão descritos concisamente, visto que interessa, apenas, situar o leitor no modelo que Vigotski adota, de sorte a compreender a formação do pensamento, para mais adiante discutir os achados desta Dissertação. Portanto, não se tem o objetivo de elucidar com profundidade o estudo dos conceitos realizado pelo autor.

É importante assinalar que os estágios do desenvolvimento dos conceitos exibem características similares, tais como a formação de vínculos, o estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, a unificação e a generalização de objetos particulares, o ordenamento e a sistematização de toda a experiência da criança, porém, acontecem diferentemente em cada estágio.

No primeiro estágio, o significado da palavra é confuso, pois a criança tende se organizar pelo agrupamento de imagens e pelos vínculos sincréticos. De outro modo, nesse estágio, o aspecto que rege a forma com que a criança elabora o conceito é a associação de elementos diversos e internamente desconexos. Vigotski (2010) explica que esse fenômeno se dá por intermédio da tendência infantil em substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos, e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos (VIGOTSKI, 2010, p. 175).

O segundo estágio é o do pensamento por complexos, os quais se constituem a partir de um mesmo sentido funcional. Em outros termos, as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos, unificados com base em vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos. Por conseguinte, o pensamento por complexos consiste em um pensamento coerente e objetivo. Conclui-se desse estágio que a criança concebe, com o significado da palavra, aqueles objetos cuja compreensão se torna possível por ela e pelo adulto, mas essa formulação se dá diferentemente no adulto, por outro meio e com o auxílio de outras operações intelectuais.

O terceiro estágio do desenvolvimento do pensamento extrapola as funções intelectuais presentes nos estágios citados anteriormente, seja a combinação, seja a generalização. Nesse estágio, ocorrem os seguintes processos: discriminação, abstração, análise, síntese, decomposição e vinculação. Assim, o conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e “[...] quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (VIGOTSKI, 2010, p. 226).

Nesse contexto, o aspecto central na formação do conceito é o uso funcional da palavra como meio de orientação dos processos mencionados e simbolização, com o auxílio do signo. No processo de formação de conceitos, esse signo é a palavra, a qual, em princípio, tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, se transforma em seu símbolo.

Só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária, mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos. Nesse direcionamento, cabe citar uma passagem que traduz a formação do conceito, na obra de Vigotski (2010),

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2010, p. 170).

Ademais, o processo de elaboração dos conceitos científicos pressupõe o desenvolvimento de uma série de funções psicológicas superiores, o que se dá usualmente no período da adolescência. Nessa direção, observou-se, nos estudos experimentais feitos por Vigotski e colaboradores, que, com o avanço da adolescência, o primeiro e o segundo estágio do desenvolvimento do pensamento tendem gradualmente a serem deixados no segundo plano, ao passo que o emprego do conceito se torna cada vez mais frequente. Entretanto, Vigotski (2010) ressalta que tal desenvolvimento não se dá de forma mecânica, isto é, as diversas formas coexistem, o que implica dizer que os adolescentes e os adultos não apresentam, necessariamente, o pensamento por conceito em todas as situações cotidianas.

No esteio dessa constatação, é oportuno situar o leitor no sentido de que determinados conceitos utilizados cotidianamente não exigem do indivíduo o processo que engendra a formação do conceito, isto é, significa dizer que os adolescentes e os adultos não (re)elaboram – discriminam, abstraem, analisam, sintetiza, decompõe – de maneira que esse conceito passa a configurar as noções gerais sobre determinada palavra. É precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge, dos objetivos colocados perante o indivíduo que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento (VIGOTSKI, 2010, 171).

Portanto, a formação do conceito se dá quando o sujeito se apropria do conceito em uma situação de ensino, realiza o processo de transferência do conceito elaborado para novas situações e consegue analisar e solucionar novos problemas, com base no conceito reelaborado.

No que diz respeito ao estudo dos conceitos, Nébias (1999) pontua que há os conceitos espontâneos – aqueles marcados pelas experiências pessoais e compreensão daquilo que cada sujeito percebe, nas interações sociais, sem uma organização sistemática – e os conceitos científicos – os quais representam formas mais elevadas do saber produzido pelo gênero humano, compartilhados pelo ambiente escolar/acadêmico, que ofertam subsídios para compreender os fenômenos para além da percepção cotidiana, agregando a eles informações que não seriam perceptíveis apenas pelas vivências. Assim, o conceito existe, *a priori*, como significado social e é apropriado pelo sujeito, a partir das suas vivências, o que produz o sentido individual dado a um signo. Nas palavras de Vigotski:

De início vem o processo de elaboração do conceito, depois o processo de transferência do conceito elaborado para novos objetos, depois o emprego do conceito no processo de livre associação e, por último, a aplicação do conceito na formação de juízos e definição de conceitos reelaborados. (VIGOTSKI, 2010, p. 165).

No contexto desta pesquisa, o conceito de deficiência elaborado por determinado indivíduo, com base no significado social, influencia a formação dos valores referentes a tal fenômeno e a representação que esse conceito terá, na sociedade. Em outras palavras, o significado social da deficiência atua na formação do conceito pelo sujeito, que, ao reelaborá-lo e disponibilizá-lo nos espaços sociais, intervém na construção e organização dos valores sociais que engendram a relação da sociedade com determinado objeto. Destarte, o modo de se relacionar com a pessoa que está em situação de deficiência está diretamente vinculado à concepção que se tem sobre o fenômeno. Contudo, conhecer o processo de formação de conceitos, que é uma etapa de maior complexidade no desenvolvimento do pensamento humano, possibilita entender como se dá apropriação desse conceito pelos indivíduos, o que expressa a relação construída entre a concepção que se tem sobre a deficiência e as atitudes direcionadas a esse público.

2.3 Método Materialista Histórico-Dialético

Dentro dessa perspectiva teórica, para estudar os aspectos centrais do desenvolvimento humano, é necessário investigar as relações que o sujeito estabelece com o mundo. Dessa forma, esse método busca analisar a relação entre três conceitos: o indivíduo (singular), a sociedade (particular) e o gênero humano (universal).

Oliveira (2005) assinala que a relação que o indivíduo estabelece com a sociedade se insere em um contexto mais amplo, que é a relação entre o indivíduo e o gênero humano. Assim, todo o processo entre o indivíduo e o gênero humano é mediado pela relação que o indivíduo estabelece com a sociedade.

De acordo com a autora, a sociedade, em um movimento dialético, expressa os conhecimentos produzidos historicamente, através das gerações, de sorte que, apoiada nesse conjunto de objetivações, condiciona o modo de ser do indivíduo. Isto posto, a particularidade é de suma importância na análise de um fenômeno, pois ela representa as mediações que exercem influência no modo de ser da singularidade. Em outros termos, a particularidade anuncia como se dá a concretização da universalidade na singularidade.

Nessa acepção, os fenômenos revelam para além da sua singularidade, pois existe interdependência entre a forma singular do fenômeno e sua forma universal. Dessa maneira, singular e universal coexistem no fenômeno, se articulam e se determinam reciprocamente. Tal assertiva implica na compreensão de que o homem singular se distingue dos demais indivíduos justamente por apresentar uma singularidade, isto é, um determinado modo de ser. Por outro lado, tem em si características semelhantes a todos os indivíduos, uma vez que se apropria da universalidade, ou seja, dos atributos do gênero humano. É justamente isso que explica a diversidade de expressões singulares do fenômeno (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Portanto, a investigação sobre o modo singular do indivíduo está diretamente implicada no estudo das conexões com o particular e o universal. Conforme pontuado por Pasqualini e Martins (2015) “quanto maior a aproximação com os determinantes da particularidade e da universalidade, em cada indivíduo singular, mais objetiva será a compreensão dessa singularidade”.

Em relação ao fenômeno da deficiência, objetiva-se com esse método de análise elucidar como a particularidade e a universalidade incidem sobre o indivíduo. Enquanto determinações universais, podemos compreender os conhecimentos construídos acerca da deficiência, ao longo da história da humanidade, enquanto, com respeito às

determinações particulares, pode-se depreender o sistema econômico e social capitalista, o qual pressupõe um modelo de homem que expressa a normalidade. Ademais, o lócus que situa a pesquisa pode ser caracterizado enquanto uma particularidade.

Ainda, o método materialista histórico-dialético visa à captação e reprodução do movimento do real no pensamento. Sendo assim, o caminho percorrido pelo pensamento para analisar determinado fenômeno se dá no processo de ascensão do abstrato ao concreto. Dessa maneira, pode-se compreender que o movimento do pensamento precisa corresponder ao movimento dos fenômenos do mundo objetivo (OLIVEIRA, 2005, p. 43). Isto posto, o psiquismo é a imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem compete orientar os indivíduos na realidade concreta. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363).

Portanto, para se alcançar o conhecimento do objeto ou fenômeno estudado, é necessário captá-lo naquilo que revela o curso de seu desenvolvimento. Dentre os preceitos do materialismo histórico dialético, destaca-se a apreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, isto é, como sínteses de múltiplas determinações instituídas no transcurso histórico e que se formam e transformam no esteio das contradições engendradas na relação entre o homem e a natureza. Nessa perspectiva, a representação do real no pensamento não se limita à captação da realidade em suas manifestações fenomênicas, demandando a superação da representação sensível pela mediação das abstrações do pensamento (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363).

Em resumo, para a dialética materialista, temos a realidade dada, que é o ponto de partida, e, por intermédio de abstrações (pensamento teórico), é possível alcançar o concreto (síntese do processo de análise do fenômeno). É nesse movimento de ascensão do abstrato ao concreto, das formas mais desenvolvidas do fenômeno para as menos desenvolvidas que se pretende, nesta Dissertação, compreender quais têm sido as implicações no processo de desenvolvimento do conceito de deficiência, ou seja, como tais evoluções têm extrapolado os documentos científicos e as normativas legais, de sorte a atingir todos os âmbitos da sociedade, em especial, o contexto da universidade pública brasileira e daqueles que dela fazem parte.

2.4 Universo da Pesquisa

O contexto que materializou esta pesquisa foi a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, que é considerada uma universidade multicampus, já que as 24 unidades universitárias estão alocadas em diferentes cidades do Estado de São Paulo. Em 2013, ano em que ocorreu a coleta de dados desta investigação, foram ofertados 130 cursos, com 36.264 alunos matriculados e 11 alunos que se declararam com necessidade especial⁷ distribuídos em 8 unidades universitárias. (ANUÁRIO UNESP, 2014).

2.5 Participantes

Participaram da pesquisa 1472 alunos de graduação, distribuídos em 61 cursos oferecidos nas 24 unidades, da UNESP. Procurou-se alcançar uma amostra de estudantes de áreas de conhecimentos distintas, englobando cursos das nove grandes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Outros. Este estudo se constituiu de 796 respondentes do gênero feminino e 676 do gênero masculino, com idades variando entre 17 e 65 anos, sendo que a idade média dos participantes foi de 23 anos (desvio-padrão:6). No Quadro 1 (APÊNDICE C), está exposto o número de alunos matriculados na UNESP e o número de alunos participantes da pesquisa, distribuídos por curso e gênero.

