



INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: BARREIRAS RELATADAS PELOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA¹

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski² - Unochapecó

Resumo: Este texto refere estudo desenvolvido pela autora, que aborda o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, na percepção dos próprios estudantes. A pesquisa envolveu 18 alunos matriculados numa universidade de Santa Catarina. Foram analisadas treze entrevistas, contemplando: cinco estudantes com deficiência visual; quatro com deficiência física e quatro com deficiência auditiva. O objetivo do estudo foi analisar os limites e possibilidades do processo de inclusão no ensino superior. Para este texto, destaco uma das questões de pesquisa, a qual refere barreiras encontradas pelos sujeitos da inclusão na universidade. O estudo permite afirmar que o acesso às pessoas com deficiência no ensino superior tem se democratizado nos últimos anos, mas que persistem barreiras à inclusão, relacionadas à comunicação, às estruturas físicas, às atitudes, e aos equipamentos e recursos pedagógicos. A ampliação de acesso merece comemoração, porém, requer atenção ao risco de repetirmos no ensino superior o que acontece na educação básica, ou seja, uma realidade na qual o estudante representa o aumento no número de matrícula, mas não a inclusão que se almeja.

Palavras-chave: Inclusão no ensino superior; estudantes com deficiência; barreiras.

1 Introdução

As políticas de inclusão têm ocupado crescente espaço nos debates educacionais e remetem à trajetória da democratização do ensino, em todos os níveis. O termo inclusão é polemizado, uma vez que vem sendo adotado de forma genérica em diferentes setores sociais. Sua adoção remete a argumentos sedutores e inquestionáveis do ponto de vista dos direitos humanos, sociais, educacionais, éticos, que podem resultar em compreensões ingênuas e posturas acríticas diante do estabelecido. O que representa a proposta de inclusão na sociedade neoliberal?

Lunardi-Lazzarin e Machado (2009, p. 8), amparam-se em Bhabha ao afirmar que:

[...] a diversidade é tomada pelo discurso neoliberal para naturalizar os processos de in/exclusão das diferenças. A diversidade, no registro do neoliberalismo, justifica-se no entendimento de que os seres humanos seriam naturalmente diferentes e cada uma dessas diferenças misturadas comporia um rico mosaico. A harmonia desse

¹ Adoto, neste texto, essa terminologia, uma vez que, a partir da Convenção de Guatemala (1999), as próprias pessoas com deficiência optaram por serem assim denominadas.

² Professora da Área de Ciências Humanas e Jurídicas na Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. 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; Especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc - Campus Chapecó; Especialista em Docência na Educação Superior pela Unochapecó; Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente, diretora de ensino na Unochapecó.

mosaico se tornaria possível pela aceitação das diferenças. Nessa lógica, portanto, a tolerância parece ser uma das principais ferramentas tecnológicas que sustentam a metanarrativa da diversidade [...].

Salientando essa idéia, Veiga-Neto (2008), afirma que a inclusão vem sendo tomada como um imperativo inquestionável, ou seja, ela vem sendo naturalizada e que a naturalização implica na universalização, generalização e necessidade e, assim, subtrai a reflexão necessária. Alerta que se todos estão a favor de uma idéia, parece haver algo suspeito. “Ou estão usando uma mesma palavra para nominar coisas diferentes, ou estão falando de uma mesma coisa a partir de pontos e (principalmente) interesses diferentes.” (VEIGA-NETO, 2008, p. 23).

No campo da educação especial, o termo inclusão frequentemente é confrontado com o termo integração. Esses termos, às vezes são usados como sinônimos, porém, alguns autores lhes atribuem significados diferentes. Embora ambos digam respeito à inserção dos sujeitos com deficiência na rede regular de ensino, 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, contanto que estes se adaptem às estruturas existentes.

Já, o termo inclusão pressupõe adaptar as estruturas para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. Acredito que essa afirmação influencia para a produção de concepções simplórias e romanceadas acerca da inclusão, que não representam os reais desafios.

Apesar dos limites vivenciados no campo das políticas inclusivas, a maneira de lidar com a deficiência sofreu significativa mudança (pode-se falar em avanços), ao longo dos séculos, passando pela eliminação e abandono na antiguidade até a inclusão, embora 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” pertenciam a 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.

