

3 Metodologia

Fazendo um sobrevôo, podemos dizer que este trabalho pretende discutir os lugares sociais que estão sendo ocupados na sociedade carioca¹, hoje, por pessoas com deficiência que alcançaram longevidade escolar. Para isso, valho-me de narrativas de história de vida escolar de algumas pessoas com lesão congênita, tentando construir *perfis de configuração de identidade* a partir da análise: **do sentido da trajetória escolar, dos discursos sociais dos quais os narradores se fazem sujeitos (interdiscursos) e dos posicionamentos interacionais**. Tal análise leva em conta a forma como cada um desses sujeitos circula pelos discursos disponíveis na cultura, e recusa, reforça, acolhe e atualiza as concepções correntes sobre a deficiência, sobre a escola e sobre si mesmos e, assim, forjam um movimento de identidade.

O objeto de pesquisa foi sendo construído ao longo do tempo e está apoiado: nas concepções foucaultianas de modos de subjetivação, na visão da deficiência como uma construção social, na noção sociológica de trajetória (escolar/identitária) e numa concepção socioconstrucionista da linguagem que fornece instrumentos para uma micro-análise contextualizada dos discursos.

Tendo esses referentes em mente, iniciou-se o segundo movimento da pesquisa que foi a captura de discursos concretos e a apropriação das noções e construtos teóricos como operadores metodológicos. Neste capítulo percorrerei os caminhos dessa apropriação/conversão teórico-metodológica.

3.1 Que discursos analisar e com quais instrumentos?

Se minhas questões giravam em torno de estudos de identidade, seria necessário definir que tipo de discurso serviria como dado primário, assim como, que tipo de análise de discurso seria pertinente utilizar. Dentre as várias possibilidades de estabelecimento de um *corpus* discursivo a analisar (interações em aula ou reuniões, listas de Internet, autobiografias, produção textual sob encomenda etc.), optei pelas entrevistas face a face de histórias de vida, pelo

¹ Como meu fôlego exigia uma série de recortes, restringi minha ambição geográfica sobre pessoas que vivem na cidade do Rio de Janeiro e não de brasileiros em geral.

aspecto crucial que tais narrativas costumam ter na construção das identidades e na riqueza analítica deste tipo de material. Restava saber quais seriam os sujeitos que produziram estas narrativas.

Estudando a origem dos *Disability Studies*, constatei que um fator impulsionador do desenvolvimento da disciplina foi a chegada à universidade de mais alunos com deficiência. Graças a leis, políticas, recursos tecnológicos e investimento familiar, aqueles que costumavam ficar sempre pelo meio do caminho começaram a ter uma sobrevida maior no universo escolar. Alguns desses alunos tornaram-se acadêmicos (e também ativistas políticos) e começaram a produzir trabalhos que questionavam a representação teórica que se tinha da deficiência e a escassez de estudos sobre o assunto nas ciências sociais.

No Brasil, a discussão sobre inclusão na universidade começou a tomar corpo nos últimos anos. Primeiramente, bastante concentrada na polêmica sobre a política de reserva de vagas com base em critérios raciais que, pouco a pouco, foi sendo ampliada para outras minorias - incluindo a deficiente. No acalorado debate nacional, o acesso à universidade é apontado como uma estratégia eficaz de combate às desigualdades e injustiça aos grupos historicamente marginalizados. Essa discussão impulsionou políticas específicas de acesso e permanência na universidade também para pessoas com deficiência, já que este grupo estava claramente sub-representado no meio acadêmico. Já que, tanto a discussão sobre minorias na universidade, quanto a visão da sociedade brasileira sobre as pessoas com deficiência² estão no momento ganhando destaque na agenda nacional, entendi que a geração atual³ de universitários com deficiência estaria numa posição privilegiada para influenciar na produção e distribuição de discursos que constroem a deficiência como questão social. Uma hipótese a ser investigada seria se a longevidade escolar, de alguma forma, abalaria a relação deficiência e lesão. E, em caso positivo, que novos arranjos identitários esse abalo poderia produzir?

² Sinais evidentes da crescente visibilidade da questão da deficiência na agenda nacional são: a) tramitação no Congresso Nacional do Estatuto da Pessoa com Deficiência, b) presença de personagens de novela com deficiência que fazem sucesso junto à audiência e; c) como país majoritariamente católico, não é desprezível o fato da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) ter escolhido a deficiência como tema da campanha da fraternidade 2006.

³ Apesar de já existirem no Brasil, há algumas décadas, casos de universitários com deficiência, ainda podemos considerar pioneiros os casos de pessoas com deficiência congênita; pessoas com deficiência intelectual e os movimentos estudantis como o CONSCEG – Conselho de Alunos Cegos e Amigos – da Universidade de São Marcos –SP.

O caminho parecia promissor, mas ainda restavam alguns ajustes. Um recorte tradicional dos estudos de educação especial, mas que vem sendo cada vez mais problematizado por quem toma a deficiência como construção social, é a seleção de entrevistados pelo tipo de quadro físico que apresentam, produzindo estudos específicos sobre os cegos, os surdos, os sindrômicos etc. Isso eu queria evitar, até porque interessava saber se o tipo de lesão teria, ou não, peso específico nos arranjos identitários. Assim, estabeleci como critério para escolha dos informantes, pessoas que chegaram à universidade, ou se graduaram, tendo alguma lesão congênita⁴. Os motivos que fundamentam esse critério foram: a) a *sobre-seleção* inerente a esses indivíduos que, para estarem na universidade, teriam que ter passado pelos vários dispositivos de seleção excludente alocados no sistema escolar. Essa sobre-seleção atribuiria aos casos singulares características de casos paradigmáticos, já que, como se diz no jargão do movimento social, esses indivíduos *romperam muitas barreiras* para conseguir um feito que pode ser simples para alguém que não tenha sobre si a carga de suspeita associada à deficiência; b) para estas pessoas, as questões da diferença/igualdade estariam colocadas desde sua iniciação no universo escolar, permitindo uma visão de trajetória, ou seja, dos obstáculos e estratégias⁵ empregadas ao longo do processo de escolarização. Para localizar os sujeitos que preenchiam o critério estipulado, entrei em contato com unidades administrativas de universidades públicas e de uma universidade privada, localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Na maioria delas percebi que esses alunos não são facilmente identificáveis e, para localizá-los, eu teria que percorrer secretaria por secretaria dos diversos departamentos ou unidades acadêmicas. Nogueira (2002), que também focou sua pesquisa em universitários com deficiência, descreve dificuldades semelhantes às que encontrei para localizar seus informantes:

“A seleção dos indivíduos foi inicialmente prevista para ocorrer nas universidades em que existissem e possibilitassem o acesso a registros de portadores de necessidades especiais que estavam, ou estiveram, matriculados

⁴ Já adiantando, as lesões apresentadas pelos 7 participantes da pesquisa são cegueira, baixa visão, paralisia cerebral e mielomielingocele.

