

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR
ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA

LUCIANA SOARES
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA SÔNIA MARIA RIBEIRO

JOINVILLE
2014

LUCIANA SOARES

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR
ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Sônia Maria Ribeiro.

JOINVILLE – SC
2014

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Soares, Luciana

S676iInclusão no ensino superior: sentidos atribuídos por acadêmicos com deficiência /
Luciana Soares ; orientadora Dra. Sônia Maria Ribeiro – Joinville: UNIVILLE, 2014.

154f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de
Joinville)

1. Pessoa com deficiência. 2. Ensino superior - Inclusão.
3. Educação inclusiva. I. Ribeiro, Sônia Maria. (orient.). II. Título.

CDD 379.26

Termo de Aprovação

“Inclusão no Ensino Superior: Sentidos Atribuídos por Acadêmicos com Deficiência”

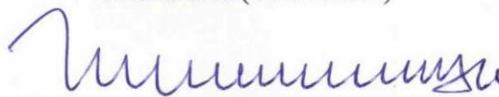
por

Luciana Soares

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.

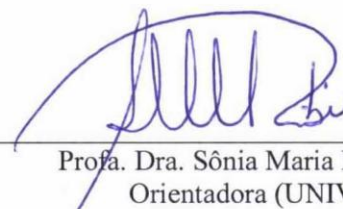


Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Julianne Fischer
(FURB)



Prof. Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera
(UNIVILLE)

Joinville, 24 de fevereiro de 2014

Gostaria de me insinuar sub-repticiamente no discurso que devo pronunciar hoje, e nos que deverei pronunciar aqui, talvez durante anos. Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo: e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto do seu desaparecimento possível.

Gostaria de ter atrás de mim (tendo tomado a palavra há muito tempo, duplicando de antemão tudo o que vou dizer) uma voz que dissesse: É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse (FOUCAULT, 2012, p. 15-16).

AGRADECIMENTOS

À **FAMÍLIA**, meu bem maior.

À querida Sônia Maria Ribeiro, **ORIENTADORA**, pela dedicação ao me orientar.
Às **PROFESSORAS DA BANCA DE QUALIFICAÇÃO**, Julianne Fischer e Raquel Alvarenga Sena Venera, pelas contribuições e o tempo dedicado à leitura e às observações.

À **Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)**, ao **Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES)**, do Estado de Santa Catarina, e ao **Programa de Mestrado em Educação**, por tornarem possíveis as minhas escolhas acadêmicas.

À professora **MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD**, pelos princípios de método, seriedade e ética.

À professora **RAQUEL ALVARENGA SENA VENERA**, que mudou a direção do meu olhar ao me apresentar a obra de Michel Foucault.

À professora **ELIZABETE TAMANINI**, pela boniteza em seu olhar.

Ao **JULIANO AGAPITO**, pela parceria e os objetivos que conquistamos juntos.

Aos **ACADÊMICOS** que participaram desta dissertação a credibilidade na minha pesquisa e por compartilharem histórias de vida.

Aos **COMPANHEIROS** das turmas I, II e III do Programa de Mestrado em Educação os momentos por que passamos juntos, foram certamente as melhores tardes da minha vida. Obrigada pelas trocas, pelos abraços nos corredores, pelas visitas ao hospital, pelas parceiras nas ANPEDs.

Enfim, a todos aqueles que estiveram ao meu lado na concretização deste sonho deixo o meu “cativar”.

RESUMO

A inclusão de acadêmicos com deficiência no ensino superior tem se configurado como um desafio para todos os envolvidos com a educação nesse nível de ensino. Para que o processo se efetive, faz-se necessário que, além da aplicação das políticas que norteiam tal perspectiva educacional, os sujeitos sejam valorizados em suas potencialidades e possibilidades, colocando-os à frente da deficiência. Sendo assim, a presente pesquisa traz como objetivo geral analisar os sentidos de inclusão atribuídos pelos acadêmicos com deficiência da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), situada no norte do estado de Santa Catarina. Na busca por tal objetivo, a investigação, com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação pautada em Gatti e André (2010), foi realizada por meio de um grupo de discussão, com subsídio na teoria de Weller (2006) e Weller e Pfaff (2010). Participaram voluntariamente do estudo sete acadêmicos com deficiência. A análise dos dados, por intermédio da análise de discurso, teve como principais contribuições os autores Foucault (2008; 2012) e Veiga-Neto (2001; 2011) e Veiga-Neto e Lopes (2007). Com a participação desses acadêmicos no grupo de discussão foi possível compreender como se constituem os sentidos que eles atribuem à inclusão no ensino superior. Os dados que emergiram da pesquisa indicam que os graduandos se sentem incluídos, porém a inclusão ainda é excludente, pois são categorizados a partir do discurso do outro. No tocante à acessibilidade arquitetônica, os dizeres revelaram que os espaços da instituição também são categorizantes, no sentido de determinar quem pode fazer uso deles. Quanto às práticas docentes, o grupo sinalizou que as condutas de inclusão necessárias para o acesso ao conhecimento dependem das interpretações que os professores constituíram ao longo da sua trajetória profissional. De modo geral, as considerações obtidas com a pesquisa mostraram que o movimento inclusivo na UNIVILLE tem se constituído como uma expectativa que se deseja alcançar.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Ensino Superior; Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

The inclusion of disabled academics at the University has set itself as a challenge for all involved with education at this teaching level. In order to make this procedure effective, it is necessary that, besides the application of policies that surround this educational perspective, the subjects must be appreciated in their potentialities and possibilities, being placed before the disability. Thus, this research brings as the general objective analyze the inclusions' meanings and directions attached by the disabled academics of the Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), located in the north of Santa Catarina's state. In the pursuit of this objective, the investigation, based on a qualitative approach research in education in line with Gatti and André (2010), has been performed through a discussion group, with subsidy in Weller's (2006) and Weller and Paff's (2010) theory. Seven disabled academics took part voluntarily in these studies. The data's analysis, through the intermediate of the analysis' speech, had as the main contributions the writers Foucault (2008; 2012) and Veiga-Neto (2001; 2011) and Veiga-Neto and Lopes (2007). The subject of this research have been seven disabled academics which have made themselves available to participate voluntarily of the study. The data analyze, through de speech's analyze, had as the main contribution the Foucault (2008; 2012) and Veiga-Neto ones (2007; 2011). With the participation of the academics in the discussion group, it was not possible to comprehend how the meanings and directions that they attach to the University are compounded. The data which came out from the research indicate that these academics have a feeling of inclusion, but this inclusion is still excluding, since they are classified from the other's speech. About the architectural accessibility, the words revealed that the institution spaces are also classified, in the sense of determine who can use them. About the University lecturer's practice, the group signalized that the necessary inclusion's behavior for the access to the knowledge depend on the interpretations that these professionals built during their trajectory in teaching. Generally, the considerations obtained with the research show that the inclusive movement at UNIVILLE has been composed as an expectation's wish to reach.

