



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE

ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA

**PROCESSO FORMATIVO NA UESB: NARRATIVAS DE DISCENTES
NEGROS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

JEQUIÉ
2022

ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA

**PROCESSO FORMATIVO NA UESB: NARRATIVAS DE DISCENTES
NEGROS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, área de concentração em Relações Étnicas, Gênero e Sociedade, para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa 1: Etnicidade, Memória e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ana Angélica Leal Barbosa

JEQUIÉ
2022

**PROCESSO FORMATIVO NA UESB: NARRATIVAS DE DISCENTES NEGROS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

S586p Silva, Águina Matos dos Anjos.

Processo formativo na UESB: narrativas de discentes negros com
deficiência visual / Águina Matos dos Anjos Silva.- Jequié, 2022.
87f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações
Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia-UESB, sob orientação da Profa. Dra. Ana Angélica Leal
Barbosa)

1.Formação 2.Identidades 3.Estudantes Negros 4.Deficiência Visual
5.Acessibilidade I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título

CDD – 305.800981

ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA

PROCESSO FORMATIVO NA UESB: NARRATIVAS DE DISCENTES NEGROS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e Educação**

Aprovado em: 15 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Angélica Leal Barbosa (UESB)
Presidente da Banca/Orientadora



Profa. Dra. Ana Cristina Santos Duarte (UESB)
Examinadora Externa



Profa. Dra. Marina Helena Chaves Silva (UESB)
Examinadora Externa

JEQUIÉ
2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os estudantes que ainda enfrentam as barreiras de uma educação que se sonha inclusiva, bem como aos colegas que vão na contramão dos entraves existentes nesse contexto.

*(...) a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção (...)
(SILVA, 2008, p. 96).*

AGRADECIMENTOS

A Deus por me amparar em todas as situações desafiadoras.

Ao meu marido, meu amor Tinho, por ter sido meu braço direito nesse percurso, com quem compartilhei diretamente as dificuldades e sucessos desse projeto.

À minha filha Maria Eduarda por ser a motivação maior dessa caminhada.

À minha mãe Vilma e ao meu pai Elival por terem sido instrumentos de Deus ao me conceder o dom da vida e pela formação do meu caráter.

Ao meu irmão Eli e à minha cunhada Jussilene pelo apoio instrumental

À minha irmã Manoela pelo encorajamento de sempre.

Aos familiares pela compreensão nos momentos de ausência, em especial ao meu sogro Agamenon e à minha sogra Valdete.

Aos protagonistas que brilharam nesta pesquisa, Cristiane, Jaldo e Joselito, por terem sido tão parceiros na construção deste estudo.

À minha orientadora Profa. Dra. Ana Angélica Leal Barbosa pelo reconhecimento da originalidade deste projeto, pela paciência e doçura, bem como pela forma profissional com a qual conduziu as reflexões e ajustes necessários. Sempre serei grata!

Às professoras Dra. Marina Helena Silva e Dra. Ana Cristina Santos Duarte pelas significativas contribuições a este trabalho tanto na qualificação, quanto na banca de defesa.

Aos mestres e mestras que com tamanha sabedoria guiaram o desenvolvimento dos projetos 2020. E um, carinho especial à professora Dra. Luzia Wilma Santana da Silva, pela generosidade na condução do caminhar acadêmico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) que tornou possível a realização do sonho de escrever sobre a temática evidenciada nesta dissertação.

À minha turma (2020) pelas trocas de conhecimentos durante as aulas, em especial aos colegas Geroncio e Carlos Geilson pelas experiências e produções acadêmicas construídas ao longo do período de mestrado. Às colegas Catiana, Cláudia, e Carla por terem emprestado os ouvidos para aliviar a ansiedade, bem como ao colega Paulo Roberto, por ter sido tão generoso nas explicações quando o solicitava para sanar algumas dúvidas.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio para a realização das atividades do PPGREC.

SILVA, Águina Matos dos Anjos, PROCESSO FORMATIVO NA UESB: NARRATIVAS DE DISCENTES NEGROS COM DEFICIÊNCIA VISUAL. PPGREC – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB, 2022

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa que amplia os estudos referentes à formação de três estudantes negros com deficiência visual egressos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Nessa perspectiva, buscou-se descrever o processo de ingresso, permanência e finalização dos cursos de cada colaborador, identificar como se estabeleceram as relações interpessoais com a comunidade acadêmica (colegas, professores e/ou funcionários), destacar os discursos e experiências no que se refere ao autorreconhecimento como negros, incluindo desafios e possibilidades. Foi realizado um estudo de revisão da literatura essencial para perceber como a temática em questão estava sendo abordada no estado-da-arte. Para a coleta dos discursos dos convidados, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada que gerou resultados que foram analisados sob a técnica da categorização. Desse modo, emergiram as categorias de análise que versam sobre a aprovação no vestibular UESB, experiências com a ausência de suporte adequado, provas e atividades avaliativas, a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência, o processo formativo do corpo docente, as diferentes identidades frente às relações étnicas e, a conclusão dos cursos de graduação. A pesquisa evidencia a postura assumida pelos participantes diante de experiências positivas, bem como dos obstáculos recorrentes nesse contexto educacional.

Palavras-chave: Formação; Identidades; Estudantes Negros; Deficiência Visual; Acessibilidade

SILVA, Águina Matos dos Anjos, PROCESSO FORMATIVO NA UESB: NARRATIVAS DE DISCENTES NEGROS COM DEFICIÊNCIA VISUAL. PPGREC – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB, 2022

ABSTRACT

This is a qualitative research that expands the studies on the training of three black students with visual impairment whose graduates from the Estadual of Sudoeste of Bahia University (UESB). In this perspective, we sought to describe the process of admission, permanence and completion of the courses of each employee, identify how interpersonal relationships with the academic community were established (colleagues, teachers and/or employees), highlight the discourses and experiences with regard to self-recognition as blacks, including challenges and possibilities. A review study was conducted literature essential to understand how the theme in question was being addressed in the state-of-the-art. For the collection of discourses of the guests, the semi-structured interview was used as an instrument, which generated results that were analyzed under the categorization technique., Thus, the categories of analysis that deal with the approval of the UESB vestibular emerged, experiences with the absence of adequate support, tests and evaluation activities, the creation of the Accessibility and Inclusion Center for People with Disabilities, the formative process of the faculty, the different identities in the face of ethnic relations and the completion of undergraduate courses. The research shows the attitude assumed by the participants in the face of positive experiences, as well as the recurring obstacles in this educational context.

Keywords: Training; Identities; Black Students; Visual Impairment; Accessibility

LISTA DE SIGLAS

ACIDE – Associação Conquistense de Integração do Deficiente
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AJECE - Associação Jequeense de Cegos
APIB - Associação Paradesportiva do Interior da Bahia
BA - Bahia
CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAP - Centro de Aperfeiçoamento Profissional
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT - Comitê de Ajudas Técnicas
CBPN - Congresso Baiano de Pesquisadorxs Negrxs
CEMAEE - Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Alegria de Viver
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
COPEVE - Comissão Permanente do Vestibular
DCHL - Departamento de Ciências Humanas e Letras
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
IERP - Instituto de Educação Régis Pacheco
NAIPD - Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência
NVDA - Non Visual Desktop Access
ODEERE - Órgão de Educação e Relações Étnicas
PDF - *Portable Document Format*
PPGREC - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
PST - Prestação de Serviço Temporário
TA - Tecnologia Assistiva
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

RESUMO	19
ABSTRACT	20
LISTA DE SIGLAS	21
APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 As relações étnicas e a intersecção das identidades	16
2.2 A construção da identidade étnica: aspectos históricos	21
2.3 A Educação Inclusiva	23
3 UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS	27
4 METODOLOGIA	29
4.1 Perfil dos colaboradores.....	36
4.2 Momentos que antecederam às entrevistas.....	38
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: CATEGORIAS DE ANÁLISE	40
5.1 Da aprovação no vestibular UESB.....	40
5.2 Experiências: ausência de suporte adequado.....	45
5.3 Provas e atividades avaliativas	49
5.4 A criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência, o NAIPD	50
5.5 Corpo docente: um processo formativo.....	55
5.6 As diferentes identidades frente às relações étnicas	58
5.7 Da conclusão dos cursos	69
6 CONCLUSÕES	73
7 REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES	80

APRESENTAÇÃO

O meu interesse pela educação da pessoa com deficiência começa ao conhecer meu amigo com deficiência visual, Jaldo, em 1995, quando ele passou a ser meu vizinho. O tempo passou e eu enveredei pelo caminho do magistério e, foi nesse período que Jaldo me conduziu à educação especial, quando me apresentou o sistema braille. A partir desse momento, iniciei uma caminhada na educação inclusiva. Eu estava no primeiro ano do curso de magistério, no antigo Instituto de Educação Régis Pacheco (IERP), quando tive a honra de ser convidada por Jaldo a prestar atendimento como ledora para ele e também a outros dois estudantes, sendo uma mulher e um homem, ambos com deficiência visual, na Associação Jequeense de Cegos (AJECE). À época, os três eram colegas de turma.

No ano de 2004, iniciei um serviço de atendimento voluntário na mesma instituição, onde permaneci contratada como professora de Braille até final de 2008. Posteriormente, fui convidada a assumir a função de ledora para os discentes com deficiência visual da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Jequié, instituição na qual obtive formação no curso de Letras, de 2004 a 2008.

No período de 2009 a 2012, testemunhei diversas experiências de luta pela permanência desses e de outros estudantes com deficiência ingressos nessa universidade. Em 2012, assumi a função de professora de Educação Especial, no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Alegria de Viver (CEMAEE), em Jaguaquara-BA, onde atuo até o momento desta pesquisa. Entretanto, as inquietações com relação à inclusão dos discentes com deficiência na universidade, persistiram.

No ano de 2007, Jaldo e Cristiane lograram êxito no processo seletivo vestibular, *campus* Jequié-BA, sem atribuição de cotas, pois o sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, seria instituído na UESB no ano seguinte, em 2008, conforme Resolução nº 37/2008. Jaldo ingressou na turma de Pedagogia, 2007.1 e, Cristiane, na turma 2007.2 do curso de Letras. Devido à defasagem de calendário, consequência de greves anteriores, o discente iniciou efetivamente os estudos no segundo semestre do referente ano e, a discente no primeiro semestre do ano seguinte, 2008. Na turma de 2009.2, Joselito, estudante também com deficiência visual, ingressou no curso de Direito da UESB, *campus* de Vitória da Conquista-BA e, não sofreu com o atraso, pois neste período a universidade havia regularizado o

calendário de aulas. A escolha desses colaboradores se justifica pelo fato de se encaixarem no perfil desejado para essa pesquisa e, para além disso, pelo carinho e respeito que tenho por cada um deles.

A partir de 2007, ações inclusivas começaram a ser implementadas pela Coordenadora Local da Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE), Profa. Zenilda Nogueira, em parceria com a Profa. Marina Helena, que havia retornado recentemente do doutorado e, assumiria posteriormente em 2008 a função de Diretora do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL). As profissionais estabeleceram, a princípio, contato com a Profa. Yara Marcelo que, naquele momento era a Coordenadora Pedagógica da AJECE, bem como com o estudante com deficiência visual, Joselito, um dos colaboradores desta pesquisa. Essa interação foi primordial para os primeiros passos rumo à criação do Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD), *campus* de Jequié, na busca pelo conhecimento prático relacionado a esse tipo de necessidade.

Em 2009, inicia-se o meu percurso como ledora contratada via Prestação de Serviço Temporário (PST) para realizar não só o trabalho de leitura dos conteúdos, mas para executar outros tipos de atendimento ao discente com deficiência visual. Entretanto, a falta de espaço ainda era um problema, até que foi estabelecido um acordo entre a Profa. Dra. Marina Helena e a Profa. Dra. Marise de Santana, que naquela época exercia a função de Coordenadora do Órgão de Educação e Relações Étnicas da UESB (ODEERE). O objetivo era compartilhar uma sala localizada no primeiro andar do Módulo Profa. Dalva de Oliveira, conhecido como Centro de Aperfeiçoamento Profissional (CAP). Com efeito dessa parceria, os atendimentos diários dos alunos com deficiência puderam ser desenvolvidos com mais tranquilidade. Efetivamente, este foi o primeiro espaço físico do NAIPD/Jequié-BA.

A parceria com a coordenadora do ODEERE foi considerada um avanço, embora a sala provisoriamente conseguida ainda fosse inapropriada para os atendimentos, visto que não comportava de maneira satisfatória os discentes e os profissionais que chegaram posteriormente, bem como os poucos móveis e equipamentos que ali haviam. Além disso, a sala não estava dentro dos padrões adequados para a acessibilidade física dos discentes com deficiência visual e deficiência física. Posteriormente, com o crescimento dos dois grupos (NAIPD e ODEERE), o espaço já não mais atendia às necessidades de ambos e o NAIPD foi transferido para uma sala localizada no térreo do mesmo prédio.

O fato desses dois segmentos ocuparem inicialmente o mesmo espaço despertou o desejo de evidenciar as narrativas dos estudantes, considerando a pertinência deste assunto, no que refere à busca de respostas quanto às dificuldades que esses grupos enfrentam para ingressarem e obterem sucesso nos espaços acadêmicos.

1 INTRODUÇÃO

A constituição das identidades individuais perpassa pela multiplicidade das diferenças, considerando as mais variadas experiências e histórias de vida. As diferentes posições que assumimos estão condicionadas a mecanismos produzidos pela própria sociedade, dentro dos grupos sociais dos quais fazemos parte, por meio de aspectos culturais, valores e crenças. Por conseguinte, a formação da identidade está em constante transformação, movida pelas relações sociais.

Por esse motivo, o reconhecimento das necessidades específicas dos grupos que estão à margem da sociedade é fundamental para que providências sejam tomadas, a fim de garantir o acesso aos direitos negados historicamente, e um dos mais relevantes deles é a educação de qualidade. Devido a condições desiguais, estudantes em vulnerabilidade encontram uma diversidade de barreiras a serem superadas, impedimentos que impactam diretamente na formação das identidades.

O desejo pela realização desta pesquisa foi despertado pelo fato da minha formação profissional estar ligada diretamente à educação inclusiva de pessoas com deficiência e, para além disso, levando em consideração a abrangência deste campo de pesquisa que busca ações para incluir nos espaços sociais não só o público-alvo da Educação Especial, mas todos os segmentos marginalizados socialmente, como por exemplo, as pessoas negras. Esses grupos considerados minoritários fazem parte de um contingente social que possui um histórico de carência de oportunidades, inclusive no âmbito da educação superior, especialmente nas universidades mais concorridas do Brasil.

De acordo à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015):

Considera-se 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 (BRASIL, 2015, s/p).

Numa perspectiva fragmentária, poderíamos pensar que a presença de dois ou mais marcadores sociais pudessem se tratar de duas ou mais temáticas a serem discutidas. Entretanto, é necessário colocar em evidência que o ser deve ser visto em sua totalidade. A deficiência, por exemplo, não pode deixar de ser associada às condições precárias de saúde da população pobre. Embora perpassasse por todas as classes sociais, incide em maior grau nos grupos desassistidos socialmente, com

maior contingente da população negra, resultado de um histórico de negação de oportunidades.

Não diferentemente das pessoas com deficiência, a pessoa negra tem sido marcada historicamente pelo preconceito de uma sociedade racista que ainda supervaloriza a cor branca em detrimento da diversidade étnico-racial do Brasil. Infelizmente, isso ainda acontece devido a um ranço histórico de um passado de escravização. Mesmo depois de cento e trinta e um anos de abolição da escravidão no Brasil, a pessoa negra ainda se encontra em situações de desvalorização por causa da cor da pele, o que ainda ocasiona um processo constante de luta contra essa ideologia completamente discriminatória: o racismo.

Esta pesquisa justificou-se, portanto, pela necessidade de ampliar os estudos concernentes à intersecção de duas categorias de grupos minoritários nas relações sociais (COLLINS, 2021), pautada pelo objetivo geral de analisar o processo formativo de graduação na UESB de estudantes egressos que ao mesmo tempo são negros e possuem deficiência visual.

Os objetivos específicos que se alinham ao objetivo geral e que serviram como base para a elaboração do formulário de perguntas, foram: descrever o processo de ingresso, permanência e finalização do curso na universidade; identificar como se estabeleceram as relações interpessoais com a comunidade acadêmica (colegas, professores e/ou funcionários); destacar os discursos e experiências dos colaboradores no que se refere ao autorreconhecimento como negros, incluindo desafios e possibilidades.

De acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESB), é importante frisar que foi perguntado aos entrevistados acerca dos dados que seriam utilizados para a análise, se poderiam ser inter-relacionados ao nome formal ou fictício. Os colaboradores autorizaram a citação de seus nomes. Joselito, Cristiane e Jaldo foram convidados a participar deste estudo com a finalidade de responder aos objetivos pré-definidos.

As falas dos entrevistados contribuem para o debate quanto ao respeito à diferença do “eu” e do “outro”, e para além disso, fomentam uma discussão sobre a implementação e manutenção de políticas de ingresso, permanência e sucesso acadêmico de grupos minoritários.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As relações étnicas e a intersecção das identidades

Diante do problema exposto, emergiu a necessidade de um debruçar nas leituras sobre o postulado central desta pesquisa: as relações étnicas e os processos de construção das identidades. Deste modo, ancoramos o foco principal nos teóricos Poutignat e Streiff-Fenart (1998), por se destacarem com a melhor definição sobre o tema. A análise crítica que esses autores tecem com base nas perspectivas teóricas citadas na obra, revela como os aspectos relacionados à etnicidade são construídos socialmente.

Essa obra se anuncia ainda mais relevante para este trabalho quando é traçado um debate referente às ideias de Fredrik Barth, antropólogo social clássico que se destaca nos estudos sobre as relações étnicas. Por esse motivo, embora outros autores apareçam como suporte teórico, o repertório de informações trazidas por esses autores permeia desde a introdução às considerações finais desta dissertação, uma vez que trazem discussões significativas no que se refere aos conceitos de etnicidade, identidades e fronteiras étnicas, a fim de se firmar o entendimento teórico acerca desses aspectos que se revelam nos resultados desta pesquisa.

Tendo em vista que as histórias de vida narradas e analisadas a partir das entrevistas semiestruturadas foram alicerçadas nas relações estruturalmente sociais e interpessoais, é imprescindível que se destaque o conceito de *etnicidade*, explicado por Barth para quem é definida como uma *organização social*, na qual, de acordo Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 141):

Os atores *identificam-se e são identificados pelos outros* na base de *dicotomizações Nós/Eles*, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma *origem comum e realçados* nas interações sociais.

De acordo com esses teóricos, as identidades dos atores são utilizadas para caracterizar a si próprios e a outros, estabelecendo uma linha invisível entre o *nós* e o *eles*. Eles complementam que as nomeações das identidades possuem caráter *exógeno e endógeno* e essas duas formas são interdependentes, numa relação *dialética*. Esse encadeamento possui ligação com os conceitos de *ascrição* e *auto-ascrição* enfatizados por Barth, que se referem a como os indivíduos são definidos pelos outros e como eles mesmos se identificam (POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 1998). De acordo com esses estudiosos:

Quer seja estabelecida de maneira endógena ou exógena, uma imputação étnica implica critérios decisivos da pertença, em função dos quais são formulados os julgamentos de semelhança ou de dessemelhança, e índices operatórios em função dos quais se realizam os procedimentos de atribuição das identidades étnicas (POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 1998, p. 150).

Sendo assim, a diferença se constrói na relação com o outro que historicamente, sempre foi tratado como o inferior, uma vez que o *eu* era a referência, sendo, portanto, mantido como o superior em relação ao outro que leva a rótulo de desqualificado. Esse pensamento ainda se mantém no imaginário social, no que se refere aos grupos étnicos. Segundo Silva (2014) a identidade e a diferença estão inter-relacionadas de acordo às classificações da sociedade. O autor afirma que:

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2014, p. 82).

No caso da discussão sobre a hierarquização das identidades, em consonância aos estudos desse teórico, o poder da positividade ainda está sob o controle de quem é homem, branco, heterossexual, em detrimento da mulher, do negro, do homossexual e, acrescento pessoas com deficiência. No que concerne ao conceito de normalização, Silva (2014, p. 83) explica que:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação as quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Pode-se depreender que a normalização se trata de uma criação cultural que objetiva a manutenção do poder das classes dominantes. Segundo Silva (2014) identidade e diferença estão intimamente interligadas e são manipuladas por relações de poder. A palavra manipulação não é utilizada neste caso como algo imperativo, do ponto de vista negativo, mas como um ato mobilizatório para transformar positivamente o rótulo negativo da diferença.

