



Educação, inclusão e acessibilidade são temas que se entrelaçam e movimentam o campo educacional.

Esses debates, bastante difundidos na Educação Básica, ganham espaço crescente na Educação Superior, alimentados por políticas educacionais e programas governamentais.

A ordem atual é explícita: "todos devem estar incluídos".

O termo Inclusão remete a argumentos sedutores e inquestionáveis, mas os "bastidores desse palco" podem revelar práticas veladas que continuam a excluir. Incluir é mais do que inserir, partilhar espaços físicos, socializar.

Incluir pressupõe o reconhecimento da diferença.

*Tania Mara Zancanaro Pieczkowski*



Tania Mara Zancanaro Pieczkowski  
Maria Inês Naujorks (Orgs.)

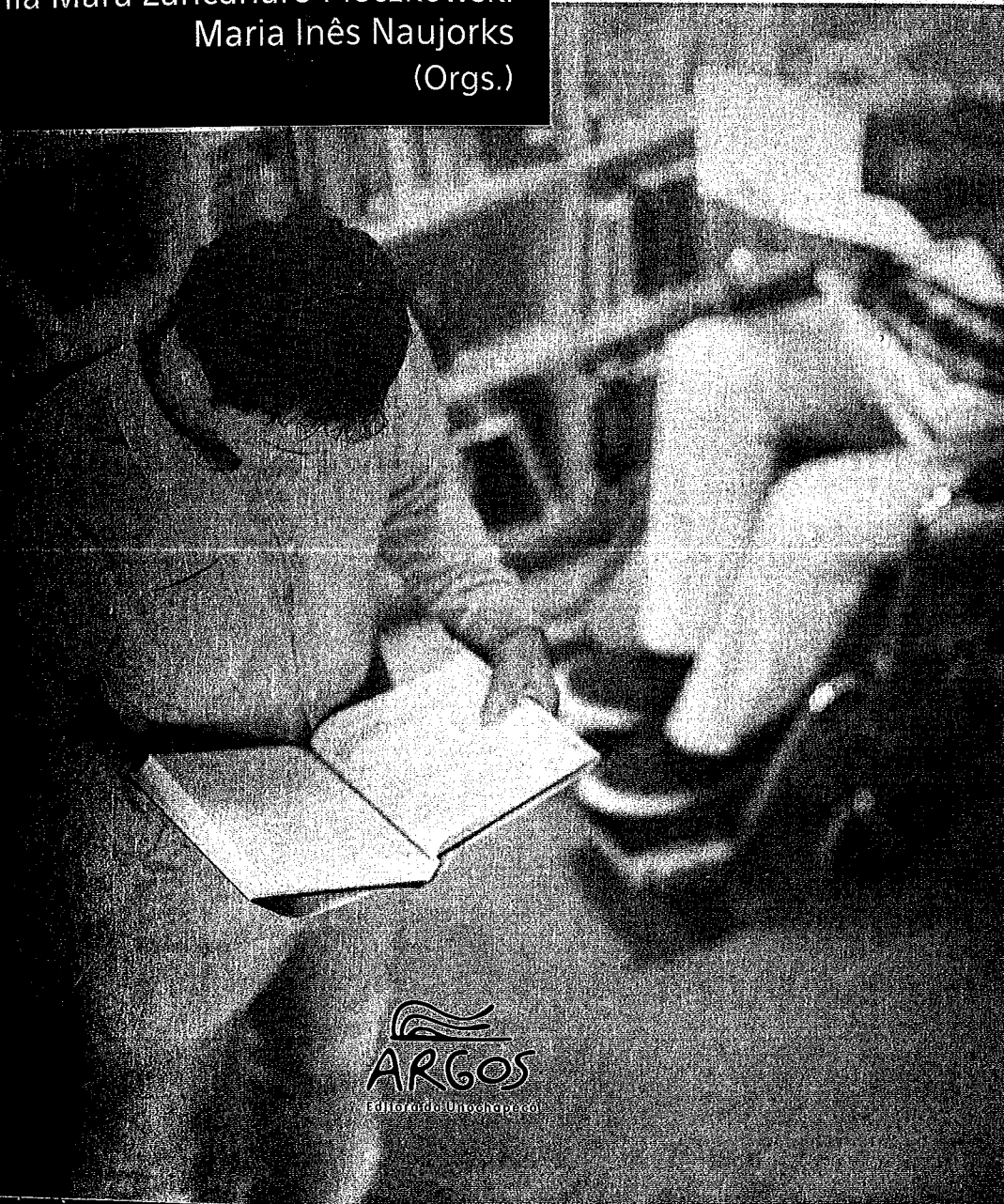
EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE



# EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

diferentes contextos

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski  
Maria Inês Naujorks  
(Orgs.)



# EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

diferentes contextos

O livro apresenta estudos relativos ao processo de inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação na Educação Básica e no Ensino Superior. Além de apontar peculiaridades nos processos de aprendizagem do público mencionado, relata procedimentos de diferentes universidades do Sul do Brasil, no sentido de incluir e propiciar acessibilidade. Este é um desafio que se intensifica nas Instituições de Ensino Superior em tempos de ampliação do acesso, decorrente das políticas inclusivas que influenciam todos os níveis de ensino.

*Tania Mara Zancanaro Pieczkowski*



Reitor: Odilon Luiz Poli  
Vice-Reitora de Ensino, Pesquisa e Extensão: Maria Aparecida Lucca Caovilla  
Vice-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Claudio Alcides Jacoski  
Vice-Reitor de Administração: Antônio Zanin

Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Valéria Marcondes

Este livro ou parte dele não podem ser reproduzidos por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

---

371.9  
E24e Educação, inclusão e acessibilidade : diferentes contextos /  
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, Maria Inês Naujorks  
- (Orgs.) Chapecó : Argos, 2014.  
223 p. ; 23 cm. - (Debates ; 10)

Inclui bibliografias  
ISBN 978-85-7897-130-4

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. I. Pieczkowski,  
Tania Mara Zancanaro. II. Naujorks, Maria Inês. III. Título.  
IV. Série.

CDD 371.9

---

Catálogo elaborado por Caroline Miotto Pecini CRB 14/1178  
Biblioteca Central da Unochapecó



Todos os direitos reservados à Argos Editora da Unochapecó

Av. Atilio Fontana, 591-E – Bairro Efapi – Chapecó (SC) – 89809-000 – Caixa Postal 1141  
(49) 3321 8218 – argos@unochapeco.edu.br – www.unochapeco.edu.br/argos

Coordenador: Dirceu Luiz Hermes

Conselho Editorial

Titulares: Murilo Cesar Costelli (presidente), Clodoaldo Antônio de Sá (vice-presidente),  
Celso Francisco Tondin, Dirceu Luiz Hermes, Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues,  
Maria Aparecida Lucca Caovilla, Ricardo Rezer, Rodrigo Barichello,  
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, Vagner Dalbosco, Valéria Marcondes

Suplentes: Arlene Renk, Fátima Ferretti, Fernando Tosini, Hilário Junior dos Santos,  
Irme Salete Bonamigo, Maria Assunta Busato

*Dedicamos este livro a todos os estudantes  
de diferentes níveis de ensino, que sofrem  
discriminação por sua condição, seja ela qual for.*

UFPR – Universidade Federal do Paraná. Conselho Universitário. **Resolução COUN nº 37/2004**. Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. 2004. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/soc/>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução COUN nº 70/2008**. Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. 2008. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/soc/>>. Acesso em: 4 mar. 2012.

VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). **Políticas públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 49-71.

## **Inclusão no Ensino Superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência\***

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski  
Maria Inês Naujorks

### **Introdução**

NOS ÚLTIMOS ANOS, constatamos a ampliação do acesso de estudantes ao Ensino Superior, resultado 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 também dos que apresentam alguma deficiência.

Informações do Ministério da Educação (MEC), divulgadas por meio de seu *site* no dia 1º de outubro de 2012, indicam aumento de 933,6% na quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior entre 2000 e 2010. “Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010 – 6.884

---

\* O conteúdo deste capítulo está publicado na revista *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME*, FURB, ISSN 1809-0354 v. 7, n. 3, p. 938-962, set./dez. 2012, com o título “Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: diferentes discursos, diferentes expectativas”. Para esta versão passou por pequenas alterações.

na rede pública e 13.403 na particular.” Na mesma notícia, consta que o número de instituições de Educação Superior que atendem alunos com deficiência mais que duplicou no período, passando de “[...] 1.180 no fim do século passado para 2.378 em 2010. Destas, 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para os estudantes.” (Brasil, 1 out. 2012).