⁷ A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de cotas, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. No entanto, tal legislação não dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. No tocante as instituições de ensino superior do estado de São Paulo, a UNESP se apresenta como a única que oferece reserva de vagas conforme disposto na Lei 12.711. Informação retirada do sítio: <<http://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/cotas/sistema-cotas-universidades-estaduais.htm>>

2.6 Material

Neste estudo, a coleta de dados foi feita com a aplicação da Escala Concepções de Deficiência (LEITE; LACERDA, 2013), que figura no Anexo A, a qual se encontra em processo de validação. A escala se constitui em um conjunto de 20 asserções que retratam quatro diferentes concepções de deficiência⁸, sendo cinco sentenças de cada enfoque dispostas aleatoriamente:

a) Concepção Orgânica: interpreta a deficiência como um atributo inerente ao indivíduo, adotando como referência o desvio de um padrão orgânico de normalidade, ou a presença de uma falha ou limite que acarreta um mau funcionamento de um dado organismo. As providências para alterar esse déficit se esgotam no indivíduo que a apresenta.

b) Concepção Social: interpreta a deficiência como uma condição orgânica diferenciada, associada a fatores causais de natureza social, emocional, econômica e/ou educacional que influenciam a constituição humana. Aqui, a deficiência decorre de fatores inerentes ao indivíduo e ao ambiente, mas, para interpretá-la, é necessário centralizar a análise no sujeito que a apresenta.

c) Concepção Histórico-Cultural: interpreta a deficiência como dinâmica, relacional e processual, com base na relação entre indivíduo e contexto sociocultural, que ocasiona um desenvolvimento humano diferenciado, ajustável em função das expectativas e de atitudes dirigidas a ele. A deficiência decorre de uma disfunção biológica que acarreta limitação e, como consequência, uma barreira social. É significada historicamente no contexto de sua ocorrência.

d) Concepção Metafísica: interpreta a deficiência como sendo algo que transcende a condição humana, podendo estar atrelada a causas espirituais e/ou religiosas, ou a fatores sobrenaturais. Desse modo, ela é fenômeno posto, o qual pouco depende da atuação do homem.

⁸ Deve-se frisar que, para a elaboração da ECD, foram relidas as concepções de deficiência de vários autores, como: Amaral (1992, 1998), Aranha (2001, 2003), Camargo e Torezan (2004), Carvalho-Freitas (2007), Diniz (2007), Garcia, (1999), Januzzi (2008), Mendes (1995), Oliveira (2002, 2004), Omote (1996, 2008), Pessotti (1984, 1997), muitos dos quais se basearam na literatura internacional (GOFFMAN, 1998; LEONTIEV, 1978; LLEWELLYN; HOGAN, 2000, TELFORD; SAWREY, 1988; VASH, 1988; VIGOSTSKI, 1995), sendo então definidas quatro concepções: orgânica, social, histórico-cultural e metafísica.

Para o seu preenchimento, é solicitado que o respondente deva, para cada assertiva, assinalar uma opção de resposta, que indicará um grau de concordância em uma escala *Likert*, constituída de cinco pontos ordenados: (a) Concordo inteiramente; (b) Concordo parcialmente; (c) Nem concordo nem discordo; (d) Discordo parcialmente; (e) Discordo inteiramente. A terceira alternativa de resposta (nem concordo nem discordo) foi incluída, admitindo-se a possibilidade de os participantes não compreenderem o conteúdo do enunciado ou não terem opinião formada acerca do assunto.

Com a finalidade de aprimorar a consistência teórico-metodológica do instrumento, procurando evitar análises enviesadas, elaborou-se uma carta-convite para pesquisadores com alto trânsito em estudos relacionados à temática investigada, a fim de atuarem como juízes-consultores, ou seja, como parceiros na análise do instrumento de pesquisa. O instrumento “Escala de Concepções de Deficiência – ECD” foi considerado pertinente pelos avaliadores⁹ para averiguar como as pessoas se manifestam diante de afirmativas as quais retratam posicionamentos diferenciados em relação às pessoas com deficiência, indicando como concebem e avaliam o fenômeno investigado.

2.7 Procedimento de Coleta de Dados

Em virtude de a UNESP ser composta de unidades universitárias distribuídas por todo o Estado, pensou-se em um modelo de aplicação à distância. Os dados foram coletados por meio do desenvolvimento e aplicação de um formulário eletrônico – de preenchimento voluntário, em que não era necessária a identificação do respondente, apenas a anotação de dados correspondentes ao ano de ingresso, idade, gênero, curso, faculdade e unidade universitária.

Tal instrumento foi disponibilizado *on-line*, via sistema de informação em rede interna da universidade, para as 24 unidades universitárias. Esse procedimento foi estruturado em uma base de dados, através do desenvolvimento e utilização de *software* livre, pelo Grupo de Base de Dados, do Departamento de Ciência da Computação e Estatística do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da UNESP – Campus de

⁹ É oportuno informar que este estudo é um recorte de uma pesquisa maior, intitulada de “Os conceitos relacionados à deficiência: uma análise investigatória na UNESP”, contemplada no edital da Chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas Ciências Humanas – Proc. 405787/2012-0 CNPq.

São José do Rio Preto. É importante ressaltar que os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), autorizando a participação na realização da pesquisa.

Esta investigação foi submetida à apreciação do Comitê de Ética e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, com parecer favorável, protocolo nº 13476713.5.0000.5398 – CAAE/Plataforma Brasil.

2.8 Procedimento de Análise de Dados

Após os instrumentos de pesquisa serem recolhidos, foi feita a tabulação dos dados e a contagem inicial de todos os respondentes. Decidiu-se como critério de inclusão admitir participantes que responderam ao menos 80% da ECD, correspondendo ao mínimo de 16 questões, sendo excluídos os demais, para a análise dos dados.

Em seguida, as respostas foram tabuladas por unidades universitárias – faculdades e cursos; por períodos de matrícula – ingressantes e/ou concluintes; por áreas do conhecimento – Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e outros; por tipo de formação (bacharelado ou licenciatura), por faixa etária e por gênero.

Para a realização da análise estatística, foram calculados os escores para as quatro concepções de deficiência que integram a escala. Cada participante assinalou uma opção de resposta, a qual indicou um grau de concordância com as asserções, constituídas de cinco pontos ordenados com valoração gradual, como exemplificado no quadro abaixo. Os escores foram dados pela soma dos itens que compõem cada concepção, sendo que o escore total de um participante pode variar de 0 a 20.

Concordo Inteiramente	Concordo Parcialmente	Nem concordo nem discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Inteiramente
4	3	0	2	1

Quadro 1: Grau de concordância com as asserções da ECD e seus respectivos valores para contabilizar o escore total

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados foram analisados com o auxílio do pacote estatístico IBM SPSS Statistics Base (Versão 21.0). Foram efetuadas as análises descritivas gerais dos dados, nas quais é ressaltada a medida de tendência central, representada pela mediana e o intervalo interquartil. O teste de normalidade realizado por meio do teste Shapiro-Wilk, com nível de significância 5%, apontou que a distribuição da amostra não é normal, o que direcionou para o uso dos testes não-paramétricos.

Tabela 3: Análise do teste de normalidade a partir do teste Shapiro-Wilk

	Estatística	df	<i>p</i>
Social	0,986	1417	,000
Biológica	0,984	1417	,000
Metafísica	0,867	1417	,000
Histórico-Cultural	0,989	1417	,000

Fonte: Elaborada pela autora

Diante do exposto, foram adotados os testes Mann-Whitney, para comparar duas médias – concepções de deficiência (social, biológica, metafísica e histórico-cultural) e gênero; Teste Kruskal-Wallis, a fim de comparar três ou mais grupos – concepções de deficiência e ano de ingresso; Teste de correlação de Spearman, para avaliar a correlação entre as concepções de deficiência e a idade dos indivíduos. Utilizou-se como nível de significância $\alpha = 5\%$.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão dispostos os achados da pesquisa, frisando-se que os resultados referem-se à análise do escore total de cada participante que respondeu à escala. A análise estatística possibilitou mapear como um conjunto expressivo de respondentes se posicionou em face de diferentes concepções de deficiência. O emprego do método estatístico se fez necessário, uma vez que se pensou, inicialmente, em investigar um universo de participantes representativo em termos numéricos, a saber, o de estudantes de graduação de uma universidade pública.

Isso posto, conclui-se que o modelo mais viável e econômico para análise de uma aplicação em larga escala seria recorrer ao uso do tratamento estatístico, visto que pode fornecer dados interessantes, quando se pensa no estudo de atitudes de um dado segmento. Porém, ao se amparar na Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que a análise deve extrapolar os dados numéricos e buscar compreender os fatores determinantes que levam os sujeitos ou grupos de pessoas a se manifestarem diante de algo. No caso deste estudo, em relação às formas de pensar o conceito de deficiência. Conforme indicado, os resultados foram subdivididos em quatro temas: 1) Análise por gênero, 2) Análise por idade, 3) Análise por seriação e 4) Análise por área do conhecimento.

3.1 Análise por gênero

Para essa análise foi empregado o teste de Mann-Whitney a fim de comparar entre pessoas do gênero feminino e do masculino o posicionamento frente às concepções de deficiência presentes na escala (social, biológica, metafísica e histórico-cultural). Os resultados encontrados, como pode ser visto na Tabela 4, apontam que não há significância estatística entre as medianas dos respondentes, quando cotejadas as informações relativas ao gênero feminino e masculino. Fato semelhante foi encontrado na literatura pesquisada, em que os estudos não evidenciaram posicionamentos distintos em face da deficiência, no que diz respeito a gênero (OLIVEIRA, 2004; BARTALOTTI et al., 2008; MONTEIRO; MANZINI, 2008).

Tabela 4: Mediana e valor de p de acordo com o teste U de Mann-Whitney das dimensões e gênero

Dimensões	Gênero	Mediana	U	Valor de p
Social	Masculino	717,40	255776,00	0,52
	Feminino	731,50		
Biológica	Masculino	723,76	260237,00	0,65
	Feminino	733,49		
Metafísica	Masculino	721,07	258431,00	0,45
	Feminino	736,71		
Histórico-cultural	Masculino	743,60	250392,50	0,15
	Feminino	711,97		

Fonte: Elaborada pela autora

No entanto, essa variável é interessante, mesmo que o resultado não tenha demonstrado diferença estatisticamente significativa. A justificativa em optar por analisar essa variável se apoia na compreensão de que, ao longo dos anos, houve e ainda há grandes distinções entre a formação social e individual dos sujeitos do gênero feminino e masculino. Como fora colocado no capítulo introdutório, as mulheres tiveram acesso à universidade após, aproximadamente, um século da inserção dos homens nesse mesmo espaço educacional. Ademais, as carreiras destinadas às mulheres sempre foram distintas das dos homens, muitas vezes voltadas para a área educacional e da saúde. Tal realidade se fez presente em outros contextos e acerca de outras temáticas, assim como o direito ao voto e ao trabalho. Talvez por isso seja mais comum a ocorrência de estudos em que os participantes são unicamente do gênero feminino (ROSSATO; LEONARDO, 2011; CHOCHÍK et al., 2011; BALEOTTI; OMOTE, 2014; SOUZA; SILVERO; GALHARDI, 2015).