A afirmação da identidade, de acordo com o autor, trata-se de um demarcador de fronteiras entre o *nós* e o *eles* (SILVA, 2014). Como exemplo, é possível destacar os princípios da igualdade social em que os movimentos de luta estão relacionados aos direitos relativos à identidade cultural. As lutas se dão em torno do reconhecimento da diferença como ponto positivo na sociedade. Conforme Silva (2014, p. 81):

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder.

Para Foucault (2017), o poder é um exercício, é um feixe de relações que está em todos os espaços e não é algo que se detém o tempo todo. O poder, é, portanto, transitório. De acordo com o sociólogo, o poder “[...] deve ser analisado como algo que circula. [...] funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação” (FOUCAULT, 2017, p. 284).

Sobre a construção da identidade étnica, no contexto que nos interessa, Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 11) colocam que:

Barth substituiu uma concepção estática da identidade étnica por uma concepção dinâmica. Ele entendeu muito bem e fez entender que essa identidade, como qualquer outra identidade coletiva (e assim também a identidade pessoal de cada um), é construída e transformada na interação de grupos sociais através de processos de exclusão que estabelecem limites entre tais grupos, definindo o que os integra ou não.

O conceito de fronteira étnica aparece nesse fragmento de forma sutil, quando os autores salientam os *limites* que delimitam um espaço social nos grupos étnicos. Mais especificamente, os teóricos afirmam que:

A pertença étnica não pode ser determinada senão em relação a uma linha de demarcação entre os membros e os não-membros. Para que a noção de grupo étnico tenha um sentido, é preciso que os atores possam se dar conta das fronteiras que marcam o sistema social ao qual acham que pertencem e para além dos quais eles identificam outros atores implicados em um outro sistema social (POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 1998, p. 152).

A identidade étnica é mais importante sobre como as pessoas se reconhecem em determinados contextos. Pode-se compreender que os grupos constroem mecanismos que os diferenciam um do outro. Desse modo, Barth (1998, p. 188) explica que:

as fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. (...) as distinções de categorias étnicas não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, *apesar* das transformações na participação e na pertença no decorrer de histórias de vida individuais.

Quando ocorre a percepção das diferenças, acontece o afastamento diferencial. Sendo assim, diante dos elementos que marcam a diferença, é que se percebem as identidades.

Barth (2003) divide as relações interpessoais em três níveis: o nível micro que diz respeito ao ser de forma individual e discute sobre a necessidade desse plano “para modelar os processos que produzam a experiência e formação de identidades, debruçando-se este sobre as pessoas e interações interpessoais” (BARTH, 2003, p. 31); o nível médio diz respeito ao “campo do empreendimento, da liderança, da retórica, onde os estereótipos são estabelecidos e as coletividades postas em movimento” (BARTH, 2003, p. 31); e o nível macro que é relativo às “criações legais de burocracias que distribuem direitos e proibições de acordo com critérios formais, mas também o uso arbitrário da força e a compulsão que suportam inúmeros regimes” (BARTH, 2003, p. 32). A partir dessa exposição quanto a esses três níveis de *organização social*, Barth assenta o entendimento de que é na relação com o outro que um indivíduo toma consciência da própria identidade étnica.

Dentre os vários aspectos que estão interligados à formação identitária, segundo Silva (2014), a forma linguística como as pessoas são tratadas contribuem para a definição, bem como para reforçar uma determinada identidade. Para tanto, buscamos o conceito de *performatividade* que se encaixa ao contexto desta pesquisa, no que se refere aos atos linguísticos. De acordo com Silva (2014, p. 93-94):

A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição. [...] É de sua repetição e, sobretudo, da *possibilidade* de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de construção da identidade.

O autor explica que a forma como utilizamos as palavras contribuem para reforçar tratamentos de cunho negativo relativos à pessoa negra. Silva (2014) faz uma analogia com o significado que atribuímos às palavras, e faz um estudo no que se refere ao conceito de *performatividade*. Silva (2014) concorda com Austin (1998) quando expõe que uma proposição enunciada carrega com ela a efetivação do que é pronunciado e, por isso, não é puramente uma descrição. Para o autor:

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo (SILVA, 2014, p. 93).

Nesse sentido, buscamos compreender nas falas dos entrevistados como os atos linguísticos podem influenciar na maneira como eles se reconhecem.

Ao pesquisar sobre a intersecção das identidades, foi necessário debruçar nas leituras que tratam da categoria notória atribuída a essa dissertação, uma vez que a *interseccionalidade* se alinha ao nosso objeto de estudo. Desse modo, o entendimento a respeito da fragmentação do ser em eixos de subordinação social (CRENSHAW, 2002) descortinam a compreensão sobre como as diferentes nuances podem influenciar na formação da identidade.

O termo interseccionalidade foi proposto em 1989 pela ativista negra americana Kimberlé Williams Crenshaw inspirada pelo movimento *Black Feminism*, ao findar dos anos 1970 (HIRATA, 2014). Crenshaw (2002, p. 177) conceitua interseccionalidade como:

uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições sociais de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Nessa perspectiva, Collins (2021) traz registros significativos sobre a interligação entre esse termo e a construção da identidade. Para a teórica, uma descrição aceitável para interseccionalidade é concebê-la como uma investigação sobre:

como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente (COLLINS, 2021, p. 15-16).

De acordo com a pesquisadora, há uma reflexão de que a identidade individual pode passar de algo que se tem para algo que se pode construir e depender dos diferentes contextos em que vivem as pessoas (COLLINS, 2021).

É perceptível que quando se trata de políticas de ações afirmativas a serem implementadas nas universidades, a orientação é atribuída sempre de forma fragmentada: mulheres, negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência. As lutas se dão em torno do reconhecimento da diferença, e nesse caso, essa diferença é evidenciada de modo fragmentado.

2.2 A construção da identidade étnica: aspectos históricos

A mestiçagem, inegavelmente, é um fenômeno que compõe a História do Brasil e, este fenômeno é utilizado política e ideologicamente por uma “elite” colonialista e escravocrata para manter ou perpetuar a ideia de que o negro é inferior ao branco. Para ajudar na compreensão do motivo pelo qual isso acontece, recorreremos a uma análise histórica sob o pensamento de alguns teóricos, como Munanga (1999), que discute e problematiza a mestiçagem no Brasil. Buscamos entender o significado do *mito da democracia racial* e como essa ideia influenciou na formação da identidade étnica do negro no Brasil.

O significado desse fenômeno social e histórico é fundamental para entender a negação do negro no Brasil e do valor da etnia negra, já que o mestiço representa um ser exótico que na ideologia do colonialista não está ligado diretamente ao negro. A ideologização da mestiçagem significa a discriminação do elemento negro, pensamento que teve como finalidade a construção da identidade nacional (SCHWARKS, 1993). Dessa maneira, os negros têm o seu direito renegado, uma vez que a sua presença era desqualificada socialmente, pois os elementos da cultura negra nas relações étnicas não eram aceitos como componentes da identidade nacional. Acontece, então, a segregação, o desconhecimento da memória por boa parte do povo brasileiro.

É necessário pensar a mestiçagem como um elemento de ambiguidade onde o africano e seus descendentes são indesejáveis. A partir dessa ideia, constroem-se as desigualdades e o racismo. De acordo com Munanga (1999, p. 18):

a mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico [...]. Seu conteúdo é de fato afetado pelas ideias que se fazem dos indivíduos que compõem essas populações e pelos comportamentos supostamente adotados por eles em função dessas ideias.

Após a abolição da escravatura, a diversidade racial se tornou objeto de debate da elite brasileira, pois passou a ser um problema para os intelectuais, representados por grandes escritores, como por exemplo, Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre, que desejavam unificar uma identidade étnica para o Brasil (MUNANGA, 1999).

No pensamento racista, era como se o elemento negro, com traços do selvagem e incapaz de pensar, estragasse a civilização humana. E que, de acordo com Munanga (1999), a herança inferior do negro poderia influenciar negativamente

no processo de formação da identidade nacional. Esses foram obstáculos que, segundo o autor, resultaram nas dificuldades do negro em construir a própria identidade. A elite branca nega a presença do negro, mas possibilita a mestiçagem para um fim maior: o embranquecimento. O país pensava ser uma nação branca, em detrimento dos africanos que fizeram parte da constituição do povo brasileiro. A mestiçagem, então, é considerada como um mal necessário (MUNANGA, 1999).

É importante destacar uma comparação tecida por Munanga (1999). O autor mostra uma pesquisa que prova serem os mulatos, a maioria dos homens livres. “Em 1872, os mulatos constituíam 32% dos escravos e 78% dos homens livres em todo o Brasil” (MUNANGA, 1999, p. 85). Os mulatos acabavam tendo privilégios por terem a cor mais aceita socialmente, em detrimento dos negros mais retintos.

O negro era visto como sinônimo de alguém ruim e o mestiço como se fosse um exótico que não estava ligado diretamente ao negro. Entretanto, é importante considerar que o Brasil possui não só raiz e cromossomo negro, mas também marcas culturais efetivas que constituem e definem a nossa identidade. Segundo Nascimento (1978, p. 46) o fenômeno do *mito da democracia racial* conceitua-se como:

Uma "democracia" cuja artificiosidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país.

Nascimento (1978) se coloca como parte da própria análise que faz nesta obra e utiliza o termo genocídio em uma proporção ampla. Não só trata da morte física dos negros, mas também da morte cultural atrelada à ideia de que todas as raças viveriam harmoniosamente no Brasil.

A falsa tese levantada pelos intelectuais adeptos do *mito da democracia racial*, de que as relações raciais no Brasil eram amigáveis, é confrontada por Nascimento (1978). Um dos exemplos destacados pelo autor são os discursos da igreja católica, especialmente pelos sermões do Padre Antônio Vieira, com eloquência vastamente elogiada. Este, segundo esse autor, tentava convencer os negros de que foi o próprio Deus quem os colocou naquela condição de subserviência, e que eles deveriam estar sujeitos e obedientes aos seus senhores, comparando-os ao próprio Cristo, que de acordo com a Bíblia Sagrada, sacrificou a sua vida pelo homem (NASCIMENTO, 1978). Esse movimento histórico de formação das identidades étnicas no Brasil

influencia nos discursos das pessoas quando são interrogadas sobre o seu autorreconhecimento.

Guimarães (2003) discorre como é difícil falar sobre o conceito de cor, pois este é um discurso tão naturalizado que chega a ser totalmente nativo, e “quanto mais nativo é um conceito, mais ele é habitual, menos ele é exposto à crítica, menos conseguimos pensar nele como uma categoria artificial, construída, mais ele parece ser um dado da natureza” (GUIMARÃES, 2003, p. 98).

No discurso ideológico do colorismo, Alice Walker (1982) explica que quanto mais retinta a cor da pele, maior é a discriminação enfrentada pelos negros. Trata-se da perversidade do *mito da democracia racial*, em que pessoas não tão retintas possuem privilégios sociais, o que reafirma a *patologia* social branca, de onde nasce a discriminação racial.

Os debates sobre raça no Brasil expõem o modo como este marcador foi mobilizado para legitimar a dominação do homem branco sobre indígenas e negros. No bojo desta dominação, as estruturas sociais foram sendo delineadas para determinar lugares específicos para cada sujeito, de acordo com seu pertencimento racial. Aos negros escravizados era atribuído um status de “coisa” ou mercadoria, ou melhor, de animal de tração. Braços e corpos que serviam apenas aos propósitos de manter as engrenagens da produção econômica em funcionamento. Com o fim da escravização, a presença do negro passou a ser um problema, visto que lhe negaram visibilidade social, sob a justificativa de possuir “sangue inferior” e de ser “incapaz de pensar”, portanto, representava uma ameaça ao progresso do país (NASCIMENTO, 1978).

2.3 A Educação Inclusiva

Para a sustentação teórica do conceito de Educação Inclusiva, buscou-se embasar este postulado no autor Sasaki (2009), considerado o pai da inclusão, e para a complementação das ideias, destacamos as autoras Mantoan (2003) e Carvalho (2005). Ambas também possuem vasto conhecimento científico que contribuem relevantemente para a compreensão deste tema. Para Sasaki (2009, p. 1):

Inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação

sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Esse estudioso leva em consideração que as barreiras são colocadas socialmente às pessoas que fazem parte de grupos minoritários, ou (por que não dizer?) excluídos.

Dessa maneira, com referência a esse posicionamento, pode-se depreender que há uma similaridade entre a opressão sofrida pelas pessoas com deficiência e às pessoas que se autorreconhecem negras.

Com relação mais especificamente às pessoas com deficiência, segundo Sassaki (1997), os impedimentos não estão relacionados à ausência ou falta de algo, mas às barreiras que existem na sociedade, à medida que tudo foi construído dentro de um padrão de normatividade. Conforme o estudioso, é necessário que a sociedade seja construída para todos, e não é benefício, portanto, apenas das pessoas com deficiência.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sassaki, 1997, p. 3)

O autor descreve as seis dimensões da acessibilidade. Sassaki (2009, p. 1-2) pormenoriza cada uma delas, da seguinte maneira:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

De igual modo, os diferentes tipos de barreiras são citados na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Nessa normativa, esse conceito é compreendido como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (BRASIL, 2015).

A eliminação dessas barreiras, segundo Sasaki (2009) viabiliza a acessibilidade para as pessoas com deficiência sob a égide da inclusão. E partindo de um raciocínio lógico, a exclusão social e educacional surge das barreiras atitudinais, pois é a partir delas que são alimentadas as demais, uma vez que é o próprio ser humano que constrói o famigerado sistema. Por exemplo, vale questionar: o que motiva um professor a buscar uma capacitação para prestar um atendimento adequado a um estudante com deficiência, se não uma atitude inclusiva? Para Mantoan (2003, p. 43), no que diz respeito à formação profissional docente:

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Para que se estabeleça uma compreensão mais apurada sobre o conceito de educação inclusiva, destacamos a visão da estudiosa no que tange aos benefícios que a pluralidade das diferenças proporciona à educação. Segundo a autora:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Dessa forma, esse pensamento se coaduna com o postulado de Sasaki (2009), que compreende o objetivo da educação inclusiva como a garantia do direito de todos por uma educação de qualidade, pois visa uma sociedade que seja beneficiada em sua integralidade. Nesse sentido, a valorização da diferença é entendida como preceito da educação inclusiva, um fator primordial para o desenvolvimento humano, pois contempla a diversidade em todos os aspectos, assim como a pluralidade étnica, física, sensorial, social, cultural, bem como a diversidade de gênero. Além disso, Mantoan (2003, p. 9) destaca que:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Vale ressaltar aqui a importância de se compreender como os processos de exclusão acontecem na prática. É no contato direto com o outro que acontece o acolhimento ou a falta dele, o que ocasiona a inclusão ou a exclusão de um sujeito

dentro de determinado grupo social. Por esse ângulo, constata-se a relevância das relações, como propulsoras na formação das identidades, podendo carregar aspectos de positividade ou negatividade, a depender de como os atores marginalizados recebem os diferentes tratamentos na convivência com o outro, a partir de elementos subjetivos, como por exemplo, os psicológicos (CARVALHO, 2005).

Carvalho (2005, p. 3) considera interessante a utilização do termo *pessoa em situação de deficiência*. A pesquisadora explica como a expressão é apropriada, tendo em vista a diversidade de bloqueios existentes no desenvolvimento de um educando:

Inúmeros alunos com dificuldades de aprendizagem podem ser considerados em situação de deficiência decorrente de condições sociais e econômicas adversas, bloqueadoras de seu pleno desenvolvimento, mesmo sem apresentarem perturbações no nível biológico como cegueira, surdez, retardo mental, paralisia cerebral, por exemplos (CARVALHO, 2005, p. 4).

Esse bloqueio pode emergir da inacessibilidade causada por vários fatores, assim como os socioeconômicos ou crises de identidade. Isso quer dizer que uma pessoa negra e com deficiência desfavorecida economicamente ou criada em um ambiente rural, por exemplo, não terá as mesmas oportunidades de desenvolvimento de outra pessoa talvez com a mesma deficiência que tenha condições financeiras mais elevadas e/ou que ainda seja branca. Isso leva a crer que o acesso ao conhecimento da segunda pessoa será maior do que a primeira, e que esta poderá enfrentar barreiras mais densas impostas pela sociedade.

É importante salientar que a autora utiliza essa expressão como forma de explicar as diversas situações de exclusão que uma pessoa pode enfrentar, contudo, é imprescindível destacar que o termo *pessoa com deficiência* é a nomenclatura utilizada oficialmente, definida na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgado pelo Brasil, em 25 de agosto de 2009, com equivalência de emenda à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009).

Com o objetivo de amenizar algumas barreiras destacadas por Sassaki (2009), as pessoas com deficiência possuem o direito de serem contempladas com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na rede comum, com o provimento de tecnologias assistivas adequadas e profissionais capacitados com vistas a eliminar os prejuízos de aprendizagem causados por barreiras físicas e/ou atitudinais (BRASIL, 2011). Nesse caso, é imprescindível que os profissionais das instituições de ensino desenvolvam um currículo aberto e flexível, a fim de que essa clientela possa exercer o direito de acesso e permanência no ensino. De acordo decreto nº 7.611, o AEE é:

compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases, nº. 9394/96, capítulo V, Art. 58, no que se refere à Educação Especial, está posto que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, s/p).

A Educação Inclusiva, que perpassa pelo reconhecimento e pelo respeito às necessidades específicas dos estudantes, preceitua a implementação de ações de acessibilidade, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades para todos. Segundo Mantoan (2003, p. 23), “Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade”.

O princípio da igualdade ou isonomia, versado no caput do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, deve ser concebido de forma a “tratar-se os iguais de forma igual, e os desiguais de forma desigual, na exata medida das suas desigualdades” (BRASIL, 1988, s/p). Essa ideia está de acordo com o artigo 206, inciso primeiro da Lei Darcy Ribeiro, quando preconiza a “igualdade de condições e permanência na escola” (BRASIL, 1996, s/p), em obediência também ao *caput* do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que afirma a educação como direito de todos (BRASIL, 1988).

3 UMA ANÁLISE DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS

Com a finalidade de mapear os trabalhos científicos publicados no estado-da-arte acerca da formação das identidades de pessoas negras com deficiência visual, foi realizada a revisão de literatura¹. Foram apresentados os resultados e traçado um

¹ Trabalhos de revisão são estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura especializada. Assim, a consulta a um trabalho de revisão propicia ao pesquisador tomar conhecimento em única fonte, do que ocorreu ou está ocorrendo periodicamente no campo (NORONHA E FERREIRA, 2009, p. 191).

perfil das pesquisas produzidas com temáticas similares a este trabalho dissertativo que versassem sobre o processo formativo das identidades étnicas em pessoas que, ao mesmo tempo, são negras e possuem deficiência visual. Na pesquisa foram utilizados como descritores os termos “estudantes negros”, “deficiência visual”, “pessoas cegas”, “identidades étnicas”, “étnico-racial”, “educação especial”, “educação inclusiva” e “inclusão”, num recorte de tempo entre 2010 e 2020. No trabalho de revisão da literatura foram selecionadas cinco pesquisas, sendo três dissertações de mestrado e dois artigos.

A dissertação de Jesus (2010) revelou que além da identidade de pessoa com deficiência visual, a pessoa negra e cega reconhece de igual modo, a identidade étnica, embora a deficiência sobreponha-se à questão racial. Entre os trabalhos selecionados, apenas a dissertação de Jesus (2010) trata diretamente da intersecção das identidades de pessoas negras com deficiência visual.

Coutinho (2011) analisa a inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior. A autora revela que os amigos e as famílias dos colaboradores de sua pesquisa serviram como apoio durante o período de graduação e, portanto, as instituições onde os estudantes com deficiência obtiveram a formação acadêmica falharam no que se refere à implementação de políticas inclusivas, tanto no âmbito metodológico, quanto na acessibilidade física. A autora salienta que os colaboradores de pesquisa se mostram conscientes de seus direitos. Coutinho (2011) afirma que as relações de poder influenciam diretamente na construção dos discursos negativos referentes à pessoa com deficiência visual.

Martins e Lourenço (2013) tecem uma discussão crítica sobre a representação da diversidade na literatura infantil na escola, tendo como enfoque as relações étnico-raciais e a educação de alunos com deficiência. As pesquisadoras inferem que as políticas públicas devem ser aplicadas às atividades diárias dos professores de modo a garantir a valorização da diversidade.

