

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
DIFERENTES DISCURSOS, DIFERENTES EXPECTATIVAS.**

**INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION:
DIFFERENT DISCOURSES, DIFFERENT EXPECTATIONS**

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

taniazp@unochapeco.edu.br

NAUJORKS, Maria Inês

Universidade Federal de Santa Maria

minau1990@gmail.com

RESUMO As políticas de inclusão de estudantes com deficiência tem ocupado crescente espaço nos debates educacionais e reportam à trajetória da democratização do ensino em todos os níveis. O termo inclusão, atualmente, está em voga e sua adoção remete a argumentos sedutores e inquestionáveis do ponto de vista dos direitos humanos, sociais, educacionais e éticos, embora os “bastidores desse palco” possam revelar perversidades. Este artigo parte de um estudo realizado por Pieczkowski (2008), o qual investigou o processo de inclusão de universitários com deficiências, na percepção dos próprios estudantes. A pesquisa envolveu 18 estudantes matriculados numa instituição de ensino superior de Santa Catarina no período em que eles foram entrevistados, no segundo semestre de 2007. Foram analisadas treze entrevistas, representando: cinco estudantes com deficiência visual (cegos ou baixa visão); quatro estudantes com deficiência física e quatro estudantes com deficiência auditiva. Para este texto, com base em referenciais foucaultianos, realizamos a análise do discurso de estudantes acerca de uma das questões de pesquisa, a qual refere as expectativas em relação às posturas inclusivas na universidade. Buscamos compreender a constituição dos sujeitos na trama histórica que resulta, atualmente, nas políticas de inclusão. Os discursos dos estudantes possibilitaram a organização deste artigo em quatro dimensões de análise: comunicação, estrutura física, atitudes e disponibilidade e uso de equipamentos e recursos pedagógicos. Constatamos que alguns dos entrevistados sentem-se culpados pela própria deficiência, chamando para si o compromisso de adaptar-se ao contexto universitário. Reivindicações tímidas, expressões e verbos usados de forma imprecisa, expressam o poder de uma estrutura fundamentada na história da exclusão dos diferentes. Os discursos

destacados nos levam a considerar que a deficiência ainda é concebida pelos alunos como um fenômeno que diz respeito unicamente à pessoa que a possui.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes com deficiência. Ensino superior. Análise do discurso.

ABSTRACT The policies of inclusion for students with disabilities have occupied increasing space in educational debates and report to the path of democratization of education at all levels. Currently, the term inclusion is in vogue and its adoption refers to seductive arguments and undeniable point of view of human rights, social, educational and ethical, though the "wings of the stage" may prove perversities. This article is from a study by Pieczkowski (2008), which investigated the process of inclusion of undergraduate students with disabilities, as perceived by the students themselves. The research involved 18 students enrolled in an institution of higher education in Santa Catarina in the period when they were interviewed, in the second term of 2007. Thirteen interviews were analyzed, representing: five students with visual impairment (blind or low vision), four students with physical disabilities and four students with hearing impairment. For this text, based on Foucault references, we analyzed the speech of undergraduate students about one of the research questions, which refers to the expectations of inclusive attitudes at the university. We sought to understand the constitution of subjects in the historical plot that currently results in the politics of inclusion. The speeches of the undergraduate students allowed the organization of this article into four analytical dimensions: communication, physical structure, attitudes, and availability and use of equipment and teaching resources. We found that some interviewees expressed guilt for the disability itself, calling to themselves the commitment to adapt to the university context. "Timid" claims, expressions and verbs used inaccurately, express the power of a framework grounded in the history of exclusion of different. The speeches highlighted lead us to consider that disability is still designed by students as a phenomenon that concerns only the person who owns it.

Keywords: Inclusion. Students with disabilities. Higher education. Discourse analysis.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, constatamos a ampliação do acesso de estudantes ao ensino superior, decorrência da expansão do número de vagas em instituições públicas e privadas, dos financiamentos estudantis, dos sistemas de cotas, entre outras medidas, o que ampliou a presença, inclusive dos que apresentam alguma deficiência.

A mobilização para os processos inclusivos no ensino superior aconteceu, principalmente, a partir da década de 1990. Posteriormente, vários dispositivos legais, resultados de tratados internacionais que repercutiram no Brasil e de

orientações nacionais, apontam requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências, instruindo sobre os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Os termos integração e inclusão são presentes na educação de pessoas com deficiência e seus conceitos bastante discutidos. Frequentemente usados como sinônimos, alguns autores sugerem significados diferentes. Embora ambos digam respeito à inserção dos alunos com deficiência na escola regular, a concepção de integração tenta localizar a “deficiência” na pessoa, a qual deve “adequar-se” ao sistema vigente, contanto que suas condições (as da pessoa) permitam. Tratando-se do espaço escolar, permite-se a participação de todos os estudantes, desde que estes se adaptem às estruturas existentes. Já, o termo inclusão pressupõe adaptar as estruturas para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Constata-se que o termo inclusão vem sendo utilizado indiscriminadamente, adotado como um conceito da moda, em praticamente todos os setores da sociedade como uma necessidade autojustificada e evidente por si mesma. Observa-se, também, que as expectativas dos estudantes em relação à inclusão são atravessadas por discursos produzidos e produtores de significados.

Este texto parte de um estudo realizado por Pieczkowski (2008), que aborda o processo de inclusão de universitários com deficiências, na percepção dos próprios estudantes. A pesquisa envolveu 18 estudantes matriculados numa instituição de ensino superior de Santa Catarina no período em que eles foram entrevistados, no segundo semestre de 2007. Foram analisadas treze entrevistas, representando: cinco estudantes com deficiência visual (cegos ou baixa visão); quatro estudantes com deficiência física e quatro estudantes com deficiência auditiva. Cinco participantes inicialmente eleitos foram desconsiderados: dois por não se adequarem ao conceito de deficiência (apesar de se identificarem como deficientes físicos, apresentavam episódios de depressão, não cumprindo, dessa forma, com os critérios previamente definidos); dois estudantes por evasão e um por declarar não ter interesse na participação.