3.2 Análise por seriação

Quanto ao ano de matrícula, a amostra foi formada por alunos ingressantes entre os anos de 2003 a 2013, sendo predominante a presença de alunos matriculados no ano de 2010, o que corresponde a 58,8% da amostra. Em relação aos alunos que ingressaram entre os anos de 2011 a 2013, a representação foi de 30,8%, seguida dos graduandos que ingressaram nos anos de 2003 a 2008, que correspondem a 21,1%.

Ao tratar os dados com o Teste Kruskal-Wallis, buscou-se avaliar a existência da diferença estatística significativa com respeito ao ano de ingresso e ao posicionamento frente às concepções de deficiência. Partiu-se da premissa de que, quanto mais próximo da conclusão do curso, maior seria a tendência dos alunos em concordar com as concepções que pautam a deficiência enquanto um constructo social, ou seja, as concepções social e histórico-cultural. Tal argumento se fundamenta na compreensão de que a universidade pública, enquanto uma instituição social que tem como finalidade veicular os conhecimentos construídos historicamente e de interesse da população, com base em um posicionamento crítico sobre os fenômenos, possibilitaria experiências, discussões e reflexões a respeito da temática deficiência. Nesse sentido, provocaria ações educacionais que visam a desconstruir crenças e valores morais os quais engendram barreiras na relação da pessoa com deficiência com a sociedade.

Foi constatado, pelo valor de p , que a concepção social apresenta significância estatística ($p=0,01$), isto é, a seriação em um contexto universitário associa-se ao posicionamento ante a concepção social, ao passo que, na análise das demais concepções, se evidenciou a seguinte distribuição: histórico-cultural ($p=0,11$), biológica ($p=0,89$) e metafísica ($p=0,18$). Dessa maneira, os achados satisfazem a hipótese inicial, no que concerne à concepção social.

Tabela 5: Valores das medianas a partir do teste Kruskal-Wallis, que analisou as dimensões e os anos de ingresso (continua)

Ano de ingresso		Social	Biológica	Metafísica	Histórico-cultural
2003 - 2006	n	17	17	17	17
	Mediana	11,00	8,00	5,00	12,00
2007	n	20	20	20	20
	Mediana	11,00	8,50	5,00	10,00

2008	n	39	38	39	39
	Mediana	10,00	7,50	5,00	10,00
2009	n	75	75	74	74
	Mediana	9,00	8,00	5,00	10,50
2010	n	854	860	856	853
	Mediana	11,00	8,00	5,00	10,00
2011	n	139	141	141	141
	Mediana	10,00	7,00	5,00	10,00
2012	n	159	160	163	161
	Mediana	10,00	7,00	5,00	9,00
2013	n	146	147	148	148
	Mediana	10,00	7,00	5,00	9,50

Fonte: Elaborada pela autora

3.3 Análise por idade

Na Tabela 6, podem ser examinados os resultados do teste de correlação entre as variáveis idade e dimensões da escala. Os achados denotam correlação positiva entre a variável idade e as concepções social e histórico-cultural, o que significa dizer que, quanto maior a idade, maior a tendência em concordar com essas concepções, assim como quanto menor a idade, menor a tendência em concordar com tais dimensões. No entanto, ao avaliar a magnitude dessas correlações, verifica-se que se trata de correlações bem fracas. Observa-se, também, significância estatística na correlação entre idade e concepção metafísica, todavia, esta é negativa, o que significa afirmar que, quanto maior a idade, menor a tendência em concordar com essa concepção, sendo o contrário igualmente verdadeiro.

Tabela 6: Análises de correlação (Teste Spearman) entre dimensões e idade

Dimensões	Correlação Positiva	Valor de <i>p</i>	Dimensões	Correlação Negativa	Valor de <i>p</i>
Social	,077	0,00	Biológica	-,005	0,84
Histórico-Cultural	,129	0,00	Metafísica	-,056	0,03

Fonte: Elaborada pela autora

3.4 Análise por área do conhecimento

Diante da variedade de cursos oferecidos pelas unidades da UNESP, optou-se por agrupar os cursos de graduação em nove grandes áreas do conhecimento¹⁰: Ciências Exatas e da Terra (n=259), Ciências Biológicas (n=155), Engenharias (n=182), Ciências da Saúde (n=126), Ciências Agrárias (n=133), Ciências Sociais (n=192), Ciências Humanas (n=293), Linguística, Letras e Artes (n=116) e Outros (n=16). O quadro com os cursos participantes da pesquisa, divididos nas grandes áreas do conhecimento, encontra-se no Apêndice B.

Na Tabela 7, são apresentadas as análises estatísticas descritivas das áreas do conhecimento referentes ao posicionamento frente às concepções de deficiência. Pode-se averiguar os valores da mediana e do intervalo interquartil. Ademais, pela análise exposta na Figura 1, é possível comparar os valores das medianas de cada área do saber.

Tabela 7: Valores da mediana e intervalo interquartil referentes às áreas do conhecimento em relação às concepções de deficiência

(continua)

Área (CNPq)		Social	Biológica	Metafísica	Histórico-Cultural
Ciências Exatas e da Terra (n= 259)	Mediana	9	7	5	9
	IQ25-75%	6 (6-12)	5 (5-10)	1 (5-6)	6 (6-12)
Ciências Biológicas (n= 155)	Mediana	11	8,5	5	10
	IQ25-75%	5 (8-13)	5 (6-11)	1 (5-6)	6 (7-13)
Engenharias (n=182)	Mediana	11	7	5	10
	IQ25-75%	5,25 (7,75 – 13)	4 (6-10)	2 (4-6)	6 (7-13)
Ciências Da Saúde (n=126)	Mediana	12	9	5	10
	IQ25-75%	6 (8-14)	5 (6-11)	2 (4-6)	6 (7-13)
Ciências Agrárias (n= 133)	Mediana	10	8,5	5	9,5
	IQ25-75%	7 (7-14)	5 (6-11)	3 (4-7)	7 (6-13)

¹⁰ Essa separação foi realizada segundo os critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf>

Ciências Sociais Aplicadas (n=192)	Mediana	11	8	5	11
	IQ25-75%	6 (8-14)	4 (6-10)	1 (4-5)	6 (8-14)
Ciências Humanas (n=293)	Mediana	11	8	5	11
	IQ25-75%	6 (8-14)	4 (6-10)	1 (5-6)	6 (8-14)
Linguística, Letras e Artes (n=116)	Mediana	10	7	5	10
	IQ25-75%	6 (7-13)	4 (5-9)	1 (5-6)	6 (7-13)
Outros (n=16)	Mediana	13	8,5	5	12
	IQ25-75%	5 (10-15)	4,75 (6 - 10,75)	2 (4-6)	5 (9-14)

Fonte: Elaborada pela autora

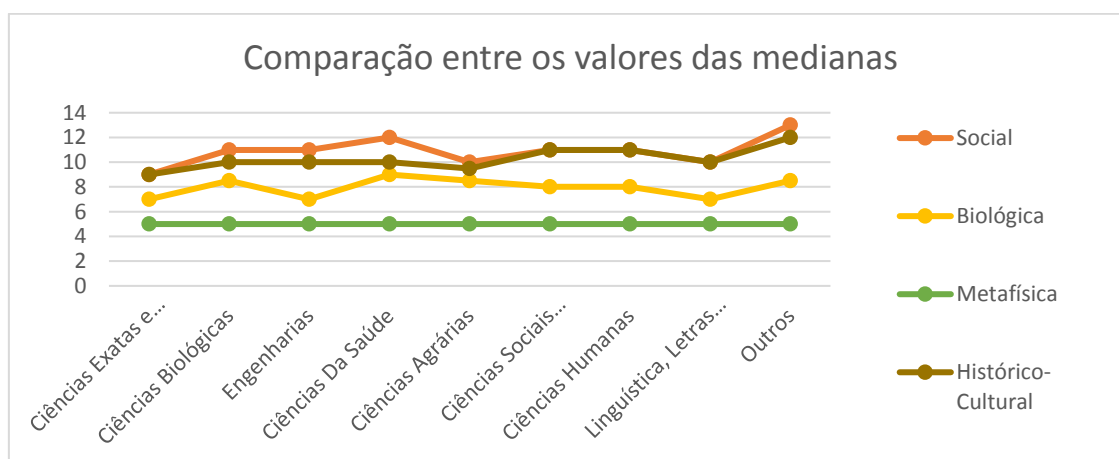


Figura 1: Comparação entre os valores das medianas referentes às áreas do saber
Fonte: Elaborada pela autora

Ao analisar a Tabela 7 e a Figura 1, pode-se constatar, pelos valores das medianas, que representantes de todas as áreas do conhecimento se posicionaram de maneira discordante à concepção metafísica, visto que todas as medianas foram igual a 5. Esse resultado indica que a amostra pesquisada assinalou com maior ênfase a opção “discordo inteiramente”.

Em outros termos, os universitários evidenciaram que a concepção metafísica, a qual buscar explicar a deficiência como algo que transcende a condição humana, não representa o modo de conceber a deficiência dos sujeitos pesquisados. Ao confrontar os dados mencionados com a literatura estudada, compreende-se que o conceito de deficiência, por estar em evolução, tem-se afastado cada vez mais da dimensão metafísica. Além disso, ao contextualizar o espaço no qual esta pesquisa se insere, era esperado que

tais resultados aparecessem, uma vez que a instituição universitária pública é um local de caráter laico.

No que diz respeito à concepção biológica, foi verificado que os valores das medianas são maiores que os valores encontrados para concepção metafísica, são menores, quando comparados com os valores referentes à concepção social e histórico-cultural. Os valores das medianas das áreas do conhecimento, quando examinado o posicionamento frente à concepção biológica, variaram entre 7 (Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Linguística, Letras e Artes) e 9 (Ciências da Saúde), o que pode significar que os sujeitos, em sua maioria, tendem a discordar das assertivas atinentes à concepção biológica.

No entanto, destaca-se que a área do conhecimento com a maior mediana a respeito da concepção biológica, ou seja, que demonstrou maior inclinação para concordar com tal concepção, foi a área Ciências da Saúde, a qual contempla os cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional.

Tal fato merece ser realçado, visto que, na história da sociedade, muitos desses cursos estiveram diretamente envolvidos no processo diagnóstico da deficiência e, também, nos processos interventivos com vistas à reabilitação e à adaptação do sujeito com deficiência ao padrão de normalidade estabelecido socialmente. Vale frisar que o valor mínimo encontrado para essa concepção foi 5, ao passo que o máximo foi 11.

Contudo, apreende-se que há resquícios da concepção biológica no modo como os participantes se posicionam quanto à deficiência. Dessa maneira, pode-se dizer que os achados desta pesquisa corroboram o estudo realizado por Rossato e Leonardo (2011), no qual demonstram resultados sustentados pela crença na evolução natural da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades naturais do indivíduo.