Mantovani (2014, p. 535) destaca em seu artigo “os indicadores educacionais sobre a escolarização do aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, e no estado de São Paulo, no período de 2005 a 2010”, a partir de uma sondagem dos alunos com deficiência oriundos dessas comunidades. Mantovani (2014) salienta a necessidade de pesquisar sobre essa temática diante da insuficiência de estudos científicos nesta área. A autora conclui que, neste caso, é necessária uma intercalação da educação especial com a educação quilombola, bem

como da educação do campo, a fim de atender as particularidades coletivas dos alunos.

A produção de estigmas em alunos negros e com deficiência no espaço escolar é o foco de pesquisa de Scholtz (2017). Conforme a autora, existem problemas no que se refere ao “enfrentamento do racismo, construção de autoimagem positiva do aluno negro atuando em ambos os contextos vivenciados no espaço escolar, frente à existência de estigma com estes sujeitos” (SCHOLTZ, 2017, p. 110). Ela reflete que “foi possível ainda reconhecer que alunos negros e com deficiência estão sujeitos, na escola, aos constantes olhares estigmatizante (*sic*) arraigados em estereótipos depreciativos” (SCHOLTZ, 2017, p. 111). A pesquisadora afirma que esse público vivencia corriqueiramente situações de exclusão e que, portanto, essa é uma temática que merece investigação.

É importante destacar que são comuns estudos sobre um ou outro marcador de discriminação social, mas é difícil encontrar trabalhos que tratem dos dois marcadores como característica de uma pessoa.

Os trabalhos selecionados contribuem de forma significativa no sentido de que as temáticas dialogam mutuamente. Importante salientar que a palavra *deficiência* aparece de forma isolada em três trabalhos selecionados, o que nos faz compreender que não é intenção das autoras tratar especificamente da deficiência visual, mas discorrer sobre a deficiência de modo geral. Da mesma maneira, acontece com os termos *educação*, *educação especial* e *educação superior*, que são debatidos sob diferentes pontos de vista.

Inferiu-se na revisão de literatura que há uma quantidade relativamente pequena de pesquisas que fomentam o estudo atinente à temática vislumbrada nesta dissertação, o que justificou a relevância deste estudo como contribuição para as pesquisas científicas.

4 METODOLOGIA

A natureza desta pesquisa é qualitativa, pois a questão que a norteia pôde ser respondida de forma a tornar evidenciadas as intersubjetividades manifestadas nas relações cotidianas interpretadas pelo prisma dos colaboradores. Nessa perspectiva, diferentemente da natureza quantitativa “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2002, p. 22).

A escolha dessa metodologia se ancora também no que afirma Haguete (1995, p. 63), quando destaca que:

os qualitativistas afirmam seja a superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos.

É importante destacar que este estudo foi avaliado e aprovado previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CAAE: 46859721.2.0000.0055 - Parecer nº. 4.755.340), sem apresentar pendências ou inadequações éticas que pudessem impedir sua execução. Dessa forma, os aspectos éticos foram respeitados de acordo com as normas da Resolução 510/2016, que regulamenta os projetos de pesquisa da área de Ciências Humanas (BRASIL, 2016).

A narrativa foi a opção adotada nesta abordagem uma vez que a proposta foi revelar as percepções de três estudantes egressos da UESB, com recorte de tempo entre 2007 e 2014. Conforme a orientação do CEP, os colaboradores permitiram o uso dos nomes sociais para a elaboração do texto dissertativo. O quadro a seguir foi organizado mediante a ordem de ingresso dos discentes na UESB.

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome	Como adquiriu a deficiência	Curso de Graduação	Campus da UESB	Ano/Semestre de Ingresso
Jaldo	Deficiência Visual adquirida no nascimento	Pedagogia	Jequié	2007.1
Cristiane	Deficiência Visual adquirida por Glaucoma Congênito A partir dos 25 anos de idade	Letras	Jequié	2007.2
Joselito	Deficiência Visual adquirida por hereditariedade A partir dos 13 anos de idade	Direito	Vitória da Conquista	2009.2

Fonte: elaboração da autora

Os colaboradores são três discentes com deficiência visual, egressos da UESB, sendo uma mulher e dois homens. Para tanto, as narrativas foram analisadas individualmente, cada uma nos diferentes contextos de cursos: Letras e Pedagogia (Jequié) e, Direito (Vitória da Conquista). A partir dos questionamentos apresentados na entrevista semiestruturada, os colaboradores e colaboradora puderam recordar e registrar momentos que vivenciaram no espaço acadêmico.

É importante destacar que para Creswell (2014, p. 69), “as histórias narrativas estão inseridas em *lugares ou situações específicas*”. Nesse sentido, com relação ao contexto da UESB, esta pesquisa se apresenta significativa, pois as narrativas revelam dados importantes acerca das políticas de ações inclusivas implementadas pela universidade à época do ingresso dos alunos com deficiência, mais especificamente no que se refere aos *campi* de Jequié e Vitória da Conquista.

Com relação a uma das características dos estudos narrativos, “Histórias narrativas falam de *experiências* individuais e podem lançar luz sobre as *identidades* dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos” (CRESWELL, 2014, p. 69). Desse modo, esse método de pesquisa encaixa-se nesta investigação, porquanto a indagação destacada no problema busca compreender como os colaboradores percebem as próprias identidades no contexto das relações interpessoais em um determinado espaço. De acordo Gibbs (2009, p. 80):

a narrativa ou narração de histórias é uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão do mundo. Nas histórias, eles dão sentido às suas experiências passadas e compartilham essas experiências com outras.

Denzin (1970) destaca dois tipos de conceituação das histórias de vida: a primeira é a *life history* ou história de vida completa que engloba todas as experiências de um único indivíduo, de um grupo ou uma organização; a segunda classificação evidenciada pelo autor é a *topical life history* ou história de vida tópica em que é realçada um recorte da história do colaborador de uma determinada pesquisa. Para conceituar a interpretação de uma pessoa sobre as próprias vivências, o autor utiliza uma terceira expressão: *life story* que pode englobar toda a história de vida ou uma parte dela.

Semelhantemente, conforme Minayo, a história de vida tópica “focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão” (MINAYO, 2002, p. 58-59). Nesse sentido, essa estudiosa ainda destaca que:

Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela, geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que por muitas vezes nos chega em tom de confiança (MINAYO, 2002, p. 59).

O tipo de história de vida utilizada nesta pesquisa é a tópica, pois retratamos uma parte da vida dos colaboradores, neste caso, o período de graduação de cada um. São evidenciadas as experiências pessoais e as impressões sobre situações dentro do contexto pesquisado.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como fonte para coletar os relatos de experiência pessoal. Para tanto, os participantes foram estimulados a contar as suas histórias a partir de perguntas abertas, elaboradas cuidadosamente, a fim de evidenciar aspectos subjetivos individuais dos participantes como valores, atitudes e opiniões, de acordo com Minayo (2002).

Teoricamente, com relação às orientações para a entrevista semiestruturada, Flick (2004) tece algumas considerações a respeito da utilização dos instrumentos que podem ser utilizados. Quanto ao gravador, o teórico reconhece que a sua utilização possibilita uma melhor contextualização da entrevista. E, com relação ao pós-escrito, sugere que, imediatamente após a entrevista, o entrevistador deve anotar todas as suas impressões, para que não caia nos lapsos da memória e assim perca detalhes que podem ser fundamentais para a interpretação dos dados (FLICK, 2004).

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi formulada com base em três questionamentos abertos que norteiam o discurso do participante, com base nos objetivos específicos listados no projeto de pesquisa, descritos a seguir: 1 - Como foi o seu processo de ingresso, permanência e finalização do curso na universidade? Gostaria que me contasse isso com riqueza de detalhes; 2 - Você sentiu dificuldade quanto aos relacionamentos interpessoais com colegas, professores ou funcionários? Conte com detalhes; 3 – Como você se autorreconhece? Você acha que ser negro ou pardo influenciou nas suas relações com os colegas e funcionários dentro da universidade?

No primeiro questionamento solicitei aos participantes que contassem como foi o percurso na universidade, do início ao final, a fim de que eles desenhassem em suas memórias, naquele momento, uma panorâmica desse período em suas vidas e acrescentei que a riqueza dos detalhes seria importante para a análise desta entrevista.

A primeira pergunta foi elaborada de acordo a referência de Bauer e Jovchelovitch (2008) que orientam que para garantir uma narração rica em detalhes, é necessário que o tópico inicial da entrevista chame a atenção do interlocutor para a sua própria história e desencadeie em sua memória os fatos ocorridos relacionados aos temas sugeridos. Isso faz com que o informante desperte e mantenha o interesse no diálogo. Além disso, segundo os autores, o tópico de abertura “deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual” (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2008, p. 98).

Os relacionamentos interpessoais com colegas, professores e funcionários foi o centro da segunda questão, para a qual chamei a atenção dos participantes para o detalhamento das situações experienciadas de acordo com o que eles estavam rememorando no momento da entrevista. A terceira e última pergunta estava correlacionada ao autorreconhecimento do colaborador com relação a sua identidade étnica.

Ao ouvir atentamente as perguntas, os três informantes não esboçaram hesitação em responder aos questionamentos, demonstrando tranquilidade em iniciar a narração. Para tanto, as entrevistas foram conduzidas da forma mais espontânea possível pela pesquisadora, juntamente com os próprios interlocutores da pesquisa, a fim de que as opiniões e interpretações dos atores envolvidos nos diferentes contextos pudessem ser retratadas de maneira eficaz e contundente.

As entrevistas foram conduzidas de maneira que os participantes se sentissem totalmente à vontade para que pudessem compartilhar momentos significativos que contribuíram para o amadurecimento de cada um. As histórias de vida se entrelaçam, pois os colaboradores relataram experiências semelhantes, uma vez que foram contemporâneos e colegas na luta pela inclusão na universidade, embora fizessem parte de graduações distintas.

Mediante o consentimento dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas com recurso de áudio e devidamente transcritas para garantir a fidedignidade às falas. No que se refere a esse aspecto da coleta de dados, Bauer e Jovchelovitch (2014, p. 106) afirmam que:

O primeiro passo na análise de narrativas é a conversão dos dados através da transcrição das entrevistas gravadas. [...] Características paralinguísticas, tais como o tom da voz ou as pausas, são transcritas a fim de que se possa estudar a versão das histórias não apenas quanto ao seu conteúdo, mas também quanto a sua forma retórica. A transcrição, por mais cansativa que

seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto.

A partir das falas transformadas em texto, foi possível iniciar o processo de análise das narrativas. As respostas obtidas com as entrevistas foram analisadas criteriosamente, e interpretado cada elemento básico presente nos discursos dos colaboradores, como pausas, demonstração de sentimentos e emoção. Dessa forma, por meio da observação de elementos subjetivos presentes nas falas, puderam ser interpretadas as percepções dos informantes.

Neste trabalho de pesquisa, a categorização foi a técnica definida como a mais adequada para a *análise dos dados qualitativos*, na busca de resposta ao problema que norteou a investigação. Para tanto, buscou-se como embasamento para esta etapa da pesquisa, as explicações dos teóricos Bardin (2016) e Gibbs (2009) que detalham o método utilizado. Segundo Bardin, “a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*” (BARDIN, 2016, p. 37).

Destacamos dois tipos de técnica de análise: uma delas é a codificação, que conforme Bardin (2016, p. 133):

tratar um material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Gibbs (2009, p. 60) explica que:

Codificação é uma forma como você define sobre o que se trata os dados em análise. Envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto ou outros itens dos dados, como partes do quadro geral que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva.

Seguindo as orientações desse último teórico, foi necessário identificar e registrar as *unidades de registro* que apareceram dentro de um mesmo quadro de ideias, tendo como base as perguntas formuladas. Para isso, foi necessária uma leitura bastante criteriosa das situações narradas pelos participantes, tendo em vista o encadeamento das informações. Segundo Bardin (2016, p. 135), a *unidade de registro* “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

De igual modo, consoante Bardin (2016), utilizando a entrevista semiestruturada como suporte, foi possível recortar as ideias relatadas pelos

colaboradores, após a transformação dos áudios em texto, por meio de dois tipos de *unidades de registro*: o tema e o acontecimento. Dessa forma, foi possível agrupá-los em subtítulos com significações isoladas para compor o corpo e a organização da análise textual. Bardin (2016, p. 136) explica que:

o tema, é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, (...) podem ser, e frequentemente são, analisados tendo o tema por base.

No caso desta análise, o *acontecimento* também foi utilizado como *unidade de registro*, pois de acordo a conceituação de Bardin (2016, p. 137), essa é uma escolha pertinente “no caso de relatos e de narrações”, uma vez que corresponde às características do material analisado.

A partir da codificação das *unidades de registro* foi possível identificar os elementos comuns aos participantes, por meio do critério de *categorização*, entendido como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147).

Tomando como base essas ideias, buscou-se uma organização das análises, com o intuito de atribuir forma e fluidez às narrativas, estabelecendo conexões entre as experiências que se assemelham aos participantes da pesquisa, considerando a individualidade de cada um. De acordo com Gibbs, a categorização é realizada a partir do momento em que as respostas dos colaboradores são selecionadas de acordo com determinados acontecimentos e, a partir disso, analisar o que houve de comum entre eles (GIBBS, 2009). O autor sublinha que as categorias podem despontar também dos roteiros de entrevistas.

Nesse contexto, a coleta de dados por meio das narrativas ocorreu mediante conscientização, autorização e anuência dos participantes, bem como a garantia da confidencialidade das informações, e anonimato destes, embora os três tenham consentido a utilização dos nomes sociais na pesquisa.

Conforme descrito no TCLE, ao considerar a possibilidade de haver riscos de ordem psicológica ou desconforto ao responder as questões das entrevistas semiestruturadas, é importante frisar que foi informado a cada participante sobre o direito de se recusarem a responder ou não às questões. Para tanto, foi necessário que a entrevistadora estivesse sensível aos menores sinais de desordem emocional,

para interromper ou dar sequência às coletas das narrativas. Sendo assim, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas da seguinte maneira: a primeira, pelo modo remoto, via *Google Meet*, devido ainda à situação pandêmica que se instalou no mundo; a segunda, na residência da entrevistadora; e a terceira, no local de trabalho do colaborador.

4.1 Perfil dos colaboradores

Conforme os objetivos da pesquisa, convidei os três informantes a narrar os seus percursos na universidade, bem como a dialogar sobre as relações e suas identidades. Os informantes foram eleitos como interlocutores, por perceber neles os perfis que poderiam responder à problemática descrita nesta pesquisa qualitativa.

Nosso primeiro colaborador nasceu na cidade de Apuarema, interior da Bahia, sendo que boa parte da sua vida morou em Jequié-BA e onze anos em Vitória da Conquista-BA. Joselito é formado em Direito pela UESB e, após a formatura, seguiu a carreira de advogado. Ele relata que a deficiência visual foi adquirida, devido a fatores hereditários e foi mais sentida por ele a partir dos treze anos de idade, quando iniciava a adolescência.

Por natureza, Joselito é comunicativo e não hesita em expressar as próprias opiniões. No que se refere às relações interpessoais, ele se define como uma pessoa ainda inflexível em alguns contextos, o que gera situações, como ele mesmo diz, desgastantes. Joselito apresenta características que lhes são próprias, singulares, sobretudo no que se refere à autonomia e independência construída ao longo da vida.

O colaborador possui um perfil persuasivo e utiliza uma retórica peculiar para prender a atenção do seu ouvinte e, devido a essa habilidade, frequentemente, é convidado para palestrar sobre assuntos de seu domínio. Enquanto graduando da UESB, Joselito fez parte de um movimento grevista, no qual contribuiu para a escrita do termo de acordo para a desocupação da Reitoria, na greve de 2011, e diz que “[...] uma das exigências era que a universidade assumisse um compromisso com a inclusão e com a implantação dos equipamentos de acessibilidade”.

A segunda participante a ser entrevistada, é uma mulher, casada e possui um filho com o cônjuge. Cristiane nasceu na cidade de Jequié, onde morou durante toda a sua vida. Adquiriu deficiência visual aos vinte e cinco anos de idade, causada pelo glaucoma congênito, e ingressou na AJECE para aprender o sistema de escrita braille. Dessa forma, passou a ter mais autonomia para retomar as atividades escolares.

Nossa colaboradora já havia concluído o ensino fundamental antes de adquirir a deficiência, porém permaneceu sete anos fora da escola. Ao retornar, já no ensino médio, Cristiane relata que teve acesso ao AEE na AJECE. Formou-se em Letras Vernáculas pela UESB, e ainda não teve a oportunidade de exercer a docência, em função das barreiras sociais, principalmente. Ocupa-se com as tarefas do lar, da igreja e com a educação de seu filho.

Vale frisar que Cristiane submeteu-se a alguns exames de concursos públicos, a fim de ingressar na docência, mas segundo ela, a exclusão já começou na aplicação das provas, pois continham questões acompanhadas de imagens, que nem mesmo um leitor experiente poderia descrever. Esse foi um dos problemas que, segundo Cristiane, dificultou ainda mais o andamento do processo seletivo.

Mesmo com todas essas dificuldades, ela conseguiu ótima colocação no concurso público da Secretaria do Estado da Bahia para o cargo de professora de Língua Portuguesa, entretanto, não conseguiu tomar posse, pois estava em fase de conclusão do curso de Letras, uma vez que o diploma era um dos pré-requisitos para a assunção do cargo. Cristiane demonstra bastante expressividade nas palavras e, na entrevista, os sentimentos afloram a cada momento que conta um pouco da sua história de vida.

O terceiro convidado, Jaldo, possui deficiência visual congênita. Formado no curso de Pedagogia, no ano de 2012 e, na época desta pesquisa, exercia a profissão de professor de informática na AJECE, associação onde obteve apoio para a sua formação escolar e construiu relações de amizade que as preserva há bastante tempo. Esse participante esteve diretamente envolvido com a fundação da Associação Paradesportiva do Interior da Bahia (APIB), tendo sido seu primeiro presidente, função que ocupava, no período que colaborou com essa pesquisa.

Até os treze anos de idade morou na zona rural, onde aprendeu o ofício de cuidar das plantações, as quais eram uma fonte de sustento para a sua família. As pessoas que o conheciam ficavam encantadas com a habilidade de Jaldo ao lidar com as plantas, mais especificamente aquelas mais delicadas, como as que conhecemos como cheiro-verde: cebolinha, coentro e salsinha. Jaldo mudou-se para a zona urbana de Jequié, no final do ano de 1994, e a partir de 1995, obteve o apoio educacional específico com relação à deficiência visual e, portanto, foi um dos alunos pioneiros no que se refere ao enfrentamento de barreiras educacionais, na cidade de Jequié.

Jaldo sempre chamou atenção nas ruas pela sua desenvoltura em caminhar sozinho, sem precisar, na maioria das vezes, do apoio de outra pessoa que o conduzisse. Assim que adquiriu independência, a partir das aulas de Orientação e Mobilidade (O.M)², a utilização da *bengala*, era suficiente como suporte a sua locomoção. Na entrevista, o nosso informante opta por uma fala objetiva sem detalhes nos relatos, porém buscou responder as questões propostas.

4.2 Momentos que antecederam às entrevistas

Em contato pelo aplicativo *WhatsApp*, informei individualmente aos convidados sobre a importância da participação deles nesta pesquisa, pois o desvelamento da questão proposta poderia oferecer visibilidade às problematizações da educação inclusiva relacionada às pessoas negras com deficiência visual, causadas pela falta de informação em trabalhos científicos, como foi comprovada na revisão de literatura realizada. Convencidos da relevância de suas histórias de vida para este trabalho de pesquisa, os três convidados aceitaram o convite para narrar os seus percursos na UESB.

Em cada momento distinto, agradei aos três pela participação e, sob emoção, nas três oportunidades, foi enfatizado por mim, o quanto estava sendo honroso poder tê-los como protagonistas desse trabalho que poderá servir de consulta para a instrumentalização de novos estudos nessa área. Desse modo, salientei a importância deles como colaboradores, uma vez também que os três, sob diferentes perspectivas também contribuíram, sobremaneira, para a formação da minha identidade como profissional na educação inclusiva.