⁵ Tomo a noção de estratégia, no âmbito da trajetória escolar, no sentido recuperado de Bourdieu por Nogueira (2000:128) de “nem como produto inevitável de um cálculo custo-benefício nem, tampouco, como um mero resultado do acaso. Se certas ações podem ser fruto de decisões explícitas e racionais, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social e revelam a intuição prática (o *‘sens du jeu’*) que marca o bom jogador, o estrategista.” Vale ressaltar que na relação estratégia-identidade proposta por Laclau (2000a:243), “*são as estratégias que criam as identidades e não o inverso*”.

nestes estabelecimentos de ensino superior. No entanto, esta abordagem revelou-se inexecutável, já que praticamente nenhuma das entidades contatadas possuía qualquer tipo de serviço de acompanhamento ou controle de portadores de necessidades em seus bancos escolares. A única universidade visitada e que possuía um programa específico de atendimento a indivíduos com necessidades especiais foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que, através do projeto “Rompendo Barreiras”, realiza o apoio aos alunos especiais. O registro existente, no entanto, não é completo, pois abrange apenas aqueles alunos que voluntariamente procuram o Programa. Muitos portadores de necessidades especiais deixam de buscar um atendimento especializado com medo do estigma que esta situação pode gerar (...) Este fato acabou por dificultar e, em alguns casos, impedir o acesso a indivíduos que possuem necessidades especiais leves ou que não puderam ser facilmente identificáveis. Em virtude destes fatos, a seleção dos sujeitos foi feita por indicação de profissionais, do Instituto Benjamin Constant, do Instituto Nacional de Educação de Surdos e de professores especialistas em Educação Especial que trabalhavam no Município do Rio de Janeiro.” (Nogueira 2002:50)

Enquanto, para Nogueira⁶, a localização do *Programa Rompendo Barreiras* (PRB) foi vista como mais um obstáculo na sua busca, para mim, ele foi a porta de acesso ao universo que eu queria investigar. Meu primeiro contato com o Programa se deu através do *website* da UERJ, onde tinha um link para a página do Programa contendo informações básicas e meios de contato. Escrevi então para a Professora Maria da Glória Schaper dos Santos, sua fundadora, que me respondeu de maneira muito acolhedora, mas me informou que estava aposentada, por problemas de saúde, residindo em outro estado. Fui então redirecionada para a coordenação atual do Rompendo Barreiras, onde, em entrevista com as Professoras Aida Assunção e Valéria de Oliveira, apresentei meu projeto. A recepção foi muito boa e, juntas, iniciamos um mapeamento dos usuários e voluntários que se encaixavam no perfil desejado⁷. Como eu não domino a língua de sinais, acabei não entrevistando alguns surdos, pela dificuldade de analisar o efeito da presença do intérprete na negociação dos sentidos e pela complexa discussão sobre a tradutibilidade de gestos em palavras. No período 2004-2005 estive diversas vezes no PRB participando de diferentes atividades, o que contribuiu para caracterização do contexto institucional que mediou meu contato com os entrevistados⁸.

⁶ O interessante é que, embora este autor estivesse interessado em investigar práticas pedagógicas inclusivas, acabou optando por indicações de profissionais ligados a instituições especializadas tidas, muitas vezes, como escolas segregadas.

⁷ Dos 7 entrevistados que serão aqui apresentados, apenas 1 deles não tem ou teve vínculo com o Programa Rompendo Barreiras, mas como se encaixava nos outros critérios decidi incluí-lo.

⁸ Na **Parte 2** desta tese, onde traço os *perfis de configuração*, descrevo como cheguei em cada um dos entrevistados.

Estava ciente de que o recorte ‘pessoas com deficiência que conseguiram alcançar longevidade escolar’ (ingresso na universidade), já posiciona os sujeitos como ‘pessoas bem sucedidas’ e ressalta a deficiência nos seus arranjos identitários, o que tem implicações na produção das histórias. No entanto a forma como cada um ratifica, desafia ou rejeita este enquadramento foi objeto de análise.

Instâncias de articulação da negociação identitária

Tendo em vista a relevância narrativa das histórias de vida e a constatação de que a escolarização é uma experiência obrigatória na nossa sociedade, decidi pelo recorte *histórias de vida escolar*. Considerando a escola como uma agência social constituída por dispositivos de validação ou invalidação dos discursos circulantes e de distribuição de veredictos sobre a capacidade individual de aprendizagem que, por sua vez, se convertem em certificados que dão acesso aos lugares socialmente mais valiosos, optei por analisar as histórias de vida escolar na perspectiva *trajetórias de identidade em narrativas de escolarização*.

Para analisar tais narrativas, parti da compreensão de que os discursos têm sua existência calcada na história social de cada povo, o que faz com que cada um de nós seja precedido por eles. Na medida em que acessamos a linguagem, tornamo-nos sujeitos derivados desses discursos, ou seja, “*cada um de nós é membro de muitos Discursos, e cada Discurso representa uma de nossas múltiplas identidades*” (Gee apud Moita Lopes 2003: 19). Isso implica que a ação comunicativa se dá sempre em função de um contexto, ou melhor, em **horizontes de contextualização** que, segundo Knoblauch (2001 apud Reis 2004:33), podem ser caracterizados em três níveis:

1. **Contexto imediato:** A relação-nós ou “ordem interacional” ou micro-social, em que os interagentes se comunicam, se conectam e co-ordenam a ação comunicativa. Nessa pesquisa abrange tudo o que envolve a relação entrevistado-entrevistador (relação prévia, interesses pessoais e institucionais, o sentido atribuído à participação em uma tese de doutorado vinculada a uma universidade de ‘excelência acadêmica’ etc.), ou entrevistados entre si e em relação à moderadora - no caso da entrevista coletiva.

2. Contexto mediado: o mundo social em “alcance potencial” no qual podemos agir e o qual pode agir sobre nós. Compreendido, por exemplo, pelas comunidades de prática (grupos de pertencimento) e pelo contexto institucional que enquadra a relação imediata dos atores. No caso da presente pesquisa, os pertencimentos apresentados pelos narradores informados pelas suas comunidades de prática; sua vinculação institucional no PRB, que mediou as apresentações etc. No caso da entrevista coletiva, o efeito de grupo pode ser visto como contexto mediado.

3 - Contexto social: o mundo social amplo das realidades institucionais em que vivemos. A ordem macro-social, operacionalizada pelas constantes mudanças sócio-econômicas e culturais – mudanças que se refletem nas formações discursivas mais gerais acerca da alteridade deficiente na sociedade brasileira e também nas possibilidades de posicionamento nos discursos educacionais das pessoas nessa situação. E o sentido da trajetória, ou seja, a suposição do valor social atribuído às diferentes instituições pelas quais os entrevistados passaram no seu percurso (o maior ou menor *status* das escolas/colégios/universidade que freqüentaram).

Esses horizontes contextuais têm relação com a concepção tridimensional do discurso (Fairclough, 2001:99/102), que se preocupa em “*estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual (normativos, inovativos etc.) como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais.*” No entanto, como chama a atenção Fabrício (2002), o trajeto entre o global e o local não é simples nem direto e envolve instâncias distintas de articulação, que podem ser designadas como design, reconceitualização e recontextualização dos discursos.

No presente trabalho, não me deterei na demonstração de como essas instâncias de articulação operam para ir do *contexto social* ao *contexto imediato*. Interessa captar no texto (nas narrativas de escolarização), o que ficou inscrito dos diferentes horizontes contextuais nos quais sua produção está situada.