Não pretendemos nesse texto, tecer juízos de valor, ou apontar o caminho verdadeiro, mas evidenciar as expectativas de estudantes com deficiência no contexto universitário de uma sociedade neoliberal e os efeitos de verdade criados pelas políticas de inclusão.

2 INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: QUE EFEITOS DE VERDADE O TERMO “INCLUSÃO” PRODUZ NOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA?

O termo inclusão, atualmente, está em voga e sua adoção remete a argumentos sedutores e inquestionáveis do ponto de vista dos direitos humanos, sociais, educacionais, éticos, que nos impõem ingenuidades e posturas acríticas diante do estabelecido. O que representa a proposta de inclusão na sociedade neoliberal?

Santos, afirma que a função geral do Estado capitalista moderno “[...] é manter a coesão social numa sociedade atravessada pelos sistemas de desigualdade e exclusão. No que respeita à desigualdade, a função consiste em manter a desigualdade dentro dos limites que não inviabilizem a integração subordinada, designada de inclusão social pelas políticas estatais.” (SANTOS, 2008, p. 285).

Lopes (2009) ampara-se em Foucault para afirmar que:

Inclusão na Contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. [...] Afinal, no jogo do mercado, o *Homo oeconomicus* e a sociedade civil formam parte de um mesmo conjunto de tecnologias da governamentalidade. (LOPES, 2009, p. 167).

Uma das regras do neoliberalismo, é que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado. “Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo.” (LOPES, 2009, p. 155).

Permanecer no jogo (permanecer incluído) [...] A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um

dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Trata-se de ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais. Tais regras não engessam as relações e nem mesmo as participações variadas da população e dos indivíduos em cada ação em que se mobiliza ou é mobilizada.

Desejar permanecer no jogo. [...] É o desejo que faz com que ninguém fique de fora; é ele que mobiliza os jogadores a quererem que seus pares continuem jogando. Não se trata de preocupação, de qualificação e de cuidado com o outro; trata-se, sim, da necessidade da permanência do outro. Para que a permanência do outro se mantenha, até mesmo para sustentar as redes de trabalho, a capacidade de consumir deve estar instalada. Para isso, as ações do Estado, quando esse opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo. (LOPES, 2009 p. 156).

Assim, com base em Veiga-Neto e Lopes, esta autora (2009), afirma que a inclusão e a exclusão são facetas de um mesmo jogo. A garantia de acesso e atendimento sugere a incorporação de princípios inclusivos, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns ou muitos deles em situação de exclusão. “Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão.” (LOPES, 2009, p. 157).

A maneira de lidar com a deficiência vem se modificando ao longo dos séculos, passando pela eliminação e abandono na antiguidade até a inclusão, muitas vezes excludente, na contemporaneidade. Na Idade Média, descreve Foucault, ao relatar a “*Nave dos Loucos*” (*Narrenschif*), estes “[...] eram embarcados em navios, e enviados pelos rios da Europa em busca de sua sanidade. Confinado em sua nave, o louco era ‘um prisioneiro em meio à mais livre e aberta das rotas’.” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 3-4). A princípio, os “loucos de qualquer espécie” eram uma categoria que incluía diversos tipos reunidos indiferenciadamente, como pessoas com deficiência, bêbados, criminosos, apaixonados... Hoje essa exclusão explícita não é tolerada. Em nome da ética, do progresso, dos imperativos legais, as pessoas com deficiência estão no jogo da inclusão. Mesmo que, muitas vezes a relação educativa seja de submissão. Cabe perguntar se há justiça e ética nas ações pedagógicas em relação à singularidade do outro, diferente.

Como se produzem as verdades acerca da inclusão? Para Foucault (apud REVEL, 2005), as verdades são produzidas pela história e não são isentas de relações de poder. Cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, o que inclui:

[...] 'os tipos de discursos que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos; a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro'. (REVEL, 2005, p. 86).

Acerca da inclusão, circula o discurso de que as estruturas devem se adequar ao sujeito que possui deficiência. Essa possibilidade é real? Lebedeff (2007) problematiza esse discurso, numa experiência, na qual a família, temporariamente vivendo noutro país, se depara com o não domínio da língua pela filha, ainda criança. Lebedeff questiona se agora, toda a turma iria aprender a língua portuguesa para se comunicar com a sua filha. A situação é análoga quando, por exemplo, um estudante surdo ingressa em uma turma de ouvintes. O que se espera desses docentes? O que se espera dos estudantes? O que os próprios estudantes esperam? Não estaremos romanceando a proposta de inclusão? Não estarão aí as raízes da resistência e medo de muitos docentes em atuar com estudantes com deficiência? Que verdades estão criadas acerca da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior?

Foucault afirma que a verdade não existe fora do poder ou sem o poder. Para o autor,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Foucault investigou o "como" do poder, tentando discernir os mecanismos existentes entre dois pontos de referência: "[...] por um lado, as regras do direito que delimitam formalmente o poder e, por outro, os efeitos de verdade que este poder

produz, transmite e que por sua vez reproduzem-no. Um triângulo, portanto: poder, direito e verdade.” (FOUCAULT, 2011, p. 179).

No que tange ao ensino superior e sua interface com as regras do direito, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei 9394/96, na qual consta que a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Ao observar as finalidades do ensino superior, previstas na Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (portanto, um dos mecanismos de poder na concepção foucaultiana), surgem algumas inquietações, destacando-se o desafio de profissionalizar estudantes com lacunas na formação básica, muitas vezes consequência de uma educação especial pautada na filantropia, caridade e assistencialismo. Quais e as atitudes docentes na relação com estudantes com deficiência que ingressaram no Ensino Superior sem os critérios de aprendizagem e desenvolvimento próprios desse nível de ensino? “Como a reprovação é interpretada, nessas situações? Não temos o risco de diminuir as exigências da avaliação e isso ser interpretado como inclusão?” (PIECZKOWSKI, 2009, p. 130-131).