Keywords: Education; Inclusion; University; Disabled People.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Diferentes momentos que moldaram os paradigmas educacionais	59
Figura 2 – Organograma da UNIVILLE	80
Figura 3 – Ceci n'est pas une pipe.....	108
Gráfico 1 – Acadêmicos com deficiência matriculados na UNIVILLE, em 2013.....	72
Gráfico 2 – Distribuição dos acadêmicos com deficiência matriculados em 2013, por curso	73
Gráfico 3 – Gênero dos acadêmicos	74

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Acadêmicos com deficiência no ensino superior – Brasil e regiões	37
Quadro 2 – Acadêmicos com deficiência no ensino superior – país, estado e município.....	37
Quadro 3 – Acadêmicos com deficiência no ensino superior – tipo de deficiência ...	38
Quadro 4 – Acadêmicos com deficiência em Joinville – tipo de deficiência	39
Quadro 5 – Opinião das professoras a respeito do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior	46
Quadro 6 – Dificuldades encontradas no processo de inclusão.....	48
Quadro 7 – Estratégias utilizadas para atender às especificidades do acadêmico com deficiência.....	50
Quadro 8 – Concepção de inteligência no decorrer da história.....	57
Quadro 9 – Ações desenvolvidas pela UNIVILLE voltadas à inclusão de acadêmicos com deficiência nos cursos de graduação	71
Quadro 10 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa	82
Tabela 1 – Descrição da quantidade total de produções de acordo com o nível de ensino.....	20
Tabela 2 – Descrição da quantidade total de produções de acordo com o nível de ensino, especificado por ano.....	20

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Central de Atendimento Acadêmico
CAD	Centro de Artes e Design
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
EEE	Escritório de Empregabilidade e Estágio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEG	Fundo de Apoio ao Estudante de Graduação
FUMDES	Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
FURJ	Fundação Educacional da Região de Joinville
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABAS	Laboratório de Acessibilidade
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educacional Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Programa de Acompanhamento Psicopedagógico
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino

PROINES	Projeto de Apoio à Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1	EDUCAÇÃO PARA TODOS: O MOVIMENTO DE INCLUSÃO	26
1.1	Inclusão no ensino superior: a pessoa com deficiência	32
1.2	Docência universitária na perspectiva inclusiva.....	42
2	EXCLUSÃO SOCIAL E SEFREGAÇÃO: AS NECESSIDADES HUMANAS ..	53
2.1	Integração/Inclusão: reflexões acerca do sujeito da educação.....	60
3	PROGRAMAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	66
3.1	Ações desenvolvidas pela UNIVILLE.....	68
4	PERCURSO METODOLÓGICO	78
4.1	O campo de investigação: a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)	79
4.2	Sujeitos da pesquisa	81
4.3	Instrumento de coleta de dados.....	82
4.4	Aplicação do instrumento.....	84
4.5	Procedimento de análise dos dados	85
5	OS SENTIDOS DE INCLUSÃO NOS DISCURSOS ACADÊMICOS	86
5.1	Sentidos atribuídos a si mesmo	87
5.2	Sentidos atribuídos ao outro	94
5.3	Sentidos atribuídos à universidade	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa: grupo de discussão	125
	APÊNDICE B – Transcrição do grupo de discussão.....	127
	APÊNDICE C – Levantamento das produções	147
	APÊNDICE D – Acadêmicos com deficiência matriculados na UNIVILLE	150
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	151
	ANEXOS	
	ANEXO A – Parecer n.º 207/2012 do Comitê de Ética em Pesquisa/UNIVILLE.....	153

APRESENTAÇÃO

Mas suponhamos que se trate de um autor: será que tudo o que ele escreveu ou disse, tudo o que ele deixou atrás de si faz parte de sua obra? Problema ao mesmo tempo teórico e técnico. Quando se pretende publicar, por exemplo, as obras de Nietzsche, onde é preciso parar? É preciso publicar tudo, certamente, mas o que quer dizer esse "tudo"? Tudo o que o próprio Nietzsche publicou, certamente. Os rascunhos de suas obras? Evidentemente. Os projetos dos aforismos? Sim. Da mesma forma as rasuras, as notas nas cadernetas? Sim. Mas quando, no interior de uma caderneta repleta de aforismos, encontra-se uma referenda, a indicação de um encontro ou de um endereço, uma nota de lavanderia: obra, ou não? Mas, por que não? E isso infinitamente (FOUCAULT, 2013, p. 273-274).

Na conferência apresentada na Sociedade Francesa de Filosofia, Foucault propõe o tema *O que é um autor?* Inicialmente justifica a escolha ressaltando que, em seu livro *As palavras e as coisas* (1999), ele tentou analisar as massas verbais que não estavam acentuadas na obra do autor. “Eu falava em geral da história natural, mas não absolutamente de escritores” (FOUCAULT, 2013, p. 270). Entretanto, ao longo da conferência, Foucault utilizou o nome de autores, levantando assim inicialmente uma questão que se refere à noção de autor, constituindo o momento crucial da individualização na história das ideias. Ainda sobre a escolha do tema, Foucault menciona que tomou emprestado de Beckett a expressão: “*Que importa quem fala, alguém disse que importa quem fala*”. Com base nesse questionamento surgiu o segundo tema abordado pelo autor, a relação da escrita com a morte, uma vez que também se manifesta no desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve, “o sujeito que escreve deposita todos os signos de sua individualidade particular, a marca do autor não é mais do que a singularidade de sua ausência” (FOUCAULT, 2013, p. 272). Ou seja, é preciso que ele faça o papel de morto no jogo da escrita. Diante dessas reflexões surge o problema: o que é uma obra? De quais elementos se compõe? Uma obra não seria aquilo que é escrito por aquele que é um autor? Assim, Foucault sinaliza um momento de tensão, pois, se um indivíduo não fosse um autor, será que se poderia dizer que o que ele escreveu, ou disse, o que ele deixou em seus papéis, o que se pode relatar de suas exposições poderia ser chamado de *obra*? “Quando se pretende publicar, por exemplo, as obras de Nietzsche, onde é preciso parar? É

preciso publicar tudo, certamente, mas o que quer dizer esse *tudo*?” (FOUCAULT, 2013).

Debruçada nos questionamentos de Foucault, percebo que o ponto-final não significa necessariamente o fim de um texto. A ideia continua, as subjetividades podem constituir-se a partir de uma frase incompleta, de um rascunho, de um escrito que inicialmente não tinha o sentido que lhe foi atribuído pelo leitor.

Nessa perspectiva, revivo as memórias do mestrado e inicio a escrita da apresentação pela escolha do objeto de estudo. “O objeto de estudo fala de você¹”, disse a professora no primeiro dia de aula. Eu fui para casa pensando no entrelaçamento de tal frase. Agora estou aqui, e as inquietações continuam me dizendo alguma coisa que nem sempre consigo decifrar de imediato, é preciso paciência. Quem são os sujeitos da minha pesquisa? Que sentido é atribuído ao discurso de cada um deles? Onde é preciso parar? O que as palavras me dizem? Não são apenas signos, são sentidos construídos socialmente, existe um sujeito, um lugar de fala, uma ausência.

Lembro-me daquela tarde. Quando cheguei a minha casa, depois de mais uma consulta médica, percebi que estava travando uma luta na qual eu era a protagonista. Eu estava no estágio final de uma doença crônica, os exames revelaram resultados insatisfatórios e havia chegado aquele momento ao qual o médico chamou de preparação, mas que considero de conscientização (levando em conta que nunca estamos preparados para certas situações), para a realização de um tratamento contínuo e invasivo e o processo de transplante de órgãos.

Enquanto pensava sobre tudo isso, olhei para o lado e vi que havia uma pilha de livros para ler, uma conversa com Foucault, uma dissertação para concluir, um objeto de pesquisa que falava por mim. Foi nesse momento que recuperei a minha identidade.

Venho passando por um processo de resiliência desde o ingresso na universidade, situações adversas que constituíam a pessoa que sou hoje.

Aos 24 anos de idade eu trabalhava na produção de uma indústria têxtil, estava feliz por ter um emprego, mas o trabalho não me satisfazia.

¹ Frase citada pela professora Raquel Sena Alvarenga Venera, em 26 de março de 2012, no primeiro dia de aula na disciplina Teorias da Educação II, no Mestrado em Educação.

Muitas vezes me sentia como uma daquelas máquinas que trabalhava incessantemente, sendo sempre uma das poucas e últimas pessoas a ir embora, por vezes permanecendo na empresa até o dia seguinte, produzindo sem parar.

De certa forma, hoje percebo que essa sensação direcionou os meus passos, mesmo que naquele momento eu não tivesse a consciência de que o operário faz a coisa e a coisa faz o operário, conforme poetizou Moraes (2005):

Mas ele desconhecia esse fato extraordinário: que o operário faz a coisa e a coisa faz o operário. De forma que, certo dia a mesa, ao cortar o pão o operário foi tomado de uma súbita emoção ao constatar assombrado que tudo naquela mesa – garrafa, prato, facão, era ele quem fazia, ele, um humilde operário, um operário em construção.