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 estão 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 educandos 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 desejar a 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.

## **Efeitos de verdade que vem sendo produzidos pelo termo inclusão**

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 acríicas diante do estabelecido. O que representa a proposta de inclusão na sociedade neoliberal?

Santos declara que a função geral do Estado capitalista moderno, numa sociedade marcada pelos sistemas de desigualdade e exclusão, é manter a coesão social. Afirma que “[...] 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, Lopes (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 incluídos, 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 sofreu significativas mudanças 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” (*Narrenschiff*), 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.

Como se produzem as verdades sobre a inclusão? Para Foucault, as verdades são produzidas pela história e são influenciadas pelas relações de poder. “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.” (Foucault, 2011, p. 12).

Quando a tônica é a 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? Que todos aprendam a língua de sinais a ponto de possibilitar a comunicação acadêmica no tempo/espaço de um componente curricular, de um semestre, de um ano letivo ou, mesmo de um curso? A mediação de um intérprete satisfaz a necessidade de comunicação, essencial nas relações interpessoais? 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 diz respeito ao Ensino Superior e sua interface com as regras do direito, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, 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 alguns tensionamentos, 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 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 necessitam atender às 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? Por outro lado, 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 pode cursar Odontologia e tornar-se um dentista?

Resultados de pesquisas que desenvolvemos na Educação Básica<sup>1</sup> apontam que circulam discursos que reduzem a inclusão à socialização. Parece-nos que estas concepções são computadas nas estatísticas que

---

1 Naujorks, Maria Inês. Qualidade e Inclusão Social. In: Franco, Maria Estela Dal Pai; Morosini, Marília Costa (Orgs.). *Qualidade na Educação Superior*: dimensões e indicadores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 672 p. (Série Qualidade da



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, à 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 capítulo, 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 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. Salientamos que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, obtendo Parecer favorável para sua efetivação.

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.

Educação Superior, n. 4). Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2003.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

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 (7,5º e 8º).
Mário	21	Administração – Bacharelado	4º	Deficiência física	Amputação parcial do pé esquerdo.

Fonte: Pieczkowski (2008).

## **Análise do discurso de estudantes com deficiência incluídos no Ensino Superior**

A ANÁLISE DO DISCURSO, na perspectiva sinalizada por Sales, não busca a origem de determinado discurso ou a intenção de quem o produz: “Trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso.” (Sales, 2012, p. 125).

Fischer (2001) ampara-se na perspectiva foucaultiana para dizer que 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. (Fischer, 2001, p. 198).

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

Fischer ampara-se em Maingueneau, quando afirma que

[...] 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. (Fischer, 2001, p. 203).

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 capítulo em quatro agrupamentos temáticos<sup>2</sup>: comunicação, estrutura física, atitudes e disponibilidade e uso de equipamentos e recursos pedagógicos.

### *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

---

2 Termo inspirado em Andrade (2012, p. 176).

legendado. “Eu falo, mas eles dizem que não têm 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 da Língua Brasileira de Sinais (Libras) 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 a 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.

### *Estrutura física*

AS SUGESTÕES dos acadêmicos com deficiência acerca da estrutura física referem-se à 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 cadeira 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 cadeira 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?

### *Nas atitudes*

O DISCURSO da inclusão tem enfrentado barreiras de ordem epistemológica, ao conceber de forma generalizante os diferentes sujeitos da educação. Veiga-Neto 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. (Veiga-Neto, 2001, p. 111).

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.

⊙ 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.”

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 estão 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. Claudia diz:

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.

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.

O estudante afirma 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 ideia 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 educandos é uma ferramenta básica ao 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 entregue documentos, consequência de não ter lido um aditivo do edital que abordava o assunto. 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.

### *Na disponibilidade e no uso de equipamentos e recursos pedagógicos*

OS ENTREVISTADOS mencionam medidas que favorecem a aprendizagem de pessoas com deficiência, referentes 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 CCTV<sup>3</sup>, 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 *laptop* 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.

O apoio tecnológico no processo de escolarização de pessoas cegas ou com baixa visão também é evidenciado pela estudante Denise:

---

3 Tipo de lupa eletrônica, com suporte para colocar a televisão e bandeja móvel para colocar o texto.

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, leem 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 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 ganha 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 o manuseio e 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 do sistema braille tornam-se menos salientes com o uso prolongado. Essa realidade mudou com o uso do computador e programas de sonorização, possibilitando acesso aos textos por meio de áudio ou pela reprodução através de scanner e impressão no sistema braille. 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 vinte professores."