Historicamente, as universidades foram instituições excludentes, seja pela seleção no ingresso, seja pela localização geográfica que priorizou cidades maiores, seja pelo caráter privado e altos custos, o que negava as possibilidades de acesso à grande parte da população. Analisando a trajetória da educação superior brasileira na última década constata-se a inegável expansão do número de instituições de Ensino Superior, de cursos e conseqüentemente, de matrículas. O acesso tem acontecido também para as pessoas com algum tipo de deficiência. Porém, quais as suas condições de permanência e sucesso?

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva objetiva assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visa, também, garantir o “acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...]” (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 14).

Apesar de legalmente previsto, as discussões relativas à inclusão e sua consolidação aconteceram de forma mais intensa na educação básica. Tais discussões e pesquisas no ensino superior ainda são incipientes, embora estejam ganhando expressividade, a exemplo de

estudos realizados por Chacon (2001), Moreira (2005), Pereira (2007), Rosseto (2009), Nogueira (2002), Thoma (2006), Naujorks (2010), Pieczkowski (2009); Guerreiro (2011), entre outros.

O texto que segue aponta barreiras à inclusão enfrentadas pelos estudantes. Não há a pretensão, neste artigo, de tecer juízos de valor, ou apontar o caminho verdadeiro, mas problematizar as limitações no cotidiano de estudantes com deficiência no contexto universitário frente às políticas de inclusão.

2 Barreiras à inclusão no ensino superior: o que dizem os estudantes com deficiência?

Para favorecer a compreensão do leitor apresento, no quadro que segue, os sujeitos da pesquisa com algumas de suas características. Ressalto que todos os nomes são fictícios, com a intenção de preservar as identidades.

Estudante	Idade	Curso	Semestre	Deficiência pela qual o estudante se identificou	Caracterização
Claudia	35	Arquitetura e Urbanismo - Bacharelado	7º	Auditiva	Perda auditiva crescente. Não conhece Libras, portanto não se beneficia de intérprete.
Marcelo	21	Administração - Bacharelado	2º	Física	Usuário de cadeira de rodas.
Vilmar	22	Administração - Bacharelado	1º	Física	Usuário de cadeira de rodas.
Roger	27	Administração - Bacharelado	2º e 5º	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	Visual	Baixa visão. Perda crescente da visão, segundo informação verbal da própria estudante.
Daniela	21	Pedagogia - Licenciatura	5º	Visual	Baixa visão.
Paula	23	Pedagogia - Licenciatura	5º	Auditiva	Estudante surda. Comunica-se através da oralização e também através da Libras. Tem acesso a intérprete durante as aulas.
Tadeu	27	Ciências Econômicas -	6º	Auditiva	Perda auditiva.

		Bacharelado			
João	36	Ciências Contábeis - Bacharelado	8º	Física	Comprometimento motor de braço e perna (Hemiplegia).
Denise	21	Administração- Bacharelado	4º	Auditiva	Perda auditiva. Não conhece Libras, portanto não se beneficia de intérprete.
Leandro	38	Direito - Bacharelado	1º	Visual	Cegueira
Gilmar	30	Direito - Bacharelado	1º	Visual	Baixa visão. Usuário de óculos (7,5º e 8º).
Mário	21	Administração – Bacharelado	4º	Física	Amputação parcial do pé esquerdo

Foram analisadas treze entrevistas, de um total de dezoito, 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 não foram considerados: dois por não se adequarem ao conceito de deficiência (apesar de se identificarem na ficha de matrícula como deficientes físicos apresentavam períodos de depressão, não cumprindo, dessa forma, com os critérios previamente definidos); dois estudantes por evasão e um por declarar não ter interesse na participação.

A seguir, são destacados discursos dos entrevistados, traduzindo as barreiras por eles encontradas no processo de inclusão no ensino superior. Os depoimentos estão agrupados nas seguintes dimensões de análise: comunicação; estruturas físicas; atitudes; e disponibilidade e uso de equipamentos e recursos pedagógicos.