A decisão de ingressar no ensino superior era um desejo que vinha me consumindo com o passar dos anos e optei por fazer o curso de Pedagogia porque queria aprender a ensinar. Ao traçar esses objetivos idealizei vivenciá-los na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, por tratar-se de um ambiente que eu gostaria de frequentar. Lembro-me como se fosse hoje da primeira vez que caminhei pelos corredores da UNIVILLE. Ao ver uma moldura na parede com a foto de uma turma de formandos, parei e disse a mim mesma que um dia eu estaria formada e faria parte da história daquela instituição.

No primeiro dia de aula, durante a apresentação do curso, ao ler a ementa de uma disciplina, percebi que abaixo do nome da professora estava a sua titulação de mestre em Educação. A professora em questão falava de educação e da profissão de professor com uma emoção que até aquele determinado momento eu nunca havia presenciado. Eu ainda não sabia, mas ela falava da boniteza de um sonho, de um mundo possível e de um autor chamado Paulo Freire. Nesse momento voltei o olhar para o nome daquela professora e, ao reler sua titulação, disse a mim mesma: um dia eu serei mestre em Educação! Terminada a aula fui ao encontro dela professora no estacionamento da UNIVILLE e disse, ou ao menos tentei dizer, o que suas palavras provocaram em mim e como a sua aula foi significativa. Confesso que tive receio de tomar essa atitude, porém considerei importante e essencial mostrar-lhe o meu sincero sentimento. Quando percebi que os olhos dela lacrimejaram e nos abraçamos, tive a certeza de que a minha atitude havia valido a pena.

O primeiro ano na universidade foi marcado por grandes mudanças. Ainda trabalhando na indústria têxtil, a minha jornada de trabalho requeria quase todas as

horas do dia, incluindo madrugadas e fins de semana. Dedicava-me aos sábados matutinos a estudar na biblioteca universitária para, no período seguinte retornar ao trabalho. Não era fácil, todavia eu sabia que a situação em que me encontrava não seria permanente. Parafraseando Freire (2011, p. 53):

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

No final do primeiro ano, depois de algumas complicações respiratórias e cardíacas, minha mãe veio a falecer. Larguei o emprego. Busquei forças para retornar as aulas e tinha a convicção de que, por se tratar de uma realização pessoal, era o melhor a ser feito. Iniciei o segundo ano procurando estágios, e logo as oportunidades surgiram. Ser professora durante o dia e acadêmica durante a noite representava um novo momento em minha vida, permitia reflexões diárias da prática pedagógica e a troca de vivências com os pares. Durante esse período comecei a sentir uma discreta dor no joelho, a qual foi se intensificando com o decorrer dos dias, provocando edema local. Consultei vários especialistas, e eles solicitaram exames, medicações e fisioterapia.

Certa tarde, enquanto lecionava, ao levantar da cadeira não consegui encostar o pé no chão, caminhar era impossível. Aluguei uma cadeira de rodas e fui ao médico. Olhando para o edema ele disse se tratar de água no joelho. Em virtude da dor que eu sentia, pedi para realizar um raio x. Primeiramente ele se negou a solicitar o exame, alegando que o diagnóstico não estaria visível no exame. Insisti, e ele cedeu.

No dia seguinte, frente a frente com esse médico, após a leitura do meu exame, ele disse que eu tinha um tumor. Indignada, questionei-o dizendo que no dia anterior ele havia falado que se tratava de água no joelho. Porém ele repetiu o diagnóstico e enfatizou que na cidade não havia especialista oncologista e que o tratamento deveria ser realizado em Curitiba. E assim foi feito. Entre idas e vindas iniciei o tratamento, que durou um ano, nesse tempo permaneci cinco meses internada, até que foi necessário retirar a endoprótese que havia sido colocada no joelho com a ressecção do tumor.

Durante o internamento, tive muita curiosidade em compreender o que estava acontecendo com o meu corpo e principalmente os termos utilizados pelo meu

médico e a equipe da enfermagem. Como estava em um hospital universitário, havia uma biblioteca perto do meu quarto, no entanto o empréstimo era permitido exclusivamente aos médicos. Conversei com a assistente social e ela conseguiu, a meu pedido, emprestar alguns livros sobre ortopedia oncológica. Isso ocasionou situações constrangedoras com os médicos residentes que faziam as visitas diárias, de certa forma pareceu estranho para eles que uma paciente, estudante de Pedagogia, lesse sobre ortopedia. Eles perguntavam: “Você quer ser médica?” E eu ficava pensando nessa pergunta.

Certa manhã, ao receber a visita do meu médico, ele disse que sentia orgulho de mim e que bom seria se todos os pacientes tivessem o mesmo interesse. Aproveitei e mencionei a respeito dos comentários feitos pelos residentes. Com um sorriso, ele explicou que os residentes estavam com medo, porque agora eu poderia questionar o trabalho deles. E ressaltou: “*Você está fazendo muitos médicos acomodados voltarem a estudar!*”.

Em decorrência do longo tempo de internação, tive várias acompanhantes de quarto que faziam a cirurgia e após alguns dias retornavam para casa. As leituras que fiz me ajudaram a entender melhor os procedimentos cotidianos dos técnicos de enfermagem e com isso eu conseguia, em alguns momentos, auxiliar os pacientes.

Certa tarde, a minha acompanhante recebeu visitas e, quando alguém perguntou sobre a sua saúde, ela me pediu: “*Lu, explica para eles o que o médico disse*”. Eu falei com a família dela e, antes de dormir, com os livros na cabeceira da cama, pensei sobre o que aconteceu naquela tarde. Fui responsável por transmitir uma informação muito importante, a palavra tinha poder. Desejei que todas as pessoas tivessem acesso à informação, à compreensão de um texto, de uma bula de remédio ou de um contrato social. Comecei a perceber que os meus acompanhantes aceitavam tudo sem questionar e demonstravam receio de perguntar para o médico quando tinham dúvidas. Isso fez com que eu tivesse a iniciativa de falar para cada um deles dos seus direitos, que deviam dialogar com o médico, perguntar sobre os medicamentos, as reações, enfim, buscar informações.

Eu não podia levantar da cama, por causa da perna mobilizada, mas o meu pensamento não estava ali comigo, mais do que nunca eu queria estudar, compreender melhor a vida e levar informação para quem precisasse. Sendo professora eu almejava alcançar esse objetivo.

Ao retornar a Joinville retomei a minha vida reingressando no curso de Pedagogia, trazendo comigo os mesmos sonhos e expectativas, porém na condição de uma pessoa deficiente física. Tive o total apoio do Departamento de Pedagogia, que me auxiliou em tudo, tendo em vista a minha nova condição.

O fato de deambular com muletas em nenhum momento determinou aonde eu queria chegar, mesmo diante de algum obstáculo eu sabia que conseguiria realizar aquilo que me propusera a fazer. Na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado cumpri as horas obrigatórias e participei durante alguns meses de atividades e projetos que estavam sendo desenvolvidos na escola e no centro de educação infantil.

Ao me graduar iniciei uma especialização em Educação Especial e participei voluntariamente de projetos relacionados com a educação inclusiva desenvolvidos pela UNIVILLE. Uma de minhas tarefas era ser ledora para uma acadêmica do curso de Letras com deficiência visual. Essa experiência me fez refletir sobre fatos cotidianos relatados por ela, a sua relação com os professores, com o curso (que exigia intimidade significativa com a leitura e a escrita) e de que maneira ela absorvia os conteúdos.