Alguns elementos vão ser fundamentais para possibilitar a recuperação dos indícios dos contextos mais amplos na micro-análise. A noção de trajetória

(Bourdieu, 1986, Dubar, 1997) como série de *posições*⁹ sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) no espaço social¹⁰ é um desses elementos. Aprofundando a questão, podemos dizer que há um sentido atribuído culturalmente às trajetórias sociais que permite dizer se alguém está numa rota de ascensão, decadência, estabilidade ou estagnação. No caso das trajetórias escolares (Nogueira, 2000), também há indicadores que sinalizam se determinado percurso é mais ou menos bem sucedido. Para a construção das hipóteses sobre o sentido das trajetórias de identidade, busquei ressaltar os *tipos de instituição freqüentada* e as *passagens significativas* (mudanças de escola, interrupções, reprovações, aprovações etc.,) na história escolar dos entrevistados, contrastando o que eles guardam dessas experiências e o que pode ser dito sobre o sentido corrente dessas passagens no senso comum. Uma questão a ser examinada, é como a condição da deficiência interfere na auto-avaliação da trajetória.

Em suma, para captar os efeitos dos horizontes contextuais (sociais, mediados e imediatos) nas narrativas de vida escolar, recorri a três dimensões de posicionamento:

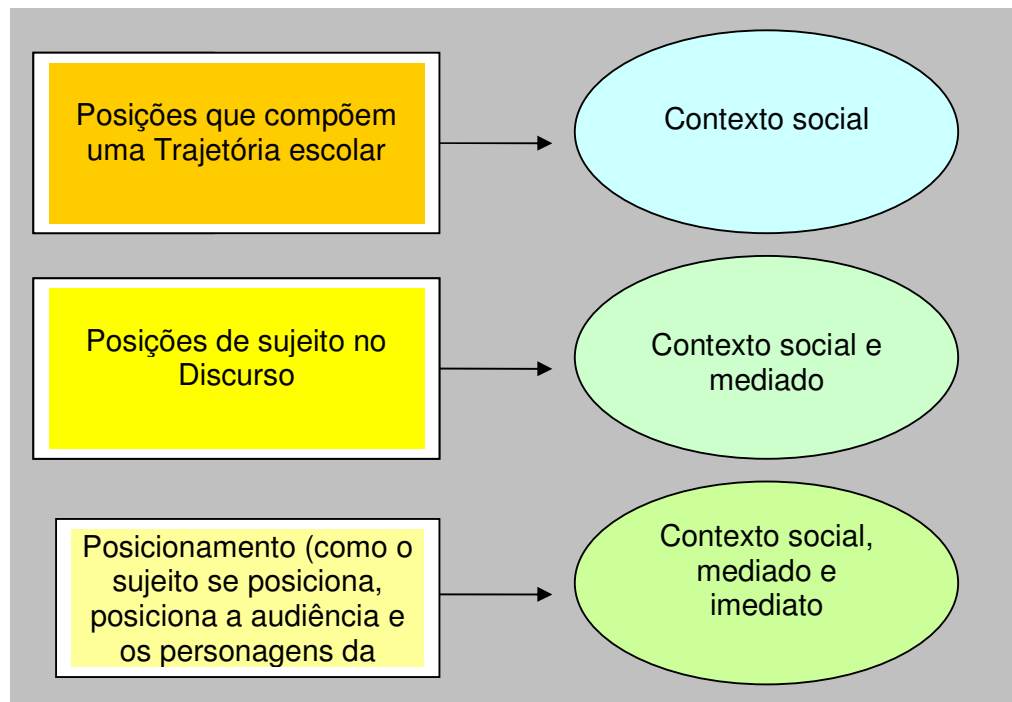
- a) as *posições sociais* que os sujeitos ocupam na sua trajetória escolar (análise dos percursos institucionais),
- b) as *posições disponibilizadas pelos discursos* culturais, das quais os entrevistados se fazem sujeitos (interdiscursos e seus regimes de verdade) e
- c) *os posicionamentos* (Davis & Harré, 1990 e Bamberg, 2002) que indicam como as pessoas se posicionam, são posicionadas e posicionam seus interlocutores nas narrativas.

Ao produto dessas dimensões analíticas chamei *perfis de configuração de identidade*.

⁹ A palavra posição aqui não se refere ao posicionamento discursivo, mas às identidades sociais institucionalizadas e normatizadas tais como: médico, psicólogo, pai, filha, aluno, professor etc.

¹⁰ Por exemplo: a sucessão de empregos que configura uma carreira, ou, como no caso específico, a passagem dos narradores por distintas instituições educacionais.

ESQUEMA DA COMPOSIÇÃO DOS PERFIS DE CONFIGURAÇÃO DE IDENTIDADE



Uma questão cara à análise das narrativas é a temporalidade. Ela está na base do modelo teórico (Labov, 1972) que permite distinguir as narrativas de outros gêneros discursivos (crônicas, testemunhos, reportagens etc.). Em linhas bem gerais, a estrutura narrativa proposta pelo modelo laboviano corresponde: a) sumário; b) orientação; c) complicação; d) avaliação; e) resolução e f) coda ‘opcional’. Essa caracterização toma como princípio organizador o tempo cronológico. Mishler, (1999, 2003), a partir de Ricoeur (1980), vai repensar a questão da temporalidade narrativa entendendo que, além da dimensão episódica dos eventos que ocorrem uns após os outros (tempo cronológico), devemos observar a dimensão configuracional (tempo experiencial-narrativo) desses eventos, cujas características temporais podem ser opostas ao tempo cronológico. Em outras palavras, a temporalidade na narrativa deve considerar que, ao reconstruirmos uma experiência pelo exercício da memória, recriamos a ordem temporal de acordo com a situação de fala, levando em conta o por quê, o para quem e o para quê estamos narrando. O modelo de tempo experiencial pode ser percebido através de duas categorias (Mishler, 2002) – ‘o sentido de final’ e ‘os pontos de virada’. O sentido de final está inscrito na metáfora da “mão dupla do tempo”:

“A rememoração da história governada como um todo por seu final, constitui uma alternativa para a representação do tempo, movendo-se do passado em direção ao futuro, de acordo com a conhecida metáfora da mão dupla do tempo ... Ao lermos o fim no começo e o começo no fim, aprendemos a ler ao contrário, como uma recapitulação das condições iniciais de um curso de ação em suas condições terminais. Desse modo, um enredo estabelece a ação humana não apenas no âmbito do tempo (...) mas também no âmbito da memória.” (Ricoeur, 1980:180 apud Reis :38)

Os ‘pontos de virada’ tem similaridades com o conceito filosófico de ‘acontecimento’. São incidentes que muitas vezes ocorrem de modo inesperado, que irrompem no cotidiano e modificam a compreensão das experiências passadas e, conseqüentemente, atuam na remodelação das identidades.

Essas duas categorias ressaltam o caráter indefinido da experiência, a emergência de acasos, surpresas, rupturas que quebram a lógica linear do tempo cronológico.