Os Projetos Pedagógicos dos cursos seguem, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Ministério de Educação, nas quais está previsto um perfil de egresso para cada área do conhecimento/curso. Como agir

quando o estudante, em razão de sua deficiência, está impossibilitado de atender ao padrão determinado nacionalmente? Terão, a instituição de ensino superior e o docente, autonomia (e poder) para permitir que o estudante conclua o curso? Como não penalizar o estudante pela falta de capacitação institucional, falta de acessibilidade ao conhecimento?

Foucault (2011, p. 180) diz que “[...] somos obrigados pelo poder a produzir a verdade, somos obrigados ou condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa.” Segue o autor afirmando que “[...] estamos submetidos à verdade também no sentido que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder”. (FOUCAULT, 2011, p. 180).

Que discursos “verdadeiros” são produzidos quando se fala em inclusão? Que atitude é inclusiva diante, por exemplo, de um estudante cego que opta por cursar fotografia? Um estudante com ataxia, por exemplo, pode cursar Odontologia e tornar-se um dentista?

Resultados de pesquisas que desenvolvemos na educação básica¹, apontam que circulam discursos que reduzem a inclusão à socialização. Parece-nos que estas concepções são computadas nas estatísticas que atribuem méritos à inclusão. Porém, “apenas socializar” estudantes no ensino superior seria um flagrante do fracasso da proposta, uma vez que o ensino superior visa, especialmente, a formação profissional. Noutras palavras, as universidades se responsabilizam não apenas com a formação profissional do egresso, mas também pelos serviços futuros prestados à sociedade por estes egressos.

Para que possamos refletir acerca da complexidade da inclusão no ensino superior, destacamos a seguir, discursos de estudantes, coletados em pesquisa desenvolvida por Pieczkowski (2008), já referida neste artigo, e realizamos uma breve análise desses discursos com base em Foucault. O objetivo geral do estudo foi analisar os limites e possibilidades do processo de inclusão de universitários com

¹NAUJORKS, Maria Inês. Qualidade e Inclusão Social. IN: FRANCO, Maria Estela Dal Pai e MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Qualidade na Educação Superior: dimensões e indicadores**, (2011).

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **O processo de integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – deficiência mental em escolas regulares do município de Chapecó / SC**. (2003).

deficiência, matriculados em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina, na percepção dos próprios estudantes.

Para este texto, destacamos apenas uma das questões de pesquisa, a qual se refere às expectativas desses universitários em relação às posturas inclusivas na universidade com o intuito de compreender a constituição dos sujeitos na trama histórica que resulta, atualmente, nas políticas de inclusão. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas na íntegra.

A seguir, apresentamos os sujeitos da pesquisa com algumas de suas características, para situar o leitor. Ressaltamos que todos os nomes são fictícios, com a intenção de preservar as identidades.

| Estudante | Idade | Curso | Semestre | Característica pela qual o estudante se identificou | Descrição da deficiência |
|------------------|--------------|---------------------------------------|-----------------|--|--|
| Claudia | 35 | Arquitetura e Urbanismo - Bacharelado | 7º | Deficiência auditiva | Perda auditiva crescente. Não conhece Libras, portanto não se beneficia de intérprete. |
| Marcelo | 21 | Administração - Bacharelado | 2º | Deficiência física | Usuário de cadeira de rodas. |
| Vilmar | 22 | Administração - Bacharelado | 1º | Deficiência física | Usuário de cadeira de rodas. |
| Roger | 27 | Administração - Bacharelado | 2º e 5º | Deficiência visual | Baixa visão. Apresenta resíduo visual de 15% no melhor olho (direito) e perda total da visão no olho esquerdo, segundo informação verbal do próprio estudante. |
| Luisa | 29 | Pedagogia - Licenciatura | 2º | Deficiência visual | Baixa visão. Perda crescente da visão, segundo informação verbal da própria estudante. |
| Daniela | 21 | Pedagogia - Licenciatura | 5º | Deficiência visual | Baixa visão. |
| Paula | 23 | Pedagogia - Licenciatura | 5º | Deficiência auditiva | Estudante surda. Comunica-se através da oralização e também através da Libras. Tem acesso a intérprete durante as aulas. |
| Tadeu | 27 | Ciências Econômicas - Bacharelado | 6º | Deficiência auditiva | Perda auditiva. |
| João | 36 | Ciências Contábeis - Bacharelado | 8º | Deficiência física | Comprometimento motor de braço e perna (Hemiplegia). |
| Denise | 21 | Administração - Bacharelado | 4º | Deficiência auditiva | Perda auditiva. Não conhece libras, portanto não se beneficia de intérprete. |

| | | | | | |
|---------|----|--------------------------------|----|-----------------------|--|
| Leandro | 38 | Direito - Bacharelado | 1º | Deficiência visual | Cegueira |
| Gilmar | 30 | Direito - Bacharelado | 1º | Deficiência visual | Baixa visão. Usuário de óculos (7,5° e 8°). |
| Mário | 21 | Administração – Bacharelado | 4º | Deficiência física | Amputação parcial do pé esquerdo |

3 ANÁLISE DOS DISCURSOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INCLUÍDOS NO ENSINO SUPERIOR

Para Foucault (apud FISCHER, 2001), ao analisar os discursos precisamos recusar as fáceis interpretações, a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas. É preciso

[...] desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. (FOUCAULT, apud FISCHER, 2001, p. 198).

Em suas abordagens acerca dos discursos, Foucault refere-se ao enunciado. O discurso é apresentado como “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, apud FISCHER, 2001, p. 201).

Segundo Maingueneau (apud FISCHER, 2001, p. 203),

[...] as formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo ou de um campo discursivo, ou seja, elas estão sempre em relação com determinados campos de saber. Assim, quando falamos em discurso publicitário, econômico, político, feminista, psiquiátrico, médico ou pedagógico, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, da psiquiatria.

Assim, destacamos um conjunto de enunciados que atravessam as políticas de inclusão de pessoas com deficiência, no campo da educação. Questionados

acerca das expectativas com relação às posturas inclusivas por parte dos docentes e da instituição de ensino superior, os discursos dos estudantes possibilitaram a organização deste artigo em quatro dimensões de análise: comunicação, estrutura física, atitudes e disponibilidade e uso de equipamentos e recursos pedagógicos.