Nesse sentido, a participação no processo de ensino e de aprendizagem contribuiu não apenas para a minha vida acadêmica, como também para a minha concepção de pessoa com deficiência e da relevância da leitura que eu fazia para ela. Enquanto nós estudávamos a minha voz dava vida aos textos, entonação às personagens dos contos de José de Alencar e Machado de Assis. Eu lia as entrelinhas das histórias e comentava com ênfase as notas de rodapé que ilustravam o livro de gramática. E quando se tratava de uma imagem eu tentava descrevê-la minuciosamente, na tentativa de que ela conseguisse imaginar o que estava sendo passado pelo autor. Como descrever o mundo para uma pessoa com deficiência visual? Entre versos, contos, poesias e crônicas, eu tentei contribuir com os estudos dessa estudante, que com sua trajetória acadêmica fez parte da minha história.

Nesse período, enquanto eu terminava a especialização e realizava os estágios, foi aprovado o Programa de Mestrado em Educação na UNIVILLE, que representou a oportunidade que eu esperava para concretizar um sonho pessoal. O meu ingresso no Mestrado aconteceu como aluna em regime especial cursando a disciplina de Diversidade, Interações Sociais e Desenvolvimento Humano. As aulas

eram ministradas uma vez por semana, às quartas-feiras, no período vespertino. Confesso que naquele ano essas foram as minhas melhores tardes, pois eu tinha a companhia de pessoas comprometidas com a pesquisa, as quais relatavam experiências significativas para a reflexão crítica do grupo.

Poucos dias antes do término da disciplina fiz a inscrição para ser aluna regular no Mestrado. Após o processo seletivo, saiu o resultado das oito pessoas aprovadas na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, e o meu nome estava na lista. Aconteceu uma explosão dentro de mim! Li e reli várias vezes o meu nome e a cada olhar uma emoção diferente tomava conta dos meus sentidos e cada lágrima representava a felicidade que dentro de mim transbordava.

Frequentemente, pensando nos caminhos que percorri, lembro-me do processo seletivo do Mestrado, quando me perguntaram: “Por que você quer fazer o Mestrado?”. E respondi: “Porque a pesquisa me torna uma pessoa melhor”.

Hoje, depois de concluir todas as disciplinas do programa, percebo como cada uma delas contribuiu na constituição da minha identidade e como os diálogos foram essenciais nesse processo. E o melhor de tudo isso é que cada etapa finalizada não significa necessariamente o fim, na verdade o que permanece é a vontade de ampliar o que foi aprendido.

Pensar na pessoa com deficiência no ensino superior significa reviver a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Como procedimento inicial de investigação realizou-se um levantamento de dissertações e teses do período de 2008 a 2012, no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², obtido com base nos procedimentos descritos a seguir: seleção dos trabalhos mediante três descritores com a opção de expressão exata – educação inclusiva no ensino superior, inclusão no ensino superior e pessoa com deficiência no ensino superior –, em seguida a leitura de informações por meio dos dados identificados em cada resumo e posteriormente a leitura dos trabalhos disponíveis na íntegra. “A produção de balanços sobre determinado campo da produção científica pode revelar, acima de tudo, a própria construção dos objetos de investigação” (BUENO, 2008a, p. 31).

Localizou-se um total de 16 produções acadêmicas, especificadas nas tabelas a seguir:

² Levantamento realizado com base nas informações disponíveis no endereço eletrônico <http://www.capes.gov.br/>.

Tabela 1 – Descrição da quantidade total de produções de acordo com o nível de ensino

Descritor	Doutorado	Mestrado
1.º Descritor: Educação Inclusiva no Ensino Superior	0	2
2.º Descritor: Inclusão no Ensino Superior	2	9
3.º Descritor: Pessoa com Deficiência no Ensino Superior	2	1
Total	16	

Fonte: Banco de Teses – CAPES – 2013

Tabela 2 – Descrição da quantidade total de produções de acordo com o nível de ensino, especificado por ano

Descritor	Nível	2008	2009	2010	2011	2012
1.º	Mestrado	0	1	0	0	1
	Doutorado	0	0	0	0	0
2.º	Mestrado	1	2	1	3	2
	Doutorado	0	0	1	1	0
3.º	Mestrado	0	0	0	1	0
	Doutorado	0	1	Repete ³	1	0
Total / Ano		1	4	2	6	3
Total geral						16

Fonte: Banco de Teses – CAPES – 2013

Desse total, 14 trabalhos (Apêndice C) aproximam-se do objeto de estudo da presente pesquisa; seis deles (Apêndice C) foram encontrados na íntegra. Nos seis trabalhos mencionados a pessoa com deficiência tem a oportunidade de relatar sobre suas experiências inclusivas no ensino superior.

Alguns aspectos ressaltados pelos autores em suas análises de dados refere-se à importância das interações sociais e dos direitos garantidos por lei, mas não efetivados no cotidiano das instituições, pois a educação inclusiva garantida por uma determinação legal não muda as representações e os sentidos dos sujeitos incluídos, ou seja, eles têm o acesso garantido, no entanto a permanência está permeada por uma exclusão que persiste. Percebeu-se nas vozes dos sujeitos desta pesquisa a busca por uma mudança na visão que a sociedade tem deles. Essas pessoas querem conquistar o seu espaço sem serem vistas como coitadas ou vítimas de uma situação, são lutadores que buscam oportunidades ingressando no ensino superior em busca de melhores condições de vida.

³ Este trabalho foi localizado com o segundo descritor, “Inclusão no Ensino Superior,” em doutorado 2010 e novamente apareceu com o terceiro descritor, “Pessoa com deficiência no Ensino Superior,” em doutorado 2010. Ressalta-se que foi considerada somente a primeira localização.

Na realização da sua pesquisa com estudantes do ensino superior que possuíam deficiência, Rossetto (2009, p. 220) menciona:

A partir das suas reivindicações e lutas, chegaram a um nível de desenvolvimento que lhes permite ocupar lugares sociais que até pouco tempo atrás só eram ocupados pelos sujeitos considerados sem deficiência. Desse modo, contribuíram para desmistificar a idéia historicamente construída da deficiência como fator incapacitante e vista como uma categoria fechada em si mesma, reafirmando o caráter da deficiência como uma invenção social que justifica a seletividade, a segregação e o preconceito de uma sociedade.

Após o levantamento das produções foi possível compreender a relevância desta pesquisa, considerando que ainda são poucos os trabalhos nos quais a voz do estudante com deficiência no ensino superior é o objeto de estudo.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de o movimento de inclusão⁴ causar estranhamento nos contextos sociais, entre eles, as universidades, que atualmente recebem um número cada vez mais significativo de acadêmicos com deficiência. Para Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 1):

Não é exagero afirmar que a inclusão é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação, no Brasil. Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas falta [sic] clareza e objetividade sobre aquilo que é dito. Isso é assim não apenas porque a inclusão que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas, mas, também, porque, sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão.

A inclusão⁵ de acadêmicos com deficiência no ensino superior encontra-se nesse cenário descrito por Veiga-Neto e Lopes, no qual um conjunto de variáveis sociais e culturais reflete na maneira de conceber o outro, de conviver com as diferenças, com a normalidade, com a diversidade. É nesse cenário que se encontra a pessoa com deficiência, que quer ter o seu direito garantido, oportunidade de estudar, de frequentar espaços acessíveis, de sentir-se preparada para o mercado de trabalho e para a vida.

⁴ Cabe salientar que o termo inclusão mencionado aqui diz respeito ao processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

⁵ Nesta pesquisa o conceito de inclusão no ensino superior volta-se para o acesso ao conhecimento acadêmico, político e social.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto universitário, entre elas as que possuem deficiência, mostra-se uma perspectiva educacional recente que emergiu com o surgimento de uma nova concepção de sujeito em educação. Em educação tem-se o sujeito como algo que precisa ser educado e que a educação representa a única ferramenta capaz de lapidá-lo, uma visão do sujeito clássico, do sujeito como algo dado. Entretanto o acadêmico com deficiência contradiz essa noção de sujeito. Assim, esta pesquisa apoia-se no pensamento de Foucault, que concebe o sujeito como uma construção histórica. É deste sujeito da pós-modernidade a quem a presente dissertação se refere, considerando que temos diferentes sujeitos em diferentes momentos históricos.