A todos os colaboradores, comuniquei o momento em que iria iniciar a gravação com o auxílio do gravador de voz do aparelho celular, mediante a permissão prévia de cada um. Iniciei, em voz alta, a leitura do TCLE, o qual foi discutido e explicado aos colaboradores da pesquisa, em obediência às exigências estabelecidas pelo CEP. Terminada a leitura do termo, na íntegra, bem como feitas as explicações necessárias com relação a esse documento, abri o arquivo no *Word* no qual continha as perguntas

² tem o objetivo de proporcionar ao deficiente visual autonomia na locomoção (...). Disponível em: http://www.sac.org.br/instituto/ori_mob.htm#:~:text=A%20Orienta%C3%A7%C3%A3o%20e%20Mobilidade%20tem,%C3%A9%20realizada%20de%20forma%20peri%C3%B3dica. Acesso em: 24 nov. 2022.

da entrevista. Foi informado aos participantes que as questões seriam abertas e que funcionariam como uma chave para que dessem início às suas narrativas.

Antes que os convidados começassem a responder aos questionamentos, verifiquei se a gravação não tinha sido interrompida por algum motivo. Constatada a continuação do registro em áudio, a colaboradora e os colaboradores iniciaram os relatos a partir dos questionamentos.

No quadro a seguir, é apresentado um panorama sobre como aconteceram as entrevistas e na sequência explicados os detalhes.

QUADRO 2– PANORAMA DAS ENTREVISTAS

COLABORADORES/A	FORMATO/LOCAL
Joselito	Virtual – <i>Google Meet</i> Data: 30 de junho de 2021
Cristiane	Presencial – residência da pesquisadora Data: 21 de agosto de 2021
Jaldo	Presencial – local de trabalho Data: 08 de novembro de 2021

Fonte: elaboração da autora (2022)

A entrevista com o primeiro participante, Joselito, aconteceu de forma remota, pelo *Google Meet*, devido ainda à situação de pandemia do COVID-19. Por estarmos no modo virtual, a todo momento tinha que perguntar ao participante se ele estava me ouvindo, a fim de não haver interrupção gerada por uma possível oscilação do sinal de internet, tão comum naquele período pandêmico. A narração do entrevistado fluiu de forma agradável e, sem dúvida, as vivências relatadas por ele trouxeram reflexões que poderiam incentivar até mesmo outras pesquisas.

A nossa conversa foi agendada para as catorze horas do dia trinta de junho de dois mil e vinte e um. Como estaríamos em locais distintos, no momento do convite, solicitei ao colaborador que providenciasse um local tranquilo onde não houvesse risco de ser interrompido. Do mesmo modo, procurei dispor das condições ideais para que a minha atenção também não fosse desviada.

O avanço das vacinas contra o COVID-19³, no segundo semestre de 2021, permitiu que a segunda e a terceira conversa fossem presenciais, mesmo assim, foram seguidos os protocolos de segurança sanitária, orientados pelo Ministério da Saúde, como o uso de máscaras, utilização de álcool a 70% e distanciamento mínimo.

³ Doença provocada pelo coronavírus (Disponível em: <https://coronavirus.msf.org.br>. Acesso em: 24 nov. 2022)

Feito o contato com Cristiane, marcamos a entrevista para o dia vinte e um de agosto de dois e vinte um, às quinze horas. Combinamos que passaríamos uma tarde juntas para que ficássemos à vontade e atingíssemos o objetivo da conversa. Nesse caso, o lugar que julgamos ideal para esse momento, foi a minha casa. Eu e meu esposo fomos buscá-la de carro em sua residência, a fim de isentá-la de gastos com transporte. Cristiane contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho, contando, de forma tranquila com riqueza de detalhes, parte de sua história de vida, que também se entrelaça com a minha história profissional e afetiva. Do mesmo modo ocorre com o percurso na universidade do nosso terceiro entrevistado.

Em acordo com Jaldo, o encontro aconteceu em seu local de trabalho. O horário combinado foi às catorze horas do dia oito de novembro de dois mil e vinte e um. Como eu havia solicitado a ele anteriormente que precisaríamos de um local reservado para que não fôssemos interrompidos, Jaldo me conduziu a uma sala tranquila, sem movimentação de pessoas.

Os interlocutores da pesquisa mantiveram uma relativa linearidade na descrição dos acontecimentos, provavelmente em função do roteiro de entrevista, previamente elaborado. Todavia, a análise das falas no decorrer do texto nem sempre obedece a esse aspecto contínuo, pois os fatos interligados aos estudos teóricos ou comentários da pesquisadora, aparecem, ora no início da fala, ora no meio ou mesmo no final, porém respeitando as perguntas realizadas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO: CATEGORIAS DE ANÁLISE

A apresentação das falas na análise de dados obedece à ordem em que foram realizadas as entrevistas, sendo o primeiro Joselito, a segunda Cristiane e o terceiro Jaldo. Tomando como referência as categorias, puderam ser analisadas as diferentes posturas dos participantes em relação aos eventos os quais vivenciaram, levando em consideração as identidades específicas. Os trechos aqui apresentados foram devidamente transcritos tomando como base os áudios obtidos nas entrevistas.

5.1 Da aprovação no vestibular UESB

Na narrativa que segue, o primeiro entrevistado, Joselito, relata que o desejo de ingressar no curso de Direito surgiu enquanto ele cursava o ensino médio no ano de 2006. Na sua primeira experiência com provas de vestibular e com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ele conta: “[...] ainda não tinha aquele costume, porque

você precisa de dois requisitos para ser aprovado: tanto conhecimento, como técnica [...]”. Percebendo esse déficit em sua formação, se matriculou em cursinhos pré-vestibular, sendo um deles o *Universidade para Todos*⁴. Nas palavras de Joselito:

Eu fiz parte do *Universidade para Todos*, se não me falha a memória, durante dois anos. Foi o período também que eu fiz parte do cursinho pré-vestibular “Sucesso Pré-vestibular” que tinha aqui na cidade de Jequié. Acho que hoje nem tem mais. Eu passei no ENEM⁵ com uma nota quase 690. Em 2007, eu também fiz a prova, mas também não fui aprovado em 2007. Também prestei vestibular para o curso de Direito, em outras universidades... as principais: a UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), a UESC (Universidade Estadual ao Santa Cruz), a UESB e a UNEB. Em 2008, novamente, eu tornei a fazer os vestibulares.

Joselito nos conta que foi aprovado em vários vestibulares e que obteve ótimas colocações, entretanto escolheu cursar Direito na UESB, *campus* de Vitória da Conquista pelos motivos que ele relata no depoimento a seguir:

E aí optei por ir para Vitória da Conquista por ter a ACIDE, que é a Associação Conquistense de Integração do Deficiente. De certa forma, eu teria um apoio lá para Orientação e Mobilidade e estaria também entre os meus pares, não estaria indo assim, pra um lugar muito diferente da minha realidade. Aí optei por Vitória da Conquista e, também por a UESB ter um dos melhores cursos de Direito do Brasil. Então, esses fatores me levaram à Vitória da Conquista, sendo que eu comecei a estudar em agosto de 2009.

Pela forma de se expressar, ficou claro na fala de Joselito que ele vivia um momento de euforia, gerado pelas aprovações nos vestibulares, em 2008 e 2009. Uma vez que neste último ano, havia tomado conhecimento que foi aprovado para cursar Bacharelado em Direito em três instituições públicas na Bahia (UNEB, UESC e UESB).

Na UESB, Joselito foi aprovado pelo sistema de cotas adicionais direcionadas a pessoas com deficiência, mediante a Resolução nº 52/2016 (UESB, 2008) e suas alterações, bem como a resolução nº. 52/2016 (UESB, 2016) que dispõe sobre o Sistema de Reserva de Vagas e as Cotas Adicionais nos Cursos de Graduação da UESB. Em certo sentido, Joselito tinha conhecimento do direito que ele havia conquistado ao obter resultado positivo no vestibular. Por esse motivo, ele acreditava que encontraria as condições estabelecidas na legislação vigente.

⁴ Trata-se de um programa promovido pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, conhecido pela sigla UPT, tendo as universidades estaduais como parceiras (UESB, UEFS, UESC e UNEB), objetivando “a ampliação do acesso ao ensino superior através da oferta de curso preparatório para o vestibular e ENEM”, destinado aos estudantes provenientes da rede pública de educação do estado da Bahia.

⁵ Exame Nacional do Ensino Médio

Cristiane relata que se inscreveu no processo seletivo vestibular da UESB no ano 2006 e nesse ano ainda não havia o sistema de cotas. Ela pleiteou a uma vaga no curso de Letras na ampla concorrência. A entrevistada nos conta que não participou de cursinho pré-vestibular, nem do programa *Universidade para Todos*, pois, na época, não adotavam medidas de acessibilidade para pessoas com deficiência visual que favorecessem seu aprendizado e também porque não havia quem a auxiliasse no trajeto. Desse modo, estudava dentro das suas possibilidades, por meio do que tinha acesso na AJECE ou com ajuda de amigos próximos. Cristiane relata, com um belo sorriso, sobre o dia em que recebeu a notícia de que havia passado no vestibular, e nas palavras dela, “concorrendo com outras pessoas de igual modo”.

Não concorri pelo sistema de cotas para pessoas negras, nem para pessoas com deficiência. Isso, para mim, foi uma conquista pessoal no sentido da minha capacidade. Porque eu entendo que em relação à pessoa com deficiência, muitas pessoas pensam que a capacidade cognitiva é afetada. Algumas deficiências trazem uma limitação, mas todas as pessoas têm a capacidade de aprender. Quanto ao negro mais ainda, porque a cor não interfere de forma nenhuma no seu intelectual, mas infelizmente a cor interfere nos relacionamentos sociais. Se criou esse preconceito social que interfere, sim, nas relações, interfere nas oportunidades, mas não na capacidade cognitiva.

Quando a informante coloca seus sentimentos de satisfação ao mencionar que não precisou do sistema de cotas, ela diz que “foi uma conquista pessoal” e, portanto, para ela, passar no vestibular, independentemente do sistema de cotas, foi como uma prova de sua capacidade cognitiva. Embora Cristiane tenha respaldo em sua história de vida para se colocar dessa forma, é importante frisar que os cotistas passam pela mesma triagem dos não-cotistas e que a diferença está na concorrência entre os grupos específicos aos quais se destinam as vagas reservadas.

É importante ressaltar o conceito de cotas raciais e, para uma compreensão mais apurada da temática, recorreremos aos estudos de Almeida (2019, p. 145) no que se refere às ações afirmativas e cotas. Segundo o autor:

Ações afirmativas são políticas públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado, e que visam a beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas. Tais políticas podem ser realizadas das mais diversas modalidades e ser aplicadas em inúmeras áreas. As cotas raciais são apenas uma modalidade, uma técnica de aplicação das ações afirmativas, que podem englobar medidas como pontuação extra em provas e concursos, cursos preparatórios específicos para ingresso em universidades ou no mercado de trabalho, programas de valorização e

reconhecimento cultural e de auxílio financeiro aos membros dos grupos beneficiados.

Ao mencionar “Porque eu entendo que em relação à pessoa com deficiência, muitas pessoas pensam que a capacidade cognitiva é afetada”, Cristiane estimula uma discussão relevante neste trabalho: *capacitismo*. Os questionamentos gerados a respeito da capacidade de pessoas com deficiência de assumir, seja qual for a função, não importando o grau de responsabilidade é um tipo de preconceito, denominado, atualmente, como capacitismo, termo ainda pouco conhecido.

De acordo com Mello (2016), o *capacitismo* delimita o padrão dos corpos e em que molde as pessoas devem estar, se dentro, ou fora desse padrão. Esse é um termo que deriva da palavra capacidade pela necessidade de atribuir uma nomenclatura à discriminação sobre as pessoas que possuem algum tipo de deficiência no que se refere à dúvida com relação à eficácia dessas pessoas de desenvolver determinadas atividades. Isso acontece porque, no senso comum, o conceito de deficiência está associado equivocadamente, como antônimo de eficiência, quando o contrário desta palavra é ineficiência. Capacitismo, então, é a hierarquização dos corpos, conceito aplicado também a outros grupos que são marginalizados socialmente (MELLO, 2016). Conforme às palavras da pesquisadora:

Minha proposta é que, a exemplo de Portugal, passemos a adotar no Brasil a tradução de *ableism* para capacitismo na língua portuguesa, por duas razões principais: a primeira é a demanda de urgência para visibilizar uma forma peculiar de opressão contra as pessoas com deficiência e, por consequência, dar maior visibilidade social e política a este segmento; a segunda deriva do próprio postulado da teoria *crip*, ou seja, para desconstruir as fronteiras entre deficientes e não deficientes é necessário explorar os meandros da corponormatividade de nossa estrutura social ao dar nome a um tipo de discriminação que se materializa na forma de mecanismos de interdição e de controle biopolítico de corpos com base na premissa da (in)capacidade, ou seja, no que as pessoas com deficiência podem ou são capazes de ser e fazer (MELLO, 2016, p. 3267).

Para a autora, assim como o racismo está para o preconceito racial, sexismo para a discriminação de gênero, o capacitismo está para o pré-julgamento em relação à pessoa com deficiência e pode se manifestar de diversas formas. Assim, a admiração exagerada por uma pessoa com deficiência também se configura como capacitismo (MELLO, 2016).

No trecho anterior da narrativa de Cristiane, ela enfatiza que embora a cor não torne o negro menos inteligente, os relacionamentos sociais são afetados. Quando ela se refere à interferência do ser negro nas relações sociais, a informante já aponta para

um depoimento que será apresentado um pouco mais a frente nesta análise, no tópico que trata especificamente das *relações étnicas*.

Por hora, continuemos a tratar da conquista que trouxe orgulho para a nossa entrevistada e para a sua família.

Para mim, foi uma conquista muito grande, uma alegria para a minha família também, porque eu fui a primeira pessoa a passar num vestibular... a primeira pessoa a entrar numa universidade, tanto é que meu irmão ficou tão surpreso! Eu digo que foi até inconsciente, pela minha limitação, pela deficiência, embora as pessoas vissem a capacidade em mim, mas por ser algo que ele não tinha vivido, pelo histórico familiar, por ser algo que a família achava inalcançável, pela estrutura social, e também porque tinha pouco tempo que eu tinha perdido a vista, tinha me tornado uma pessoa com deficiência, eu creio que foi uma junção das duas coisas.

Nesse trecho, o relato de Cristiane nos faz pensar acerca da deficiência como construção cultural, fortemente presente no imaginário social como “tragédia pessoal”. O fato dela ter passado no vestibular, sendo que, na época, a deficiência visual era relativamente recente na vida dela, gerou nos membros de sua família reações de surpresa. Justo ela que havia “perdido a vista”, teria sido a primeira pessoa da família a obter sucesso no vestibular. A narrativa de Cristiane, nesse sentido, está diretamente interligada aos estudos de Martins (2005, p. 4) quando afirma que “Em cintilante contraste com os valores dominantes, a apreensão das vidas e pensares das pessoas com deficiência marcadamente instrui no apagamento dos fatalismos trágicos”. A vida de Cristiane, a partir daquele momento, se tornaria uma referência não só para seus familiares, mas também para outras pessoas.

Ainda com relação ao capacitismo, Joselito nos traz em sua narrativa a seguinte fala: “Às vezes, as pessoas dizem assim: ‘- eu tenho vocês como herói. Porque eu confesso que se fosse eu, acho que eu não conseguiria dar um passo’ [...]” (Fonte: Transcrição de áudio, 2021). O fato de Joselito possuir deficiência visual e ser hoje um advogado, o torna um herói? Do mesmo modo acontece quando alguém diz que uma pessoa possui deficiência visual, e em seguida utiliza a conjunção, *mas* para fazer uma afirmação positiva em relação às capacidades dela. O vocábulo *mas*, nesse contexto, carrega uma conotação pesada, uma vez que se trata de uma conjunção adversativa, que traduz o sentido contrário do que se espera.

Vale questionar, então: por que uma pessoa com essa condição não poderia desenvolver esta ou aquela habilidade? Tal afirmativa traz o entendimento de que tal deficiência deveria torná-lo incapaz de exercer essa profissão, no entanto quando essa “regra” é quebrada, acontece a supervalorização. Desde que as possíveis

barreiras sejam removidas, não há impedimento para que uma pessoa que se dedica a alcançar determinados objetivos, tenha sucesso.

Com relação ao terceiro colaborador, Jaldo nos informa que prestou vestibular no ano de 2006 e ingressou como estudante da UESB, no ano de 2007. Relata que participou, anteriormente, de um cursinho pré-vestibular promovido pela Igreja Católica, além de estudar com o apoio dos ledores da AJECE, pois havia nele o desejo de cursar Pedagogia. O colaborador obteve aprovação concorrendo em igualdade de condições com outros candidatos que não possuíam nenhum tipo de deficiência, uma vez que ainda não existia o sistema de cotas, conforme afirmei anteriormente. Jaldo conta que:

Quando eu fiquei sabendo que eu havia passado no vestibular, na verdade, eu não acreditei, no primeiro momento. Mas depois, meus amigos me ligaram para me parabenizar e então eu passei a acreditar. Esse momento foi muito prazeroso em ver a satisfação das pessoas que sempre acompanharam a minha trajetória. Foi muito gratificante.

Esse depoimento de Jaldo se assemelha aos de outros estudantes que diante do histórico de dificuldades experienciadas em seu percurso escolar, por diversas vezes, não acreditam que seja possível uma ascensão social mediante uma aprovação no vestibular em uma universidade pública.

Percebemos nos três depoimentos que emergem sentimentos de alegria ao saberem de suas aprovações nos vestibulares. O que há de comum, é que embora Joselito tenha optado para a vaga na qual foi aprovado mediante o sistema de cotas, nos três casos houve aprovação por ampla concorrência. Isso mostra o grau de determinação dos três entrevistados em busca de seus objetivos. Jaldo e Cristiane foram estudantes contemporâneos e, portanto, compartilharam concomitantemente da mesma felicidade. Cristiane é a única que não pôde participar de cursinhos pré-vestibular. Pelo fato da perda da visão ter sido, naquele momento, relativamente recente, ela ainda enfrentava dificuldade de locomoção e, para tanto necessitava da ajuda de outras pessoas, o que nem sempre era possível.

5.2 Experiências: ausência de suporte adequado

Após a análise da categoria sobre a entrada dos colaboradores na universidade, abre-se uma nova discussão acerca das experiências vivenciadas durante o percurso da graduação.

No que se refere a esse bloco de acontecimentos, Joselito demonstra em sua fala certo desapontamento ao afirmar que “[...] dentro da universidade a realidade foi um pouco diferente [...]” do que ele imaginava. Suas expectativas haviam sido frustradas, pois constatou a inexistência de condições específicas ao discente com deficiência, quanto ao atendimento educacional especializado, à acolhida dos/as docentes e dos demais profissionais, além de outras. Segundo o informante:

Por saber que a universidade é um espaço onde é produzido o conhecimento da sociedade, eu esperava que os profissionais que ali atuam... e a estrutura da universidade também estivesse preparada para receber a pessoa com deficiência, no meu caso a deficiência visual. E não foi bem essa a realidade que eu encontrei ali, porque a universidade não tinha o piso tátil, a universidade não tinha, por exemplo, em Vitória da Conquista, não tinha o núcleo de apoio para a pessoa com deficiência. O papel Braille, que foi comprado na época em que adentraram outros universitários com deficiência, era utilizado para fazer carteirinhas da biblioteca, por ser um papel de espessura mais grossa. A máquina Braille, que tinha sido comprada, tinha desaparecido. Ninguém sabia onde estava essa máquina Braille. Tinha desaparecido.

A partir daí o colaborador elenca várias situações pelas quais não gostaria de ter passado como um dos primeiros estudantes com deficiência visual no *campus* de Vitória da Conquista. Ele entendia que o fato da UESB ser adepta às cotas para pessoas com deficiência, estaria presumida a disponibilidade do atendimento especializado na instituição.

Joselito cita alguns materiais utilizados pelo estudante com deficiência visual, como o papel adequado para o *braille*⁶ e a máquina de datilografia braile. Oportuno destacar outros recursos didáticos como o guia de assinatura, mais conhecido como assinador, que direciona a escrita cursiva; e os instrumentos utilizados para escrita em *braille*, como: a reglete⁷, e a impressora Braille computadorizada. Além disso, está implícito no fragmento, que ele esperava o suporte de um profissional especializado, razão porque menciona “não tinha o núcleo de apoio para a pessoa com deficiência”.