Como já disse, minha adesão à análise das narrativas tem como interesse principal seu papel na produção da existência e não, propriamente, na análise detalhada do que constitui esse gênero discursivo. Reconheço a centralidade da organização temporal e que *“há mais interesses em jogo para a teoria e a pesquisa sobre a narrativa na escolha entre os dois modelos de tempo, do que, propriamente, na especificação da estrutura”* (Mishler 2002:97).

Isto posto, procurei, na medida do possível, pontuar durante a análise, os indícios de que a narrativa estava sendo regida pelo tempo experiencial, ou seja, de que a história estava sendo governada por uma intencionalidade final (consciente ou não), como indica a ‘metáfora da mão dupla do tempo’ e que ela não se deu de forma linear. No entanto, na seleção do *corpus* discursivo que compõe a sessão: *Histórias de Vida Escolar* dos perfis individuais, optei por reconfigurar a ordem seqüencial dos eventos narrados, para recuperar o fluxo da escolarização do entrevistado. Embora esse procedimento possa trazer uma seqüência ligeiramente artificial, já que a construção da história se deu por idas e vindas que não vão ser recuperadas na análise, não nivela ou torna linear o relato. As rupturas e o movimento do percurso permanecem. A maneira de selecionar e ordenar os excertos das entrevistas privilegiou uma mirada no sentido (direção) da trajetória escolar de cada narrador. Essa decisão levou em conta que o presente trabalho tem como referência o campo educacional que me fez valorizar aspectos

que possibilitassem a entender os obstáculos localizados na carreira escolar e as estratégias empregadas para vencê-los.

Voltando ao esquema dos perfis de configuração de identidade, podemos dizer que os posicionamentos funcionam como coordenadas que permitem ao analista do discurso tecer hipóteses sobre as sucessivas localizações do sujeito na narrativa. Essas coordenadas têm como referências, além da relação entre os interagentes, os regimes de verdade que informam os discursos e os capitais e recursos investidos nos diferentes espaços sociais pelos quais as pessoas circulam durante uma trajetória. Uma das características do paradigma pós-estruturalista de pesquisa é que tanto as posições *objetivas* quanto as *subjetivas* podem ser vistas como parte de um mesmo processo de produção de sentidos e atribuição de verdades, visando ao monopólio dos possíveis (isto é, concentração do exercício de poder).

Para caracterizar os regimes de verdade que informavam os discursos dos entrevistados sobre a condição de pessoa com deficiência, recorri, basicamente, a três fontes: a) no âmbito mais global, autores de *disability studies* que tematizaram as lutas por hegemonia na representação da deficiência; b) no âmbito nacional, tipologias de posição de sujeito fornecidas pela literatura de educação das pessoas com deficiência e c) discursos produzidos pelos movimentos sociais (ou inclusivos), de defesa dos interesses das pessoas com deficiência, que são disponibilizados em grupos discussão virtuais, que freqüente há, aproximadamente, 4 anos.

1) A **Agenda Deficiência** foi instituída, em 2004, pela Fundação Banco do Brasil e pela Rede Saci (da Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais da Universidade de São Paulo - CECAE-USP) com apoios da CORDE - Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de Deficiência, CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência e PRODAM - Companhia de Processamento de Dados de SP – com o objetivo de estimular a construção de um pacto político-social de amplo espectro, abrangendo segmentos costumeiramente marginalizados, com foco nos conceitos de inclusão e diversidade. A lista **Fórum Agenda** foi o mecanismo de consulta entre especialistas convidados e pessoas que se candidatavam para influenciar a agenda nacional sobre a inclusão das pessoas com deficiência.

2) A **lista Educadores**, hospedada na Rede Saci (Solidariedade, Apoio, Comunicação e Informação) é aberta mediante inscrição e funciona como um observatório de práticas educativas relacionadas à pessoa com deficiência.

A participação nestas listas, além de me pôr em contato com ativistas importantes da causa da deficiência (ou da inclusão das pessoas com deficiência), ajudou na localização dos argumentos postos em jogo nas lutas de transformação do lugar social das pessoas com deficiência, no Brasil.

3.2 Histórias de vida como discurso

O método de histórias de vida tem sido largamente empregado nas ciências sociais e na educação (Bueno, 2002), principalmente referido às histórias de vida de professores, influenciados pelo trabalho de Antônio Nóvoa (1995). Na pesquisa em educação especial brasileira, este método tem sido utilizado desde o fim da década de 80 (Glat at alli, 2004). No entanto, sob o mesmo rótulo metodológico estão abrigadas práticas e concepções bastante distintas. Conforme Bourdieu (1986:190), o relato biográfico pode induzir a, pelo menos, dois tipos de ilusão, a saber: a de que os acontecimentos se dão de forma ordenada, cronológica e estável, com começo, meio e fim e a de que é possível compreender uma história de vida sem olhar para o contexto institucional da trajetória da pessoa (campos pelos quais a pessoa circulou que são investidos de diferentes capitais).

Como venho argumentando ao longo deste trabalho, estou considerando as entrevistas de história de vida como práticas subjetivantes, ou seja, uma modalidade de ‘tecnologia do eu’, de forma que os textos produzidos a partir das histórias narradas sejam vistos como ‘flagrantes de identidade’ ou exemplos de *experiência de si*, narradas para um outro em determinado contexto. Para desenvolver melhor esta perspectiva, irei contrastá-la com a descrição compilada por Glat at alli em várias pesquisas educacionais que focam histórias de vida de pessoas com deficiência.

[A metodologia de história de vida] *Busca encontrar, a partir da análise de percepções individuais, padrões universais de relações humanas, condutas e atitudes características de grupos sociais específicos (...). Como o objetivo básico desse tipo de estudo é aferir os significados que os sujeitos atribuem aos eventos de sua vida, a estrutura da entrevista não é determinada a priori pelo pesquisador, mas, sim, conduzida naturalmente pelos informantes. A partir das falas dos sujeitos, o pesquisador identifica as categorias ou núcleos temáticos predominantes. Destaca-se ainda que, pela flexibilidade metodológica, não há regras rígidas quanto a procedimentos de análise de conteúdo. Consideramos que o Método História de Vida, ao dar voz aos sujeitos, é particularmente profícuo para a Educação Especial, ou outros campos de conhecimento que lidam com grupos excluídos. Essa perspectiva de investigação traz, embutida,*

também, uma análise reflexiva, já que o sujeito, ao relatar sua vida, não só descreve suas experiências e visão de mundo, como, inevitavelmente, identifica suas necessidades e dificuldades, bem como as estratégias de adaptação e superação de sua condição estigmatizada. Na maioria dos estudos citados, portanto, a aplicação desse método traz recomendações para ações terapêutico-educativas. (Glat et alii 2004:1)

Contextualizando singularidades

A presente pesquisa **não** busca [estabelecer], a partir da percepção individual, padrões universais. Os casos individuais não foram tomados como uma amostra de uma população determinada pelo recorte da pesquisa. Primeiro, porque interessava investigar a maneira singular com que cada entrevistado se posiciona em relação aos seus múltiplos pertencimentos identitários, (ex: gênero, raça, etnia, classe etc.) e também em relação à ‘identidade deficiente’, o que contra-indicava tomá-los como representantes ou porta vozes das pessoas com deficiência, baseando nos seus atributos biológicos. Segundo, porque a ênfase no processo de subjetivação valoriza as singularidades seguindo a trilha de Mishler (1999) e Lahire (1997). No entanto, percebe-se o quanto estes dois autores parecem assombrados com a desqualificação que o trabalho com singularidades vem sofrendo nas ciências sociais, face às abordagens estatísticas que têm vocação para a generalização. As saídas que eles encontram para justificar a relevância de casos particulares são diferentes, mas ambos se preocupam em situar socialmente seus sujeitos e tecer comentários sobre similaridades e diferenças entre as histórias obtidas. Vale dizer, que as similaridades entre os casos não são fruto de uma comparação entre variáveis decompostas e, sim, da atenção à problemática comum que faz com que tais histórias, em analogia com a música, sejam *variações sobre o mesmo tema*.