O pensamento de Foucault é transversal, capaz de ajudar a compreender inúmeros temas educacionais. Entretanto aplicar seus instrumentos teóricos à educação faz com que seja necessário a consciência de que estamos realizando, de acordo com Gallo (2013), um deslocamento conceitual, em outras palavras, estamos nos apropriando de algo que o autor pensou em outro campo e aplicando isso no campo educacional.

A aproximação do objeto de estudo com Foucault também se justifica⁶ pelo fato desse autor ter feito estudos relevantes no que se refere ao sujeito⁷ e ao discurso. Ele afirma: “O meu objetivo foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 31).

Gallo e Veiga-Neto (2011) acentuam que, para Foucault, o sujeito foi o tema geral da sua pesquisa e que ele também constitui o elemento central para qualquer pedagogia, ou seja, por estranho que possa parecer, o sujeito é o objeto-objetivo de qualquer teorização ou prática educacional. “Desta maneira, é justamente o sujeito que acaba funcionando como um, digamos, denominador comum à perspectiva foucaultiana e ao pensamento pedagógico” (GALLO; VEIGA-NETO, 2011, p. 18).

⁶ A proposta de inquietação consigo mesmo, de aperfeiçoamento de si, em Foucault, está diretamente ligado a uma recusa permanente em relação aquilo que ele mesmo era. Ou seja, há aí um convite a imaginar e construir o que nós poderíamos ser para nos livrarmos desse duplo constrangimento, que é sermos assujeitados individual, coletiva e globalmente. Para isso, talvez tenhamos que recusar a nós mesmos, ao que nos constitui todos os dias, recusar as verdades que para nós construímos e nas quais nos apoiamos e até descansamos, às vezes por tanto tempo (FISCHER, 2012, p. 49).

⁷ Não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. Naturalmente que me envolvi bastante com a questão do poder. Pareceu-me que, enquanto o sujeito humano é colocado em questões de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Esta pesquisa norteia-se com base em alguns questionamentos:

- Para os acadêmicos dos cursos de graduação da UNIVILLE, quem é, no ensino superior, a pessoa com deficiência?
- Como a universidade oferece os recursos de acessibilidade?
- A prática docente está sendo inclusiva?
- Quais são os sentidos de inclusão atribuídos pelos acadêmicos?
- Quais são as expectativas profissionais?
- Como a universidade pode contribuir para que haja de fato a inclusão, no ensino superior, de pessoas com deficiência?

Com tais questionamentos, este estudo teve como objetivo analisar como vem ocorrendo o movimento de inclusão na UNIVILLE, ante os acadêmicos com deficiência, por meio da realização de um grupo de discussão.

Optou-se por analisar os sentidos de inclusão atribuídos por esse público específico⁸, dando voz a pessoas que fazem parte do movimento de inclusão e que sinalizam as emergências necessárias no tocante a uma educação acessível, participativa e coletiva. Os questionamentos levantados nesta pesquisa estão sendo vividos por esses sujeitos. Espera-se que com as trocas e o compartilhamento do grupo focal este trabalho possa orientar novas estratégias de ensino, possibilidades e reflexões na busca por um ensino inclusivo.

A organização proposta apresenta em seu capítulo primeiro uma abordagem referente à educação para todos: o movimento de inclusão, chamando a atenção

⁸ A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência mantém a concepção de deficiência da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidade e Desvantagens (CIDID) ou conforme reformulação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). No artigo 4.º cita as categorias da pessoa portadora de deficiência: I - Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II – Deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; III – Deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; IV – Deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. Comunicação; 2. Cuidado pessoal; 3. Habilidades sociais; 4. Utilização dos recursos da comunidade; 5. Saúde e segurança; 6. Habilidades acadêmicas; 7. Lazer; e 8. Trabalho (BRASIL, 1999).

para os termos citados nos documentos oficiais. Sustentando uma visão sócio-histórica que embasa este estudo e contemplando a concepção de Garcia (2006, p. 2),

[...] considera-se que as fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de idéias travadas por diferentes forças sociais. Tais documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de um conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas distintas populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos, desqualificam, obscurecem e desprezam outros. Assim, as fontes documentais são aqui tomadas como material a ser pesquisado uma vez que possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções, princípios que passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros”.

No capítulo discute-se a docência universitária na perspectiva inclusiva relacionada com dados referentes a uma pesquisa realizada com os docentes da UNIVILLE.

O segundo capítulo apresenta a exclusão social e segregação: as necessidades humanas, abordando as necessidades que norteiam as relações sociais. Em seguida a integração/inclusão: reflexões acerca do sujeito da educação, remete a visão de sujeito nos diferentes momentos históricos.

O terceiro capítulo traz os programas de inclusão no ensino superior e em seguida as ações desenvolvidas pela UNIVILLE.

O percurso metodológico abrange o quarto capítulo, delineando os caminhos traçados durante a execução da pesquisa, a escolha do instrumento de dados e a realização do grupo de discussão.

Os sentidos de inclusão na voz dos acadêmicos contemplam o quinto capítulo, no qual são discutidos os resultados obtidos com o grupo a partir de um tópico-guia que serviu de base no momento da entrevista com os seguintes itens: 1. A pessoa com deficiência no ensino superior; 2. Acessibilidade; 3. A prática pedagógica; 4. Sentidos de inclusão; 5. Perspectivas profissionais e 6. Contribuições para a universidade. Inicialmente os itens seriam também os eixos de análise da pesquisa, pensados *a priori*, porém, após a realização do grupo de discussão, ao iniciar-se a interpretação dos discursos acadêmicos, optou-se em denominar três eixos de análise: a) sentidos atribuídos a si mesmo; b) sentidos atribuídos ao outro; c) sentidos atribuídos à universidade.

Para contribuir na análise dos dados optou-se por trazer as considerações de Foucault, tendo em vista que fazer um estudo foucaultiano⁹ pode significar tomar no todo ou simplesmente nas partes as ferramentas conceituais do filósofo que possam ser úteis para o nosso trabalho. Sem dúvida ao fazermos isso estaremos contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro do seu discurso o que a ele não pertence ou fazendo dele aquilo que ele não foi ou não quis ser. No desenhar desse processo é que surge a fidelidade infiel a Foucault (VEIGA-NETO, 2006).

Após a análise dos dados, serão esboçadas as considerações finais que dela decorreram, no intuito de sintetizar as colocações dos acadêmicos quanto aos sentidos que eles atribuem ao seu processo de inclusão no ensino superior.

A continuidade desta dissertação segue na perspectiva de discutir sobre o movimento de inclusão no ensino superior, especificamente com os acadêmicos que apresentam deficiência, considerando que o direito à educação é para todas as pessoas, independentemente de classificações. Toda pessoa, antes de receber da sociedade uma marca que a identifica perante os outros, é um ser humano, ou seja, tem direito à vida.

⁹ Sobre a distinção dos termos *foucaultianos*: os foucaultistasseriam aqueles que utilizariam a obra de Foucault com o objetivo de revisar seus textos, reconstruindo o pensamento do filósofo, esmiuçando conceitos e assumindo um compromisso com a obra em si. Importa dizer que a distinção foi sugerida por Santiago Castro-Gómez, em sua conferência intitulada “A biopolítica como vontade de saber. Michel Foucault e o projeto de uma história da verdade em 1971”, proferida na manhã de 4 de setembro de 2013, no evento que integrou o IV Colóquio Latinoamericano de Biopolítica e III Colóquio Internacional de Biopolítica e Educação. Já os foucaultianos seriam aqueles, em uma atitude de fidelidade infiel a Foucault (VEIGA-NETO, 2006), que usam ferramentas específicas da obra do filósofo somente quando produtivas e relacionadas a seus objetos de estudo. Reconhecendo a importância de estudos foucaultistas em determinadas áreas do conhecimento, assumo uma postura *foucaultiana*, pois entendo que, na área da educação, para se pesquisar com Foucault é preciso eleger conceitos, ferramentas, metodologias e associá-los às pesquisas de outros estudiosos, atualizando algumas questões e abandonando outras, potencializando essa obra tão rica de um pensador que não se dedicou especialmente à área da educação, mas cujos estudos contribuem sobremaneira para que possamos fazê-lo (HATTGE, 2014, p.41).