Nesse contexto, é preciso resgatar que os conhecimentos advindos da Medicina inauguraram um novo modo de conceber o homem e, sobretudo, a deficiência. Com base no corpo de conhecimento teórico e técnico da ciência médica, tornou-se possível combater doenças antes não curáveis, reduzir a taxa de mortalidade, dentre outras coisas. O que se pretende, pois, é reconhecer que os avanços possíveis com o concurso da ciência médica foram, de maneira geral, benéficos para história da humanidade, o que explica a influência que essa área do conhecimento tem, na sociedade atual.

Quanto ao fenômeno da deficiência, a concepção biomédica de homem impulsionou a compreensão de que as diferenças de ordem orgânica são inerentes ao

corpo biológico e, assim, passíveis de tratamento, modificação e/ou adaptação. Por conseguinte, tal perspectiva localiza no indivíduo o defeito e legitima a criação de instituições e profissionais especializados para atender a essa demanda.

Nessa acepção, o sujeito que apresenta a deficiência precisa se adequar ao padrão de homem estabelecido pela sociedade, o que significa que ele só atenderá às exigências sociais, caso venha a atingir a norma vigente. Tal assertiva influencia diretamente nos processos engendrados culturalmente de exclusão dessa parcela da população, uma vez que, ao não se encaixar no padrão, são marginalizados dos espaços educacionais, de trabalho e de convivência social, porque são incapazes ou insuficientes para satisfazer as demandas dessas atividades.

Por isso, essa perspectiva foi muito criticada por grupos sociais de pessoas com deficiência, de militantes e estudiosos da área, por entender que a deficiência extrapola o viés biomédico. Em referência aos dados da pesquisa, Mittler (2003) aponta que, embora seja rejeitado em diferentes instâncias, o modelo biomédico ainda permanece bastante influenciável no que tange às práticas e às atitudes das pessoas, pois ainda faz parte do sistema de valores da sociedade.

Nessa linha de raciocínio, ao se localizar a diferença no sujeito, cria-se o rótulo de desviante, pois esse indivíduo não se ajusta às regras impostas pela sociedade que satisfazem o padrão de normalidade. Ao ser classificado como diferente, a partir de um viés negativo, surgem os estigmas e os estereótipos, os quais são produzidos nas redes de significados compartilhados socialmente, isto é, estão relacionados diretamente com as crenças e os valores morais.

Estigmatizar o sujeito é desacreditar de suas possibilidades, bem como depreciar suas características e atitudes. Tal processo pode acarretar atitudes preconceituosas e condutas que podem dificultar ou impedir o processo de socialização, o que implica a marginalização social dos indivíduos com atributos considerados desviantes da norma cultural estabelecida. Em consequência, cria-se uma situação conflituosa, no que se refere à formação da sua identidade social e pessoal (KOHATSU; MOLINA; FERREIRA, 2013).

Em outras palavras, o aspecto central na construção dos estigmas, preconceitos e estereótipos é a (im)possibilidade de o sujeito, diante das representações das diferenças consideradas negativas, ter autonomia de consciência para refletir sobre tais aspectos e as consequências provenientes da aceitação desses ditames sobre si mesmo e sobre os outros, nas relações sociais (CROCHÍK, 2011).

Em linhas gerais, a sociedade tem a propensão de atribuir uma série de imperfeições com base na diferença original. Em consequência, tais posicionamentos tendem a ser um entrave na relação entre o sujeito que apresenta tal peculiaridade e os outros, fenômeno caracterizado como generalização indevida (GOFFMAN, 1982; AMARAL, 1998).

Nesse enfoque, Goffman (1982) assinala que as situações sociais mistas são angustiantes, uma vez que, no convívio com os demais, o indivíduo que exhibe atributos considerados negativos se inclina a neutralizar tais características, a fim de se assemelhar aos outros, ao passo que o sujeito que não se encontra na condição de desviante revela, consciente ou inconscientemente, o estranhamento em face das diferenças. Contudo, essas situações acabam por evidenciar as dificuldades de lidar com o outro que não se encontra dentro das normas impostas pela sociedade.

Ao retornar às medianas obtidas, no tocante à concepção social, os valores das medianas variaram entre 9 (Ciências Exatas e da Terra) e 13 (outros), havendo predominância no valor da mediana igual a 11. Tais achados indicam a tendência dos estudantes pesquisados em concordar com a concepção social. Adotar a premissa de que a deficiência é um constructo social implica compreender que esse fenômeno se constitui para além de uma diferença biológica. Valle e Connor (2014) assinalam que, nos Estados Unidos, o movimento de pessoas com deficiência, estudiosos da temática e defensores das pessoas que se encontram nessa condição têm trabalhado na direção de provocar a reflexão na sociedade a propósito do que são a diferença funcional e as deficiências. A título de exemplificação, destaca-se o caso de usuários de cadeira de roda. Nesse contexto, o cadeirante que visita um prédio em que há acessibilidade, tal como elevador ou rampa de acesso, apresenta uma diferença funcional. Contudo, se o usuário de cadeira de rodas almeja entrar em um edifício que é acessível apenas para pessoas que caminham, ele se torna deficiente pelo contexto, o qual apresenta barreira que impede a sua participação social. Dessa forma, a deficiência pode ser concebida como uma construção social.

Em relação à concepção histórico-cultural, os valores das medianas variaram entre 9 (Ciências Exatas e da Terra) e 12 (outros), tendo a predominância do valor 10, estas informações demonstram a tendência dos sujeitos pesquisados concordar, também, com a concepção histórico-cultural. Dessa forma, ressalta-se que as medianas relativas às concepções social e histórico-cultural das nove áreas do conhecimentos apresentaram valores bem próximos, o que revela a tendência em concordar com as duas concepções. Tal ocorrência pode ser explicada porque ambas as concepções consideram a deficiência

enquanto um produto social. A diferença, no entanto, é que a concepção histórico-cultural evidencia o caráter histórico e cultural do fenômeno da deficiência, isto é, o indivíduo apresenta diferenças orgânicas, mas o modo como essa diferença será significada, em um determinado momento histórico e com base na cultura em que está inserido, levará a entender a diferença como uma deficiência (ou não).

Nesse enfoque, a teoria histórico-cultural inaugura uma nova perspectiva sobre o estudo das deficiências. Amparada nos trabalhos de Vigotski (1997) sobre os fundamentos da defectologia, a concepção histórico-cultural de deficiência compreende, a partir da deficiência primária, a necessidade de ofertar condições diferenciadas de apropriação dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano, com vistas a garantir o desenvolvimento do sujeito com deficiência.

De outro modo, não cabe proporcionar ações à criança com deficiência, com base no padrão de desenvolvimento das crianças típicas, mas é necessário intervir com o auxílio de diferentes métodos. Entender a deficiência enquanto uma diferença e não um prejuízo é proporcionar equidade às ações. Conforme Leite (2014) pontua, tal assertiva parece simplória, mas pressupõe necessariamente a revisão da forma homogênea que a sociedade utiliza para se comunicar, na transmissão dos conhecimentos historicamente construídos.

Cabe mencionar o conceito de compensação elaborado por Vigotski (1997), segundo o qual a pessoa com deficiência tem a possibilidade de cumprir as tarefas propostas socialmente, mesmo que algum órgão não tenha o funcionamento esperado, como supracitado, a partir de outras vias. Para o autor, o sistema nervoso e o aparelho psíquico da pessoa com deficiência são capazes de assumir a compensação, através do desenvolvimento de outras estruturas as quais irão realizar as tarefas que, antes, seriam realizadas pelo órgão deficiente. Nas palavras do autor¹¹:

Qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiência não pode limitar-se a determinação da extensão e da gravidade da falha, mas necessariamente inclui o controle dos processos de compensação, de substituição, os procesos construtores e balanceadores no desenvolvimento e na conduta da criança [tradução da autora].

¹¹ cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación. Por eso el estudio dinámico del niño que presenta deficiencias no puede limitarse a la determinación del grado y de la gravedad de la insuficiencia, pero incluye indispensablemente el control de los procesos de compensación de sustitución, procesos edificadores y equilibradores en el desarrollo e en la conducta del niño (VIGOTSKI, 1997, p. 5).

Vigotski (1997) cita dois fatores importantes, no desenvolvimento da pessoa com deficiência, os quais viabilizam os processos de compensação. Em primeiro lugar, o autor expressa que a criança com deficiência não sente diretamente a deficiência, mas percebe as dificuldades que dela resultam. Isto posto, a consequência direta da deficiência é a posição social que a criança irá assumir, por conta da deficiência, ou seja, todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar social da criança com deficiência, por conseguinte, seu papel social. É por meio dessa posição – e somente por causa dela – que a deficiência influencia o desenvolvimento da criança que a possui.

Esse complexo psicológico que surge a partir da posição social da deficiência estrutura o sentimento de menos valia. Nessa perspectiva, entre o binômio deficiência-compensação, há o sentimento de menos valia, o qual orienta o modo como a pessoa com deficiência enfrenta essa condição em que se encontra.

Dessa maneira, o desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado socialmente por dois aspectos: primeiro, o sentimento de menos valia e, segundo, a tendência social de se adaptar às condições ambientais que foram criadas e formadas para o tipo humano normal. Logo, as particularidades psicológicas da criança com deficiência têm como base não o núcleo biológico, mas o social.

Em linhas gerais, constata-se, pelas medianas obtidas, quando analisadas nos valores máximos e mínimos que poderiam ser atingidos na pontuação – 5 para menor concordância com as asserções e 20 para maior concordância –, que essas poderiam ser mais significativas, isto é, da divisão utilizada para análise dos dados - nove áreas do conhecimento - a maior mediana foi de valoração 13 o que aponta a tendência em concordar com uma concepção, mas não a concordância efetiva com uma concepção disposta no instrumento utilizado para coleta dos dados. Como a aplicação da ECD se deu com graduandos de uma universidade pública do Estado de São Paulo, era esperado que tais resultados fossem mais expressivos, posto que a universidade enquanto instituição social pressupõe o trabalho de interrogação, da reflexão e da crítica sobre assuntos relevantes socialmente, tal como a temática deficiência

Contudo, os achados desta pesquisa corroboram o estudo de Baleotti e Omote (2014), no qual os autores pontuam que os participantes não demonstraram um modo de ver a deficiência que se enquadre rigorosamente em uma concepção de deficiência. Os autores concluem que “[...] é bastante comum a ideia de que a deficiência é multideterminada, incluindo-se aí desde fatores genéticos até condições sociais a que a criança está exposta desde a mais tenra idade” (BALEOTTI; OMOTE, 2014, p. 76). Nesse

estudo, foram investigadas as concepção social, concepção médica, concepção embasada em determinantes sociais e concepção interacionista.

Diante desse cenário, foram efetuadas, por meio do teste de correlação de Spearman, as análises correlacionais entre as quatro dimensões presentes na ECD. Como pode ser visto na Tabela 8, foram observadas correlações positivas entre as concepções, o que influi na relação direta entre as mesmas. Em uma análise do coeficiente, pode-se perceber que a correlação entre as concepções social e histórico-cultural é moderada; entre a concepção social e biológica, é fraca; entre a concepção biológica e a histórico-cultural, é bem fraca; e não há correlação entre a dimensão metafísica e as demais concepções. Isso significa que o sujeito que tende a concordar com enunciados da concepção social apresenta a mesma tendência com enunciados da concepção histórico-cultural.