3.1 COMUNICAÇÃO

Acerca da dimensão “comunicação”, os entrevistados valorizam a sensibilidade e atenção dispensada pelos docentes, o uso adequado de recursos pedagógicos como filmes e documentários legendados quando o acadêmico é surdo e, falados, quando os acadêmicos são cegos ou apresentam baixa visão. Roger, estudante com baixa visão, relata a dificuldade diante da opção docente em projetar um filme legendado. “Eu falo, mas eles dizem que não tem como conseguir tal filme falado. Então tem que acabar aceitando, porque o filme já está ali, daí até procurar outro, perde aula”.

Foi ressaltada a importância de acesso a programas sintetizadores de voz para pessoas com deficiência visual (como Dosvox, Virtual Vision, Jaws, Window Bridge, Window-Eyes, ampliadores de tela etc.) e em Braille, o que é sugerido por Leandro: “os editais da instituição poderiam ser disponibilizados em Braille. Também, a universidade poderia dispor de um notebook para ser usado durante as aulas pelas pessoas cegas”.

A indicação do uso e ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi feita pela acadêmica Claudia. Paula, por sua vez, menciona a necessidade de que os professores a percebam e se comuniquem com ela: “Parece que o professor não estava interessado, que não conseguia falar comigo, sempre falava com a intérprete, tinha medo de falar comigo. Depois, alguns começaram perceber que eu consigo falar, que eu consigo me comunicar através da leitura labial”.

Discursos de outros estudantes salientam a importância da comunicação.

Claudia: Quanto aos colegas, eu acho que eles são bastante atentos, eu não tenho queixa deles, são muito prestativos, às vezes eles vêm se certificar se eu realmente ouvi as orientações para os trabalhos. Quanto aos professores, eu sei que é uma coisa meio difícil, mas eu acredito que só o fato de eles virem se certificar como um colega faz, se eu entendi o que é para ser feito, ajuda. Já aconteceu de eu apresentar um trabalho e ele ser o contrário do que era para apresentar, já aconteceu. O professor não deixou de considerar a minha nota, mas não foi a nota que seria se fosse

apresentado aquilo que foi pedido. Então, eu acredito que muita coisa que é falada ali eu perco.

Marcelo: Os professores sempre conversam. Com o corpo docente eu nunca tive uma reclamação, eles sempre pedem: “Olha, você quer sentar mais pra frente? Essa cadeira serve? Está tranquilo? Se tiver algum problema, conversa com a gente”.

Constata-se que a dificuldade para a inclusão está em aspectos básicos que antecedem o próprio processo de escolarização, que é a comunicação. A acolhida ao estudante é pressuposto para a inclusão, mas o processo não se encerra ali.

3.2 ESTRUTURAS FÍSICAS

As sugestões dos acadêmicos com deficiência acerca da estrutura física referem a melhoria de acesso aos diferentes pavimentos das edificações da universidade. Tecem elogios à instalação de elevadores, porém, salientam que o acesso ainda não acontece em todas as instalações. Um exemplo é o espaço ocupado pela reitoria da instituição, no qual não há acessibilidade a usuários de cadeiras de rodas.

Denise salienta que é preciso ter a clareza de que herdamos edificações de um passado ainda recente em que a acessibilidade não estava no centro dos debates, tampouco nas concretizações arquitetônicas. Que a acessibilidade aos espaços seja um compromisso de todo gestor, engenheiro, arquiteto, educador, e todos os profissionais que se relacionam com pessoas é o apelo de Denise. Ela sinaliza a necessidade de adequação de espaços físicos na instituição, tanto para as pessoas com deficiência visual como física. Diz que é preciso “construir rampas, ao invés de escadas, para a melhor locomoção dessas pessoas”.

João sugere o uso do piso podotátil em calçadas, dizendo: “para a pessoa com deficiência visual, está sendo colocado nos passeios públicos uma lajota especificando mais o caminho. Seria o que falta nesta instituição”.

A importância de sinalização nas calçadas para facilitar a locomoção de pessoas cegas também é destacada pelo acadêmico Leandro: “[...] eu estou vindo para a universidade com um colega, mas é muito longe onde paramos e o bloco no qual estudo. Se tivesse uma calçada como tem nas ruas desta cidade, facilitaria e eu

poderia vir de ônibus, normalmente, sem o auxílio de qualquer pessoa, só com a bengala”.

Outra sugestão para tornar os espaços físicos mais acessíveis faz referência à cobertura nos estacionamentos privativos às pessoas com deficiência física, o que é destacado na fala do entrevistado Marcelo: “O estacionamento da universidade é reservado para cadeirantes, mas ele não é coberto. Em dias de chuva, para desembarcar até descer a cadeira, a gente demora e se molha. Seria interessante fazer uma cobertura. Porque são duas, três vagas, não é tão difícil fazer isso”.

Vilmar, usuário de cadeira de rodas, relata dificuldades básicas na sua estada universitária, que se apresentam antes mesmo de ingressar na sala de aula: “Eu encontro dificuldade no uso de bebedouros, por serem elevados, assim como o orelhão, todos são altos. Então, eu teria que ficar com o pescoço esticado para conseguir ouvir e falar. Só nisso que eu encontro dificuldade: no bebedouro e nos telefones públicos”.

Ao observarmos um usuário de cadeiras de rodas no desembarque do seu veículo (embora não seja uma cena comum), percebemos que o tempo necessário para o procedimento é maior em relação às pessoas que não possuem deficiência física. Oferecer condições diferenciadas, a exemplo de estacionamento coberto, é a possibilidade de igualar condições, não necessariamente um privilégio.

Precisamos refletir sobre o esforço exigido às pessoas com mobilidade reduzida para subirem rampas, percorrerem corredores para se deslocarem à biblioteca, aos laboratórios de informática, à sala de aula, às secretarias acadêmicas, às cantinas, ou simplesmente beber água. Ainda que possíveis essas atividades podem exigir esforços físicos de atletas altamente competitivos. Isso é igualdade de oportunidades?