1 EDUCAÇÃO PARA TODOS: O MOVIMENTO DE INCLUSÃO

O que se conta, nestas páginas, é a parte mais bela e importante de toda a História: a revelação de que todos os seres humanos, apesar das inúmeras diferenças biológicas e culturais que os distinguem entre si, merecem igual respeito, como únicos entes no mundo capazes de amar, descobrir a verdade e criar a beleza (COMPARATO, 2010, p. 13).

A reflexão de Comparato (2010) contribui para a perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência em um determinado momento histórico em que se busca valorizar a essência do que é ser humano e distanciar-se da concepção constituída ao longo da história de que a condição biológica do sujeito era determinante para classificá-lo em diferentes grupos sociais.

Para compreender esse movimento, faz-se necessário considerar a concepção de alguns valores sociais, principalmente quando se torna impossível referir-se à inclusão sem remeter ao mesmo tempo à exclusão, pois, se não houvesse sociedade excludente, não haveria necessidade de se criar um movimento social que luta pela inclusão.

O Brasil, nos últimos anos, em acordo com as conferências internacionais¹⁰, vem consolidando o discurso de educação inclusiva nas políticas de inclusão e nos documentos oficiais, reforçando a perspectiva de oferecer uma educação de qualidade para todos. Assim, as políticas brasileiras para a educação especial foram implementadas com base em fundamentos firmados nas recomendações dessas conferências, entre elas, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1990 em Jomtien (Tailândia).

Seguindo tal perspectiva, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou em 1994 a Declaração de Salamanca, que orienta os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades educativas especiais. Ambos os eventos visam à necessidade de mudança no que se refere aos grupos minoritários, entre os quais, as pessoas com deficiências. O objetivo desses documentos consiste no

¹⁰ Conferência Mundial de Educação para todos (Jomtien, 1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994), Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/Nova York, 2006).

fortalecimento dos valores de igualdade e democracia, defendendo a concepção de que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem aprender e socializar-se junto aos demais considerados normais.

Quanto ao termo deficiência, o Decreto n.º 3.298 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência¹¹, no seu artigo 3.º, inciso I, considera a deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

No seu artigo 4, o decreto cita como categorias de deficiência¹²:

I – Deficiência Física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física;

II – Deficiência Auditiva: perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis;

III – Deficiência Visual: perda parcial ou total da visão;

IV – Deficiência Mental: funcionamento intelectual inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas;

V – Deficiência Múltipla: associação de duas ou mais deficiências.

Cabe ressaltar que este estudo contempla a inclusão das pessoas com alguma das deficiências mencionadas no decreto.

Nesse sentido, a contribuição de Baptista (2008, p. 19) é pertinente quando esclarece:

É de conhecimento de todos que se interessam pela área da educação especial a existência de uma tendência internacional no sentido de valorizar as políticas inclusivas quando se discute a oferta de escolarização para crianças com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. As experiências coincidem na redução de matrículas no sistema de ensino especial e no aumento das matrículas desses alunos na rede de ensino comum.

No entanto garantir uma educação escolar menos excludente vai além das diretrizes citadas nos documentos. Faz-se imprescindível levar em consideração o contexto social em que tais políticas estão sendo aplicadas, a realidade de cada

¹¹ Do decorrer desta dissertação optou-se por utilizar o termo “pessoa com deficiência”, entretanto nas citações literárias permanece o termo escolhido pelos autores.

¹² A Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, em seu artigo 1.º, § 2.º, afirma que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada com deficiência, para todos os efeitos legais.

instituição escolar e as reais demandas dos sujeitos para quem elas estão sendo destinadas. Para Garcia (2010, p. 14), as conferências referidas

[...] têm em comum discursos que defendem práticas inclusivas no campo educacional como promotoras de inclusão social, mas numa perspectiva que não questiona o atual sistema social, ao contrário, propõem reparos sociais para aqueles que deles necessitam. Da mesma forma, não questionam a organização escolar na qual a educação básica ocorre. Especificamente, em relação aos alunos com deficiência, as práticas inclusivas são seguidamente relacionadas a serviços ou atendimentos especializados.

No tocante à educação especial¹³, os avanços tornaram-se evidentes no início dos anos 1990, quando os alunos com necessidades educacionais especiais começaram a frequentar as escolas regulares, contemplando uma política pública educacional nacional, conforme inciso III do artigo 208 da Constituição Brasileira, que determina que o atendimento da pessoa com deficiência deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em 1994 publicou-se no Brasil a Política Nacional de Educação Especial, que recebe críticas quanto ao público a que se destina.

Ferreira (2006) comenta que na política supracitada a população-alvo da educação especial é definida como pessoas com necessidade educacional especial, sendo aquela que, apresentando necessidades diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens correspondentes à sua idade, precisa de recursos educacionais específicos. Sendo assim, genericamente considerados portadores de necessidades educacionais especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).

Mesmo após 20 anos da sua publicação, ainda ocorrem debates por parte de profissionais e estudiosos da área em relação a quais alunos compõem a educação especial.

Acrescentando uma reflexão acerca da população-alvo nas políticas de educação especial, Garcia (2006) afiança que, em contrapartida à abordagem

¹³ Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

clínica, mantendo a necessidade de ajustar os alunos à sociedade, implica uma visão funcionalista a concepção das *necessidades educacionais especiais* que aparece nos discursos das políticas para a educação especial reforça novos níveis de diagnósticos e prognósticos.

Nessa perspectiva, a utilização do termo remete ao modelo de integração, no qual os sujeitos tinham de se adaptar à sociedade, responsabilizando somente a pessoa pelo processo de exclusão e inclusão, sem a valorização do contexto histórico.

Bueno (2010) reforça que na LDBEN 9394/96 o termo necessidade educacional especial não é definido, mas é utilizado para indicar o público da educação especial: alunos com necessidades especiais.

O autor continua dizendo que o termo será definido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), de modo a ampliar a ação da educação especial, que passa a contemplar:

1. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquela não vinculada a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdocegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;
3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 19).

Em 2007 o MEC lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁴, na qual a educação especial é definida como uma modalidade que deve abranger todos os níveis de ensino. O documento teve como objetivo garantir:

¹⁴ Justifica-se a elaboração dessa nova política pela necessidade de atualização de um *dispositivo*. Ela sustenta uma perspectiva resultante de um conjunto de forças e percepções que, em um dado momento histórico, é considerado o mais qualificado como orientação para os sistemas de ensino. Nesse sentido, a elaboração de um *texto orientador* torna-se pertinente quando há mudanças históricas que justificam novas proposições (BAPTISTA, 2008, p. 23).

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, p. 8).

Esse documento determina que a educação especial no ensino superior deve efetivar-se por meio de ações que permitam o acesso e a permanência dos alunos. Rossetto (2009) complementa e diz que, para que as ações ocorram, o documento atenta para a promoção da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação e dos materiais didáticos que precisam ser disponibilizados nos processos seletivos e em todas as práticas que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Bueno e Meletti (2010) argumentam que, diferentemente da Política Nacional de Educação Especial de 1994, no documento de 2007 o termo genérico de dificuldade de aprendizagem passou a ter outro significado, valorizando a pessoa. E a educação especial apresenta-se como um apoio às necessidades do público-alvo.

Contudo, em seu estudo sobre a nova política, Bueno (2008) mencionou que outro conceito utilizado e questionado nas políticas de inclusão é o de inclusão escolar referido ao público-alvo das perspectivas inclusivas. O autor escreve:

Cabe a nós, estudiosos da educação especial, envidarmos todos os esforços para que a *inclusão escolar* não se restrinja somente à população tradicionalmente atendida por ela, pois, se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar têm se abatido sobre os deserdados sociais, criados por políticas econômicas e sociais altamente injustas, sejam eles deficientes, com distúrbios ou normais (BUENO, 2008, p. 60).