2.1 Comunicação

Ao enfocarmos barreiras na comunicação, um grupo que logo vem à mente é o de pessoas surdas. Em minha trajetória docente, tenho me deparado com estudantes surdos que apresentam atraso na escolaridade, identificado no descompasso idade/série, limitação na interpretação textual, significativa evasão escolar e, conseqüentemente, reduzido ingresso em cursos superiores. Estudiosos da educação de surdos como Skliar, Lebedeff e Thoma, em diferentes obras, mencionam a dificuldade de pessoas surdas se apropriarem de conhecimentos divulgados em línguas orais (em nosso caso o português). Podemos dizer que pessoas surdas limitadas no acesso à língua, são como estrangeiras em seu próprio país.

A defasagem na escolarização também é revelada no estudo de Mendes (apud DIAS; SILVA; BRAUN, 2007, p. 97), ao afirmar que “um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes.” Lebedeff (apud LEBEDEFF, 2007, p. 93) afirma que “durante muito tempo os surdos foram vistos como uma alteridade deficiente, subjugados por poderes colonialistas, linguísticos e culturais dos ouvintes, que os queriam “reabilitados”, “curados” de sua surdez.”

Isso explica por que tantos adultos surdos não tiveram acesso à língua de sinais, o que limita até mesmo a ação da instituição disposta em comunicar-se com estes estudantes através

da língua que é natural aos surdos, ou seja, a língua de sinais. Certamente, ao constatar essa limitação na ação universitária não estou isentando as próprias universidades no seu papel de difusão do conhecimento, incluindo a língua de sinais (tratando-se do Brasil, a língua brasileira de sinais - Libras) mas salientando a complexidade da inclusão.

A acadêmica Cláudia, entrevistada durante a pesquisa que relato aqui, não domina a língua de sinais e, portanto, não se beneficia da presença de intérprete na sala de aula. Informa que a limitação na comunicação se constitui uma barreira à sua aprendizagem.

Cláudia: No meu caso é justamente a comunicação, porque eu consigo ler os lábios, então, às vezes, a maneira como a pessoa fala, o tom de voz que a pessoa fala, às vezes não há necessidade da leitura dos lábios. Agora, dependendo de como é a fala dessa pessoa, daí eu preciso mais da leitura dos lábios.

[...]

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.

Estudos mostram que muitos surdos adultos desenvolveram limitados recursos de leitura e compreensão textual, embora tenham passado pelas séries escolares. Constata-se a necessidade de orientação familiar para que a criança surda tenha garantido o direito à comunicação, o que abre as portas ao desenvolvimento cognitivo. Porém, isso não é dever apenas das famílias e sim de toda a sociedade.

Basta observarmos o amparo legal que vem dando suporte à educação de pessoas surdas, valorizando o uso da língua de sinais no circuito escolar, desde a educação infantil até a educação superior, para concluirmos que, nos últimos anos, os surdos são reconhecidos, com direito a ter a sua língua valorizada, o que permite a comunicação e instrução com os serviços de intérpretes, quando necessário. O intérprete é um elemento essencial na interação entre o surdo e o ouvinte, pois age como mediador na comunicação, auxiliando o surdo na aquisição das informações. Porém, numa cultura na qual o diferente é tratado com estranhamento, muitas barreiras na comunicação ainda precisam ser rompidas. Assim como é comum as pessoas se dirigirem ao condutor da cadeira de rodas na tentativa de comunicar-se com a pessoa com deficiência física, relações semelhantes acontecem com pessoas surdas, a exemplo do que Paula nos coloca. “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”.

Outras formas de restrição à comunicação mencionadas foram a falta de conhecimento da Libras, por docentes, técnicos administrativos e discentes e falta de legendas em material áudio-visual. Pessoas cegas mencionaram a ausência de material informativo em braille, seja na biblioteca, seja durante as aulas, seja na *website* da universidade.