3.3 NAS ATITUDES

O discurso da inclusão tem enfrentado barreiras de ordem epistemológica, ao conceber de forma generalizante os diferentes sujeitos da educação. Veiga-Neto (2001, p. 111) afirma que se parece difícil ensinar pessoas com distintos níveis cognitivos em uma mesma classe, é porque a lógica de classificar estudantes por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por classes sociais, “foi um arranjo

inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade”.

No processo de inclusão é necessário que nos aproximemos do outro para reconhecê-lo. Detectada a diferença, o estranhamento ou o confronto parecem ser reações simples e naturais. “E porque parece simples, esse ato parece ser um ato ‘puramente’ epistemológico. E mais: ao parecer uma operação puramente epistemológica, de simples reconhecimento ou estranhamento cognitivo, a dicotomia esconde seu compromisso com a relação de poder que estava na sua origem” (VEIGA-NETO, 2001, p. 111).

Isso nos força a questionar a origem do conceito moderno de normalidade. O confronto diante da diferença pode gerar o estranhamento inicial. Porém, esse estranhamento pode gerar aprendizagem mútua, ou seja, a ruptura de preconceitos historicamente construídos, quando nos permitimos conhecer o outro. Esses princípios foram destacados pelos estudantes envolvidos na pesquisa, a exemplo do que segue, ao serem indagados acerca de suas sugestões de medidas institucionais inclusivas.

O discurso da inclusão é traduzido por Marcelo nos seguintes termos: “O simples fato de vir pedir se preciso de ajuda já está incluindo”, e Paula diz: “Ficar de frente para falar, me apoiar sempre que eu tenho dúvidas e nunca me deixar de lado”.

Constatamos que a dimensão “atitudes” é bastante salientada, o que se constata nos discursos que destacamos. Mário deseja mais atenção frente às dificuldades. “Os professores podem tentar observar mais para quem está dando aula, não diferenciar, mas observar de forma mais profunda se a pessoa está se sentindo bem na aula, se está num local que favorece, se está tudo tranquilo com ela. Acho que o professor pode ter essa outra percepção”.

Claudia declara acreditar que o fato do professor ter o conhecimento da deficiência do estudante o tornará mais atento, revelando sua percepção de que, algumas vezes, a necessidade diferenciada passa despercebida ao docente. “Eu acredito que uma orientação aos professores, para que eles tenham o conhecimento que determinado aluno daquela turma tem uma necessidade especial de atendimento, ajuda. [...] Eu acredito que o primeiro passo é justamente a aceitação do acadêmico com deficiência”, diz Claudia.

A necessidade de capacitação docente também é salientada por Vilmar, ao sugerir “um aprendizado, um curso, uma técnica a mais para eles poderem se relacionar com pessoas com deficiência. É dizer que eles são pessoas e não é porque existe uma deficiência no corpo que podem ser excluídos”.

Estratégias adotadas na educação básica, a exemplo do segundo professor de turma, são apontadas como possibilidade de inclusão por Roger: “sugiro que haja alguma pessoa que conheça o deficiente pra ajudar durante a aula, durante o curso. Eu tinha na APAE, é que eu estudava em escola pública e ia para a APAE, uma professora que me ajudava fazer os exercícios. Até a quinta série foi assim”. Afirma o estudante, que aprendeu Braille, mas não usa. “Eu peço pra escrever um pouquinho mais ao meio do quadro, uns 20 centímetros mais para dentro, 30 centímetros, e explicar, falar um pouquinho mais aberto. [...] quando estou muito demorado eu peço para parar e eu poder acompanhar. Alguns atendem outros não”.

Dessas falas, basicamente, uma idéia se destaca: que o estudante com deficiência deve ser respeitado na sua diferença, percebido, ou seja, que com ele se estabeleça interação. Contudo, a interação reivindicada parece ficar no plano do reconhecimento das dificuldades e do estabelecimento de comunicação. Isso não é um pressuposto básico para qualquer relacionamento? A atenção e o respeito aos alunos é fundamental no trabalho docente. Porém, essas atitudes, por si, garantem a profissionalização universitária?

Tadeu, com perda auditiva unilateral, categorizado pelos registros institucionais alimentados pelo próprio estudante como “deficiente auditivo”, declara que suas dificuldades maiores não são causadas pela “deficiência”, mas pelo fato de ter perdido a bolsa de estudos em razão de não ter conseguido entregar os documentos, consequência de não ter lido um aditivo do edital. Ou seja, somadas às “necessidades especiais” estão as “necessidades comuns.” Tadeu declara: “[...] eu fico pensando, será que vou pedir ajuda aos meus colegas? Não vão me tratar como coitadinho? Daí eu fico mais na minha e estou conseguindo resolver. A questão financeira que é difícil. Nas empresas é mais difícil de entrar porque exige o exame, são barreiras”.

Observa-se que os sujeitos são pensados a partir das marcas da diferença, e assim categorizados, narrados, nomeados e excluídos. Porém, as falas do estudante revelam que o fator que mais exclui não é a deficiência em si, mas o que ela representa no imaginário social. Uma vez categorizados, pouco importa se a

limitação é acentuada ou sutil, o sujeito é agrupado na categoria e sobre ele pesam os efeitos dessa verdade.

3.4 NA DISPONIBILIDADE E NO USO DE EQUIPAMENTOS E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Os entrevistados mencionam medidas que favorecem a aprendizagem de pessoas com deficiência, referente à adoção de recursos visuais, auditivos tecnológicos e à capacitação docente. A estudante Claudia sugere o uso de data show em aulas expositivas, além de filmes legendados, fones de ouvido ou transmissão direta do que está sendo projetado.

Daniela recomenda escrever no quadro com pincel preto, além de melhorias na sinalização dos espaços físicos. Diz que “os corredores deveriam ter uma faixa para localização em alto relevo para pessoas com baixa visão, porque aqui é tudo branco e não tem outro contraste para se localizar”. Propõe, também, a oferta de seminários, palestras, disciplinas que favoreçam a inclusão, convicta de que tais iniciativas propiciam debates sobre pessoas com deficiência e suas especificidades no processo educacional. “Sugiro, também, a instalação de CCTV², um instrumento que facilita a leitura”, diz a estudante.