No entendimento de Bueno (2008), Bueno e Meletti (2010), Ferreira (2006), Garcia (2010; 2011), os documentos oficiais, quando lidos sem uma reflexão que permita a criticidade das bases teóricas contidas no contexto histórico que precisa ser levado em consideração, geram concepções e expectativas ilusórias que não correspondem ao que acontece nas instituições de ensino, muito menos as vivências das pessoas com deficiência.

Refletir a respeito dos documentos oficiais, do discurso que prevalece ou é renunciado nas discussões apresentadas significa uma melhor compreensão e apropriação das leis que servirão de base para as práticas educacionais. Foucault (2008), ao se debruçar sobre a compreensão do discurso e das maneiras como este se manifesta (ou deixa de se manifestar), sustenta:

Ora, por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. Talvez ele seja tão conhecido que se esconde sem cessar; talvez seja como essas transparências familiares que, apesar de nada esconderem em sua espessura, não são apresentadas com clareza total (FOUCAULT, 2008, p. 125-126).

O fato de tais documentos apresentarem uma compreensão de educação escolar como uma prática social satisfatória, abrindo suas portas para alunos que até então eram excluídos, não quer dizer que a educação inclusiva ocorreria em uma escola sem conflitos ou dilemas e que historicamente não se constituiu como um espaço heterogêneo, bastando se adequar às necessidades e à diversidade de seu novo alunado (BUENO, 2006 *apud* GARCIA, 2010).

As questões levantadas em torno das políticas de educação inclusiva exemplificam as reflexões necessárias que permeiam o debate sobre exclusão/inclusão, de modo que a escolha de um termo remete à concepção de homem e de mundo dos sujeitos, da mesma forma que os termos utilizados nos documentos oficiais não são neutros, estão carregados de significados. Quanto a essa premissa, esclarece Foucault (2008, p. 124-125):

Sabemos - e, talvez, desde que os homens falam - que as coisas, muitas vezes, são ditas umas pelas outras; que uma mesma frase pode ter, simultaneamente, duas significações diferentes; que um sentido manifesto, aceito sem dificuldade por todos, pode encobrir um segundo, esotérico ou profético, que uma decifração mais sutil ou apenas a erosão do tempo acabarão por descobrir; que sob uma formulação visível pode reinar uma outra que a comande, desordene, perturbe, lhe imponha uma articulação que só a ela pertence; enfim, que, de um modo ou de outro, as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas. Mas, de fato, esses efeitos de redobramento ou de desdobramento, esse não dito que se encontra dito, apesar de tudo, não afetam o enunciado, pelo menos como foi aqui definido. A polissemia - que autoriza a hermenêutica e a descoberta de um outro sentido - diz respeito à frase e aos campos semânticos que ela utiliza: um único e mesmo conjunto de palavras pode dar lugar a vários sentidos e a várias construções possíveis; ele pode ter, entrelaçadas ou alternadas, significações diversas, mas sobre uma base enunciativa que permanece idêntica.

É no entrelaçamento do dito e não dito, referenciado por Foucault, que têm se delineado as atuais políticas educacionais inclusivas, compreendendo que essa perspectiva venha a contribuir para uma educação para todos, proporcionando um movimento reflexivo em que as pessoas juntas aprendam com as diferenças que constituem a humanidade.

Mesmo o Brasil tendo participado como signatário de algumas declarações internacionais e reestruturado o sistema educacional, a educação inclusiva continua sendo um desafio a ser superado ainda no século XXI, pois as conquistas obtidas até então nos remetem aos sentidos constituídos historicamente e que trazem à superfície preconceitos e estigmas que precisam ser superados nas relações sociais, ou seja, não se trata de ignorar, mas sim de identificar e reconhecer a diferença sem discriminar aquele que a possui.

A construção de uma educação inclusiva, desde a educação básica, contribuirá para a formação de um sujeito que faz uso das suas potencialidades, que aprende a partir da interação com o outro, que troca experiências e que é desafiado constantemente a superar os obstáculos durante a trajetória escolar.

Destaca-se que o sujeito da educação inclusiva vive em uma realidade que o categorizou, inclusive na literatura, como incapaz de realizar ações cotidianas. O estímulo e a motivação para a convivência de todas as pessoas em um ambiente educacional retratam uma nova perspectiva de sujeito que é constituído nas relações sociais. Que ser humano pode ser formado em realidades discriminatórias? Quais potencialidades são evidenciadas em situações em que não se acredita no sujeito? O movimento de inclusão será fortalecido e mais bem compreendido quando, em vez de categorizar pessoas, seja priorizada a constituição do ser humano. Em outras palavras, a concepção de inclusão é para todos, e não apenas para pessoas com deficiências.

Aprender a lidar com as diferenças, na perspectiva de uma sociedade que se pretende democrática e inclusiva e que traz para os espaços políticos e públicos tal preocupação, é o desafio que ronda o imaginário dos (as) profissionais da educação preocupados com a construção de uma escola de qualidade, que cumpra com seus objetivos de formação de cidadania e de preparação dos estudantes para a vida em sociedade (BRASIL, 2007, p. 6).

A construção de escolas inclusivas não será a solução para efetivar uma educação de qualidade para todos, muito menos que os documentos oficiais serão suficientes para mudar as representações sociais que acompanham as pessoas.

Porém uma educação básica pautada em princípios inclusivos é fundamental, pois eles repercutirão nos mais diferentes níveis de ensino, entre eles o ensino superior.

1.1 Inclusão no ensino superior: a pessoa com deficiência

A inclusão escolar, no decorrer dos anos na educação básica, tem apresentado, ainda que de maneira tímida, um constante crescimento. Esse fato remete a concepções que a sociedade atribui ao ser humano e à categorização que historicamente vem definindo identidades humanas e suas potencialidades.

Considerando que a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas, Goffman (1988) cita os estigmas como forma de categorização. Para ele, existem três tipos diferentes de estigma:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais (GOFFMAN, 1988. p. 14).

Na perspectiva da inclusão pretende-se eliminar o estigma imposto a essas pessoas, sustentando a valorização da diversidade humana em um contexto histórico-social no qual é possível conviver e aprender com as diferenças, gerando um movimento de conceitos constituídos socialmente e de novas identidades sociais.

De acordo com Hall (1997, p.8-9):

Devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivamos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto é fácil perceber porque nossa compreensão de todo esse processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e porque é

cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre interior e exterior, entre o social e o psíquico quando a cultura intervém.

Conforme menciona Skliar (2003) [...] as diferenças não são uma obviedade cultural, nem uma marca de pluralidade, as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas; as diferenças ainda que vistas como totalidade ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis [...].

Em sua tese intitulada *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*, Garcia (2004) destaca que, quando se refere a pessoas identificadas como deficientes, não está considerando propriamente uma categoria de sujeitos, uma vez que essa expressão exige um complemento descritivo, sendo necessário acrescentar outras definições sobre o tipo de deficiência: intelectual, física, auditiva, visual ou múltipla.

Nesse sentido, a autora volta-se direcionando para o reconhecimento da diferença de uma forma concreta, em suas múltiplas dimensões. Com isso ela nos remete a uma visão crítica que foge da concepção da deficiência como diferença principal e que define as necessidades educacionais de uma pessoa basicamente a partir do tipo de deficiência com o qual ela está identificada.

A discussão proposta por Garcia (2004) ignora a visão acrítica pela qual categorizamos as pessoas. Ela entende que as características historicamente relacionadas a quadros de deficiências, apesar de serem importantes para se pensar os tipos de necessidades educacionais, também são irrelevantes, pois para concretizar essa avaliação é imprescindível ter conhecimento de outros fatores que constituem a vida do sujeito. A totalidade das condições que compõem a sua vida vai subsidiar as necessidades reais que devem ser atendidas em seu processo educacional.