Tabela 8: Análises de correlação (Teste Spearman) entre as dimensões

		Social	Biológica	Metafísica	Histórico-Cultural
Social	Coeficiente de Correlação	1	,281	0,02	,486
	Valor de p		0	0,49	0
Biológica	Coeficiente de Correlação	,281	1	,057	,172
	Valor de p	0		0,03	0
Metafísica	Coeficiente de Correlação	0,02	,057	1	0
	Valor de p	0,49	0,03		0,87
Histórico-Cultural	Coeficiente de Correlação	,486	,172	0	1
	Valor de p	0	0	0,87	

Fonte: Elaborada pela autora

Nesse contexto, são pertinentes dois questionamentos: primeiramente, em que nível os resultados encontrados podem indicar posicionamentos velados a respeito da temática deficiência, porque considerações a respeito do fenômeno elucubram as regras sociais, ou seja, o que é adequado ou não de se dizer; ainda, se tem sido discutido tal assunto nas universidades e como têm ocorrido tais reflexões.

Em acréscimo, tem-se que o pensamento em conceitos possibilita ao sujeito apreender os fatos sociais de uma nova maneira, pois é essa forma de organização

intelectual que permite a análise crítica, a reflexão e a compreensão da consciência social, da ideologia, portanto, o conhecimento das leis e normas que regem e que ordenam o mundo (LEAL; FACCI, 2014). Nessa acepção, é por intermédio da formação do pensamento em conceitos que o indivíduo forja sua consciência individual, uma vez que constrói os seus valores e princípios éticos e morais que irão nortear seus pensamentos, interesses e atitudes. Ademais, o conceito se forma a partir de um significado social dado a algo objetivado. De acordo com Vigotski (2009), a consciência se desenvolve como um processo integral, modificando a cada nova etapa a sua estrutura e o vínculo entre as partes, e não como uma soma de mudanças particulares que se dão no desenvolvimento de cada função em separado (VIGOTSKI, 2009, p. 280).

Nessa direção, é válido citar a seguinte passagem:

Isso significa que a relação entre singular e universal remete à relação entre todo e partes. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo. Na dialética materialista, o enfoque sobre a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365).

O fenômeno da deficiência pode ser compreendido enquanto o todo e os diferentes modos de entender e se posicionar frente a deficiência são as partes. A deficiência, ao longo dos anos, foi explicada, concebida e vivenciada de distintas formas, não variando apenas de pessoa para pessoa, mas de época para época, de grupo social para grupo social. Destarte, a deficiência se constitui dessas partes e essas partes formam o todo. A deficiência se cria e se realiza na interação das partes singulares (modos de conceber a deficiência), as quais se articulam através dos valores e conhecimentos passados de geração para geração, entre si e com o todo.

Nessa perspectiva, a singularidade imediata do fenômeno da deficiência, isto é, como cada indivíduo singular concebe esse fenômeno, não nos revela sua essencialidade concreta. Conhecê-lo para além de sua aparência pressupõe investigar as leis gerais que o determinam e regulam, ou seja, investigar a universalidade do fenômeno, o que implica apreender o conhecimento genérico-humano produzido historicamente, ao longo do tempo, sobre a deficiência. Na verdade, as leis gerais que determinam e regulam a existência do fenômeno do mundo objetivo são os valores morais e sociais – por exemplo, a lei da normalidade, em detrimento a pessoa com deficiência, preconizando que um é

melhor que o outro, caberia para explicar as situações de exclusão ocorrentes na sociedade em geral, orientada pelo modelo social e econômico capitalista.

E, para que isso aconteça, é preciso investigar as relações dinâmico-causais a ele subjacentes, captando as múltiplas mediações que o determinam e constituem. À vista disso, conhecer a particularidade que medeia esse conhecimento, isto é, a relação da sociedade com a pessoa que está em condição de deficiência. Tal processo, assim, compreende que o modo como o conhecimento humano genérico foi produzido sobre tal fenômeno incide em diversos modos singulares de apropriação do fenômeno da deficiência. Esse processo depende, por isso, da sociedade enquanto conceito particular, a qual representa a estrutura socioeconômica, o lócus a que esse sujeito pertence, da trajetória educacional, da vivência ou não com pessoas com deficiência.

Por consequência, a condição dos participantes da pesquisa enquanto estudantes de graduação de uma instituição pública é uma particularidade que condiciona sua existência singular e impõe a ela condições semelhantes a muitos outros indivíduos também pertencentes à essa categoria. Neste trabalho, pode-se considerar como relações dinâmico-causais para a compreensão de uma particularidade que incide na singularidade do fenômeno da deficiência o fato de os participantes se configurarem enquanto estudantes universitários de uma instituição pública de ensino superior.

A universalidade são os conhecimentos produzidos pelo gênero humano, enquanto a particularidade que medeia a relação universalidade-singularidade se expressa pelo modo de produção capitalista – pelas instituições que formam esse sistema econômico e social. Dessa maneira, as escolas e as universidades têm particularidades que conduzem à universalidade na singularidade. Tais instituições têm o papel de mediar o conhecimento genérico humano produzido ao longo da história, e o indivíduo, enquanto singularidade, se apropria e se objetiva de tais conhecimentos, retornando-os novamente à sociedade real.

Essa particularidade é a especificação de uma universalidade. Tal universalidade refere-se ao fato de que os estudantes vivem na sociedade capitalista, a qual direciona o modo como as IES são constituídas. Podemos entender a sociedade capitalista como um todo, no qual estão presentes tendências gerais ou universais que agem sobre as partes singulares que o compõem, isto é, que impõem determinações sobre a vida dos indivíduos que nela vivem. Como foi visto no capítulo dois, o sistema capitalista mundial e a globalização da economia suscitaram a necessidade de incorporar ao processo produtivo avanços tecnológicos que demandaram conhecimentos cada vez mais especializados, os

quais, por sua vez, passam a exigir nova qualificação da força de trabalho. Nesse contexto, a pessoa com deficiência foi vista como incapaz para realizar as atividades concernentes ao processo produtivo. Para além do contexto produtivo, a sociedade capitalista impede, muitas vezes, a possibilidade do sujeito se desenvolver como ser genérico, uma vez que as oportunidades de apropriação das objetivações do gênero só existe dentro de limites miseráveis para a imensa maioria da população, pelo fato de que não estão dadas as mesmas condições de se apropriar dos conhecimentos humanos produzidos a todos os indivíduos.

Com base nos dados do Censo da educação superior apresentados na introdução, verifica-se que essa modalidade de ensino, no Brasil, tem ocorrido majoritariamente em instituições particulares, o que justifica o destaque feito por Silva Júnior e Sguissardi (2013), no tocante à educação enquanto mercadoria, ampliando a privatização desse nível de ensino. Isso se observa tanto pela evolução do número de IES quanto pela do montante de matrículas realizadas em instituições privadas, em detrimento das universidades públicas.

Retomando o pressuposto por Pasqualini e Martins (2015), o qual indica que cada fenômeno deve ser analisado, não de forma imediata, pelo contato direto com sua aparência, mas é preciso que compreendamos como o fenômeno se deu dentro da realidade objetiva, sendo tal compreensão viável somente por meio do pensamento teórico, acredita-se que a análise do posicionamento dos indivíduos, frente ao conceito de deficiência, por intermédio da escala concepção de deficiência vai ao encontro da compreensão do fenômeno por meio do pensamento teórico.

Cada indivíduo participante da pesquisa exhibe um conhecimento empírico (real) sobre a deficiência. Não se pode dizer que todo indivíduo, em alguma circunstância de vida, construiu o pensamento na lógica proposta por essa teoria, que é elevar esse pensamento a um nível abstrato e concretizá-lo. Neste trabalho, teve-se como hipótese que a instituição universitária provocaria esse movimento. No Brasil, há dispositivos legais que recomendam a inserção de conteúdos curriculares sobre a deficiência nos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior, como o Decreto n.º 3298/1999, no qual o “[...] Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, se compromete em expedir instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus

currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionados à pessoa portadora de deficiência.”¹² (BRASIL, 1999, Artigo 24).

A Portaria ministerial n.º 1793/94 recomenda a inserção de disciplinas que versem sobre aspectos relacionados a inclusão social e/ou educacional nos cursos de *Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas*, além dos cursos do grupo de Ciência da Saúde (*Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional*) e no Curso de Serviço Social.

Tal recomendação é reiterada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual entrou em vigor em janeiro de 2016, determinando ao poder público “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o disposto no inciso XIII - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015, Artigo 28). Espera-se que, com a nova Lei, a proposição de conteúdos correlatos às deficiências seja efetivada nos diversos cursos de graduação. Ao promover a conscientização sobre o fenômeno, a partir de um viés no qual esses sujeitos são protagonistas de suas vidas, a sociedade como um todo avança.

Destarte, a universidade pública, enquanto instituição social que tem como função instrumentalizar o conhecimento historicamente construído voltado às necessidades da sociedade, deve propagar ações de modo reflexivo e crítico, com vistas a compreender a diversidade humana. A proposição de disciplinas, cursos, estágios, oficinas e palestras que versem sobre a deficiência e que exibam conteúdos correlatos a tal temática possibilita o (re)pensar de crenças que determinado indivíduo apresenta e suas ações decorrentes.

Em complementar, Gesser, Nuernberg e Toneli (2013) acrescentam que a apropriação do conceito de deficiência também é marcada pelas condições concretas de existência dos sujeitos, em determinados contextos históricos e comerciais, e pela sua singularidade, pois o sujeito se apropria desses significados, de forma a produzir um sentido singular, ligado às próprias experiências, possibilidades e trajetórias de vida.

Como resultado, ao se deparar com a escala concepção de deficiência, os alunos que optaram por participar do estudo aceitaram analisar as assertivas e refletir sobre elas, o que significa que eles consideraram o conhecimento empírico sobre a deficiência,

¹² Optou-se por manter a terminologia utilizada no referido Decreto e Portaria.

abstraíram tais assertivas – já que o abstrato se configura na nossa subjetividade (em que damos outros sentidos), disso decorrendo o concreto – e, a partir da reflexão sobre elas, se posicionaram ao modo de tal pensamento se concretizar no assinalamento de alguma das opções de resposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações propostas nesta Dissertação partiram das reflexões advindas do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e do método de análise materialista histórico-dialético. Fez-se referência ao processo dialético entre a singularidade – particularidade – universalidade, como fundamental para compreender as relações que o homem estabelece com a sociedade e com o gênero humano, no processo de hominização.

Nessa direção, com base no proposto por Vigotski, discorreu-se sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, o qual pressupõe que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como linguagem e pensamento, que possibilitam a construção da sua identidade, ocorre a partir das relações sociais que o sujeito estabelece com os grupos pelos quais transita, entendendo que o sujeito se torna humano através das apropriações que faz dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Os indivíduos que vivem em meios sociais desfavorecidos, tal como a população de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social, como os negros, os índios e as pessoas com deficiência, que têm seus direitos violados por permanecerem à margem das dimensões institucionais ou delas se beneficiarem, minimamente, dificilmente terão desenvolvimento pleno e efetivo.