2.2 Estruturas físicas

Pessoas que não apresentam, de forma permanente, limitações na mobilização, podem não perceber como as barreiras arquitetônicas estão presentes nos mais diversos locais. Na instituição pesquisada, foram identificadas barreiras à acessibilidade de pessoas com deficiência física e visual. A ausência de rampas, portas estreitas, faixas publicitárias

colocadas baixas, bebedouros e telefones públicos incompatíveis com a altura de pessoas em cadeiras de rodas, falta de elevadores em alguns prédios da instituição, ausência de vagas de estacionamento adaptadas para pessoas com deficiência física, falta de rebaixamento nas calçadas, são algumas das barreiras à inclusão e acessibilidade mencionadas pelos entrevistados. Marcelo relata a dificuldades que enfrenta no seu cotidiano universitário:

No bloco R, onde não tem elevador, é difícil o acesso ao segundo piso onde tem o laboratório de informática e também ao subsolo onde fica o xerox. [...] Geralmente os textos no xerox a gente consegue com algum colega, que possa ir pegar. Quanto ao laboratório de informática, eu estava tendo que ir no outro laboratório, no bloco B, onde tem o acesso para cadeirantes. Agora este laboratório foi desativado e não sei como chegar ao laboratório. Algumas vezes os professores não lembraram disso e os colegas tiveram que me ajudar subir pelas escadas com a cadeira.

Marcelo também menciona a falta de mesa adequada na qual possa acoplar a cadeira de rodas, dizendo: “[...] a gente coloca do lado, assim [...]”, demonstrando a postura inadequada à qual é obrigado a assumir. Com relação à acessibilidade às instalações sanitárias, pronuncia-se: “Existem alguns banheiros, por exemplo, no bloco F, que a cadeira não entra. Tu não consegues fechar a porta, não consegue manobrar para fechar a porta. Nos demais é tranquilo”.

Vilmar, que como Marcelo, é usuário de cadeiras de rodas, também destaca a dificuldade no acesso aos laboratórios e acrescenta:

Minha maior barreira é de transporte por ser carro próprio e em questão de estacionamento. Dependendo do bloco onde eu vou ter minha aula a questão do piso ainda é brita, não é calçada, então dificulta o meu acesso com a cadeira de rodas. [...] 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”.

Mário: Há dificuldade para o aluno se movimentar, se deslocar. Eu estacionava meu carro no estacionamento, até que desbloquearam a parte de cima, então ficou mais complicado ainda no bloco R. [...] E o elevador até aquele instante não estava habilitado a funcionar, eu utilizava muletas e tinha uma série de dificuldades em me locomover. Então, com certeza eu sentia uma limitação até para ir à biblioteca. Tem um outro rapaz lá que faz curso de Administração, que está preso numa cadeira de rodas. Pra ele é mais complicado ainda, até porque tem uma instalação aí pra nós, saindo do bloco R, tem uma rampa com muita subida. Isso tudo é transformado em dificuldade para a pessoa que tem problema.

A falta de sinalização visual é apresentada como uma barreira à locomoção e localização espacial de pessoas com baixa visão. “A biblioteca foi bem difícil para localizar, me localizo pela memorização. Teria que ter as placas maiores indicando” (Daniela). “Até que eu não memorizo todo o local é difícil, eu levei dois meses pra decorar, memorizar toda a Universidade. Não há sinalização específica para pessoas cegas ou com baixa visão (Roger).

Constata-se que algumas pessoas compreendem que a oferta de condições diferenciadas às pessoas com deficiência significa privilégios ou atitudes discriminatórias. Diferente disso, o tratamento diferenciado é uma necessidade se quisermos oferecer condições igualitárias. As adaptações nas estruturas físicas podem beneficiar toda e qualquer pessoa,

mesmo que seja temporariamente. Isso nos alerta para o quanto somos suscetíveis, ou seja, como a falada “normalidade” é uma condição tênue.

2.3 Atitudes

Uma expressão frequente proferida no cotidiano escolar por docentes atuantes com discentes que apresentam deficiência é “não estamos preparados”. Acredito que estar preparado para a docência é saber lidar com as demandas que diariamente surgem diante da diversidade de sujeitos que constituem o alunado de todo e qualquer nível de ensino. Sem esta percepção, as atitudes podem representar barreiras à inclusão de estudantes com deficiência e possivelmente as mais difíceis de serem superadas. Alguns cuidados na relação com os estudantes são essenciais ao processo de inclusão, a exemplo do que nos sinalizam os depoimentos de alguns entrevistados.