Partindo, então, da idéia de que toda prática discursiva é situada no mundo sócio-histórico e cultural em que ocorre (Moita Lopes 2003:22), busquei pistas para localizar cada entrevistado no espaço social, prestando atenção às características de viés mais sociológico, tais como: profissão dos pais, configuração e escolaridade familiar, pertença a comunidades de prática, tais como grupos religiosos, profissionais e aspectos como gênero, raça e idade que foram ressaltados pelos narradores¹¹.

¹¹ Como eu não tinha relacionamento prévio com os entrevistados, pedi-lhes que, ao se apresentarem, fizessem uma breve descrição de sua família, do lugar de nascimento e moradia atual; e, ao longo da análise, procurei levar em conta os cruzamentos e superposições de

Podemos identificar que o mote que atravessou as entrevistas foi: **conte-me como foi/está sendo sua passagem pelo mundo escolar?**

O que emergiu das narrativas, permitindo que elas sejam vistas como *variações do mesmo tema* foi: **conto como foi minha vida escolar para dizer quem sou.** (ou: narro minha vida escolar como exercício de ser).

A noção de configuração social que permite traçar os *perfis de configurações*, propostos por Lahire e Dubar, a partir de Elias, ajuda a explicitar como cada caso individual se move em diversos campos e redes, colocando em evidência a interdependência que constitui a sociedade de indivíduos.

“devemos precisar que o conceito de configuração social é um conceito aberto, mais voltado para designar um processo lentamente construído no decorrer das pesquisas empíricas do que para estabelecer uma definição estabilizada. A nosso ver, ele está fundamentalmente ligado a uma antropologia da interdependência humana, que considera os indivíduos, antes de tudo, como seres sociais que vivem em relações de interdependência (...). Definiremos, portanto, provisoriamente, uma configuração social como o conjunto dos elos que constituem uma ‘parte’ (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de interdependência humana”. (Lahire, 1997:39/40)

A adaptação das *configurações sociais* para *configurações de identidade social* é autorizada pelo caráter eminentemente relacional, ou, nos termos de Lahire ‘de interdependência humana’, da concepção socioconstrucionista da identidade que sustenta a análise dos *posicionamentos discursivos*. A idéia de traçar perfis de configuração levou ao procedimento de descrição de cada história separada, para, em outro momento, fazer uma leitura de conjunto.

Assim, a localização e interpretação com base no que Glat et alli (2004) chamam de *categorias ou núcleos temáticos predominantes nos relatos de histórias de vida*, não estruturaram os perfis de configuração, mas foram considerados em dois outros momentos. Primeiro, logo após a realização das entrevistas individuais. Depois das transcrições e antes das análises, tentei pôr em relevo alguns aspectos recorrentes ou mais transversais das narrativas. Essas recorrências, mesmo que ainda impressionistas, constituíram numa espécie de roteiro para realização de uma entrevista coletiva, para a qual foram convidados todos os entrevistados que tinham participado das sessões individuais. Voltarei

identidades evidenciadas nos discursos. Como inspiração para tal procedimento, tomei o trabalho de Miner (1997), *Making up the stories as We Go Along*, onde a autora enfoca o cruzamento das questões de gênero e de pessoa com deficiência na formação identitária em duas autobiografias publicadas nos Estados Unidos.

aos procedimentos da entrevista coletiva mais adiante. O segundo momento de mirada do conjunto dos relatos foi, já na conclusão do trabalho, após traçar cada perfil individual e analisar a entrevista coletiva.

A afirmação foucaultiana de que *‘não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros’* (1972:98), reverbera a concepção bakhtiniana de intertextualidade¹². As conseqüências analíticas desta visão, como já comentamos ao falar dos horizontes de contextualização, é que micro e macro análises são requisitos mútuos. Devemos buscar compreender num discurso específico (nível micro) as ordens de discurso (nível macro) a que o narrador se submete para produzir e interpretar seu discurso de forma normativa ou criativa. Significa dizer que as posições de sujeito, ocupadas pelo narrador, informam por que regimes de verdade, autores, formações discursivas e idéias ele atualiza e faz ecoar na sua fala. Assim, podemos atribuir vínculos de pertencimento do texto (narrativa) a determinados discursos hegemônicos ou contra-hegemônicos, transgressores ou conservadores, tradicionais ou subversivos.

A atenção posta nas dimensões históricas, culturais e sociais que atravessam cada caso singular implica em outros pontos de distância da concepção de pesquisa com histórias de vida apontada por Glat at alli, por exemplo:

‘A coleta de dados é considerada completa quando se chega ao que Bertaux (1980) denomina de ponto de saturação: “quando, a partir de um certo numero de entrevistas, o pesquisador tem a impressão de não apreender nada de novo no que se refere ao objeto de estudo’ (Glat at alli, 2004:238)

O que definiu o fim da geração de dados não foi a impressão de que não teria mais nada a aprender das entrevistas que vinha fazendo. Ao contrário, penso que as possibilidades de *variação do mesmo tema* são inúmeras e cada uma é única, portanto significativa. Meu ponto de corte foi pautado pela qualidade do que já havia obtido e pela complexidade da análise a ser empreendida que valoriza os detalhes e não a saturação dos dados.

Sobre a questão de ‘dar a voz’ aos excluídos

¹² “Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante.” (Fairclough 2001:114).

À afirmação de que a entrevista deve ser *conduzida naturalmente pelos informantes* (Glat et alli, 2004), contraponho, com Mishler (1999:147), que a entrevista de história de vida se dá em diálogo, ou melhor, ela é uma co-construção, na qual a interação entrevistador-entrevistado opera uma negociação de sentidos. A narrativa é uma *práxis*. O ato de contar histórias a um interlocutor específico e a uma audiência projetada (no caso os possíveis leitores de uma tese de doutorado) é uma atualização ou performance da identidade. A condução, portanto, é partilhada e, às vezes, disputada entre entrevistado-entrevistador, já que o poder se exerce em cada pequeno gesto cotidiano. É bom lembrar que as narrativas produzidas nas entrevistas não estavam lá, esperando para serem contadas. O discurso está sempre atrelado às condições de sua produção, de modo que a mesma pessoa pode contar sua história de formas variadas e com ênfases diferentes, de acordo com o contexto da narrativa. A análise do contexto passa a ser tão importante quanto a análise do conteúdo obtido, já que a forma de organizar elementos, de apagar ou dar ênfase aos fatos depende do momento, da relação com o entrevistador e dos discursos hegemônicos circulantes, entre outros fatores. Esse ponto é extremamente relevante, uma vez que, no campo da educação, as análises de entrevistas não costumam por em relevo os elementos que configuram o tipo de interação que se deu naquele evento narrativo, deixando de lado o caráter relacional da construção dos conteúdos que são analisados. Isso pode ser facilmente observado na apresentação dos relatórios de pesquisa, onde as evidências empíricas costumam focar somente a fala dos respondentes enquanto as perguntas só aparecem nos roteiros de planejamento da entrevista, postos em anexo. A caracterização do contexto deve levar em conta: a relação prévia entre entrevistador e entrevistado, a maneira como são feitos os primeiros contatos, as relações institucionais que mediam e atravessam os contatos, a forma como as perguntas são feitas, sua seqüência, as interrupções etc. Sem essas informações, fica difícil entender como o contexto interacional atua na feitura da história obtida.