No segundo depoimento o entrevistado ressalta a importância de receber textos ampliados, mas declara que de um universo de 15 a vinte 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, afirma:

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.

Skliar (1999) ampara-se em Bhabha ao mencionar a distinção feita entre a ideia de diferença e diversidade. 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. Skliar 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. (Skliar, 1999, p. 22).

A diferença se revela em uma sala de aula, independente do desejo ou autorização dos professores, e negar essa diferença 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 ideia 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. 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 ideias, 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) *versus* 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?

## 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 culpabilização 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 o sentimento de “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. Amparadas em Thoma, salientamos 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).

Concordamos com Menezes e Turchiello (2012) ao sinalizarem que a inclusão escolar é concebida como direito humano, o que ninguém questiona,

[...] e assim não questionamos as práticas que têm sido desenvolvidas e tampouco os efeitos em termos de aprendizagem dos alunos. Nessa lógica, entendemos ser possível afirmar que os discursos inclusivos têm produzido efeitos de subjetivação [...]. (Menezes; Turchiello, 2012, p. 12).

Na sequência do texto, as autoras afirmam que

[...] se o que nos constitui como sujeitos pode não ser tão inquestionável e revogável quanto pensamos, parece-nos ser importante autorizarmo-nos a questionar as tramas que nos subjetivam a produzir, enquanto docentes, práticas escolares ditas inclusivas sem criteriosidade. (Menezes; Turchiello, 2012, p. 12).

Foucault pensa o sujeito com base no conceito de descontinuidade histórica. Que efeitos de verdade, em cada tempo histórico, possuem os discursos que definem nossa noção de normalidade/anormalidade; de um ideal de corpo, de comportamento, de educação, de universidade, de docente e docência? Para Foucault, o termo subjetividade “[...] refere-se ao modo pelo qual ‘o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo.’” (Fischer, 1999, p. 42).

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. Por outro lado, também nos inquieta a comemoração da expansão do Ensino Superior pelos órgãos oficiais, frequentemente retratada por estatísticas numéricas, nas quais os sujeitos são ofuscados. A “verdade” atual de que precisamos ingressar no Ensino Superior produz expectativas nas famílias e nas pessoas com deficiência. Inclusão torna-se sinônimo de “normalização”. Está criada a necessidade de adesão ao jogo da inclusão no Ensino Superior, mesmo que ela seja excludente. Quantos dos sujeitos da pesquisa concluíram a graduação? Quantos estão inseridos no mundo profissional e em que condições? O que representou o acesso ao Ensino Superior nas suas vidas? São essas e outras indagações que nos mobilizam a dar continuidade aos estudos relativos à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

## Referências

- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. In: FÓRUM NACIONAL CNE. **Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil**. Brasília, 20 e 30 nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n. 248, de 23 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação superior: Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%**. 1 out. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18124](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18124)>. Acesso em: 1 out. 2012.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. FOUCAULT e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- \_\_\_\_\_. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, v. 24, p. 39-59, jan./jun. 1999. (Dossiê: Perspectivas sobre o sujeito).
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 29. reimp. São Paulo: Graal, 2011.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Discussões e reflexões sobre a educação dos surdos e as (im)possibilidade de inclusão. In: ENRICONNE, Jaqueline R. Bianchi; GOLDBERG, Karla (Orgs.). **Necessidades educativas especiais: subsídios para a prática Educativa**. Erechim, RS: EdiFapes, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: FACE; Ufrgs, v. 34, n. 2, p. 153-170, maio/ago. 2009. (Dossiê: Governamentalidade e Educação).

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; TURCHIELLO, Priscila. Análise de discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. In: ANPED SUL, 14., 2012. **Seminário de pesquisa em educação da região Sul**. Caxias do Sul, 29 de julho a 1º de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2178/674>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

NAUJORKS, Maria Inês. Qualidade e Inclusão Social. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Qualidade na Educação Superior: dimensões e indicadores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. 672 p. (Série Qualidade da Educação Superior, n. 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 (Orgs.). **Leituras da docência da Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2009. p. 121-132.

\_\_\_\_\_. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior**. Chapecó: Unochapecó, 2008. Monografia.

\_\_\_\_\_. **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.