O colaborador conta que quando ele ingressou na universidade, já havia outra discente com deficiência visual, que havia entrado um semestre antes dele no curso de Pedagogia, para a qual a instituição havia realizado uma seleção interna com a finalidade de contratar uma estagiária ou estagiário para prestar o auxílio a essa estudante com deficiência visual e, subsequentemente, a ele. Joselito relata que:

⁶ Sistema de escrita em alto-relevo oficializado em 1852 que possibilita a leitura à pessoa com deficiência visual, parcial ou total (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

⁷ Instrumento utilizado para a escrita manual do Braille (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Foi destinado um espaço na Biblioteca Central da UESB de Vitória da Conquista e, esse espaço era a videoteca. Então, eles arrumaram qualquer espaço e colocaram a gente. O que foi motivo de muita confusão. Porque a biblioteca é um local onde o pessoal requer silêncio, pelo fato de estarem num momento de estudo. E eles já estão acostumados com aquele silêncio. No nosso caso, o material tinha que ser lido pra nós, [...] então era motivo de confusão. Porque o pessoal queria silêncio e, por outro lado, não podíamos fazer silêncio, porque em silêncio, não teria como estudar.

Vale ressaltar também a função do ledor que não pode ser realizada de qualquer forma, pois, além de ser necessário um ambiente livre de ruídos, o profissional deve estar atento a todas as técnicas de leitura, como tom e volume de voz, pontuação e ritmo. Uma vez não obedecidos esses critérios, a compreensão do aluno com deficiência visual poderá ser prejudicada. Desse modo, o espaço de uma biblioteca é o local menos indicado para essa atividade, tendo em vista que, nesse caso, os dois públicos ficavam diretamente afetados: enquanto os estudantes-leitores da biblioteca dependiam da ausência de ruídos para se concentrarem no estudo, Joselito e a estudante de Pedagogia dependiam de uma ledora, portanto, havia quebra do protocolo comum às bibliotecas: o silêncio.

Com respeito a sua chegada ao *campus* da UESB, Cristiane se transporta para aquele momento, por meio das palavras que trazem muito sentimento do que era, para ela, “entrar no desconhecido”:

Lembro muito bem do primeiro dia. Fui de mototáxi. Não havia uma pessoa para me auxiliar. Também não tive acesso ao local com antecedência para facilitar a minha locomoção. Entrei numa turma lotada com 40 alunos. Demorou um pouco para que algum colega fizesse contato comigo. Eu falei: “- Meu Deus! É agora”. Mas sempre fui ousada. Fui atrás. Mesmo com a minha desenvoltura, eu tive medo. Com o passar dos dias, percebi que a universidade não tinha ainda apoio pedagógico para a pessoa com deficiência. Tive medo, justamente disso: do novo. Eu fiquei pensando: - Será que eu vou ter apoio, suporte aqui na universidade? Será que vai ter um departamento, um apoio institucional da própria universidade? Disso, eu tive medo.

Cristiane mostra de que maneira lidou com a tensão de não saber sobre como seriam as suas relações no interior daquele espaço desconhecido, bem como apresenta, em sua narrativa, a preocupação inicial com relação ao suporte pedagógico na universidade, sendo conhecedora de seus direitos como discente com deficiência visual. Aproveito esse gatilho da entrevista para questioná-la a respeito dessa parte de seu percurso na universidade. Nas palavras da entrevistada:

Foi um processo doloroso porque eu tive que buscar o meu direito ao atendimento adequado. Como não havia nenhuma sala de AEE, especializada para deficiente, procurei no departamento do curso de Letras.

Eu e o colega do curso de Pedagogia - se referindo a *Jaldo* - fomos os primeiros discentes com deficiência visual, mas já poderia existir um suporte, um apoio na universidade, uma vez que houve outros alunos com deficiência antes de nós, embora fossem deficiências distintas às nossas. E nós fomos os primeiros. Nós fomos as cobaias.

Sobre as primeiras experiências na UESB, *Jaldo* nos conta que:

No início foi muito difícil, porque na UESB não havia nada adaptado. Os professores não sabiam como lidar com a pessoa com deficiência. Foi bem complicado mesmo. Fiz muitas provas nos corredores da universidade... muitos trabalhos.

Jaldo ingressou no primeiro semestre de 2007 e com esse relato, ele destaca a falta de experiência dos docentes com relação ao trato com alunos com deficiência, fato que pode ser entendido a partir do prisma de que *Jaldo* tenha sido o primeiro discente com deficiência visual no *campus* de Jequié, no curso de Pedagogia.

Vale ressaltar que o intuito com relação a este ponto, não é justificar atitudes de docentes que, porventura, tenham sido classificadas como barreiras metodológicas, mas destacar os desconfortos vivenciados por *Jaldo* ocasionados, muitas vezes, pela ausência de prática de alguns professores ou professoras. Nos dois anos que antecederam a criação do NAIPD, *Jaldo* contava apenas com o suporte pedagógico das profissionais da AJECE, que realizavam o trabalho de leituras e adaptação de material.

Há uma similaridade nos relatos, quando os três narram o enfrentamento de dificuldades relacionadas à falta de suporte técnico, bem como a ausência de um espaço apropriado para a realização de atividades extraclasse e, isso se configurava em um grande problema. Anjos (2010, p. 28) afirma que:

A profissional e o aluno procuravam por um local que oferecesse o mínimo de condições para a realização do atendimento, dentre as quais a tranquilidade. Encontravam, às vezes, salas de aula vazias, outros locais emprestados como a sala dos professores do DCHL e o setor da Assessoria Acadêmica, onde havia um fluxo muito grande de pessoas e a conseqüente frequência de poluição sonora, tornando assim impossível a realização de um atendimento de qualidade.

De acordo com a autora, os atendimentos eram realizados em ambientes inapropriados. Inclusive, atividades avaliativas eram executadas de forma oral, nos corredores da universidade, sem a menor condição de concentração aos discentes, indo de encontro ao direito do estudante com deficiência de ser atendido em um local reservado (ANJOS, 2010).

5.3 Provas e atividades avaliativas

Nas entrevistas, os dois primeiros entrevistados destacam a maneira como os docentes conduziram as primeiras avaliações. Para tanto, essa foi considerada uma categoria interessante para ser enfatizada, pois uma vez que os três colaboradores relataram situações referentes a esse assunto, julguei importante destacar as falas e, ao mesmo tempo, tecer reflexões a respeito da construção do conhecimento por parte dos professores no trato com as metodologias utilizadas com os estudantes com deficiência visual.

No trecho que segue, Cristiane descreve com detalhes desde o ambiente em que foram realizadas as avaliações à forma como foi tratada, trazendo à tona recordações que ainda estão frescas em sua memória.

Eu lembro como hoje que eu fiz prova no DCHL. As pessoas conversando o tempo todo, entrando e saindo. Era um ambiente inadequado para uma prova oral. Fiz também prova em Braille em ambientes, de igual modo, impróprios. Na sala de aula comum, onde o fluxo de pessoas é grande, a pessoa com deficiência visual não pode fazer uma prova, porque um vai atrapalhar o outro. O silêncio é necessário para não atrapalhar a concentração. Não havia um lugar adequado com silêncio, um lugar tranquilo, com suporte especializado. Não havia. Inclusive, uma professora da AJECE já teve que fazer prova oral comigo, em um corredor, porque não havia uma sala disponível no *campus*.

Nesse fragmento, Cristiane se refere a um período quando ainda não existia o NAIPD, categoria detalhada mais à frente. A nossa interlocutora descreve situações que mostram inicialmente a falta de acesso aos conteúdos de forma integral, pois encontrou essas primeiras barreiras, e para tanto contou com o apoio das profissionais da AJECE. Do mesmo modo, na categoria anterior, Jaldo relata que fez provas e trabalhos nos corredores, por falta de um espaço adequado.

Cristiane continua o relato destacando a dificuldade que a funcionária da Assessoria Acadêmica enfrentava para digitalizar as apostilas e livros, pois em meio a outras demandas, não conseguiam dar conta de tantos materiais. Sendo assim, conseqüentemente, ela acabava por ficar prejudicada sem o material acessível para que pudesse estudar os conteúdos das avaliações ou atividades corriqueiras.

Eu ficava sempre lembrando dos textos à moça que trabalhava na assessoria acadêmica [...] eu lembro que ela fez alguma adaptação. Eu lembro que eu pedi a ela, só que ela ficava protelando. Chegou o dia da prova e eu não tive acesso aos textos referentes à prova. Então, aconteceram várias coisas como essas.

É importante salientar que não era função da secretária da Assessoria Acadêmica, realizar adaptação de materiais. Mesmo assim, tentava fazer o que estava ao seu alcance, pela falta de profissionais adequados a essa função específica. Cristiane continua:

Nós estávamos ali para aprender de igual modo a outros discentes. Nós não queríamos receber respostas prontas de provas ou que as pessoas facilitassem a nossa vida, no sentido de que a gente não precisaria estudar. Quantas vezes, 5 horas da manhã, de madrugada, meu marido tirava o gravador da minha mão, eu dormindo com o gravador? Pra estudar. Porque eu entendia que eu precisava e eu estava ali para isso. Para estudar.

Outro aspecto interessante para pensarmos é que a entrevistada já era uma mulher casada, e embora ainda não tivesse filhos, tinha que dar conta das responsabilidades do lar que o próprio histórico da mulher na sociedade se encarrega de explicar. Nesse caso, o fator *gênero* também se insere aqui como ponto de intersecção.

Desse modo, os estudos sobre interseccionalidade ganham relevância, não só pelo fato de Cristiane ser uma mulher em meio a uma sociedade patriarcal, mas também porque a informante tem enfrentado juízos de valor associados a grupos minoritários, dos quais notadamente faz parte.

Vale ressaltar aqui o caráter interseccional dos colaboradores: são três pessoas negras com deficiência visual, nascidos e criados na periferia do interior da Bahia, mas que possuem identidade própria e que devem ser vistos em sua integralidade. Todavia, levam rótulos que interferem diretamente no processo de construção da identidade.

Nesse aspecto das provas e atividades avaliativas, muitas vezes os três colaboradores vivenciaram situações de exclusão, uma vez que havia desconhecimento dos professores a respeito das condições diferenciadas que deveriam ser disponibilizadas aos estudantes com deficiência visual.

5.4 A criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência, o NAIPD

É importante destacar que a criação desse núcleo foi fundamentada nas leis de acessibilidade, e para tanto este deveria destinar-se a prestar o apoio adequado às necessidades dos educandos, em respeito ao direito de atendimento nas dependências da universidade. De acordo parágrafo 5º, artigo VII “Os núcleos de

acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, é importante destacar a Portaria 3.284, de 07 de setembro 2003, em que é afirmada a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência “condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações nas instituições de ensino” (BRASIL, 2003). Sobre os requisitos de acessibilidade que trata o art. 2º da referida portaria:

no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador; e b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003, p. 1-2).

Na narrativa a seguir, Joselito nos apresenta informações sobre a busca de espaço para o núcleo de acessibilidade no *campus* de Vitória da Conquista. Expõe que quando a situação na biblioteca começou a ser um problema mais sério, a direção providenciou outro espaço, antes reservado para depósito, o qual foi reorganizado para receber o NAIPD, hoje o Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência da UESB.

E a partir daí a gente começou toda uma luta para conseguir os equipamentos necessários. Como a pessoa que ficou à frente do Núcleo, é uma pessoa muito aguerrida, isso fez com que a gente pudesse ter alguns avanços. Pediram que eu indicasse uma pessoa que pudesse nos dar o apoio. E eu tinha um colega de sala muito esforçado e se aproximou bastante de mim, né? É uma pessoa que já tinha domínio de informática e uma mente aberta para novos aprendizados. Então isso fez com que eu o indicasse. E é tanto que ele entrou acho que ainda em 2009, parece, e ele está lá no Núcleo até hoje. [...] Foi quando a minha realidade da Universidade começou a mudar, mas assim, nesse ponto voltado ao apoio direto a mim.

Diante deste depoimento, vale ressaltar que as ajudas técnicas são primordiais para que as plataformas digitais sejam acessíveis às pessoas com deficiência visual. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

A Tecnologia Assistiva (TA) computacional é um recurso indispensável para autonomia das pessoas com deficiência visual. Existem programas específicos que interagem com o Sistema Operacional do computador, capazes de transmitir as informações existentes na tela em forma de síntese de voz, mediante comandos no teclado. O Non Visual Desktop Access (NVDA)⁸ é um dos mais utilizados pelos alunos com deficiência visual, pois possibilita a navegação por toda a plataforma virtual sem maiores restrições, além de ser prática instalação e livre de custos. Para que os textos impressos se tornem acessíveis aos leitores eletrônicos, é necessária a digitalização desses textos e correção de possíveis erros causados pelo não reconhecimento de caracteres pelo scanner (ANJOS, 2010).

No que se refere ao *campus* de Jequié, Cristiane e Jaldo relembram os momentos que marcaram este episódio que teve profunda relevância em seus percursos dentro da universidade. Cristiane expõe sentimentos afetuosos e de gratidão a duas professoras, sendo que uma delas era Assessora Acadêmica da UESB, e a outra sua colaboradora, entre 2007-2008. Nesse último ano, a segunda exerceu o cargo de diretora do DCHL, quando a primeira já não atuava na assessoria. Todavia, ambas continuaram juntas, em prol da implementação dessa ação inclusiva no *campus* de Jequié, conforme afirma Cristiane:

Com o passar do tempo, eu e o colega Jaldo conhecemos duas professoras que estavam sonhando, planejando um núcleo de inclusão, um núcleo de apoio à pessoa com deficiência. Então, conhecer essas professoras foi algo muito marcante porque aí sim, nós começamos a nos sentir apoiados e sentir que estávamos começando a ter realmente esse apoio, esse suporte acadêmico para conosco, discentes com deficiência.

Cristiane relata que essas duas professoras não mediram esforços junto à reitoria para que profissionais fossem contratados para o suporte aos discentes com deficiência. As palavras afetuosas com as quais Cristiane descreve um ato específico da então diretora do DCHL mostra o quanto foi decisivo para que ela escolhesse entre desistir ou continuar na universidade. Aquele era um período em que ela passava por algumas dificuldades, e os sentimentos se afloram ao narrar um fato particular que chamou a atenção dela. Ela destaca no trecho a seguir, a sensibilidade de uma

⁸ Tradução para o português: Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho. (Disponível em: <http://www.nvda-project.org/wiki/Download>. Acesso em: 24 nov. 2022.

professora com relação a sua quase desistência, narrativa que julguei necessário registrar:

Logo nas primeiras semanas do meu ingresso na universidade, passei por algumas dificuldades financeiras. E, eu como discente com uma deficiência visual e negra, moro longe, na periferia, a cinco quilômetros e meio, moro ainda, distante da universidade. [...] eu pensei em desistir pelas dificuldades financeiras e sociais que eu sabia que passaria a enfrentar. E uma professora, à época, diretora do DCHL, com sua secretária, foi até a minha casa. Só que tinha um problema. A minha rua é uma ladeira bastante íngreme, não havia calçamento, e nesse dia estava chovendo e, por isso o carro não pôde chegar até a minha casa, pois a rua estava muito escorregadia devido à lama. Ela, então, teve que estacionar o carro num local bem abaixo, um pouco distante da minha casa. Ela subiu a pé, no meio da lama. Disso, eu nunca vou me esquecer. Dá até vontade de chorar. Para mim, o professor tem que ter amor a sua profissão. Então, ela foi até a minha casa e falou pra eu não desistir, que ela ia estar comigo, porque ela ia me ajudar, me auxiliar de alguma forma, e isso que não me fez desistir. E eu nunca vou me esquecer, pode passar o tempo que for e eu ficar velhinha. Isso marcou muito!

Nesse fragmento, Cristiane cita alguns fatores que quase impulsionaram-na a desistir do curso, como as dificuldades financeiras e o fato de morar muito longe da universidade.

Com relação à forma de atendimento aos estudantes com deficiência visual, Cristiane faz questão de descrever como deve ser o serviço desses profissionais, de acordo a todas as experiências dela, anteriores a sua entrada na universidade:

Eles auxiliam naquilo que a pessoa com deficiência não pode fazer. Se é pessoa com deficiência visual, precisa de adaptação adequada para que o deficiente visual tenha acesso aos textos, como digitalização, Braille, gravação em áudio. Muitas vezes, cansei de gravar aulas com mp3, com um gravadorzinho. Muitas vezes, as leitoras gravavam livros (em áudio, com a própria voz). [...] Depois da criação do núcleo, profissionais foram contratados e nosso cotidiano acadêmico foi melhorando.

Outro ponto que Cristiane destaca é sobre o descaso dos poderes públicos com relação à educação inclusiva das pessoas com deficiência, a começar pela falta de interesse em obter as informações necessárias para prestar o atendimento adequado. As suas interrogações recorrentes mostram que havia um sentimento de indignação quanto à morosidade no cumprimento do que já estava posto nas leis de acessibilidade:

Coisas que eu ouvia, que dói muito na pessoa com deficiência: “Pra quê tantos profissionais? Pra quê um profissional para cada deficiente? E isso, os nossos governantes não entendem. Por quê? Pra não gastar com a pessoa com deficiência? E o discurso? E a constituição de 1988? Tudo é discurso? E a prática? Leis foram elaboradas para que a pessoa com deficiência tivesse suporte e pra pessoa com deficiência ter suporte, precisa de profissionais. A pessoa com deficiência precisa de um profissional. Então, nós enfrentamos isso. Eu enfrentei isso na universidade. E a luta delas (*das professoras que*

estiveram à frente da implantação do núcleo), era a nossa luta. Porque elas estavam lutando por nós. Elas estavam nos representando ali na instituição.

No relato a seguir, Cristiane destaca a importância das tecnologias e do/as leitores/as para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos e demonstra insatisfação ao revelar a sua percepção quanto à falta de entendimento das pessoas no que se refere à necessidade de profissionais especializados.

Mas, o que era o direito da gente, o que a gente requeria era o suporte, porque ninguém fica deficiente porque quer. E quantas vezes, eu que perdi a vista depois, eu lembro bem como era ler, fazer a leitura. O Braille é algo tão maravilhoso que nós temos acesso direto a leitura pelo Braille, mas o suporte da tecnologia, dos leitores também é fundamental. Eu digo isso porque eu sei o que é enxergar e sei o que é não enxergar, depender dos outros. Eu sei o que é isso. E as pessoas não entendiam. Muitas pessoas, colegas meus não entendiam, professores meus não entendiam, não entendiam.

No que se refere ao estágio, Cristiane relata que foi beneficiada com o suporte do núcleo e que as profissionais fizeram um excelente trabalho de adaptação e construção de materiais. Em suas palavras:

Eu tive o suporte do núcleo, por sinal muito maravilhoso na adaptação, na construção dos materiais. Aquilo que eu não podia elaborar de material, eu queria compensar, eu queria ficar com mais horas, mais aulas expositivas, aquilo que eu podia fazer, eu fazia.

Sobre a criação do Núcleo, Jaldo declara: “[...] Na metade do meu curso, veio a implantação do núcleo e começou a melhorar o acesso ao material de estudo”. A partir desse e dos outros depoimentos dos participantes desta pesquisa, podemos perceber que este serviço de apoio núcleo trouxe melhorias para os discentes com deficiência.

Com relação ao apoio especializado do NAIPD, Joselito declara que a situação começou a melhorar a partir desta criação, todavia, outros entraves surgiram. As barreiras atitudinais eram as mais recorrentes segundo relatos dos participantes.

As três narrativas se entrelaçam num mesmo sentido, com relação à criação do NAIPD, embora haja diferenças levando em consideração as distintas realidades no que se refere aos *campi* de Jequié e Vitória da Conquista. Os participantes nos apresentam dados significativos sobre os primeiros passos para a criação do núcleo. Os colaboradores manifestam em suas falas, sentimentos de acolhimento por parte de alguns professores, embora a universidade não estivesse, naquele momento, adequada de maneira satisfatória para atender as demandas dos discentes com deficiência.

5.5 Corpo docente: um processo formativo

No cenário da Educação Inclusiva, o professor torna-se um coadjuvante indispensável na promoção do acesso ao conhecimento do discente com deficiência. Dessa maneira, os colaboradores narram situações diversas diretamente ligadas a alguns docentes, sejam elas positivas ou negativas. O destaque desta categoria é interessante no sentido de compreendermos como os professores reagiram a essa relativa nova experiência pedagógica, no recorte de tempo retratado nesta pesquisa (2007-2012).