Leandro reivindica a instalação, nos laboratórios de informática, do programa “Jaws” para que ele e os demais estudantes com deficiência visual pudessem ler os e-mails, além da disposição, pela universidade, de um lep-top com esse programa instalado.

Leandro: Na sala de aula a gente lê muitos textos, aí a gente poderia colocar um fone no ouvido, ir lendo e acompanhando como os outros, normalmente, dentro da sala sem ter que se separar da sala para fazer isso. [...] Os textos impressos em braille ajudariam, mas eu vejo assim, que o braille é nossa ferramenta, mas ele é difícil, e nós temos que também nos colocar no lugar da instituição. Se nós formos imprimir tudo o que os professores nos dão, nós vamos ter que construir uma sala só para guardar o material. É muito volumoso o que se faz em braille. [...] Seria bom para todos se a universidade tivesse uma sala de informática adaptada, uma impressora em braille. [...] O braille é interessante, mas o importante é a informática, ela ajuda mais, ela dá independência para o deficiente visual.

² Circuito fechado de televisão.

O apoio tecnológico no processo de escolarização de pessoas cegas ou com baixa visão também é evidenciado pela estudante Denise. “Existem programas que ampliam a tela, possibilitando uma melhor visualização para as pessoas de baixa visão, que é o meu caso, e programas que, movimentando o mouse, lêem o que está escrito, para aquelas pessoas sem visão alguma”.

Leandro salienta os benefícios da tecnologia no processo de inclusão, dizendo: “vai ser bom pra todo mundo, se a universidade tivesse aqui uma sala de informática adaptada para cegos, uma impressora própria e alguém que fizesse o trabalho, porque na região inteira tem uma entidade que faz essa impressão, só que eles não atendem só esta universidade”. O estudante salienta que o acesso aos textos em Braille é importante, mas considera ainda mais essencial a disponibilidade da informática por considerar que ela propicia maior independência para os cegos. A declaração destacada na sequência, expressa o desafio cotidiano de estudantes cegos:

Leandro. Nós tivemos que ler uma obra do Franz Kafka, “A Metamorfose”. Eu sugeri para a universidade que pedisse para as editoras alguns livros que a gente vai utilizar, em cd [...]. Claro que o bom seria passar a mão no papel, ver como são, como a palavra é escrita, não é a mesma coisa. Mas é como eu te digo, material em Braille é muito volumoso, ele é grande, acho que deveria se ter uma parceria com o estado, município, federal e se ter uma biblioteca municipal em braille em cada...não digo em cada cidade, porque não tem essa demanda, mas pelo menos em cidades grandes, como Chapecó, Joaçaba, Xanxerê, Lajes. Essas deveriam ter uma biblioteca com exemplares em Braille, com itens em Braille, mas o cd é uma coisa bem viável, que as editoras poderiam mandar, o volume é pouco, né? Você pega 200 cd é uma pilhazinha assim...pequena, pega, vai, coloca... porque senão, depende de uma pessoa que faça a leitura para a gente. Senão, somos eu e mais uma outra pessoa.

Não há como negar que a inclusão de pessoas cegas vem recebendo um grande impulso com os avanços das tecnologias da informação e comunicação - TIC. Como era o acesso a textos escritos há duas ou três décadas? O leitor imagina o tamanho de uma biblioteca para pessoas cegas? As obras escritas em Braille ocupam um volume aproximadamente três vezes maior do que livros escritos em tinta, o que dificulta a distribuição aos estudantes cegos. Pessoas cegas relatam que tiveram acesso a poucos livros e lamentam a péssima condição de leitura, uma vez que os pontos desse sistema tornam-se menos salientes com o uso prolongado. Essa realidade mudou. Através do computador e programas de sonorização, da possibilidade de reprodução de textos através de scanner e impressão no sistema

Braille, pessoas cegas podem ter acesso a grande parte das informações. Porém, precisamos nos questionar quantas pessoas cegas têm acesso e fazem uso dos recursos mencionados.

Outro aspecto apontado como inclusivo foi o uso adequado do quadro como auxiliar das explicações docentes ou para registro de textos. Gilmar declara: “Quando o professor escreve no quadro branco com pincel vermelho cria uma dificuldade em relação ao pincel preto, porque o vermelho é uma cor que não tem tanto contraste, principalmente à noite, pois a minha deficiência se agrava à noite, com a luz artificial”. Gilmar também informa que outra medida por ele considerada inclusiva está relacionada à ampliação de textos, uma vez que apresenta baixa visão. “Teve dois professores que me deram apostila ampliada, que foi o D e a A, de um grupo de 15 a 20 professores”.

O segundo depoimento é inquietante. Embora o entrevistado ressalte a importância de receber textos ampliados, de um universo de 15 a 20 docentes, apenas dois os disponibilizaram. Mesmo assim, parece haver, por parte de alguns acadêmicos entrevistados, atitudes passivas, não se reconhecendo como sujeitos de direitos.

A pesquisadora questiona se ele reivindica aos professores para que eles atendam suas necessidades. Gilmar declara:

Olha, eu acho que esse olhar tem que partir de mim, porque com a deficiência visual, eu é que tenho, por exemplo, que sentar na primeira fila, procurar me esforçar para enxergar bem no quadro, nas projeções,... nesse sentido. Eu procuro me posicionar num local que eu possa enxergar bem melhor.

O discurso de Leandro, também nos sugere passividade diante da Universidade e o poder que ela representa. Ao salientar as vantagens da tecnologia como uma aliada à inclusão, especialmente de pessoas cegas, nos diz Leandro: “[...] os professores têm mandado as atividades por e-mail para todos nós, mandam por e-mail para mim também. Normalmente, sou tratado como um aluno normal. Eles mandam por e-mail, eu abro o e-mail e leio o e-mail que eles mandam pra mim”. Posteriormente, declara:

As dificuldades técnicas são esperadas. Eu tenho certeza que no decorrer do tempo eu vou poder contribuir com a universidade e a universidade vai poder me ajudar também. A universidade ainda não está bem preparada,

digamos assim, ela está um pouco longe daquilo que a gente necessita, mas não são coisas que custem caro, não são coisas que não se possa fazer.