“Cada um de nossos eus parciais é um personagem em uma história diferente, na qual somos posicionados de modos diferentes em nossas relações com os outros que constituem nossos diversos mundos sociais. Essas histórias, com seus enredos diferentes, intersectam-se e podem entrar em conflito umas com as outras criando tensões em diversos pontos de nossas vidas.” (Mishler, 2002:110)

Em função dessa possibilidade de construção de diversos significados através das histórias de vida, Mishler (1999) recomenda que sejam utilizados diferentes tipos de entrevistas – não estruturadas, semi-estruturadas, individuais, coletivas etc. - com as mesmas pessoas em momentos diferentes. No caso desta pesquisa, foram realizadas, primeiro, entrevistas individuais e depois uma entrevista coletiva¹³. Este procedimento realmente enriqueceu a pesquisa, conforme poderá se observar na sessão que trata da análise, já que a mesma pessoa se posiciona de forma diferente sobre o mesmo assunto dependendo da interação com seus interlocutores.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio¹⁴ e a entrevista coletiva foi filmada, com a devida autorização prévia dos participantes. Posteriormente elas foram transcritas na íntegra.

Pois bem, se a história de vida, obtida via entrevista, é uma co-produção e se considerarmos que o sujeito da narrativa não é idêntico à pessoa que fala, mas fruto da relação intersubjetiva entre narrador, audiência e contexto, perguntamos: de quem é a voz que emerge na narrativa?

A noção de intertextualidade nos remete à polifonia dos discursos, na medida em que são várias as vozes que falam através dos nossos lábios (ou mãos, no caso dos surdos não oralizados). Além disso, nas narrativas aparecem freqüentemente discursos indiretos ou reportados, ou seja, falas atribuídas a outras pessoas que são trazidas à tona pelo falante. Essa discussão pode adentrar uma seara ainda mais densa quando toca no conceito utilizado por Foucault do ‘ser da linguagem’, que é ilustrado por Tânia Levy (2003:51) com uma declaração da escritora Clarice Lispector: *É curiosa a sensação de escrever. Ao escrever não penso nem no leitor nem em mim: nessa hora sou – mas só de mim – sou as palavras propriamente ditas.*

O ‘ser da linguagem’ é quando a linguagem fala em nós e não o contrário. Não cabe aqui enveredar por essa discussão, mas apenas assinalar a dificuldade,

¹³ Duas pessoas que estiveram presentes na primeira etapa das entrevistas individuais não participaram da coletiva e uma das pessoas que esteve na entrevista coletiva não foi entrevistada individualmente.

¹⁴ Um aspecto técnico de entrevistas com pessoas com deficiência é que pode haver entrevistados com problemas de articulação da fala, o que exige um trabalho paciente de várias escutas de alguns trechos para decupar a gravação. Recomendo, nestes casos que a entrevista seja filmada, caso isso não seja possível o entrevistador deve anotar frases e palavras durante a entrevista para facilitar o estabelecimento do texto.

inclusive ética, de conceber a pesquisa de história de vida como a expressão direta da voz de quem foi entrevistado, pois, uma coisa é um ato da fala (sem um controle intencional de tudo) e outra é o estabelecimento desta fala em um texto que vai sofrer operações de estabilização (transcrição e codificação), seleção (escolha de extratos) e análise (interpretação). É possível que a pessoa que contou a história nem se reconheça no texto final, uma vez que sua voz foi mixada e remixada com várias outras. Isso não significa que se ocupar das histórias de determinados indivíduos não seja uma maneira de expô-los e de trazer para o espaço público o que se desenrola no espaço privado. Como o título desta tese diz, os entrevistados foram vistos ‘de perto’, quase de dentro e sua exposição nesse nível de proximidade pode extrapolar a expectativa que tiveram ao topar participar da pesquisa. Com relação a isso, além de cuidados de preservação das pessoas através de troca de nomes¹⁵ e ‘disfarce’ das instituições pelas quais passaram, recupero a idéia de que se a análise de um discurso não deve ser tomada como uma análise da pessoa que o pronuncia. Seguindo o mote feminista - o privado é político –, diria que a proximidade ajuda a revelar o que há de público nas posições privadas, e mais, ajuda a entender que as práticas discursivas são sempre uma função social e a idéia de um *eu individual autônomo* é também uma construção cultural. Nossas individualidades têm assinaturas de tantas mãos que nem nos damos conta¹⁶.

Outra questão delicada, é quando a perspectiva de *dar a voz* acaba gerando uma convergência prévia da posição do pesquisador com a dos sujeitos entrevistados, o que pode vir a constranger aspectos da análise que assinalam as contradições, as ambivalências e outras facetas que não foram intencionalmente expostas pelos narradores, mas que têm valor analítico. A questão da ‘voz’ também tem a ver com as lutas por auto-representação e auto-advocacia¹⁷ (Neves

¹⁵ É interessante observar, que quando falei dessa necessidade para meus entrevistados muitos deles se sentiram ofendidos, dizendo que queriam ser identificados com seus nomes próprios e que, sem isso, parte do sentido da sua participação na pesquisa desapareceria. Argumentei que seus depoimentos representavam o material bruto e que a partir dali era minha responsabilidade trabalhar, lapidar, interpretar e que o resultado final poderia ser bem diferente das suas expectativas.

¹⁶ Na entrevista coletiva levei em disquete a transcrição das entrevistas individuais e entreguei a cada um deles sua cópia como uma forma de compartilhar aquela primeira etapa da nossa co-produção.

¹⁷ Esta postura é defendida mesmo para aqueles que são historicamente tidos como incapazes de se auto-representar como os doentes mentais e deficientes intelectuais.

e Mendes, 2002) dos grupos minoritários, ou seja, a idéia de que os interesses específicos devem ser defendidos diretamente por seus principais interessados.