Em função dos assinalamentos realizados e do sentido das relações constituídas socialmente, no contexto histórico explicitado neste texto, pode-se depreender que o sujeito marginalizado das esferas sociais tem suas possibilidades de vir a ser humano diminuídas, uma vez que o desenvolvimento do homem responde a leis sociais, extrapolando – e muito – os processos inatos naturais, e que o indivíduo se constitui em um dado contexto cultural, decorrente das condições sociais que lhe são ofertadas.

Diante desse contexto, foi considerado importante assinalar o desenvolvimento dos conceitos científicos, a fim de respaldar a análise sobre a formação do conceito de deficiência. Em seguida, traçou-se um panorama sobre a evolução do conceito de deficiência, ao longo do tempo, nos diferentes períodos históricos e culturais. As diversas formas com as quais o conceito de deficiência foi concebido estão atreladas aos modos como os discursos foram produzidos, nas relações sociais, tendo em vista o contexto e as condições históricas e culturais que legitimaram essas produções.

Nesse enfoque, conclui-se, em um processo dialético, que mudanças na maneira de compreender o fenômeno da deficiência acarretaram alterações na terminologia

utilizada para aludir a tal condição. Nessa acepção, termos como “anormal”, “inválido”, “especial”, “excepcional”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “portadores de necessidades especiais” foram substituídos, na legislação e nas políticas públicas, pela expressão *pessoa com deficiência*.

Essas alterações representam o movimento que tem sido realizado no sentido de ressignificar o conceito de deficiência para além das normativas, o que consiste em influenciar nas práticas cotidianas direcionadas a esse público. Dessa forma, pensou-se em atribuir um termo mais ideal, o qual retirasse a conotação negativa que perpassa tais conceitos.

Não obstante, tais mudanças não atingiram efetivamente a sociedade em geral, pois é usual encontrar em alguns locais, tais como estacionamento que designam vagas para essa população, estabelecimentos comerciais que apresentam o atendimento prioritário, em matérias midiáticas, em cartazes de divulgação de vagas de trabalho, sinopses do INEP, dentre outros âmbitos, o uso dos termos “portador de deficiência” ou “portador de necessidades especiais.”

Angelucci (2014) colabora nesse aspecto, ao argumentar que, enquanto a deficiência estiver relacionada à lógica médica, de modo a legitimar a diferença a partir do olhar clínico, o qual identifica a condição do sujeito como (falta de) saúde, as alterações na nomenclatura não serão suficientes.

Tal processo culmina na compreensão de que as pessoas com deficiência tiveram sua história marcada pela marginalização na sociedade, com base em um viés de normalização, no qual os sujeitos que não atendessem às normativas estariam excluídos dos processos sociais. Nessa perspectiva, foram demonstrados os paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Ademais, buscou-se destacar os avanços políticos e legais que respaldam essa relação, bem como que anunciam e garantem os direitos dessa população.

Na história da sociedade, as relações construídas com as pessoas com deficiência foram caracterizadas por estereótipos negativos, estigmas e preconceitos, estes balizados pela noção de desvio. Desde a antiguidade, as pessoas com deficiência foram estigmatizadas como desviantes, atribuindo-lhes ações marginalizantes, através da socialização de discursos carregados de preconceitos, crenças e valores negativos.

Em outras palavras, é notório que os sujeitos apresentam características distintas, quer biológicas, quer comportamentais e/ou sociais. Todavia, essas particularidades

podem ser classificadas como positivas ou negativas, em função do postulado e normatizado pela sociedade em que dado fenômeno ocorre.

É importante enfatizar que os valores sociais e culturais que sistematizam tais critérios são propagados diariamente, muitas vezes, de forma implícita, pelas agências sociais, tais como a família, a política, a religião, a educação e os meios de comunicação.

Destarte, o modo como os discursos são efetivados em determinados espaços e por grupos sociais influencia diretamente nas ações e nas atitudes conferidas às minorias populacionais. Nessa direção, o modo como a sociedade concebe e se posiciona frente a determinados fenômenos interfere na maneira como esses sujeitos marginalizados se percebem, constituem suas identidades e se posicionam em resposta às atitudes que lhes são direcionadas.

A aplicação da ECD permitiu identificar os posicionamentos de futuros profissionais de diversas áreas do saber, quanto às concepções de deficiência social, biológica, metafísica e histórico-cultural. Em função disso, é possível sustentar que os resultados desta pesquisa contribuem para o entendimento da relação que a sociedade contemporânea estabelece com o fenômeno da deficiência.

Nesse direcionamento, pode-se concluir que os participantes tendem a concordar com as concepções social e histórico-cultural, seguidas da concepção biológica. Tais achados demonstram que a amostra investigada leva em conta as condições sociais, ao conceber a deficiência, mas também reconhece os atributos orgânicos que levam à caracterização da deficiência. Considera-se positiva a compreensão social e histórico-cultural sobre a deficiência, visto que o modo como o sujeito concebe determinado fenômeno influencia na maneira como irá se posicionar diante dele, assim entender que a deficiência está no contexto e não no indivíduo pressupõe transformações nestes espaços.

No entanto, ainda é negativa a naturalização e a universalização da particularidade, ao se apoiar em uma visão de normalidade que corresponde a uma condição particular da existência humana, na medida em que se apega a valores e padrões de comportamento de uma determinada classe social, tomando-os como pretensamente universais.

Tal panorama contribui para defesa de que são necessários serviços que capacitem as pessoas com deficiência, mas também devem ser realizadas ações que visem à reorganização da sociedade, a fim de garantir o acesso de todos os cidadãos a todos os espaços sociais. Portanto, tais mudanças na concepção de deficiência implicam o reconhecimento do valor de cada indivíduo, independentemente de sua funcionalidade,

pressupondo, ainda, que a sociedade deve se ajustar a todas as diferenças, de modo a possibilitar o desenvolvimento integral dos sujeitos e a garantia do direito de acesso e permanência nos espaços sociais.

A partir dos apontamentos realizados, entende-se que a Psicologia é uma área do saber capaz de contribuir para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência, nas variadas instâncias sociais, com ações que visam à orientação e ao debate crítico sobre o fenômeno da deficiência. Nessa perspectiva, é importante compreender que a deficiência extrapola as diferenças orgânicas e/ou comportamentais que o sujeito revela e que esta é demarcada em um contexto histórico-cultural específico, com base na interpretação social e, por conseguinte, do modo como a sociedade se organiza para atender às necessidades de determinado segmento populacional.

Portanto, é nesse enfoque que se propõe o desenho universal. Esse conceito provoca uma mudança de paradigma, na direção oposta de pensar estratégias para adaptar o sujeito com deficiência, privilegiando a organização social, qualquer que seja a diferença –magro ou gordo, baixo ou alto, branco ou negro, criança ou adulto, surdo ou ouvinte –, ou seja, trata-se de pensar a variabilidade dos sujeitos em contraste a um indivíduo médio estabelecido pela norma social.

No esteio dessa constatação, promover a inclusão social significa mais que ampliar o estabelecimento de normativas e políticas públicas, as quais garantam os direitos das populações desfavorecidas historicamente; na verdade, faz-se necessária a oferta de ações que enfrentem as barreiras atitudinais, isto é, é imprescindível promover conhecimento, reflexão e análise crítica sobre o fenômeno, a fim de intervir com o objetivo de reduzir os estereótipos e os estigmas referentes às pessoas com deficiência, fundamentados no reconhecimento e na valorização da diversidade humana.

Nessa linha, nossas práticas revelam nossas concepções sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre a deficiência, ao mesmo tempo a propósito do quanto elas vão sendo cristalizadas, criando conformidade e alienação, de sorte a tornar conveniente a manutenção de nossa sociedade, no que tange aos papéis dos atores que a compõem e aos processos de exclusão (ROSSATO; LEONARDO, 2011).

Na história da humanidade, grupos considerados minoritários foram marginalizados da sociedade e, dentre diversas coisas, tiveram seus direitos negados. Neste texto, o foco de análise foi a relação da sociedade com as pessoas com deficiência, as quais, tomadas como desviantes, foram excluídas dos espaços sociais. Para tanto, buscou-se compreender os aspectos sociais que engendram o processo de exclusão,

englobando esse contingente populacional. Nesse enfoque, ressalta-se que tal conceito é construído socialmente e é influenciado pelas regras e normas de uma cultura, sobretudo pela estrutura do sistema capitalista. Por isso, pode-se depreender que a exclusão extrapola as características individuais ou de um grupo específico. Sendo assim, é importante que sejam desnaturalizadas as formas como são percebidas e enfrentadas as práticas geradoras do processo de exclusão.

Nessa direção, Rossato e Leonardo (2011) assinalam que ao conceber a deficiência, enquanto uma particularidade limitadora que está diretamente relacionada com a menor possibilidade de vir a ser humano, como explicitado neste texto, é naturalizar a exclusão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento dessas pessoas, pois consiste na compreensão de o que se tem é uma deficiência do indivíduo e não um processo de exclusão gerado histórica e socialmente.

Em linhas gerais, entende-se que o Brasil tem avançado na discussão acerca da temática, com a promulgação de novas leis que subsidiam as políticas públicas em relação às pessoas com deficiências, o que possibilita a maior participação desses sujeitos nos diferentes âmbitos sociais, como educação, saúde, trabalho, lazer e desporto.

Diante desse cenário, têm relevância os estudos e pesquisas que fundamentam as discussões acerca dos mecanismos que engendram os preconceitos, os estereótipos e os estigmas, os quais perpassam as relações entre as pessoas com e sem deficiência. Acredita-se que a proposição de ações, nos diferentes níveis da sociedade, que confrontem esses comportamentos considerados prejudiciais, tanto para quem é alvo como para quem convive com essas ameaças, imaginárias ou não, pode ser significativa no enfrentamento da exclusão social das pessoas com deficiência e, em consequência, para a redução de comportamentos preconceituosos e estigmatizantes.

Buscou-se, neste trabalho, refletir sobre como o universal existe no particular e como ambos incidem no singular. No entanto, o instrumento de pesquisa utilizado apresenta limitações, no que concerne a captar os traços universais dispostos na particularidade. Isso, por sua vez, significa compreender que esse fenômeno (ou objeto de estudo) não se divide, não pode ser analisado de forma fragmentada, restringindo-se a identificações ou características específicas que o envolvem, mas precisa abordar, de fato, o que está por detrás delas – a totalidade. Em suma, é esse procedimento de ascensão do abstrato ao concreto como movimento de apreensão do real que Vigotski (1996b, 2009) indica como método.