Luisa denuncia o esquecimento dos professores em ampliar seus textos, em escrever com pincel preto e letra ampliada, o que diz solicitar a todos os docentes. “Preciso estar sempre lembrando, para escrever em preto, para ampliar os textos, pois mesmo em dias de prova, a maioria dos professores esquece. Eles pedem para eu ir ao xerox fazer a cópia ampliada, mas aí eu perco muito tempo”. Declara que não se beneficia de recursos para ampliação dos textos no computador, pois nunca usou computador, nem tem acesso a outras tecnologias. Diz que decidiu trancar a matrícula e aprender a usar computador e, talvez, depois retornar à universidade.

Especialmente a partir dos anos 1990, com o reconhecimento da educação inclusiva como diretriz educacional para a maioria dos países, alguns questionamentos tornam-se frequentes na relação pedagógica entre professores e estudantes com deficiências. O que fazer? Como fazer? Como lidar com sujeitos diferentes em estruturas organizadas em tempos e espaços iguais? Uma das marcas da modernidade é a busca pela ordem através do enquadramento dos sujeitos. Porém, a diferença é justamente a ruptura com esses conceitos. Diante da diferença, tomamos ciência de que as metodologias didáticas, os recursos pedagógicos, as técnicas de ensino só serão eficientes se antes conseguirmos enxergar os sujeitos da aprendizagem. As adaptações poderão ser necessárias, desde as mais simples como a opção pela cor de um pincel ao fazer registros no quadro, até o uso de recursos tecnológicos que estão hoje à disposição da humanidade (mas não de todos). Os discursos dos estudantes nos auxiliam a entender que a proposta de inclusão não é um pacote que adotamos ou não, mas a somatória de muitos elementos, sendo que alguns podem ser obviedades que nunca nos “tocaram”.

Entender a diferença presente nos contextos universitários é fundamental para que posturas inclusivas se construam. Não se trata apenas de falar de inclusão ou preocupar-se em adotar termos politicamente corretos. Muito se fala em diversidade, em diferença, em pluralidade, em necessidades especiais, usando os termos frequentemente como sinônimos. Bhabha (apud SKLIAR, 1999) faz distinção entre a idéia de diferença e diversidade e critica o uso do segundo termo em discursos liberais ao referir à importância de uma sociedade “plural e democrática,” supondo

um falso consenso de igualdade. Essa idéia é reforçada por Scott (apud SKLIAR, 1999, p. 22) ao afirmar que “[...] a diversidade se refere a uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição de existência humana e não como o efeito de um enunciado da diferença que constitui as hierarquias e as assimetrias de poder”. Ainda Skliar (1999, p. 22) enfatiza que as diferenças “não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade. [...] a diferença existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade”.

A diferença se revela em uma sala de aula, independente do desejo ou autorização dos professores e negá-la é o que tem acontecido com frequência. Sponchiado pauta-se em Skliar para salientar que o processo de normalização/homogeneização não envolve apenas pessoas com deficiência, mas regula também a vida das pessoas não deficientes ao colocar no mesmo sistema a deficiência e a normalidade e estabelecer comparações. “O indivíduo in (suficiente) aparece com a idéia de imperfeição e é colocado como um problema que precisa ser corrigido. Isso porque esses indivíduos continuam levantando a desconfiança de que há algo errado com eles e que isso precisa ser localizado e retificado.” (SPONCHIADO, 2007, p. 122-123).

Deparar-se com estudantes com deficiência pela primeira vez, causa impacto no docente e nos colegas. Orrico, Canejo e Fogli (2007, p. 116) dizem que “diante da diferença o homem se intriga, interroga, nomeia e sofre por perceber que tanto as normas que culturalmente constrói como as ‘verdades’ históricas em que se transformam as conquistas da ciência não dão conta de todos os aspectos que constituem o ser humano”.

As finalidades atribuídas ao ensino superior estão inseridas no sistema de valores e tomar consciência disso e realizar a ruptura pode ser um processo doloroso.

O simples desejo de transformar a situação vigente irá garantir que esse indivíduo que foi ‘assujeitado’ durante anos num modelo imposto de modo autoritário, que foi formatado numa ideologia de simples reprodução, cuja principal virtude era a resignação e a obediência dócil ao estabelecido, e assim sendo impedida mesmo de ver o outro, reconhecer a diferença, a alteridade, e, no entanto, essencial no processo, possa enfrentar uma mudança tão significativa em seu modo de ser e de pensar a realidade e posteriormente receber da sociedade a tarefa de agente de mudanças? Não se cairia na ingenuidade de se acreditar que idéias, teorias e bons propósitos vão transformar as relações de força? Como enfrentar de modo

sensato as contradições que são lançadas tanto no plano do conhecimento quanto no plano da ética, da política e da cultura, no aspecto racional e no aspecto emocional, à racionalidade teórica e à racionalidade prática? (VON ZUBEN, 2003, p. 61).

Diante da diferença/deficiência, nós, professores, podemos ver nossas certezas abaladas e fazer a ruptura da relação assimétrica professor (o que ensina) x aluno (o que aprende). Por exemplo, ao ensinar um estudante surdo, se não conheço a língua de sinais, também se torna evidente a minha deficiência. Sem dúvida, causa inquietação avaliar um estudante que não consegue revelar seu desempenho em razão da falta de acessibilidade arquitetônica ou metodológica. Por outro lado, ao avaliar um estudante impossibilitado, em decorrência de suas singularidades, de preencher as atribuições previstas no Projeto Pedagógico do curso ao qual está vinculado, nos provoca a questionar qual o sentido da docência universitária: Educar? Ensinar? Socializar? Formar cidadãos? Preparar para o mercado de trabalho?

4 CONSIDERAÇÕES

A inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes níveis de ensino na contemporaneidade já não é questionada, embora os “bastidores desse palco” possam revelar perversidades.