Conforme o conceito de Sasaki (2009, p. 1-2) a acessibilidade atitudinal significa “sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência”. A falta dessa acessibilidade constitui-se num tipo de barreira que aparece no relato de Joselito sobre o comportamento de um professor:

Eu ainda tinha uns problemas em sala de aula. A primeira vez mesmo que eu fui fazer uma prova, o professor chegou na sala e disse: “ - Olha Joselito, sua prova não foi adaptada. Então, se você quiser ficar aqui na sala, você pode ficar... se você não quiser, pode sair, fazer outra atividade, pode dar uma volta por aí... fazer um lanche... alguma coisa por aí... Porque você não vai ter condição de fazer a prova hoje”. E aí, eu saí da sala, porque não tinha razão de eu continuar ali. Todo mundo em silêncio e eu sem poder fazer nada, ali sentado, com a cara pra cima. Saí e sentei do lado de fora. E ali, foi um momento pra mim que foi muito ruim, porque a sensação para mim... sabe quando você é posto para fora de um lugar? Então, assim, sei que não foi intenção do professor, mas esse foi sentimento que eu tive... de ter sido posto para fora da sala de aula, sendo que na verdade, eu não tinha feito nada pra merecer.

Este depoimento foi o momento mais forte da conversa com o colaborador. A sequência do discurso demonstra claramente a intencionalidade de enfatizar aquele momento e de como aquelas palavras do professor foram determinantes para despertar nele o sentimento de exclusão. Marcadamente, o docente elenca várias outras coisas que ele poderia fazer, menos a prova.

Ao relatar a ação do professor, bem como sobre a falta de formação dos professores para o mais adequado tratamento aos estudantes com deficiência em sala de aula, o colaborador expressa um sentimento de indignação e tristeza, e enfatiza a sensação de exclusão vivenciada naquele momento:

O professor, em nenhum momento me perguntou como é que seria a adaptação dessa prova, ele não procurou o núcleo de apoio, sabe? Simplesmente, eles vão deixando o barco correr, e quando chega nesse momento, simplesmente, como não sabe o que fazer, vamos tirar essa pessoa de cena.

A insatisfação de Joselito decorre de igual modo quando ele percebe que a universidade não mostrava atenção quanto à formação continuada dos professores. Nesse sentido, afirma que a maioria dos professores da UESB não estava capacitada ao atendimento dos estudantes com deficiência visual:

Uma vez que eles vão trabalhar com deficiente, todos deveriam ter sido convocados, pelo menos os que iam trabalhar comigo, a cada semestre [...]. Muitos professores se repetem em disciplinas diferentes, ou às vezes, fazíamos uma disciplina, em três, quatro semestres. Então, esses professores poderiam ter sido capacitados, e eles não foram. E eles faziam vista grossa também da situação. Então, nesse ponto foi muito ruim.

No que se refere a esse ponto, Joselito descreve uma das situações de constrangimento vividas por ele, em decorrência da falta de conhecimento de um professor com relação aos recursos metodológicos específicos à deficiência visual. Nosso entrevistado conta que era a segunda vez que esse professor aplicava uma prova na turma dele.

Por não ter o devido conhecimento acerca de como lidar com os recursos didáticos para um estudante com deficiência visual, segundo Joselito, este professor exigiu que ele fizesse a prova, na sala de aula, junto com os demais colegas, digitando as respostas numa máquina de datilografia Braille. Este recurso, por produzir manualmente a escrita Braille, gera um barulho que tira a concentração das pessoas ouvintes.

Na aplicação da prova, o colaborador relata que as questões eram lidas pelo próprio professor, para que Joselito digitasse as respostas diretamente para a escrita Braille. Ao contar sobre esse momento, nosso participante demonstra demasiado descontentamento com aquela situação. Continua a narrativa:

Agora imagine, meus colegas fazendo a prova concentrados, e eu digitando uma prova em Braille, fazendo barulho. Coisa que foi desconfortável para o professor, para mim e para os meus colegas. Ninguém comentou, mas eu sei o quanto foi desconfortável. Pelo menos, eu tive essa sensação de desconforto, por todos eles. E, eu lembro que eu falei: “- professor, isso aqui é demais!” Aí ele falou comigo, assim: “- Joselito, o sistema é bruto”. E eu falei assim: “- Professor, quem fez o sistema?” Ele ficou quieto. E eu falei: “- O homem, não é? Quem é que gerencia o sistema? O homem, não é?” Porque ele não se atrevia a responder. Eu me perguntei: “Então, quem é o bruto?” (*risos*).

O colaborador afirma que como resposta à sua postura contra aquela maneira de aplicação de prova, na terceira vez, o professor apresentou uma atitude mais flexível com relação ao instrumento de avaliação. Foi permitido que ele realizasse a avaliação com o uso do computador, o que tornou possível a eliminação do

desconforto causado pelo desconhecimento do professor com relação aos recursos mais adequados ao estudante com deficiência visual:

Eu fui o primeiro estudante com deficiência visual no curso de Direito da UESB. Só havia eu. Eu não tinha com quem ser comparado antes. No caso quem veio depois... aí é um detalhe importante que... meus colegas que conversam comigo, meus pares que estudam lá... então, os professores sempre falam a meu respeito. “- Ah eu tive um aluno com deficiência visual e tal”. Eles hoje comparam, de um jeito ou de outro, o desempenho dos meus colegas com o meu.

Vale lembrar que Joselito era, naquele momento, o único aluno com deficiência visual, no *campus* de Vitória da Conquista-BA. Embora seja uma prática comum haver comparações de professores com relação a alunos que possuem características parecidas, como o caso da deficiência visual, esta prática não é considerada adequada. Cada indivíduo possui um histórico diferente do outro, sendo assim recebem os mais variados estímulos. É natural que existam desempenhos distintos que devem ser, portanto, respeitados.

Cristiane traz em sua fala a percepção de que alguns professores ou professoras demonstraram atitudes de preconceito com relação a sua capacidade de realizar os trabalhos do curso:

Percebi que existiu preconceito também por parte dos professores, desconfianças. Por que o preconceito é algo tão ruim? Porque é um julgamento sem conhecer, sem saber [...] as pessoas têm medo, mas pra você tirar um diagnóstico, você precisa conhecer. Então, por isso que o preconceito é uma coisa tão ruim! Tão ruim!

A colaboradora demonstra sentimento de indignação ao falar sobre a incredulidade de docentes, por conta da deficiência visual. Esta é mais uma situação que se configura como o *capacitismo*, conceituado anteriormente.

Jaldo relata que sentiu indiferença dos professores quanto ao seu estágio, atividade bastante significativa para o encaminhamento da conclusão do curso. O entrevistado afirma o seguinte: “Uma das barreiras que mais senti foi o fato dos professores não chegarem até a mim e perguntar como seria esse estágio. Como que eu ia ensinar crianças de três anos de idade, e no caso, era o meu primeiro estágio em Educação Infantil”.

Diante do exposto pelos colaboradores, é importante destacar um trecho dos estudos de Costa (2012, p. 118) no que alude à competência do professor para a inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem:

Num processo de inclusão, o compromisso político, a competência pedagógica e qualificação profissional configuram-se como aspectos relevantes à Educação Inclusiva, principalmente se o educador criar formas, mecanismos e estratégias de ensino a fim de que possa ensinar a turma toda.

As narrativas em destaque revelam que o corpo docente da UESB não estava preparado para atender as necessidades dos estudantes com deficiência visual que ingressaram àquela época e, que, portanto, era urgente uma formação de professores nessa temática.

5.6 As diferentes identidades frente às relações étnicas

Assim como a carência de formação docente no trato de alunos com deficiência visual foi constatada alusivamente ao período de graduação dos colaboradores desta pesquisa, pôde-se comprovar pelos depoimentos que havia, de modo similar, uma imperícia docente no trato das identidades referentes ao estudante negro.

No desenovelar das entrevistas surgiram situações e análises que os próprios colaboradores teceram e de acordo a cada diferente contexto, mostraram os seus posicionamentos, as suas identidades.

Ao observar detalhadamente as narrativas, percebemos que Joselito, um dos entrevistados, utiliza o pronome *eles* ao se referir a um grupo que desprestigia a adoção de cotas para negros nas universidades: “[...] *Eles* dizem que a cota é um favorecimento para um determinado segmento [...]”. A fala do colaborador se encaixa nos conceitos de Poutignat e Streiff-Fenart (1998) acerca do caráter *endógeno*, bem como sobre a relação dele com os *outros*. O emprego do pronome *eles* identifica o grupo ao qual ele pertence, que não é a classe dominante, dotada de privilégios. Infere-se, portanto, que o colaborador se autoatribui como pertencente ao grupo social menos favorecido, uma vez que ele, Joselito, tenha sido beneficiado com as cotas, uma ação afirmativa adotada para promover o acesso à universidade de candidatos oriundos de grupos minoritários.

Percebemos um paralelo com uma discussão tecida por Poutignat e Streiff-Fenart (1998) quando se referem aos índices e critérios que, a depender da predominância, podem ser determinantes para o reconhecimento da própria identidade. No que se refere à dialética exógeno/endógeno, os teóricos explicam que:

Nas situações de dominação, frequentemente existem desníveis ou desacordos entre as identidades étnicas que os membros de um grupo se auto-atribuem (*sic*) e aquelas que os outros lhes conferem (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 148).

Os comentários construídos pelos entrevistados apresentam um encadeamento com as ideias explicitadas por esses autores no que diz respeito à atribuição e auto-atribuição. De acordo com os estudiosos, “a *identidade étnica* se constrói na relação entre a categorização pelos não membros e a identificação com o grupo étnico particular” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 142). E sobre os aspectos de pertencimento, afirmam que:

Quer seja estabelecida de maneira endógena ou exógena, uma imputação étnica implica critérios decisivos da pertença, em função dos quais são formulados os julgamentos de semelhança e dessemelhança, e índices operatórios em função dos quais se realizam os procedimentos de atribuição das identidades étnicas (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 150).

Joselito também traz depoimentos que revelam o seu posicionamento de maneira mais geral do que particular, trazendo para o nosso texto suas opiniões correspondentes ao âmbito social das relações étnicas, numa perspectiva *exógena*, embora mais adiante ele se coloque sob um ponto de vista *endógeno*, demonstrando sentimento de pertencimento. A seguir, o colaborador narra um diálogo em que evidencia o seu entendimento com relação aos lugares de privilégio ocupados de acordo à tonalidade da pele das pessoas:

Eu fui num evento em Salvador na Assembleia Legislativa da Bahia voltado à pessoa com deficiência. [...] E eu lembro que quando terminou o evento e eu falei com um amigo: “Rapaz, você não quer ir ali comigo no Tribunal de Justiça, não? Porque eu tenho umas coisas pra ver lá”. Ele disse: “Vamos”. E aí a gente foi em vários setores, né? Porque o que eu tinha que resolver, tinha que passar por vários lugares. E, assim ó... *Quanto mais elevado é o cargo, mais claro é o tom da pele.*

As palavras de Joselito suscitam uma observação sobre como o negro é desvalorizado ainda nos dias atuais, e ele coloca como exemplo, no trecho acima, como isso se manifesta no âmbito profissional. Mais uma amostra na direção do entendimento de como os negros são excluídos e colocados numa posição desumana de inferioridade em todas as dimensões da vida. A esse respeito, a autora Schwarcz (2012), analisa os marcadores sociais que dificultam o processo de reintegração do negro na sociedade. Para ela, esses marcadores são representados pela mídia, pelo mercado de trabalho, pelas práticas penais brasileiras, nas taxas de mortalidade de jovens negros, encarceramento, educação, dentre outros (SCHWARCZ, 2012). A autora reforça suas palavras dizendo que “raça é mesmo uma questão de marca: marca física” (SCHWARCZ, 2012, p. 102).

Com base na fala do colaborador da pesquisa, nos adentramos às leituras sobre a estrutura das relações raciais no Brasil que Souza (2021) diz ser sustentada pelo “tripé formado pelo *continuum* de cor, ideologia do embranquecimento e democracia racial”, sendo este último referenciado no tópico *mestiçagem* do referencial teórico desta dissertação. A última frase de Joselito, contida no excerto anterior é referendada por Souza (2021, p. 50) quando afirma:

O continuum de cor – era o fato de que branco e negro representavam apenas os extremos de uma linha ininterrupta na qual, as diferentes nuances de cor, se adscreviam significados diversos, segundo o critério de que quanto maior a brancura, maiores as possibilidades de êxito e aceitação.

Ao enunciar que “quanto mais elevado é o cargo, mais claro é o tom da pele”, o nosso colaborador revela em sua fala os seus conhecimentos sobre a história dos negros. À medida que ele relata os fatos, outras memórias que surgem, o fazem construir uma linha de discussão sobre o racismo estrutural que impede a equiparação de oportunidades. Segue a fala do colaborador:

E conversando contigo agora e refletindo sobre tudo isso... porque a gente vai conversando e as imagens vão se mostrando pra nós. Tem coisas que até estavam escondidas e, a gente vai abrindo as gavetas e tendo acesso a algumas informações. Foi engraçado que, quando eu saí do gabinete da desembargadora, [...] ele virou pra mim e perguntou: “- Cadê os negros desse lugar?” E de imediato eu respondi pra ele: “- Você não viu quando você passou pela portaria?” Cara! Pensa no peso que tem isso! E você vai refletir, por exemplo, quantos negros existem no STF entre os onze ministros? Quantos negros? Que eu saiba só teve Joaquim Barbosa, até hoje, né? [...] No STJ, nos tribunais de justiça, dificilmente você vê um juiz negro. Dificilmente você vê um promotor, um defensor público negro. Eu particularmente, conheço um promotor público que é negro. Os outros que eu conheci até hoje, nunca tinha ouvido falar que tinha características de negro. O próprio ordenamento jurídico... aqueles que têm o poder de decisão... eles são brancos. Ou eles são, no máximo, morenos [*mestiços*].

Neste diálogo, Joselito traça um panorama das relações étnicas no Brasil a partir do questionamento sobre a presença ou ausência dos negros nos diferentes espaços. O colaborador questiona que dentro da estrutura do Direito, no Brasil, existem poucos negros que conseguiram percorrer esse caminho. Essa fala demonstra consciência de identidade étnica do colaborador, pela forma como ele se posiciona frente a essas questões.

Almeida (2019), embora reconheça a importância da *representatividade* de pessoas negras nos espaços de poder, afirma que é necessário muito mais do que isso para que a sociedade deixe de atuar de forma racista. Segundo o autor:

O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é uma regra e não uma exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucional, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Nesse sentido, ele diz que mesmo o racismo estando enraizado na estrutura social é possível combatê-lo com uma reorganização ideológica e política da sociedade. O autor reflete que a adoção de políticas públicas é um exemplo de equiparação de oportunidades às pessoas que pertencem a grupos sociologicamente considerados como minoritários (ALMEIDA, 2009). Joselito traz a nossa conversa, um bom exemplo sobre como o racismo está na estrutura da sociedade, quando menciona movimentos contrários às cotas nas universidades, abrindo o tema com uma questão:

Por que existem movimentos contra as cotas? Que é justamente isso: *Eles* dizem que a cota é um favorecimento para um determinado segmento. Beleza, não! Agora, me diga o seguinte: me aponte uma pesquisa que mostre que antes das cotas, os cargos de maior escalão no Brasil, tinham pelo menos 30% de comunidade negra. Direi quais são os cargos: ramo jurídico, ramo da saúde, principalmente o ramo do direito e da saúde, que são os mais elitizados... o ramo das engenharias, o segmento empresarial, e aí eu falo dos grandes segmentos. Não estou falando do mercadinho do bairro, da barraquinha de cachorro-quente. Eu estou falando de grandes segmentos. Esses segmentos são dominados por qual segmento racial? A gente não está aqui alimentando uma segregação racial. Não é nada disso. Nós estamos discutindo uma questão de direito. Porque se você tem direito a comer três refeições por dia, o que é que te dá esse direito de comer três refeições? E o que é que não te dá o direito de comer três refeições? E aí você tem milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza, que a gente considera na linha da miserabilidade e se brincar ainda tem gente um pouquinho depois dessa linha.

O entrevistado reflete nesse diálogo que as cotas raciais abriram um espaço antes negado nas academias, especialmente nos cursos onde a ausência dos negros foi por muito tempo naturalizada, como por exemplo, o próprio curso de Direito ou de Medicina, renunciados como graduação de ponta nos quais, durante um longo período de tempo, só os brancos tiveram acesso.

Para além das cotas, podemos analisar na fala de Joselito as teorias da etnicidade estudadas por Poutignat e Streiff-Fenart (1998), bem como das relações dele próprio, que possui identidade definida, com o grupo ao qual ele chama de *eles*, definidamente como as pessoas não negras que são contrárias à política que favorece os negros. Nesta perspectiva, Almeida (2019, p. 165) afirma:

Embora acreditando que o problema do racismo – e da desigualdade – seja educacional, muitas pessoas foram contrárias às políticas de cotas. Isso se

explica pelo fato de que no Brasil a universidade não é apenas um local de formação técnica e científica para o trabalho, mas um espaço de privilégio e destaque social – um lugar que, no imaginário social produzido pelo racismo, foi feito para pessoas brancas.

O posicionamento do autor confirma o discurso de Joselito no que se refere à existência explícita de diferenças sociais na universidade e os argumentos do participante corroboram com a discussão de Almeida (2019) sobre os privilégios da camada social dominante.

A seguir, embora Joselito não utilize o vocábulo *meritocracia*, enuncia essa problemática na primeira linha da narrativa, e exemplifica como a quantidade de vagas nas universidades públicas, é insuficiente:

“Ah! Não. Mas ele não tem porque ele não lutou”. Aí eu lhe digo: “Vamos então conversar mais um pouquinho”. Tem uma pesquisa que saiu há um tempo, que... só 7% da juventude em idade universitária, estão na universidade. Aonde estão os outros 93%? “Ah, mas a educação está aí pra quem quiser”. “Sim, nêgo! Vamos pegar lá, o vestibular da UESB. Quantos mil inscritos tem? 15 mil. Quantas vagas tem? 1.500. E esses 13.500? Foi porque eles não estudaram? Porque a própria universidade tem o critério de seleção que vai para além da nota da prova. Você não tem universidade. Ou seja, a gente discute o *iceberg* pela ponta. A gente não discute o *iceberg* pela extensão que ele tem.

Joselito deixa implícito em sua fala uma reflexão sobre a desigualdade de condições de desenvolvimento educacional. Em nossa sociedade existe uma supervalorização de quem consegue, por exemplo, conquistar os melhores cursos nas universidades, mas dificilmente se leva em consideração os meios aos quais cada estudante teve acesso, bem como sobre a história de vida individual. Em consonância ao que afirma o nosso colaborador, Almeida (2019, p. 81) afirma que “a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos”. Sobre a *meritocracia*, esse estudioso discorre que:

A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial [...], o perfil dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário social que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade, e heterossexualidade e cisnormatividade (ALMEIDA, 2019, p. 81).

Segundo o autor, o problema da *meritocracia* é proveniente do próprio racismo que reforça as desigualdades, impedindo a implementação de políticas públicas que

possam viabilizar a ascensão social dos grupos minoritários (ALMEIDA, 2019). A respeito dessa discussão, o nosso entrevistado reafirma:

[...] Então, dizer que eu sou contra cota porque ela faz segregação racial... porque ela favorece um determinado segmento, eu acho isso sorrateiro demais, de quem chegou lá em cima, de quem está por cima da carne seca, entendeu? Porque ele não precisa mais batalhar por uma vaga no mercado de trabalho, nem na universidade. Porque agora ele tem condições de bancar os filhos dele, de deixar os filhos dele numa situação bem confortável, então, os outros que lutem. É por isso que eu lhe digo que aí isso não vai ficar contido só nessa discussão. Quando você vai pro chão da sala de aula, como dizem os professores, você também vai ver lá essa disparidade.

Em consonância ao ponto de que se trata este tópico, questionei a Joselito sobre como ele percebe a sua identidade étnica. A princípio ele responde que se acha uma pessoa negra. Embora ele declare que não é “tão negro assim”, devido à cor de sua pele estar numa tonalidade que não é, nem preta, nem branca, o colaborador ressalta características outras que o levam a se definir como negro, “[...] por exemplo, como a questão do cabelo, da barba... dos pelos do corpo, às vezes, denotam a sua origem... formato do nariz... da boca... e também por vir de uma família mestiça. [...]” (Fonte: Transcrição de áudio – 2021). Porém, no fluxo do seu discurso, ele expressa uma dúvida acerca da sua definição, levando em consideração os traços fenotípicos bastante variados da sua família, ele diz:

Na verdade, talvez eu seja mais mestiço do que negro. Porque na minha família, por exemplo, entre as minhas tias maternas... eu tenho tias que seriam classificadas talvez até como amarelas. Porque não são brancas, são daquele grupo de pessoas que são amarelas. Já tem outras que são negras. Eu tenho uma tia que tem uma filha que é loira, e outra branca do cabelo liso e preto... tem um menino que já é moreno e tem a mais velha, por exemplo, que é negra. (*risos*) Pra você ver o grau de *mesticidade* que a minha família tem.