Luisa: Eu encontrei várias barreiras, principalmente após ter reprovado em três disciplinas, e como pode reprovar em duas disciplinas no máximo, eu acabei perdendo a bolsa de estudos. Então, fiquei sem condições de continuar estudando, por condições financeiras. O motivo pelo qual reprovei foi que eu não enxergava as letras direito, as letras eram muito pequenas para eu poder enxergar. Eu não conseguia acompanhar alguns professores no quadro. [...] Alguns professores passavam o conteúdo no quadro, explicavam, de repente iam lá para o fundo da sala e eu ficava perdida. Outros professores passavam bastante tarefa no quadro e mesmo com o telescópio eu me perdia. Muitas vezes eu pedia para alguém ditar, apenas algumas vezes alguém ditava, a maioria das vezes não. Apagavam o quadro e pronto. Nos trabalhos em grupo eu ficava sempre de fora da turma. Meu marido era quem me ajudava nos trabalhos. Muitas vezes ele ficava comigo das 20 h às 23 h. [...] O semestre passado para mim foi péssimo, os professores esqueciam de ampliar provas ou trabalhos, eu tinha que estar correndo no xerox para ampliar as provas, muitas vezes chegava a perder meia hora de prova e o professor não queria saber. No final da aula tinha que entregar a prova mesmo que não tivesse acabado. Na sala com a turma também me sentia excluída. As colegas nunca lembravam de mim. Eu penso que teria que haver um apoio, um serviço mais adaptado para possibilitar a inclusão.

Roger: O processo de inclusão é meio lento, a gente tem que correr atrás, pedir ajuda, às vezes os professores não...a gente fala, eles notam na hora mas, passado um tempo, já fica pra trás. [...] Espaço físico não há problema, arquitetônico também não. O problema é das pessoas,... digamos...o receio...como é que eu poderia expor a palavra? [...]. Tem também a parte do racismo sabe, pelo problema. [...] É um problema a reação das pessoas, por exemplo, fazer um grupo, se eu não chegar e dizer que vou entrar no grupo, não convidam, não... nada, eu tenho que chegar e digamos, um termo simples, dar uma de “bicudo” e me intrometer num grupo.

Na sociedade neoliberal a exclusão se aplica a ampla parcela da população e ainda mais às pessoas com deficiência. Uma das regras do neoliberalismo, nos diz Lopes, 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). 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 includentes, 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).

Para Santos (2008) o paradigma epistemológico com base na ciência moderna desenvolveu a lógica de homogeneização e padronização. Afirma que vivemos uma fase de transição e crítica ao modelo de racionalidade denominado “Razão indolente” e declara que a razão metonímica, uma das formas da indolência da razão, apesar de muito desacreditada, ainda é dominante. A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma da ordem, o que se revela nas dicotomias como normal/anormal, civilizado/primitivo, branco/negro, etc.

Com base nessa racionalidade que perpassa também o ensino superior, é compreensível que professores sintam inquietação no exercício da docência com pessoas que apresentam deficiência, ou seja, que materializam a diferença/anormalidade. Porém, nos alerta Cunha (2005, p. 81) que “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”.

Ao propiciar a reflexão acerca da profissão docente, Cunha (2005, p. 81) entende a concepção de profissionalidade mais adequada do que a de profissão. Ressalta que a concepção de profissionalidade,

[...] contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. Para esta perspectiva a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja a palavra estaria pré-ungida de legitimização. O elemento fundante do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos se organiza sem a mediação dos sujeitos. Para tal profissionalidade, as características do trabalho docente também advinham da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes, etc. (CUNHA, 2005, p. 81-82).

Contudo, diante do estudante com algum tipo de deficiência, o professor depara com a diversidade e precisa compreender que para igualar condições de aprendizagem e desenvolvimento é preciso criar oportunidades, prevendo temporalidade diferenciada, revisão na concepção e práticas avaliativas, metodologias e recursos educacionais diferenciados.