Na pesquisa realizada, os discursos de alguns estudantes parecem refletir uma culpa pela própria deficiência, chamando para si o compromisso de adaptar-se ao contexto universitário. Expressões e verbos usados de forma imprecisa expressam o poder de uma estrutura fundamentada na história da exclusão dos diferentes. As reivindicações estudantis soam como pedido de favor: “seria interessante se”; “se tivesse”; “a universidade poderia dispor”; “os textos impressos em Braille ajudariam”; “seria bom para todos se a universidade tivesse...”; “daqui a pouco a universidade, se quiser, vai ser bom pra todo mundo, se ela tivesse aqui uma sala de informática adaptada para cegos”; “deveriam ter uma biblioteca com exemplares em Braille”; o simples fato de vir pedir se preciso de ajuda já está incluindo”; “ficar de frente para falar, me apoiar sempre que eu tenho dúvidas e

nunca me deixar de lado”. Nesse estudo, nenhum entrevistado salientou os próprios direitos à inclusão.

Outro relato, de Leandro, reflete certa timidez diante do poder representado pela instituição universitária:

Quando eu me inscrevi e passei no vestibular e fiz minha matrícula, eu disse que a universidade não teria problemas comigo e minha adaptação, que nós juntos iríamos ter uma boa caminhada e que eu iria conseguir concluir este curso e, após eu concluir, acho que vou - acho não, tenho certeza - alguma coisa de bom pra universidade também vai ficar.

Os discursos destacados nos levam a considerar que a deficiência é concebida como unilateral. Essa forma de inserção não garante a participação plena de cada um, do seu jeito, com a sua singularidade. Concordamos com Thoma, ao afirmar que apesar das mudanças legais, “[...] as representações de inferioridade e impossibilidade daqueles nomeados e narrados como patológicos, anormais, a corrigir... seguem cristalizadas, constituídas de narrativas que falam quase que exclusivamente sobre aquilo que falta a “eles” para serem como “nós””. (THOMA, 2006, p. 16).

Acreditamos que a universidade deve converter-se em espaço livre de discriminação, favorecendo a convivência com a diversidade em igualdade de condições e oportunidades, fortalecendo o exercício da democracia e da participação desses estudantes como sujeitos políticos. Caso contrário, teremos uma realidade perversa, assistencialista, na qual o estudante representa o aumento no número de matrícula, mas não a inclusão que se deseja.

O contato com os estudantes, sujeitos do estudo que serviu de fonte para este artigo, aconteceu há mais de três anos. Isso nos instiga a continuar a investigação, conhecendo suas narrativas: Quantos concluíram a graduação? Quantos estão inseridos no mundo profissional e em que condições? O que representou o acesso ao ensino superior nas suas vidas?

MARIA INÊS NAUJORKS

Licenciada em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, em 1985. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande

do Sul/PUCRS, em 1992. Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo/USP, em 1997. É Professora Associada IV, do Departamento de Educação Especial, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Desde 1999 atua como docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFSM, na Linha de Pesquisa: Educação Especial. Exerceu atividade de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/CE/UFSM de 2002 a 2007. É líder do GEPE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão. Presidente da Comissão do Conselho Editorial da Revista Educação Especial, do Centro de Educação/UFSM. Realizou Estágio Pós-Doutoral no ano de 2009 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa: Universidade: Teoria e Prática, sob orientação da Prof^a Dr^a Denise Balarine Cavalheiro Leite. A área de atuação é a Educação Especial desenvolvendo pesquisas nas temáticas de: Políticas Públicas e Educação Especial, Avaliação e Inclusão Educacional.

TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - Campus Chapecó). Licenciada em Pedagogia (Fundeste). Professora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas na UNOCHAPECÓ desde 1999, atuante na graduação e pós-graduação *lato sensu*. Coordenadora do Curso de Pedagogia no período de 2003 a 2006. Coordenadora do NAP - Núcleo de Apoio Pedagógico da Unochapecó, no período de 2005 a 2008. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Abordagens do Processo Educativo e do GEPE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão. Atualmente, Diretora de Ensino na Unochapecó.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, de 23.12.96, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001, UFRGS, Porto Alegre.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 29 reimpressão. São Paulo: Graal, 2011.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Discussões e reflexões sobre a educação dos surdos e as (im)possibilidades de inclusão. In: ENRICONE, Jaqueline R. Bianchi; GOLDBERG, Karla. (Org.). **Necessidades educativas especiais: subsídios para a prática Educativa**. Erechim, RS: EdiFapes, 2007.

LEITE, Denise. Pedagogia Universitária (verbetes). In: MOROSINI, Marília Costa (Org.) et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: **Educação & Realidade**, Dossiê Governamentalidade e Educação, v. 34, n. 2, p. 153-170, Mai/Ago 2009, Ed. FACE/UFRGS, Porto Alegre.

NAUJORKS, Maria Inês. Qualidade e Inclusão Social. IN: FRANCO, Maria Estela Dal Pai e MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Qualidade na Educação Superior: dimensões e indicadores**. FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 672 p. – (Série Qualidade da Educação Superior; 4) Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

ORRICO, Helio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 116-136.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Estudantes com necessidades especiais no ensino superior. In: VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIGNATTI, Marcilei Andrea Pezanatto (Org.). **Leituras da docência da educação superior**. Curitiba: CRV, 2009. p. 121 - 132.

_____. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino superior**. Monografia. Chapecó: Unochapecó, 2008.

_____. **O processo de integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais – deficiência mental em escolas regulares do município de Chapecó / SC**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2003.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. Trad. GREGOLIN, Maria do Rosário; MILANEZ, Nilton; PIOVESANI, Carlos. São Carlos: Clara Luz, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SPONCHIADO, Denise A. Martins. Educação para todos: inclusão ou exclusão. In: ENRICONE, Jaqueline R. Bianchi; GOLDBERG, Karla (Org.). **Necessidades educativas especiais: subsídios para a prática educativa**. Erechim, RS. EdiFapes, 2007.

THOMA, Adriana da Silva. A inclusão no ensino superior: “– ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. **GT Educação Especial**, n. 15. 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 16 nov. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Formação de professores: da incerteza à compreensão. BICUDO, Maria A. V. (Org.). **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru, SP: EDUSC, 2003.