No esteio dessa constatação, a deficiência é um fenômeno universal, e o modo como todas as pessoas entendem, vivenciam e se relacionam com a deficiência é singular. No entanto, neste trabalho não foi possível verificar a vivência que os estudantes universitários que participaram da pesquisa tem ou tiveram com o fenômeno da deficiência, sendo este um limite do trabalho. É possível hipotetizar a partir do anuário da UNESP, o qual demonstra a quantidade de matrículas realizadas por pessoas com deficiência no ano de 2013, bem como a partir da grade curricular dos cursos de graduação oferecidos pelas 24 unidades universitárias. Existo posto, um limite apresentado pelo instrumento foi a ausência de maiores informações sobre as características dos sujeitos pesquisados, tais como classe social, a convivência ou não com alguma pessoa com deficiência ao longo da sua vida, se o sujeito pesquisado apresenta ou não uma deficiência, as lembranças acerca dos conhecimentos adquiridos a respeito da deficiência.

O resultado sugere que o posicionamento mais favorável às concepções que compreendem a deficiência como constructo social e cultural pode ser decorrente da formação acadêmica específica da instituição pública. Nessa perspectiva, convém estimular a replicação dos estudos em outras instituições de ensino superior, envolvendo a rede pública e privada, para a confirmação da hipótese.

Contudo, este trabalho é de suma importância para endossar as pesquisas que objetivam investigar e analisar as concepções e os posicionamentos que diferentes agente sociais apresentam frente ao fenômeno da deficiências, constituindo-se referência teórica e prática para ações críticas que visam confrontar as barreiras atitudinais que respaldam outras barreiras impeditivas para o desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência. Ademais, tal pesquisa se diferencia, uma vez que não foram encontrados estudos que avaliem e comparem os posicionamentos frente às concepções de deficiência em universitários de diferentes cursos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe, 1995.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* São Paulo: Summus, 1998.

ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais – continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ASBAHR, F. S. F.; MEIRA, M. E. M. Crianças Desatentas ou Práticas Pedagógicas Sem Sentido? Relações Entre Motivo, Sentido Pessoal E Atenção. **Nuances**, v. 25, p. 97-115, 2014.

_____; NASCIMENTO, C. P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão** (impresso), v. 33, p. 414-427, 2013.

BALEOTTI, L. R.; OMOTE, S. A concepção de deficiência em discussão: ponto de vista de docentes de Terapia Ocupacional. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 22, n. 1, p. 71-78, 2014.

BARTALOTTI, C. C. et al. Concepções de profissionais de educação e saúde sobre Educação Inclusiva: reflexões para uma prática transformadora. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 124-130, abr./jun. 2008.

BONFIM, S. M. M. **A Luta por Reconhecimento das Pessoas com Deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos**. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. (Constituição). **Constituição da República Federativa de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm> Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm> Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5296**, de 2 de dezembro de 2004. Normas Gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 6949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 04**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf . Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência**. Uma análise a partir das Conferências Nacionais. 1. ed. Brasília: Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência Secretaria de Direitos Humanos, 2012a. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**/Luiza Maria Borges Oliveira. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD)/Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência, 2012b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação** (2013). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 18 de mai. 2016

_____. Presidência da República. **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). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. Censo MEC/INEP, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacaoespecial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2016.

CARRETEIRO, T. C. A Doença como Projeto – uma contribuição à análise de formas de filiações e desfiliações sociais. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, out. 2003.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

_____. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.26, n.2, p.123-132, abr./jun. 2009.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

_____.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FRANÇA, I. S. X.; PAGLIUCA, L. M. F. Inclusão social da pessoa com deficiência: conquistas, desafios e implicações para a enfermagem. **Ver. Esc. Enferm. USP**, v.43, n.1, p. 178-85, 2009.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 419-429, jul./set. 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

KASSAR, M. C. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil Discurso e Silêncio na História de Sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KOHATSU, L. N.; MOLINA, R.; FERREIRA, K. D. M. As Diferenças Significativas nos Animados Infantis da Disney: da inocência e fantasia aos preconceitos e estereótipos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, VIII., 2013, Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT15-2013/AT15-005.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

LEITE, L. P. A **Psicologia histórico-cultural na compreensão dos conceitos relacionados à deficiência: uma análise investigatória com futuros profissionais**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. Relatório Científico – CNPq. (Texto não publicado).

_____; LACERDA, C. B. F de. **Manual Técnico da Escala Concepções de Deficiência (ECD)**. (2013). Texto não publicado.

_____; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e Estratégias Pedagógicas Inclusivas: respostas às diferenças na escola**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

MARQUES, C. D. Aspectos Econômicos do Neoliberalismo. **Revista Lumni**, v. 2, p. 1-8, 2012.

MARTINS, A. J. et al. A concepção de família e religiosidade presente nos discursos produzidos por profissionais médicos acerca de crianças com doenças genéticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.2, p. 545-553, 2012.

MARTINS, C.B. O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n.1, p.41-60, 2000.

MIRANDA, W. T. C. **Inclusão no Ensino Superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Rev. bras. educ. espec.** v.14, n.1. p.35-52, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382008000100004&lng=en&nrm=iso. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000100004>. Acesso em: 15 jun. 2016.

NÉBIAS, C. Formação dos Conceitos Científicos e Práticas Pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, IX. 1999, Águas de Lindóia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.3, n.4, p.133-140, fev. 1999.

NUERNBERG, A. H. A psicologia no contexto da educação inclusiva: rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. I.; SILVA, I. R. (Org.). **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia**. Brasília. 2009. p.153-166.

OLIVEIRA, A. A. S. O Conceito De Deficiência Em Discussão: Representações sociais de Professores Especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n.1, p.43-58, jan./abr. 2004.

OLIVEIRA, B. A Dialética do Singular-Particular-Universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. MARTINS, S. T. F. (Org.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OMOTE, S. Estigma do Tempo da Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.10, n.3, p 287-308, 2004.

PASQUALI, L. (Org.). **Teoria e Métodos de Medida em Ciência do Comportamento**. Brasília, DF: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida/Instituto de Psicologia/UnB/INEP, (1996).

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**. Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. 1991. 30f. (Documento de Trabalho) – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Memorial da Inclusão**. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

SAWAIA, B. Exclusão ou Inclusão Perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. Identidade – Uma Ideologia Separatista? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

SCHILLING, F.; MIYASHIRO, S. G. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 243-254, maio/ago. 2008.

SGUISSARDI, V.; et al. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do estado. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, 647-65, 2004. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300001>. Acesso em: 12 nov. 2015

SILVA, O. M. **Epopéia Ignorada** – A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Universidade Pública Brasileira no Século XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco. Serie indagaciones**, n. 23, p. 119-156, jun. 2013.

SOUZA, M. M. G. S.; SILVERO, A. S.; GALHARDI, C. M. Formação Inclusiva: concepção de deficiência e atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de Psicopedagogia. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, nov. 2014.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VÉRAS, M. Exclusão Social – Um Problema Brasileiro de 500 anos. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Madri: Visor, 1997. (Obras escogidas. Tomo V).

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XIMENES, V. M. BARROS, J. P. P. Perspectiva Histórico-Cultural: que contribuições teórico-metodológicas podem dar à práxis do psicólogo comunitário? **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 27, n.56, p. 65-76, jan./mar. 2009.

WANDERLEY, M. B. Refletindo Sobre a Noção de Exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZANELLA, A. V. et al. Questões de Método em Textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 25-33, 2007.

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: AS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: as implicações para a inclusão social - Proc. 2014/03811-2

PESQUISADORA RESPONSÁVEL- LÚCIA PEREIRA LEITE

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Ao se tratar do conceito de deficiência, primeiramente há que se relacioná-lo ao contexto cultural e ao período histórico da sua ocorrência. Na análise da realidade brasileira, percebe-se, na atualidade, uma propagação de ações que se dizem inclusivas, por parte do Estado, destinadas às pessoas com deficiência. Entretanto, em paralelo, ao adotar um modelo econômico que privilegia a produtividade e a perfeição, a ideia de deficiência se distancia da condição de igualdade de participação desse segmento populacional, na sociedade em geral, e o perigo recai em associá-la a uma situação de desvantagem, diante aos demais sujeitos. Apesar de se constatar inúmeras conquistas em termos normativos, preceitos e ações excludentes ainda estão presentes nas relações e nos discursos da sociedade, manifestados na compaixão, na benevolência ou ainda embasados no assistencialismo. Nesse sentido, esta pesquisa pretende verificar como graduandos de áreas diversificadas do conhecimento concebem o fenômeno da deficiência e temáticas relacionadas. Conhecer como os futuros profissionais de áreas distintas do conhecimento se manifestam diante de afirmativas que retratem posicionamentos diferenciados, quanto às pessoas com deficiência, figura-se como uma proposta de investigação meritória, na medida em que irá fornecer para a área educacional indicadores de como os acadêmicos percebem um segmento populacional expressivo, em termos numéricos, porém, que ainda se encontra no entorno das esferas sociais. Os procedimentos desta investigação consistem na aplicação de uma escala formada de enunciados de múltipla escolha, em que o respondente deverá indicar seu grau de concordância, discordância ou indiferença em face de cada asserção.

DESCONFORTO E POSSÍVEIS RISCOS ASSOCIADOS À PESQUISA

Riscos mínimos, pois não é necessária a identificação do respondente, o qual deverá assinalar seu grau de concordância, discordância e/ou indiferença.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Obter resultados que possam subsidiar novos estudos e futuras ações, no contexto universitário, as quais coadunem com a promoção de condições menos restritivas e mais favoráveis para a participação da pessoa com deficiência nas diversas esferas sociais.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Quando necessário, o voluntário poderá procurar o pesquisador para esclarecer as etapas de desenvolvimento da pesquisa. Basta procurar a pesquisadora Lúcia Pereira Leite, pelo telefone do trabalho 3103-6187, no Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru/SP ou, ainda, por e-mail: lucialeite@fc.unesp.br.

ESCLARECIMENTOS E DIREITOS

Em qualquer momento, o voluntário poderá obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados na pesquisa e nas formas de divulgação dos resultados. Tem também a liberdade e o direito de recusar sua participação ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da investigação, sem prejuízo do atendimento usual fornecido pelos pesquisadores.

CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS

As identidades dos voluntários serão mantidas em total sigilo, por tempo indeterminado, tanto pelo executor como pela instituição onde será realizada a coleta de dados. Os resultados dos procedimentos executados na pesquisa serão analisados e alocados em tabelas, figuras ou gráficos e divulgados em palestras, conferências, periódicos científicos ou outras formas de divulgação que propiciem o repasse dos conhecimentos para a sociedade e para autoridades normativas em saúde, nacionais ou estrangeiras, de acordo com as normas/leis legais regulatórias de proteção nacional ou internacional.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, portador do RG _____ expedido pelo Órgão _____, por me considerar devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo deste termo e da pesquisa a ser desenvolvida, livremente expressei meu consentimento para inclusão, como sujeito da pesquisa. Fui informado que esta investigação atende aos preceitos éticos dispostos na Res. 466/12, sobre pesquisas envolvendo seres humanos e recebi cópia deste documento por mim assinado.

Data: ____/____/____

Assinatura:

APÊNDICE B

Apresentação dos cursos de graduação separados pelas nove áreas do conhecimento
(CNPq).