Concordo com Amaral (1994, p. 71), quando diz que as pessoas com deficiência não formam um gueto, “um grupo à parte da população em geral.” São diferentes entre si e, existindo a diferença, é necessário estar atento à singularidade de cada pessoa. “Os profissionais que atuam com tais pessoas também não constituem um grupo homogêneo, nem como profissionais, nem como pessoas.” (AMARAL, 1994, p. 72). Por isso, alguns abraçam com entusiasmo a tarefa de educá-los, e outros se sentem penalizados.

A oferta de condições adequadas ao desenvolvimento humano permite reconstruir conceitos acerca da deficiência, ao constatarmos que muitas vezes ela está presente nos contextos físicos, sociais e também nas atitudes das pessoas consideradas não deficientes. A deficiência, visualizada dessa maneira, deixa de ser uma marca unilateral.

2.4 Disponibilidade no uso de equipamentos e recursos pedagógicos

Especialmente a partir dos anos 90, 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 deficiência. 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 humanos). As falas que seguem 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”.

Roger: Uma coisa que eu senti foram os quadros brancos, que refletem a luz, dá reflexo que quando eu vou copiar atrapalha o número ou a letra que está escrita. [...] Computadores na parte de digitar é tranquilo porque eu tenho facilidade em manusear computadores. Na parte da tela, as letras são pequenas, então, dificulta um pouco. Eu trouxe, um ano e meio atrás, um programa que amplia a tela, ficou uma cópia comigo e eu dei cópia pra Instituição. Onde foi parar essa cópia eu não sei. [...] Foi instalado, mas depois quando foi feito o processo de limpeza dos computadores, foi deletado e eu não vi mais.
[...] O nome do programa é Magic. Eu fui atrás pois ninguém sabia que tinha esse programa.

Ainda, Roger, relata a dificuldade para compreender os filmes usados em aula. “Eu sento na frente e uso o telescópio para ver. [...]. Ler não, só assisto, porque a legenda eu não consigo ler. [...]. É comum usarem só legenda, muitos filmes eu assisti com legenda.

Outras barreiras são descritas por Daniela, no seguinte discurso:

Primeiramente seriam os terminais de auto-atendimento, senti dificuldade em enxergar. Tem padrão estabelecido para a universidade, não é adaptado para portadores de necessidades visuais. [...] O quadro branco é um sério problema. O professor A escreve fraco e dá reflexo, aí não vejo nada. [...] Eu uso recurso óptico visual próprio. A universidade não oferece nenhum tipo de recurso. O telescópio é meu, há mais de 14 anos eu uso telescópio. Os professores perguntam se preciso de ajuda e a aula sucede normalmente. Perguntam se estou conseguindo acompanhar. Meus colegas me viam de maneira “diferente”. No decorrer do tempo eles foram mudando seu conceito de deficiente. Ainda continuo sendo um baque muito grande para a turma. [...] A integração com a turma partiu de mim. [...] No primeiro e segundo períodos me senti um “ET”, uma coisa diferente perante o grupo. Senti que as pessoas não queriam se aproximar, me senti com uma doença contagiosa. Eles me viam como a coitadinha da turma. No 3º período teve uma professora que não colaborava. Me senti uma pessoa incapaz, sem potencialidade nenhuma. No início pensei em mudar de turma.[...]. Na secretaria acadêmica também sinto dificuldade em ver senha.

Entender a diferença presente nos contextos escolares é fundamental para que posturas inclusivas se construam. Não se trata apenas de discursar sobre a 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 a 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”. 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).

3 Conclusões

A educação inclusiva é um tema debatido no mundo há vários anos. O foco tem sido a educação básica e a implementação dessa proposta na educação superior recebeu menor atenção. Mesmo assim, é inegável o aumento no número de matriculados e debates no que tange à inclusão ou acessibilidade de pessoas com deficiência. A temática atualmente marca presença no ensino superior, inclusive via processos de regulação e avaliação dos cursos e instituições.