“Durante muitos anos, as pessoas com deficiência foram consideradas “objetos” das políticas de assistência social. Hoje, graças a uma mudança muito significativa da maneira de encará-las que se foi verificando nas últimas duas décadas, as pessoas com deficiência começam a ser vistas como seres humanos que devem exercer todo o espectro de direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos. É certo que este processo tem sido lento e inconstante, mas está registrando-se em todas as partes do mundo. O lema do movimento internacional das pessoas com deficiência, “Nada sobre Nós, Sem Nós” resume bem essa mudança.” (Trecho de mensagem do Secretário-Geral da ONU Kofi Annan, por ocasião do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência - 03 de Dezembro de 2004)

Um fator que me levou a desenhar a pesquisa centrada em depoimentos de pessoas com a experiência da deficiência foi o reconhecimento de que tem sido muito mais comum ver estudos com pais, professores, médicos ou irmãos, do que tomar as próprias pessoas com deficiência como informantes das pesquisas a seu respeito (Nogueira, 2002). Isso reforça estereótipos de que tais pessoas são incapazes de participar e narrar suas experiências, o que afeta a produção de saber sobre o tema.

No entanto, é preciso ressaltar que, no limite, o mote *‘Nada sobre nós, sem nós’* pode virar uma armadilha que leva a tomar automaticamente todas as pessoas com deficiência como membros naturais do mesmo conjunto de interesses que, por sua vez, não pode ser compartilhado com pessoas sem deficiência. Os processos de identificação não são assim tão lineares e a auto-definição pode opor-se à definição externa. Assim como uma pessoa de pele escura pode não se reconhecer na identidade negra¹⁸, uma pessoa com lesão pode não se ver como membro do grupo com deficiência.

Por último, a abordagem que utilizo imprime radicalidade ao que Glat et alli (2004) apontam como a função reflexiva das histórias de vida, que permite ao *sujeito, ao relatar sua vida, não só descrever suas experiências e visão de mundo, como, inevitavelmente, identificar suas necessidades e dificuldades, bem como as estratégias de adaptação e superação de sua condição estigmatizada.*

¹⁸ Recentemente o jogador da seleção brasileira Ronaldo Fenômeno disse que não era negro o que causou forte reação por parte dos movimentos negros que fazem um esforço para posicionar a negritude através de ídolos nacionais.

A entrevista, como prática de subjetivação, não é vista como uma forma de pôr para fora o que tem dentro, mas sim de constituir este dentro, de atualizar e afirmar o que consideramos ser nosso conteúdo. Por essa razão busco, no discurso, a sua materialidade, aquilo que de específico sobre o contexto de produção ficou inscrito no que foi dito e não o que ficou oculto, a intenção secundária, ou as provas de sua veracidade. Isso implica na necessidade de considerar, no processo interpretativo, a mensagem ou conteúdo (o que está sendo dito) articulado à metamensagem (como está sendo dito), que sinaliza as atitudes do falante quanto a seu(s) interlocutor(es) no processo de comunicação (Fabrício, 2002:79).

Tendo como objetivo provocar a reflexão sobre a ação discursiva de construção/recriação das identidades e considerando as práticas pedagógicas como dispositivos de apropriação, distribuição e legitimação de determinadas formas de vida, optei por uma análise que levanta aspectos de metamensagem, sem descer aos detalhes. Por isso, realizei uma adaptação simplificada das convenções para a transcrição de discursos, privilegiando a leitura corrida destes, assinalando pausas e ênfases de maneira mais grosseira, sem chegar às minúcias de cronometrar as pausas, marcar a ênfase em determinadas sílabas ou trazer a respiração para o texto. As ocorrências de risos, suspiros e gestos foram anotadas entre colchetes ao lado das falas.

Gostaria de ressaltar que, embora a análise dos discursos, numa acepção pós-estruturalista, não disponibilize um lugar neutro para o analista, não tenho como pressuposto a existência de que há um posicionamento certo ou errado. O objetivo da análise não é fazer julgamento de valor e, sim, extrair possíveis conseqüências, para a ação no espaço público, das visões de mundo adotadas quando aderimos a determinado regime de verdade.

3.3 Organização das Entrevistas

Entrevista piloto

Assim que as principais questões teórico-metodológicas foram equacionadas, resolvi fazer uma entrevista piloto com Marcos¹⁹, que me foi

¹⁹ Os nomes de todos os entrevistados são fictícios.

indicado no contato com uma ONG que defende os direitos de pessoas com deficiência. Esta entrevista funcionou como base para a tomada das seguintes decisões:

- Deixar a escolha do local de entrevista a cargo dos entrevistados. As vantagens seriam: a familiaridade com o lugar poderia gerar menos tensão; eles teriam melhores condições de avaliar a acessibilidade do local (Marcos, por exemplo, é cadeirante²⁰) e o fato de que a escolha já seria, em si, uma informação relevante no contexto da entrevista. No caso, conversei com Marcos nos jardins de um Museu, próximo de sua residência. Essa escolha pode ser interpretada também como um local que simboliza a ascensão social que foi ressaltada na entrevista, já que Marcos foi criado em uma favela e atualmente reside num bairro de classe média.

- Experimentar o roteiro de entrevistas, que foi composto de uma breve introdução sobre meu projeto de estudo, o pedido que a pessoa falasse sobre seu contexto familiar, sobre sua primeira infância e, depois, seguisse o fluxo das memórias escolares, tendo como fio condutor a seqüência das séries cursadas.
- Transcrever a entrevista logo em seguida da sua realização, para cobrir possíveis falhas de memória e aguardar algum tempo até retomar o material para análise, permitindo-me distanciar da minha própria fala. Essa dupla posição, de entrevistadora/mediadora e analista, fez com que, em determinadas passagens da análise, eu me posicionasse criticamente e até distante da entrevistadora/mediadora que é descrita, eventualmente, na 3ª pessoa do singular.
- Combinar, logo no fim da entrevista, a participação do entrevistado no encontro coletivo, criando já a expectativa de um novo contato.
- Uma questão que me deixava dúvidas era se eu deveria ou não expor a minha condição de mãe de uma criança com deficiência. O exercício de participar de listas de discussão sobre educação inclusiva trouxe-me a percepção de que a conversa fluía mais solta quando eu me identificava como alguém com vivência íntima da questão. Resolvi iniciar a entrevista piloto sem mencionar o fato, podendo colocá-lo em pauta caso sentisse necessidade. Como a entrevista

²⁰ Que usa cadeira de rodas para se locomover.

correu bem, achei melhor não fazê-lo, mesmo porque, quanto menos auto-posicionada eu estivesse, mais espaço o entrevistado teria para me posicionar de acordo com sua conveniência. No entanto, ao final de algumas entrevistas, com o gravador já desligado, alguns entrevistados me perguntaram sobre o motivo do meu interesse no tema e, aí, eu falei sobre meu filho. Por esse motivo, na entrevista coletiva, quando a maioria já tinha conhecimento dessa minha condição, eu mencionei a influência do meu filho no tema da pesquisa.

Apesar de muito rica, esta entrevista não consta do texto estabelecido, pelo fato do narrador ter ficado paraplégico aos 17 anos, num acidente, e, portanto, não se encaixar no critério comum a todos os outros, que é ter uma lesão congênita ou desde o início da sua escolarização.