(continua)

Área	Curso	Total de Cursos
Ciências Exatas e da Terra (n=259)	Ciência da Computação	7
	Estatística	
	Física	
	Geologia	
	Matemática	
	Química	
	Sistema de Informação	
Ciências Biológicas (n=155)	Ciências Biológicas	2
	Ecologia	
Engenharias (n=182)	Engenharia Ambiental	11
	Engenharia Biotecnológica	
	Engenharia Civil	
	Engenharia de Controle e Automação	
	Engenharia Elétrica	
	Engenharia Florestal	
	Engenharia Industrial	
	Madeira	
	Engenharia de Produção	
	Engenharia de Produção Mecânica	
	Engenharia de Materiais	
	Engenharia Mecânica	
Ciências da Saúde (n=126)	Educação Física	9
	Enfermagem	
	Farmácia	
	Fisioterapia	
	Fonoaudiologia	
	Medicina	
	Nutrição	

(conclusão)

	Odontologia Terapia Ocupacional	
Ciências Agrárias (n=133)	Agronomia Engenharia de Alimentos Medicina Veterinária Zootecnia	4
Ciências Sociais (n=192)	Administração Arquitetura Arquivologia Biblioteconomia Design Direito Economia Jornalismo Radialismo Relações Públicas Serviço Social Turismo	12
Ciências Humanas (n= 293)	Filosofia Geografia História Psicologia Pedagogia	5
Linguística, Letras e Artes (n=116)	Arte Letras Música	3
Outros (n=16)	Biotecnologia Engenharia Cartográfica	2

Fonte: dados da pesquisa

APÊNDICE C

Número de alunos matriculados na UNESP e número de alunos matriculados e participantes da pesquisa, distribuídos por curso e gênero

(continua)

Campus	Curso	Participantes da pesquisa		Total de alunos matriculados por curso*	
		F	M	F	M
Araçatuba	Medicina Veterinária	7	6	165	74
	Odontologia	15	8	390	202
Araraquara	Administração Pública – Bach.	2	4	215	272
	Ciências Econômicas- Bach.	2	5	169	348
	Ciências Sociais - Bach. e Lic.	12	3	267	285
	Farmácia-Bioquímica	10	6	482	152
	Letras - Lic. / Bach.	13	6	464	225
	Pedagogia – Lic.	7	1	375	30
	Odontologia	2	0	268	106
	Química – Bach.	9	9	111	100
	Química – Lic.	1	0	117	148
Assis	Ciências Biológicas - Bach. e Lic.	4	4	104	90
	Engenharia Biotecnológica	5	4	120	99
	História – Lic.	6	8	178	246
	Letras – Lic.	15	3	494	193
	Psicologia	16	6	379	153
Bauru	Arquitetura e Urbanismo	6	2	160	70
	Ciências Biológicas - Bach. e Lic.	7	2	216	89
	Ciência da Computação - Bach.	1	3	24	127
	Comunicação Social (Jornalismo)	10	5	256	166
	Comunicação Social (Radialismo)	1	2	76	65
	Comunicação Social (Relações Públicas)	6	4	167	63
	<i>Design</i>	7	5	221	266
	Educação Artística - Lic.	1	0	46	32
	Educação Física - Lic.	3	1	121	210
	Engenharia Civil e Ambiental	3	8	105	273
	Engenharia Elétrica	2	8	53	316
	Engenharia Mecânica	1	11	38	322
	Engenharia de Produção	3	5	53	177
	Física	3	1	58	203
	Matemática - Lic.	4	1	82	80
	Pedagogia - Lic.	4	0	188	15
	Psicologia	24	6	269	117
	Química - Bach. e Lic.	0	2	97	72
	Sistemas de Informação - Bach.	1	5	41	139
Botucatu	Agronomia	1	2	197	359
	Ciências Biológicas - Bach. e Lic.	7	4	301	89

(continuação)

	Ciências Biomédicas	6	2	120	48
	Enfermagem	3	0	125	7
	Engenharia Florestal	0	2	150	146
	Medicina	5	9	288	273
	Medicina Veterinária	12	0	246	81
	Nutrição	1	2	141	19
	Zootecnia	2	2	192	154
Dracena	Zootecnia	5	2	139	83
Franca	Direito	10	17	276	283
	História - Bach. e Lic.	4	7	104	254
	Relações Internacionais	6	11	260	199
	Serviço Social	19	4	316	49
Guaratinguetá	Engenharia Civil	1	8	79	192
	Engenharia Elétrica	1	5	44	239
	Engenharia Mecânica	3	23	133	635
	Engenharia de Produção Mecânica	4	6	88	131
	Engenharia de Materiais	3	3	104	137
	Física - Bach. e Lic.	3	3	43	131
	Matemática - Lic.	3	1	64	82
Ilha Solteira	Agronomia	1	7	147	271
	Ciências Biológicas - Lic.	8	0	139	51
	Engenharia Civil	3	9	136	290
	Engenharia Elétrica	3	16	47	408
	Engenharia Mecânica	0	13	44	405
	Física - Lic.	4	2	28	72
	Matemática - Lic.	0	3	51	42
	Zootecnia	4	3	114	66
Itapeva	Engenharia Industrial Madeireira	1	6	72	142
Jaboticabal	Administração - Bach.	4	6	95	139
	Agronomia	2	13	173	412
	Ciências Biológicas	7	6	139	72
	Medicina Veterinária	6	2	196	63
	Zootecnia	4	3	158	120
Marília	Arquivologia	4	1	82	43
	Biblioteconomia	9	0	115	28
	Ciências Sociais	8	11	258	247
	Filosofia - Bach. e Lic.	4	2	66	129
	Fisioterapia	7	3	119	41
	Fonoaudiologia	1	0	136	4
	Pedagogia - Lic.	19	6	477	63
	Relações Internacionais	2	3	106	79
	Terapia Ocupacional	2	1	151	8
Ourinhos	Geografia - Bach. e Lic.	9	6	113	156
Presidente Prudente	Arquitetura e Urbanismo	6	1	158	69
	Ciência da Computação - Bach.	0	4	26	194
	Educação Física	5	7	159	235
	Engenharia Ambiental	5	4	96	98

(conclusão)

	Engenharia Cartográfica	2	5	62	164
	Estatística	1	4	54	54
	Física - Lic.	1	4	26	83
	Fisioterapia	6	0	141	37
	Geografia - Bach. e Lic.	9	8	173	220
	Matemática - Lic.	2	3	143	136
	Pedagogia - Lic.	10	4	293	24
	Química - Lic.	3	2	110	73
Registro	Agronomia	0	6	100	126
Reitoria	Pedagogia - PARFOR	41	17	53	6
Rio Claro	Ciências Biológicas - Bach. e Lic.	6	3	202	146
	Ciência da Computação - Bach.	1	10	42	259
	Ecologia	4	2	96	60
	Educação Física - Bach. e Lic.	3	1	151	181
	Engenharia Ambiental	5	1	99	57
	Física - Bach. e Lic.	1	4	44	121
	Geografia	4	6	148	236
	Geologia	0	3	52	124
	Matemática - Bach. e Lic.	4	4	91	76
	Pedagogia - Lic.	6	0	197	26
Rosana	Turismo	4	3	110	62
São José dos Campos	Odontologia	11	5	288	111
São José do Rio Preto	Ciências Biológicas - Bach. e Lic.	45	23	150	86
	Ciência da Computação - Bach.	4	49	13	157
	Engenharia de Alimentos	32	9	106	52
	Física - Bach. e Lic.	3	5	51	63
	Letras - Lic.	10	2	112	39
	Letras - Lic.	17	12	141	66
	Letras (Tradutor) - Bach.	20	5	91	39
	Matemática - Lic.	19	27	150	188
	Pedagogia - Lic.	25	6	182	16
	Química - Bach. e Lic.	10	5	105	69
São Paulo	Artes Visuais - Bach. e Lic.	2	0	155	105
	Arte - Lic.	0	1	86	46
	Educação Musical - Lic.	2	0	54	59
	Música - Bach.	2	0	19	9
	Música (Composição) - Bach.	0	3	18	99
	Música (Instrumentos) - Bac.	1	1	61	108
São Vicente	Ciências Biológicas - Bach.	15	8	162	95
Sorocaba	Engenharia Ambiental	10	8	173	150
	Engenharia de Controle e Automação	2	15	31	271
Tupã	Administração - Bach.	3	7	144	191

Fonte: dados da pesquisa e anuário UNESP 2014

ANEXO A

ESCALA CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA (LEITE & LACERDA, 2013)

Curso: _____ Ano: _____ Idade: _____ Gênero: F () M ()

Abaixo estão descritas 20 afirmativas, cada seguida de cinco alternativas que indicam a dimensão em que você concorda ou discorda do seu conteúdo. Após a leitura, favor assinalar uma das alternativas que melhor expressa o seu grau de concordância ou discordância. As alternativas são: **(a) Concordo inteiramente; (b) Concordo parcialmente; (c) Nem concordo nem discordo; (d) Discordo parcialmente; (e) Discordo inteiramente.** Para cada afirmativa, assinale somente uma alternativa. Agradecemos sua colaboração.

ITEM	AFIRMATIVAS	A	B	C	D	E
1	A deficiência é causada por uma falta de orientação educacional adequada.					
2	As pessoas com deficiência representam carmas para acontecimentos de outras encarnações.					
3	A deficiência é causada exclusivamente por fatores biológicos, congênitos e genéticos que determinam o desenvolvimento humano.					
4	O tratamento dado a uma pessoa com deficiência nega a esta a participação plena nos diferentes contextos sociais.					
5	As pessoas que tem algum deficiente como membro de sua família estão pagando por um erro que cometeram.					
6	A deficiência pode ser interpretada como decorrente de causas biológicas e sociais.					
7	A carência de condições ambientais gera incapacidades orgânicas que merecem tratamento.					
8	A deficiência é uma diferença biológica que é predeterminada pelo seu grau de comprometimento.					
9	As pessoas com deficiência são especialmente protegidas por Deus.					
10	As pessoas com deficiência apresentam alguma falha ou limite orgânico que, por si só, leva a um mau desenvolvimento humano.					
11	A deficiência é agravada pela falta de recursos econômicos disponíveis para o desenvolvimento humano.					
12	Numa determinada cultura, a deficiência é decorrente de atitudes e expectativas do outro.					
13	A pessoa com deficiência é uma pessoa iluminada.					
14	As barreiras atitudinais e estruturais agravam a condição de deficiência.					
15	Uma pessoa com deficiência é anormal.					

16	Uma pessoa é considerada menos ou mais deficiente, dependendo do contexto em que está inserida.					
17	Embora a deficiência seja causada por diferentes fatores, ela é centralizada na pessoa que apresenta limitações funcionais.					
18	A deficiência é uma patologia e pode ser explicada por uma falha na pessoa, justificada pela presença de elementos desviantes do ponto de vista biológico ou funcional.					
19	A pessoa com deficiência vem ao mundo para se submeter às provações divinas e para desenvolver a sua espiritualidade.					
20	A gravidade da deficiência é definida de acordo com a interpretação que a sociedade faz dela.					