Preliminarmente, Joselito passa a listar diversos aspectos físicos da família para explicar que ele mesmo é miscigenado e, portanto, evidencia-se na sua fala, a existência de um conflito de identidade. Ele procura explicar em sua narrativa como a sua família é diversa quanto às características físicas, dado que não diverge de grande parte das famílias brasileiras. Por esse motivo, Joselito se autodeclara como mestiço.

Em sua narrativa, Joselito faz o seguinte comentário: “[...] Eu falo com as pessoas: - Eu sou preto. E eles respondem: - Que *mané* preto, rapaz? Em que terra que *tu* é preto?”. Fica implícito também nessa fala, que ao se declarar como preto para outras pessoas, ele talvez estivesse sondando qual a percepção do *outro* em relação a sua identidade étnica, mostrando uma das formas como ele percebe o olhar do *outro*

com relação a si mesmo. Ao final do comentário a seguir, o entrevistado declara que não nega a sua ancestralidade:

Informalmente eu sou um moreno. Na verdade, como o senso comum tem uma tendência a nos avaliar tão somente pela cor da pele, então até nós mesmos, às vezes, somos induzidos a esse “erro”. [...] se eu dissesse pra você que eu não sou negro, seria como se eu tivesse negando, no mínimo, metade da minha história. Porque eu tive ancestrais meus que foram pegos no mato, no laço... outros eram da senzala. Foram tirados da senzala. Então, assim... como é que eu posso negar a minha ancestralidade?

Joselito menciona um fato interessante sobre os equívocos de reconhecimento da maioria dos brasileiros e, segundo ele, não se avalia a definição de uma pessoa *tão somente pela cor da pele*, e que há que se considerar o histórico familiar, bem como observar a história dos negros de uma forma mais holística. Metaforicamente, ao se referir à não negação de sua própria história, o colaborador retrata em sua narrativa, aspectos dramáticos de violência vividos na história dos negros no Brasil, de modo geral, que segundo o entrevistado, fazem parte também de sua ancestralidade, muito mais pelo viés do parentesco.

Ao final da entrevista, solicitei a Joselito que descrevesse algumas de suas experiências com colegas. A partir desse momento, ele relembra pontos relacionados à discriminação, que mereceram destaque nesta análise de dados. Segundo o informante:

O grupo que frequenta a Universidade são aquelas pessoas que, em sua maioria vêm justamente da periferia, vem da zona rural, vem do povão. Então, se tem esse tipo de atitude (*ele se refere à discriminação*), ela não se destaca. E quando ela se destaca, ela é fortemente reprimida. Mas o fato dela ser velada, muitas vezes, acaba não sendo percebida. Então, se eu tivesse do meu lado, outro colega com deficiência visual, que ele fosse tipo loiro dos olhos azuis, do cabelo liso, se tivesse um poder econômico maior... então tipo assim, talvez eu observe pela questão do poder econômico. Pela questão do poder econômico, eu acho que sempre falou mais alto. Porque, por exemplo, o fato de você ter um carro e sempre dar carona para os seus colegas, então, seus colegas sempre vão estar mais perto de você, porque na verdade, eles têm do que usufruir.

Joselito conclui que “quando se tratava de questões econômicas” os conflitos foram ascendentes em sua turma.

É claro que o fator econômico também está ligado à nossa *ancestralidade*. E quando se tratava dessa interação social, nesses momentos, aí a nossa relação ficava realmente um pouco conturbada, porque ali ficava nítido, por exemplo, a diferença entre aqueles que foram *cotistas*. [...] Aqueles que vêm da *comunidade carente* financeiramente e aqueles que adentraram pelo vestibular, que fizeram os melhores cursinhos... é tanto que teve colegas meus que terminaram a universidade, e estão bem empregados, que foram

trabalhar em grandes escritórios, ou que a família já tinha um histórico no ambiente jurídico, então a realidade deles, hoje, é bem diferente daqueles que ainda não tiveram essa chance. Porque aqueles que não tiveram... que vieram da comunidade carente [...] conseguem se virar, conseguem pagar as contas, mas ainda não tiveram a mesma ascensão que os outros... daqueles que receberam o “dote”.

Joselito considera que devido a diferenças financeiras entre os colegas, havia tratamentos diferenciados e que por esse motivo, aconteciam embates na sala de aula. Vale ressaltar que logo no início dessa narrativa, Joselito menciona a ligação existente entre os fatores econômicos e a ancestralidade, fazendo referência à história dos negros no Brasil.

Dos relatos de Cristiane emerge uma narrativa que está diretamente ligada a situações de racismo ainda bastante recorrentes. Uma situação que tocou diretamente na identidade negra da colaboradora e que a impactou de uma maneira que a fez refletir sobre os tratamentos diferenciados entre negros e brancos. A colaboradora reconstitui em sua memória um momento em que ela percebeu uma diferenciação racial, que segundo ela, foi *escancarada*. Nesta narrativa, ela demonstra sentimento de indignação, pois até aquele momento, a entrevistada nunca havia experimentado vivenciar um lugar de anulação com relação a sua identidade negra, de acordo ao que ela mesma nos informa. Com esse relato é possível tecer reflexões sobre as diferenças entre duas estudantes que possuem a mesma deficiência visual, no caso a cegueira, porém, uma é branca e a outra negra.

Numa fala de uma professora da instituição, eu percebi o preconceito racial. Nós, estudantes com deficiência, fomos convocados a uma reunião. Ela chegou para minha colega, que também é deficiente visual, e falou assim: “Ôh... fulana, você é tão bonita! Ahhh... você é deficiente, *mas* você é tão bonita! Você nem parece que é deficiente. Tão bonita! *Braaanca!* Branquinha, com esses olhos claros!...”, sendo que ela estava sentada do meu lado. É lógico: o fato dela elogiar minha colega, não me incomodaria, se ela não colocasse esse termo... repetitivo: “_Ôh... você é tão bonita! Nem parece que você é deficiente. “Os olhos claros, branquiiiiinha”... Desse jeito! Branca! Tão bonita!”. Então, olha... qual a justificativa de se introduzir esse adjetivo: branquinha, branca? Sendo que tem uma pessoa negra do lado? Então, isso pra mim, me incomodou na hora. A pessoa é livre pra elogiar quem quer. Existem belezas específicas, e vários tipos de beleza. Só que quando você introduz um adjetivo, *branca*, você está especificando em detrimento ao outro.

O posicionamento de Cristiane frente a essa situação revela uma consciência de comparação, vista pelo prisma do *não dito*, da negação, pois no momento em que a pessoa exalta as características da colega *branca*, automaticamente, ela que é negra, demonstra sentimentos de invisibilidade. Para ela, a ação da professora se classifica como uma atitude racista, pois aquelas palavras desenharam em sua mente

as imagens do desrespeito a sua identidade, mostrando uma clara discriminação entre uma pessoa branca e uma pessoa negra.

Nesse contexto, percebemos marcas de uma sociedade escravocrata, pois na fala da colaboradora Cristiane, estão evidenciadas memórias de vivências com elementos racistas. Não há como negar que estereótipos de beleza foram postos à mesa de forma naturalizada. Nesse sentido, sobre os padrões de beleza branca construídos historicamente pela sociedade, Fanon (2008, p. 56) traz a seguinte reflexão: “sou branco, quer dizer que eu tenho para mim a beleza e a virtude, que nunca foram negras”.

Do mesmo modo, Guimarães (2012, p. 11) afirma que “o branco sempre simbolizou as virtudes e o bem, enquanto o negro significou o seu contrário - o sinistro, o mal, os defeitos”. Diante disso, a valorização dos estereótipos de beleza da identidade branca se firmou factualmente, colocando os negros numa posição de inferioridade ao mesmo tempo que o branco assumiu, nesse contexto, o poder nas relações. Ainda nessa perspectiva, Cardoso (2014, p. 17) defende a ideia de que:

Ser branco significa mais do que ocupar os espaços de poder. Significa a própria geografia existencial do poder. O branco é aquele que se coloca como o mais inteligente, o único humano ou mais humano. Para mais, significa obter vantagens econômicas, jurídicas, e se apropriar de territórios dos Outros. A identidade branca é a estética, a corporeidade mais bela. Aquele que possui a História e a sua perspectiva.

Outro aspecto interessante para ser analisado é quando Cristiane enfatiza que a fala da professora foi repetitiva, ao realçar por várias vezes o termo: *branquinha*. Esse detalhe no depoimento apresenta um encadeamento de ideias de Silva (2014) ao explicar sobre como a *performatividade* dos atos linguísticos interferem na construção da identidade.

No caso da narrativa de Cristiane, podemos perceber que o discurso repetitivo da professora reforça um sentimento de superioridade do branco em detrimento ao negro como afirma a colaboradora ao final da última transcrição. Cristiane externa a sua percepção de comparativo partindo pelo prisma da falta de sensibilidade da pessoa que fez o comentário.

Então, eu me senti ali como se ela tivesse dado, assim, entre aspas, uma indireta pra mim. [...] Então, assim, eu sou negra, me reconheço como negra. Não tenho problema nenhum. Eu sei. Não há problema de uma pessoa elogiar a outra. Mas quando ela usou esse adjetivo, *branca, branquinha*, então, pra mim, eu me senti... e foi uma das coisas que mais... que eu nunca tinha passado. Posso ter sofrido preconceitos velados, mas esse aí foi bem

escancarado. Pra mim, marcou. Essa pessoa não tem nenhum tipo de respeito pela pessoa negra também. Na minha concepção, ela estava no lugar errado, na hora errada. [...] quando não há sensibilidade, o que existe é uma grande barreira atitudinal que se revela no preconceito.

A ação da professora narrada por Cristiane poderia ser considerada como não intencional do ponto de vista ofensivo. No entanto, o problema reside justamente na inconsciência, pois o racismo já se encontra tão viciado, que as pessoas são incapazes de compreender o quanto atitudes como essa que parecem tão inocentes, são prejudiciais para a valorização da identidade negra.

O desabafo de Cristiane nos faz pensar sobre o papel da educação no enfrentamento dos problemas de discriminação racial em sala de aula, uma vez que práticas preconceituosas e discriminatórias são evidenciadas através de discursos de alguns professores. A fala da colaboradora revela o quanto é necessário investimento na formação continuada dos professores, tendo como base posicionamentos discriminatórios que partem do próprio corpo docente, para que atitudes como essas não sejam mais fortalecidas e naturalizadas dentro do contexto educacional. Nessa vertente, *nas palavras de hooks*⁹ (2013, p. 273):

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade.

Dessa forma, não podemos perder de vista a função social da educação, ela fará compreender como os discursos são estruturados e proferidos e como podemos trazer para o contexto educacional os conhecimentos que abarcam as relações étnico-raciais. Nesse sentido, recorremos ao estudo teórico de Almeida (2019) no que se refere à compreensão das diferenças entre os conceitos de *racismo*, *preconceito* e *discriminação*. Para ele, embora essas palavras estejam interligadas, cada uma possui uma definição distinta. Ele afirma o seguinte:

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (...) O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas

⁹ bell hooks – escritora, educadora, feminista e ativista social estadunidense. O seu pseudônimo é escrito em minúsculo pelo fato de que a autora prefere dar enfoque ao conteúdo dos seus livros e não a sua pessoa.

discriminatórias. (...) A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados (ALMEIDA, 2019, p. 32).

O relato de Cristiane dialoga com as reflexões tecidas por Gomes (2005), no que se refere a ações racistas dentro da escola e sobre como, por esse motivo, é necessário se fomentar formações de professores, tendo em vista o descortinar dos mais variados tipos de violência racista, pelos quais passam as pessoas negras, dos mais severos àqueles que se apresentam inofensivos, como foi o caso da situação narrada por Cristiane.

Numa relação de sentido com o discurso de Cristiane, Gomes (2005) argumenta a respeito da autonomia de professores em instituições de ensino, campo que, segundo a autora, é delicado e subjetivo. Ela questiona até que ponto essa prerrogativa viabiliza comportamentos racistas, sendo, portanto, necessária a formação dos professores para que, de fato, atitudes e discursos que desrespeitem as identidades dos alunos, sejam repensados (GOMES, 2005).

Gomes (2001) também traz para a discussão considerações significativas no que tange à forma como professores lidam com a diversidade, mais especificamente nos aspectos étnicos. Para a autora, o racismo “é negado de forma veemente, mas mantêm-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da sociedade” (GOMES, 2001, p. 92).

O entrevistado Jaldo se autodeclara negro e o questionei sobre quais os fatores que o levaram a se definir com tal identidade. O colaborador relata: “Como eu não enxergo, eu ouvia muito a família falando que eu tinha a pele escura. E ouvindo o contexto da história e falando dessa questão da etnia, eu me defino como negro por ter essa pele escura”. Questionei a Jaldo se pelo fato de ser negro, ele havia vivenciado alguma situação de preconceito ou discriminação. Ele afirma que em relação à sua identidade como negro, não percebeu nenhum tipo de discriminação nas relações interpessoais, nem com colegas, nem com os professores. Ele frisa que em relação à deficiência, percebeu, sim, diferenciação. Segundo ele, “a deficiência marca mais do que a cor”.

De acordo com a pergunta apresentada na entrevista, no que se refere a este ponto específico, os colaboradores revelaram as suas singularidades e opiniões acerca das relações étnicas, tomando como base as próprias vivências. Constatamos a partir das análises, que os relatos se entrecruzam com os aportes teóricos

predefinidos, como por exemplo, o uso do pronome *Eles*, que revela uma atitude de autoatribuição de um dos colaboradores, conforme os teóricos apresentados. E, outros autores foram evocados para que determinados temas abordados pelos participantes fossem melhor explicados.

Nos aspectos relacionados às identidades, os três participantes se reconhecem como negros embora de forma mais enfática, Joselito e Cristiane descrevam situações diretamente relacionadas à identidade étnica e apontem fatos do cotidiano que reforçam práticas racistas que desvalorizam socialmente o negro. Para tanto, conceitos como *representatividade*, *racismo*, *meritocracia*, *performatividade*, bem como as diferenças entre *preconceito* e *discriminação* foram explicados consoante os estudiosos, a proporção que eram apresentados nas narrativas.

Podemos inferir a partir dos relatos de história de vida que os colaboradores vivenciaram relações com pessoas de identidade branca e de classes sociais diferentes. As narrativas dos entrevistados, bem como os estudos dos teóricos apresentados ao longo desta análise, comprovam a existência de discriminação e preconceito no Brasil no que se refere às diversas identidades, e que para tanto é necessário haver igualdade de respeito nas relações.

Nesse sentido, práticas racistas têm despertado em intelectuais a preocupação com as questões étnico-raciais no ambiente escolar. Entendemos, portanto, que apesar das conquistas através de políticas públicas e marcos legais, ainda caminhamos lentamente, pois as ideias eurocêntricas ainda se mantêm vivas na sociedade e fortalecidas diariamente.

Para tanto, é necessário que as pessoas, especialmente aquelas que convivem diretamente com estudantes socialmente discriminados, construam uma postura crítica e consciente em torno dos conflitos causados pelas desigualdades engendradas na história dos seres humanos.

5.7 Da conclusão dos cursos

As narrativas que seguem dizem respeito muito mais à finalização do curso de cada entrevistado. Nesta parte Joselito resume um momento bastante significativo para ele:

Meu TCC foi nota dez, com auditório lotado na minha apresentação lá em Conquista (*Vitória da Conquista-BA*) e a banca não fez ressalva ao meu texto... fez indicação de publicação. E justamente o meu orientador foi esse

professor que eu falei que a gente teve muitos embates. Só que foi motivo de crescimento, tanto pra ele quanto pra mim.

A última linha desse trecho nos mostra que Joselito demonstra um reconhecimento pelas experiências vividas em sala de aula e que, portanto, foi um processo de desenvolvimento para todos.

Cristiane tece relatos relacionados a sua experiência com o estágio de regência. A partir da pergunta realizada sobre esse processo, a participante rememora situações que julga interessantes de se serem contadas e expõe alguns sentimentos no relato que segue:

A princípio, eu tive uma dificuldade porque eu ia fazer o estágio em dupla. Embora eu já estivesse finalizando o curso, e por isso, meus colegas já me conheciam, sabiam da minha capacidade, já tudo direitinho... porque a princípio, os colegas pensavam que a pessoa com deficiência vai escorar, vai ser um peso pro outro, né? Eles pensam isso. Os professores pensam, de alguma forma, que vai dar mais trabalho e, eles viram que não é assim. Mesmo com tudo isso, eu e a professora da disciplina de estágio, nós tivemos dificuldade para que alguém aceitasse fazer dupla comigo. E nesse caso específico, a pessoa seria beneficiada, já que dividiria as responsabilidades do estágio comigo. Os outros colegas fariam a regência individualmente. [...] Então, no momento da escolha da dupla, eu senti o peso de certo preconceito pela questão da minha deficiência, uma rejeição.

A entrevistada nos relata uma situação interessante ocorrida na sala de aula. Um momento no qual ela estava sendo avaliada como estagiária e nem mesmo ela tinha conhecimento. Embora soubesse que deveria ter sido avisada da presença das avaliadoras, ela considerou esse fato como ponto positivo, pois puderam verificar pessoalmente o seu desempenho com os alunos, independente da colega que dividia aquele espaço. Cristiane conta:

Numa certa feita, a professora do estágio foi visitar a nossa turma de regência. Como eu não enxergo, elas - a professora regente da turma e a minha professora de estágio - entraram e eu nem percebi. Nesse momento, eu estava dando aula. A gente que possui deficiência visual tem uma sensibilidade auditiva muito grande, então eu conseguia contornar a situação do barulho dos meninos, da turma. As professoras ficaram muito emocionadas e eu não percebi, depois que eu soube que elas estavam na sala de aula me observando e eu dando aula junto com a outra colega de igual pra igual. Isso pra mim foi muito gratificante, um momento de superação, de conquista.

Jaldo conta sobre o desafio que foi realizar o estágio de docência, mas que no final obteve êxito, fruto em primeiro lugar de seu próprio esforço e em segundo plano o apoio com o qual pôde contar nesse percurso. O entrevistado relata:

Terminei o curso como aluno irregular, porque eu optei por deixar meu último semestre só para escrever a monografia. [...] O estágio foi um desafio muito grande, porque eu teria que adaptar todo o material para eu poder

acompanhar os alunos, tanto da educação infantil, quanto do ensino fundamental. Fiz o estágio com mais dois colegas que também me deram o suporte para que eu conseguisse avançar no estágio, bem como o apoio do Núcleo na adaptação dos materiais foi muito importante. Foram muitos desafios, mas conseguimos superar e consegui me formar e estou na lida.

No decorrer da entrevista, percebo que Jaldo é um tanto abrangente em sua fala, e por isso o instigo a desenvolver em detalhes as suas vivências com relação as dificuldades, barreiras físicas e atitudinais enfrentadas. O participante concorda que é pertinente relatar esses fatos, porque segundo ele “quando se fala em barreiras, se pensa que esse assunto está relacionado apenas à adaptação do espaço, mas barreiras atitudinais são as que mais marcam”. Segundo ele, dúvidas foram geradas em torno da sua capacidade em se desenvolver no curso de graduação.

Então isso, em mim, marcou muito lá, porque houve colegas que disseram que eu estava passando porque os professores ajudavam, porque senão eu não iria conseguir terminar o curso, e foram várias coisas que foram marcando. Mas o bom disso tudo é que nada me abateu e nada me impediu que eu terminasse o curso.

Ainda sobre os relacionamentos interpessoais com colegas, surge uma situação conflituosa com relação à escolha de duplas para a realização do estágio supervisionado. Jaldo relata que:

Houve caso que a professora sentiu a necessidade de sortear a pessoa que iria fazer dupla comigo, pois não houve disponibilidade espontânea por parte dos colegas de sala. Isso foi muito difícil para mim, mas depois acabei encontrando pessoas boas que elas mesmas se ofereceram a fazer o estágio comigo e eu acabei fazendo tranquilo e dei conta do recado. Junto com a minha dupla, fazia a adaptação do material e também o núcleo que deu o maior apoio, também no meu estágio. Em relação à escola, foi tranquilo. Meu primeiro estágio foi no CAIC¹⁰ e o ensino fundamental foi no Colégio Brito. A relação com os alunos foi ótima. Eu explicava o conteúdo com material adaptado.