Contexto Mediado - o Programa Rompendo Barreiras

A história das conquistas das pessoas com deficiência é respaldada pelo esforço de alguns indivíduos que, por absoluta necessidade, tiveram que inventar soluções para si, que acabaram afetando positivamente a vida de tantos outros. Do sistema de escrita braille, à língua de sinais, passando pelos modernos recursos informacionais, a necessidade foi a mãe da invenção. Da mesma forma, embora a discussão sobre acesso e permanência de grupos marginalizados na universidade esteja hoje na ordem do dia, existem iniciativas como o Programa Rompendo Barreiras que já completou 17 anos de existência. Ele foi fundado por uma professora do Departamento de Educação, que tinha seqüelas de poliomielite e foi progressivamente perdendo mobilidade. Abaixo a transcrição de como o programa se auto-define:

O Programa Rompendo Barreiras: luta pela integração/inclusão foi fundado em 05.04.1988 pela professora Maria da Glória Schaper dos Santos, e está ativo até hoje.

Teve início a partir de um Grupo de Trabalho instituído por um ato executivo do então reitor Ivo Barbieri. Pouco depois, foi transformado em Projeto de Extensão, e ao longo do tempo adquiriu a abrangência e o caráter permanente que lhe conferem o perfil de Programa.

Sua característica básica é a participação ativa dos próprios portadores de deficiência nas decisões e rumos do Programa que luta pela inclusão do portador de deficiência na sociedade, e para que essa inclusão ocorra de forma.

OBJETIVOS GERAIS

- Romper barreiras de natureza cultural, afetiva e educacional, que dificultam a integração/inclusão de pessoas portadoras de dEficiências²¹;
- Encaminhar as propostas que refletem os anseios das pessoas portadoras de deficiências que estudam e/ou trabalham na UERJ, visando garantir a formação e ação de uma política de integração/inclusão e valorização, promovendo sua integração em todos os espaços desta universidade e comunidade externa.

<http://www2.uerj.br/~educacao/projetos.htm> acesso em 12/05/2003 e complementado por entrevista.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi pioneira na experiência de reserva de vagas (cotas), por força de um projeto de lei, elaborado na Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), que instituiu a obrigatoriedade de reserva de vagas para negros e alunos de escolas públicas. Essa experiência começa agora a ser analisada em teses e dissertações e tem motivado um acalorado debate na mídia. Se de início (2002), a UERJ implantou as cotas por imposição legal, num segundo momento (2003), ela elaborou um contra-projeto tentando corrigir as distorções do projeto inicial. Nesta reformulação, os fatores raciais e de rede escolar foram cruzados com a condição sócio-econômica do candidato, isto é, passou-se a discriminar positivamente os alunos que, além de serem elegíveis pelos critérios raciais e de rede escolar, tivessem renda familiar per capita líquida de até R\$300,00 (trezentos reais, em 2005). Outra inovação foi a destinação de 5% das vagas reservadas para ações afirmativas - que já representam 45% do total das 5.000 vagas disponíveis na UERJ²² -, para *deficientes físicos* (sic) e indígenas²³.

Dados mais precisos sobre este alunado [cotistas com deficiência] ainda não vieram a público, mas a coordenadora do Proiniciar da UERJ²⁴ - Programa destinado a garantir condições de permanência dos estudantes cotistas no primeiro ano de vida universitária -, relata que em 2004 entraram 32 alunos pelas cotas de *deficiente físico*. Embora não haja uma pesquisa bem fundamentada sobre quantos alunos nesta condição havia antes das cotas específicas, a estimativa da Sub-reitora de graduação é que eles girassem, em torno de, 5 ingressos por ano.

²¹ A palavra dEficiência grafada com E maiúsculo é um recurso lingüístico utilizado por parte do movimento social dos direitos deficientes para ressaltar a Eficiência das pessoas com deficiência.

²² O número de vagas total disponível para deficientes físicos e indígenas seria, então, 112,50.

²³ Deficientes físicos e indígenas também devem obedecer ao critério de corte sócio-econômico.

²⁴ Dados obtidos em entrevista com Márcia Souto Maior setembro de 2005.

Uma fonte de pressão para a implantação da cota para deficientes nesta Universidade, foi a Faculdade de Educação, por ser um dos centros educacionais brasileiros que possui, há mais tempo, uma linha específica de pesquisa e ensino em Educação Especial (atualmente Educação Inclusiva) em nível de pós-graduação. Não obstante, pelos relatos de sua fundadora, a vinculação do PRB com a Faculdade de Educação foi, em muitos momentos, mais uma formalidade do que uma integração real. Um sinal deste distanciamento é o *PRB* nunca ter sido tema de tese ou dissertação na Universidade que o abriga, mesmo sendo uma iniciativa pioneira e relevante para o estabelecimento de políticas específicas para esta clientela no ensino superior.

Era minha intenção fazer um levantamento do histórico do PRB, de modo traçar seu perfil institucional. Porém, os registros documentais existentes deram pistas vagas para este propósito. A leitura das atas de reunião mostrou indícios de que o *Programa* estava muito ancorado na pessoa de sua coordenadora, que dividia as decisões com o pequeno núcleo mais constante de usuários e bolsistas e encaminhava a maioria dos contatos institucionais. O espaço físico destinado ao Programa foi inicialmente compartilhado com uma Associação de Alunos com Altas Habilidades (na época, chamados Superdotados), que depois saiu de lá ou se extinguiu. Outro elemento presente é que os investimentos e serviços oferecidos pelo PRB se dirigiam principalmente aos alunos cegos ou com deficiência visual²⁵ havendo, paralelamente, na mesma Universidade, outro programa destinado especificamente aos alunos surdos. O Projeto ‘Ouvindo Livros’ – que produz áudio-livros, começou no Rompendo Barreiras e depois se tornou autônomo. A partir de 2005, o PRB ganhou uma versão na *webradio* da UERJ, veiculando informações para todos os que possam se interessar pela causa da deficiência.

Em setembro de 2005, foi realizado o *I Encontro Rompendo Barreiras para a Inclusão*, comemorando seus 17 anos. A programação do Encontro sinaliza a atual visão institucional. As mesas de debate foram compostas por oradores com deficiência, mediadas por professores sem deficiência. A maioria das apresentações foi de cunho testemunhal. Cegos e surdos, lado a lado, narraram suas aprendizagens para uma platéia de estudantes e professores, na sua maior

²⁵ Faço a diferenciação entre cego e deficiente visual para distinguir aqueles que nada enxergam dos que têm baixa visão ou visão subnormal.

parte do departamento de Educação. Vários depoimentos funcionaram como testemunhos de trajetória do Programa, que foi retratado, ora como uma ‘sala de recursos’ na universidade, ora como um ‘ponto de encontro e de acolhimento das pessoas com deficiência’.

A presença do vice-reitor na abertura, deu respaldo institucional ao evento, mas, olhando as condições de funcionamento cotidiano deste, percebe-se uma certa precariedade. Além da remuneração da coordenadora geral e coordenadora pedagógica, os únicos recursos financeiros recebidos são destinados ao pagamento dos bolsistas. Como o Programa está instalado na UERJ, tem sua infra-estrutura custeada, mas os recursos para material de consumo, reparos técnicos e investimentos, muitas vezes saem do bolso de funcionários e usuários. Assim, talvez o fator que iniba a procura dos alunos com deficiência ao Programa não seja tanto o medo da estigmatização, como sugere Nogueira (2002), mas a dificuldade de atendimento das suas necessidades específicas.