Apesar das mudanças de concepções e acesso ampliado, existem barreiras que dificultam a acessibilidade e o êxito educacional de estudantes com deficiência. Os resultados da pesquisa indicam a ausência de elevadores, de rampas e de banheiros adaptados em alguns ambientes; falta de caçadas e corredores sinalizados com piso adequado para pessoas cegas e com baixa visão; poucos recursos tecnológicos, como programas de computadores que facilitam o acesso a textos escritos e falados; falta de telefones públicos e bebedouros com altura compatível aos usuários de cadeiras de rodas; falta de mesas adequadas para acoplar uma cadeira de rodas, entre outras.

Existem, também, barreiras atitudinais. Alguns docentes se mostram receosos no contato com pessoas com deficiências. Relatos apontam que eles assumem posturas inclusivas quando alertados para a necessidade, mas parecem se esquecerem delas passado algum tempo, o que revela que tais conhecimentos não foram incorporados. Isso se aplica quando o docente dirige-se aos intérpretes de Libras, relegando ao segundo plano o estudante surdo; quando esquece de ampliar textos para alunos com baixa visão; quando utiliza inadequadamente o quadro; quando se movimenta de forma inapropriada no ambiente da sala, perdendo o contato visual com o universitário surdo que faz leitura labial; quando utiliza filmes sem legenda ou dublagem, deixando de contemplar as necessidades discentes.

O estudo realizado evidenciou a importância de investir na capacitação de discentes, técnicos-administrativos e docentes, estes, de forma especial, com vistas a informar sobre as especificidades na aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiências distintas. É preciso construir a convicção de que a acessibilidade é um direito e não pode ser visto como um privilégio. Inclusão é um processo interativo e dinâmico, influenciado por aspectos individuais e sociais. Atribuir ao estudante, exclusivamente, o sucesso pela própria aprendizagem não é igualdade de oportunidades.

Não tenho dúvida de que o discurso relacionado à inclusão está presente na universidade. Porém, questiono se não estará mais no plano da liberdade individual do que no aprendizado com a alteridade. Ou seja, a postura pode ser de apologia ao “você pode ser como quiser”, contanto que eu “siga sendo eu mesmo”.

Como respeitar o princípio da temporalidade própria, tão precioso à educação especial, num contexto que determina tempos e espaços iguais a estudantes diferentes? O que é concebido como inclusão e o que pode ser compreendido como protecionismo e descompromisso com a educação? Que apoio encontra o docente para constituir-se professor de estudantes com deficiência?

Outras perguntas podem ser lançadas: Como não penalizar os estudantes com deficiência pela falta de adequação institucional? Como, no ensino superior, profissionalizar estudantes com lacunas na formação básica, muitas vezes conseqüentes de uma educação especial pautada na filantropia, na caridade e no assistencialismo? Como a reprovação é interpretada nessas situações? Não temos o risco de diminuir as exigências da avaliação e de isso ser, equivocadamente denominado de inclusão?

Porém, é animador constatar que muitas medidas inclusivas foram adotadas pela própria instituição pesquisada e apontadas pelos sujeitos. O trabalho que fundamentou este artigo despertou o interesse para novos estudos, dessa vez, a partir da percepção dos docentes. Esse é o tema a ser desenvolvido no projeto de Doutorado em Educação que está em andamento.

Referências

AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das universidades às recomendações da Portaria Ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea). p. 69-91.

DIAS, Vera Lúcia; SILVA, Valéria de Assumpção; BRAUN, Patrícia. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007. p. 97-115.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da Ufscar**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

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

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.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MACHADO Fernanda de Camargo. **Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva**. Disponível em: www.anped.org.br. GT Educação Especial, n. 15. 32ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 04 a 07 de outubro de 2009. p. 1-13.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade. O aluno com necessidades especiais em questão. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, p. 37-47. 2005. ISSN: 1808 – 270 X.

NAUJORKS, Maria Inês. **Inclusão no Ensino Superior: desafios para a democratização do acesso para estudantes com deficiência**. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, Belo Horizonte, 2010, v. 1. p. 1-16.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Educação inclusiva: uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ROSSETTO, Elizabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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.

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.

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...”. Disponível em: www.anped.org.br. GT Educação Especial, n. 15. 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão. In: RECHICO, Cínara F. e FORTES, Vanessa G. (Org). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista, Editora da UFRR, 2008. p. 11-28.