O que mais nos chama a atenção com relação aos relacionamentos interpessoais com os colegas, é que Cristiane e Jaldo compartilharam do mesmo sentimento de discriminação, quando foi necessário que a professora do estágio sortearse um nome que faria dupla com eles. Embora não fizessem parte nem do mesmo curso, nem da mesma sala, a experiência vivenciada foi a mesma.

Com relação ao exercício da docência, Domingos (2017) realizou um estudo a respeito da opinião de alunos acerca do desempenho de uma professora com deficiência visual, com os quais vivenciaram essa experiência. De posse dos

¹⁰ Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

resultados, a autora obteve, em grande maioria, conclusões positivas sobre o modo como essa docente lidou com os recursos metodológicos, bem como sobre a relação com os alunos. De acordo com a autora:

importa referir que a pessoa com deficiência, tal como os demais, ocupa um papel de referência e todas as suas atitudes despertam curiosidade e provocam efeitos significativos nos alunos. Mas com o tempo, estes percebem as diferenças como algo natural, passando a respeitar os limites e reconhecendo a luta e o esforço do docente para ver os seus direitos respeitados. E, por fim, acabam por compreender que a deficiência não é um impedimento à aquisição e transmissão do saber (DOMINGOS, 2017, p. 45).

Semelhantemente, conforme os relatos de Jaldo e Cristiane, o estágio de docência ocorreu de maneira natural. No caso de Jaldo, as crianças não perceberam diferença entre ele e a colega estagiária que não possui deficiência visual. A turma na qual atuou Cristiane era composta por adolescentes, e para tanto, ela explica que houve a necessidade de explicar aos alunos sobre os recursos que iria utilizar, a fim de não haver impedimentos no andamento das aulas.

As narrativas mostram que os colaboradores desta pesquisa foram resilientes às adversidades às quais enfrentaram naquele período. Ao passarem por algum processo traumático, as pessoas desenvolvem um fenômeno humano chamado resiliência que, conforme Sordi, Manfro e Hauck (201, p. 117), quando aplicado à psicologia, “refere-se à capacidade do indivíduo de enfrentar as adversidades, manter uma habilidade adaptativa, ser transformado por elas, recuperar-se ou conseguir superá-las”. Vale destacar que o problema maior não residia no fato deles serem pessoas com deficiência visual, mas nas variadas barreiras impostas quase que diariamente.

Além do conjunto de informações obtidas nas entrevistas, a essência da ideia de resiliência está posta na seguinte fala de Joselito, com relação à situação de exclusão que ele vivenciou: “[...] e com isso, eu jurei para mim mesmo que nunca mais eu deixaria... não permitiria que uma situação como aquela voltasse a acontecer. A partir daí eu comecei a me impor também em sala de aula”. Portanto, o enfoque da resiliência não está relacionado diretamente à superação das próprias inseguranças internas e psicológicas causadas pela falta do sentido da visão, mas quando os colaboradores vencem as barreiras atitudinais e metodológicas.

O registro e as análises das narrativas poderão beneficiar diretamente os colaboradores, considerando que esta pesquisa destacou os posicionamentos políticos e sociais, tendo como exemplo as histórias de vida dos entrevistados. E

indiretamente, poderá auxiliar no processo de transformação das reflexões e ações relacionadas à inclusão educacional das minorias sociais, mais especificamente com relação às pessoas negras e com deficiência visual.

6 CONCLUSÕES

Com base no questionamento sobre o processo formativo de pessoas negras com deficiência visual em cursos de graduação da UESB, destacamos algumas considerações que foram pensadas conforme os resultados colhidos nas narrativas.

Realizou-se uma revisão de literatura, a fim de averiguar a quantidade de trabalhos já elaborados tendo como objeto a intersecção das identidades de pessoas que ao mesmo tempo são negras e possuem deficiência visual. Nessa busca, foi revelada a escassez de publicações, em que se justificou o desenvolvimento de um estudo que colaborasse com a pesquisa acadêmica relacionadas a essa temática.

De acordo com a natureza qualitativa desta pesquisa, metodologicamente optou-se pelo registro de parte das histórias de vida de três colaboradores, no período compreendido entre 2007 e 2014, quando estiveram em graduação na UESB. Gentilmente, eles/ela aceitaram o convite para responder a uma entrevista semiestruturada, com a finalidade de responder ao objetivo geral, que buscou analisar o processo formativo de pessoas negras com deficiência visual em cursos de graduação da UESB, e no mesmo encadeamento de ideias, os objetivos específicos desta pesquisa.

Desse modo, a partir dos relatos, foram descritos os processos de ingresso, permanência e finalização dos cursos na universidade de cada entrevistado, levantadas reflexões acerca das relações interpessoais com a comunidade acadêmica (colegas, professores e funcionários), bem como analisados os discursos e experiências dos colaboradores no que se refere ao autorreconhecimento como negros.

No decorrer dos relatos, foram selecionadas as unidades de registro e transformadas em categorias de análise. Foram elas: da aprovação no vestibular UESB; experiências: ausência de suporte adequado; provas e atividades avaliativas; a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência, o NAIPD; corpo docente: um processo formativo; as diferentes identidades frente às relações étnicas; da conclusão dos cursos. Dentro desse corpo de informações,

definições teóricas sobre *racismo*, *preconceito*, *discriminação*, *capacitismo* e *resiliência* mereceram uma discussão específica.

Nesse sentido, pôde-se depreender que pelo fato de Cristiane e Jaldo serem contemporâneos e também por terem ingressado no mesmo *campus* da universidade, vivenciaram situações parecidas, como por exemplo a falta de um espaço apropriado para a realização das atividades extraclasse. Além disso, tiveram que lidar com a inexperiência inicial dos professores no trato com discentes que possuem deficiência visual, o que não foi diferente com Joselito no *campus* de Vitória da Conquista-BA. Neste caso, concluiu-se que, naquele momento, o corpo docente necessitava ressignificar a formação numa perspectiva inclusiva.

Com relação ao segundo objetivo específico, as narrativas foram analisadas de modo a averiguar de que maneira os colaboradores de pesquisa percebiam o olhar do outro, com relação a si próprios nas mais variadas relações interpessoais, dentro do espaço acadêmico. Foi possível inferir que, por vezes, os colaboradores perceberam certo distanciamento dos colegas, especialmente nos momentos de composição de duplas para a realizar trabalhos, embora fossem acolhidos pela maioria dos que os cercavam naquele período de graduação.

Quanto ao terceiro objetivo específico, foi possível analisar que os três entrevistados se autorreconhecem como negros. Dois deles são enfáticos nos relatos a respeito de casos que remetem à discriminação racial, sendo um de forma mais abrangente, fazendo referência à condição do negro no Brasil e a outra com um caso mais específico relacionado à própria história de vida. Diante disso, a colaboradora Cristiane afirmou, de maneira mais direta, que o ser negro interfere nas relações sociais e, considerou que as oportunidades para os negros são reduzidas. Joselito, trazendo destaque ao campo do Direito, observou que esses espaços de poder são ocupados em grande maioria pelas pessoas brancas.

Ao analisar os percursos dos três entrevistados, foi possível identificar que, ainda que fosse difícil, as barreiras encontradas não se constituíram em motivo de desistência. E que, embora coexistissem os pontos negativos, muitas vezes, eles encontraram o apoio necessário para que seus objetivos fossem alcançados.

Com respeito à consciência de que nenhuma pesquisa se fecha em si mesma, como direcionamento futuro, sugerimos algumas lacunas abertas, como por exemplo, aprofundar estudos sobre as categorias que apareceram: capacitismo, resiliência, meritocracia. Além disso, são necessários os estudos sobre o caminhar profissional

das pessoas negras com deficiência, a saber como acontecem as relações no trabalho, ou ainda estudos de caso tendo como foco a rotina do docente com deficiência. Com igual relevância, pesquisar sobre o interesse dos professores em obter capacitação para a acessibilidade metodológica dos estudantes com deficiência.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANJOS, Águina Matos dos. **O Núcleo de Ações Inclusivas no processo de inclusão de discentes com deficiência na UESB-Jequié**. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Faculdade Integrada Euclides Fernandes. Jequié, p. 55. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. *In*: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução: Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

BARTH, Fredrik. Temáticas permanentes e emergentes na análise da etnicidade. *In*: **Antropologia da etnicidade**: para além de “Ethnic Groups and Boundaries”. GOVERS, Cora; VERMEULEN, Hans (org.). Lisboa: Fim De Século, 2003.

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. *In*: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Ata VII reunião do Comitê de Ajudas Técnicas, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 4 dez. 2021.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 16 dez. 2020.

_____. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 mai. 2016.

_____. 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: 6 dez. 2021.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 dez. 2021.

_____. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2021.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 6 dez. 2021.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/ciencias_sociais/3146.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “Is”**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 19–30, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COUTINHO, Márcia Maria de Azeredo. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, v. 1, p.171-189, 2002.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DENZIN, N.K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. New Jersey: Prentice Hall, 1970.

DOMINGOS, E. O professor com Deficiência visual no ensino da História e Geografia: questões em torno da sua adaptação e sucesso profissional. **Revista de Educação Geográfica |UP**, Porto, n. 2, p. 37-47, out. 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra, 2017

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. SECAD, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: Modos, temas e tempos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HAGUETTE, T. M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

JESUS, Ivone Silva de. **Olhares e Histórias de Vida que Emanam da Voz: A Construção da Identidade Étnico-Racial de Pessoas Cegas**. 2010. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. O aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos: um estudo dos indicadores educacionais. **Educere et Educare Revista de Educação**, Cascavel, v. 9, número especial, p. 535-547, jul./dez. 2014.

MARTINS, B. S. A angústia da transgressão corporal: A deficiência assim pensada. **Revista Oficina do CES**, Coimbra, v. 1, n. 237, p. 97-118, out. 2005.

MARTINS, Edna; LOURENÇO, Erica A. Garrutti de. Relações étnico-raciais e a questão da deficiência na literatura infantil brasileira: uma experiência em formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 205-218, jan./abr. 2013.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciênc. Saúde colet.**, Florianópolis, 21 (10), p. 3265-3276, out. 2016.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1978.

NORONHA, D; FERREIRA, S. Revisões da literatura. *In*: CAMPELLO, B. S; CENDÓN, B. V; KREMER, J. M. (Eds) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

POUTIGNAT, P.; STREIFFE-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual**. Curitiba: Cromos, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos. **Alunos negros e com deficiência: uma produção social de duplo estigma**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SORDI, Anne Orgler; MANFRO, Gisele Gus; HAUCK, Simone. Conceito de Resiliência: Diferentes Olhares. **Rev. Bras. Psicoter**, Porto Alegre, n. 13 (2), p. 115-132, 2011.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021

UESB. Resolução Consepe nº 37/2008. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da UESB e dá outras providências. Disponível em: <http://aapa.uesb.br/wp-content/uploads/2020/02/37-Reserva-de-vagas.-Cotas.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2021.

_____. Resolução Consepe nº 52/2016. Altera a Resolução CONSEPE nº 37/2008, que dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da UESB e revoga as Resoluções CONSEPE nº 21/2010, 67/2010 e 39/2016. Disponível em: <http://aapa.uesb.br/leis-decretos-resolucoes/>. Acesso em: 6 dez. 2021.

APÊNDICES

FORMULÁRIO DE PERGUNTAS

1 - Como foi o seu processo de ingresso, permanência e finalização do curso na universidade? Gostaria que me contasse isso com riqueza de detalhes.

2 - Você sentiu dificuldade quanto aos relacionamentos interpessoais com colegas, professores ou funcionários? Conte com detalhes.

3 - Você acha que ser negro ou pardo influenciou nas suas relações com os colegas e funcionários dentro da universidade?



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As relações étnicas e a educação inclusiva na formação das identidades: narrativas de estudantes negros com deficiência visual

Pesquisador: ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46859721.2.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.755.340

Apresentação do Projeto:

Segundo as autoras, este projeto de pesquisa qualitativa tem por objetivo investigar sobre como as relações étnicas interferiram ou não no processo de formação das identidades individuais de três estudantes negros com deficiência visual no período de graduação na UESB, na perspectiva da Educação Inclusiva.

A partir da abordagem narrativa, o projeto prevê a realização de entrevistas semiestruturadas para a coleta de informações e mediante o consentimento dos participantes, as entrevistas serão gravadas com recursos de áudio, e devidamente transcritas para garantir a fidedignidade às falas dos participantes. Busca-se analisar nos discursos o sentimento de pertença dos colaboradores acerca da própria imagem e autorreconhecimento como negro(a), bem como averiguar de que maneira percebiam o olhar do outro com relação a si próprios, dentro do espaço acadêmico. Além disso, propõe-se reconstituir a memória dos informantes, enquanto graduandos, levando em consideração a diversidade inter-relacional entre identidade étnica, condição social e acessibilidade. Os resultados serão confrontados a fim de examinar as similaridades e diferenças que ocorreram nas histórias de vida de cada estudante. Desse modo, serão evidenciadas as percepções dos informantes a respeito da formação das suas próprias identidades étnicas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.755.340

Investigar de que forma as relações étnicas interferiram ou não no processo de formação das identidades de estudantes negros com deficiência

visual, enquanto graduandos da UESB, instituição de nível superior.

Objetivo Secundário:

- Analisar os discursos e experiências dos informantes no que se refere ao sentimento de pertença e autorreconhecimento como negro;
- Averiguar de que maneira os colaboradores de pesquisa percebiam o olhar do outro, com relação a si próprios nas mais variadas relações interpessoais, dentro do espaço acadêmico;
- Reconstituir por meio de narrativas, a memória dos informantes, enquanto graduandos da UESB, levando em consideração a diversidade inter-relacional entre identidade étnica, condição social e acessibilidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Segundo os pesquisadores, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, eventualmente poderão ocorrer riscos de ordem psicológica, tendo a possibilidade de desconforto ao responder as questões das entrevistas semiestruturadas. Para diminuir esses prováveis riscos, a entrevistadora deverá garantir aos colaboradores, local privativo e liberdade para responder ou não às questões que possam provocar incômodo e, estar sensível aos menores sinais de desordem emocional. Além disso, a entrevistadora deverá assegurar a confidencialidade das informações, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes.

Benefícios:

Segundo os autores, a realização desta pesquisa trará o benefício da ampliação do conhecimento científico sobre a contribuição das relações étnicas no processo de formação das identidades de pessoas com deficiência visual, considerando a escassez de produções acerca dessa temática. Além disso, as prováveis respostas poderão trazer uma nova rede de significações no que diz respeito aos grupos marginalizados, bem como despertar no outro uma reflexão quanto ao respeito às peculiaridades de cada indivíduo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um trabalho de pós-graduação.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 4.755.340

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto de pesquisa – postado em 27/04/2021 02:57:59
Declaração pesquisadores: postadas em 27/04/2021 03:00:01
TCLE – postado em 27/04/2021 02:56:02
Folha de rosto – postado em 27/04/2021 02:55:19
Instrumento – postado em 27/04/2021 03:03:51
Termo de uso de imagem – postado em 27/04/2021 03:01:41

Recomendações:

- 1) Se houver alguma modificação na metodologia por causa da pandemia (exemplo: procedimento de coleta por meio remoto ao invés de presencial), torna-se obrigatório o envio de uma emenda ao CEP com as devidas informações.
- 2) Recomenda-se que o arquivo do projeto seja encaminhado com capa e contracapa (verificar checklist do protocolo de pesquisa no site do CEP/UESB).
- 3) Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta pendências ou inadequações éticas que possam impedir sua execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião extraordinária no dia 04/06/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1742549.pdf	27/04/2021 03:05:31		Aceito
Outros	FORMULARIO_DE_ENTREVISTA_SEMIESTRUTURADA.pdf	27/04/2021 03:03:51	ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_uso_de_imagens.pdf	27/04/2021 03:01:41	ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geral_ASSINADO.pdf	27/04/2021 03:00:01	ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 4.755.340

Declaração de Pesquisadores	Declaracao_participacao_em_projeto_ASSINADO.pdf	27/04/2021 02:58:47	ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	27/04/2021 02:57:59	ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_ajustes_abril_2021_ASSINADO.pdf	27/04/2021 02:56:02	ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Aguina_Assinada.pdf	27/04/2021 02:55:19	ÁGUINA MATOS DOS ANJOS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 05 de Junho de 2021

Assinado por:
Cristiane Alves Paz de Carvalho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(a) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Águina Matos dos Anjos Silva

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Ana Angélica Leal Barbosa

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

As relações étnicas e a educação inclusiva na formação das identidades: narrativas de estudantes negros com deficiência visual egressos.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Esta pesquisa justifica-se pelo desejo de investigar sobre a formação das identidades de estudantes negros com deficiência visual, a partir das relações étnicas enquanto graduandos da UESB, com base nos estudos sobre etnicidade e inclusão educacional no que se refere aos grupos minoritários. Esta pesquisa também irá ampliar o conhecimento a respeito do processo de inclusão do indivíduo com deficiência visual e negro, tendo em vista a escassez de estudos nessa área.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar de que forma as relações étnicas interferiram (ou não) no processo de formação das identidades dos informantes, enquanto graduandos da UESB. Os objetivos específicos são: analisar os discursos e as experiências dos sentimentos, o sentimento de pertença e autorreconhecimento como negros; averiguar de que maneira percebiam o olhar do outro com relação a si próprios; e reconstituir a memória dos colaboradores, levando em consideração suas identidades étnicas, condição social e acessibilidade.

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Entrevistas semiestruturadas

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Nas residências dos participantes, após aprovação do projeto pelo CEP/UESB.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Em média, 60 min.

Página 1

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Desconforto no momento de responder às questões da entrevista.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

O participante será informado dos detalhes e possíveis riscos e benefícios da pesquisa e será assegurada a liberdade para que ele responda, ou não, as questões que possam causar desconforto. Para tanto, a entrevistadora deverá estar sensível aos menores sinais de desordem emocional. Além disso, a pesquisadora deverá assegurar a confidencialidade das informações e a não estigmatização dos participantes.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Esta pesquisa beneficiará diretamente os participantes no sentido de dar visibilidade aos seus posicionamentos políticos sociais, tendo como exemplo as suas próprias histórias de vida.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A realização desta pesquisa trará o benefício da ampliação do conhecimento científico sobre a contribuição das relações étnicas no processo de formação das identidades de estudantes com deficiência visual, considerando a escassez de produções acerca dessa temática. As prováveis respostas poderão trazer uma nova rede de significações no que diz respeito aos grupos marginalizados, bem como despertar no outro uma reflexão quanto ao respeito às peculiaridades de cada indivíduo. Além disso, esta pesquisa fomentará uma discussão sobre a implementação de políticas de ingresso, permanência e sucesso acadêmico desse grupo minoritário.

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

Página 2

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Águina Matos dos Anjos Silva

Endereço: Rua Almirante Barroso, 373, Residencial Reserva das Mangueiras, MA-02

Fone: 73 988417564 / **E-mail:** agna_anjos@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié, 26 de abril de 2021

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

Jequié, 26 de abril de 2021

Ágima Matos dos Anjos Silva

Assinatura do(a) pesquisador

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

Página 4

Rubricas:

Breve currículo:

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia). Licenciada em Letras Vernáculas pela UESB (2008). Especialista em Educação Especial pela FIEF (Faculdade Integrada Euclides Fernandes). Professora do quadro efetivo da Secretaria de Educação de Jaguaquara-BA, desde 2012, atuante no CEMAEE (Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Alegria de Viver). Possui cursos de Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS e atuou como Tradutora/Intérprete de Libras, no Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP Pio XII), em Jaguaquara-BA, de 2014 a 2021. Ministrou o Minicurso "Identidades Étnicas e Pertencimento nos Quilombos: uma aproximação extensionista" (2021). Exerceu a função de Técnica em Braille no Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência da UESB, de 2009 a 2012. Integrou o Grupo de Pesquisa Minorias e Inclusão Social: História, Memória, Educação e Linguagem. Possui formação em Educação Especial pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB, especificamente no âmbito da Deficiência Visual. Exerceu a função de Professora em Sala de Recursos na AJECE (Associação Jequeense de Cegos), bem como no Projeto Ações Inclusivas na UESB: Aprender com a Diferença, como ministrante do Curso de Braille, nos anos de 2009 a 2011.

E-mail: agna_anjos@hotmail.com

Endereço do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2686359938266995>