A participação de todas as pessoas na universidade vem possibilitando a troca de experiências, que resulta em diferentes perspectivas educacionais e sociais.

O ambiente universitário recebe um novo olhar, que pode ser de estranhamento, negação, aceitação ou indiferença, mas sobretudo representa um outro olhar que não seria possível com a permanência dessas pessoas em escolas especiais. Chauí (2003, p.5) cita que a universidade

[...] é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.

A universidade caracteriza-se como um espaço social no qual as relações humanas acontecem potencialmente, onde as pessoas passam horas do seu dia em contato umas com as outras. Esse processo cotidiano revela as práticas inclusivas e excludentes.

Nesse sentido, ressalta-se que a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva faz, em seu texto, referências específicas ao processo inclusivo no ensino superior.

De acordo com o texto oficial:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2007, p. 11).

Conforme tal política, para uma efetiva participação da pessoa com deficiência no contexto universitário, é preciso que as ações desenvolvidas pelas instituições de ensino superior se atentem para todas as etapas de inclusão, ou seja, do acesso a uma permanência e participação que concorram para o sucesso acadêmico.

No que diz respeito à oferta educacional adequada no ensino superior, desde o ano de 2003, a Portaria n.º 3.284/2003 já se consolidava como o instrumento legal de exigibilidade que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas *portadoras*¹⁵ de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instalações, estabelecendo o compromisso formal da instituição nessa ação (BRASIL, 2003).

¹⁵ Permaneceu o termo original citado no documento: “portadoras de deficiência”.

O ingresso de todas as pessoas na universidade refletiu em diferentes momentos históricos a maneira como a sociedade selecionou ou categorizou determinados sujeitos que poderiam fazer parte desse contexto.

A cultura acadêmica acostumou-se de tal modo a excluir de seus espaços de formação a diversidade humana, representada pela condição de diferença/deficiência, que a inclusão educacional no ensino superior tem sido marcada por enfrentamentos e recuos diante das trajetórias de exclusão vivenciadas por minorias que foram historicamente marginalizadas e/ou segregadas em seus processos de educação formal, em função de diferenças étnicas, de raça, de gênero, da condição de deficiência, dentre outras (SANTOS, 2012, p. 386).

A trajetória educacional da pessoa e o seu desempenho nos diferentes níveis de ensino não devem se pautar em padrões de normalidades, mas sim nas potencialidades preservadas do sujeito, que, se reconhecidas e valorizadas, possibilitam uma progressão na educação com mais sucessos do que fracassos, tanto por parte do aluno quanto por parte da instituição, culminando no ensino superior. Ao ingressar nesse nível de ensino haverá a necessidade de resgatarmos as aprendizagens e vivências adquiridas nos anos anteriores, uma vez que o ensino superior representa um espaço educacional com compromisso voltado tanto para uma formação humana quanto para a preparação para o mercado de trabalho.

Assim, as instituições de ensino superior, orientadas pela Política Nacional de Educação Especial vigente, mobilizaram-se na construção de ações que têm como objetivo, além da preparação profissional, proporcionar um espaço de conhecimento e de interações sociais a alunos que até meados dos anos 1990 não eram reconhecidos como potencialmente capazes de participar ativamente da sociedade e em muitos casos de frequentar o ensino superior e assim ingressar no mercado de trabalho.

As instituições de ensino superior têm, entre os seus compromissos, preparar o sujeito para uma atuação profissional. Vale mencionar que concomitantemente há a necessidade de promover a reflexão e mudanças atitudinais ante o processo de inclusão social e educacional.

Rossetto (2009, p. 94) cita:

Um dos desafios a partir de 1990 foi discutir a função da Universidade relacionada à educação do ser humano – sujeito histórico, social, cultural – e sua constituição, considerando-se suas condições e peculiaridades. Historicamente, a função da Universidade vem sendo reinterpretada de acordo com a sociedade na qual está inserida, porém o que se espera é

que se desenvolva com qualidade e busque afirmar-se como bem público que efetivamente contribua para o conhecimento de uma sociedade cada vez mais diversificada e na formação humana como bem social e direito de todos.

Valdés (2011) aponta que nos anos 90 poucas pessoas com deficiência tinham acesso às universidades no Brasil, fato relacionado ao não acesso à educação básica e aos serviços de reabilitação. No entanto vale mencionar que, mesmo com o acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular, não há garantias de que elas frequentarão o ensino superior.

Os últimos dados informativos do Ministério da Educação – MEC/INEP (2013) vêm de encontro da afirmação de Valdés (2011) quando revelam que a quantidade de pessoas com deficiência no ensino superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Graduandos com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010, distribuídos em 6.884 na rede pública e 13.403 na particular.

O quadro 1 ilustra os acadêmicos com deficiência nas instituições de ensino superior no Brasil e regiões.

Quadro 1 – Acadêmicos com deficiência no ensino superior – Brasil e regiões

Brasil – Região	Número de acadêmicos
Brasil	2.3250
Sudeste	9.600
Sul	5.503
Nordeste	4.330
Norte	1.979
Centroeste	1.838

Fonte: MEC/INEP - Censo do Ensino Superior / 2014

O quadro 1 indica que a maior quantidade de acadêmicos com deficiência matriculados no ensino superior está na região sudeste, enquanto as regiões norte e centro-oeste têm um número significativamente inferior de estudantes nesse nível de ensino. Atribuem-se a tal diferença as características estruturais e econômicas de cada região, que acabam refletindo nas estratégias educacionais que visam a uma educação de qualidade para todos. De qualquer modo, apesar das diferenças, constata-se que por todo país o movimento educacional inclusivo demonstra ter realmente alcançado as universidades.

Ao aproximar tais dados da realidade na qual se insere a presente pesquisa, no quadro 2 é possível também visualizar os dados que o Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta para o estado e a cidade em que a pesquisa foi realizada, compreendendo-os dentro do contexto nacional.

Quadro 2 – Acadêmicos com deficiência no ensino superior – país, estado e município

Local	Número de acadêmicos
Brasil	23.250
Santa Catarina	1.428
Joinville	165

Fonte: MEC/INEP - Censo do Ensino Superior / 2014

O quadro 2 permite a visualização da quantidade de acadêmicos com deficiência no estado de Santa Catarina no ano de 2011, com destaque para os 165 acadêmicos da cidade de Joinville.

No que se refere ainda aos números nacionais, o aprofundamento do Censo do Ensino Superior (2014) permite que se visualize a distribuição dos acadêmicos quanto as suas deficiências. O quadro 3 as relaciona e quantifica o número de acadêmicos em cada uma delas.

Quadro 3 – Acadêmicos com deficiência no ensino superior – tipo de deficiência

Tipo de deficiência	Número de acadêmicos
Deficiência física	5.946
Baixa visão	5.944
Deficiência auditiva	4.078
Cegueira	3.301
Surdez	1.582
Superdotação	953
Deficiências múltiplas	684
Deficiência mental	477
Surdocegueira	148
Transtorno desintegrativo	42
Autismo infantil	38
Síndrome de Asperger	30
Síndrome de Rett	27

Fonte: MEC/INEP - Censo do Ensino Superior / 2014

Os dados do quadro 3 trazem a deficiência física como a mais recorrente entre os acadêmicos do ensino superior no Brasil. Esse fato provoca uma reflexão em torno da acessibilidade nas universidades. A estrutura física dos espaços sociais, ainda que dependam de investimentos, na maioria dos casos é a primeira adequação feita. As outras esferas da acessibilidade, que implicam diretamente o atendimento aos acadêmicos com outras deficiências, demandam um tempo maior de preparação, seja para a qualificação docente, elaboração de material pedagógico, aquisição de tecnologias assistivas, entre outros.

Todavia, ao aprofundar o olhar para os dados expostos no quadro, observa-se que as deficiências de caráter sensorial (baixa visão (5.944), deficiência auditiva (4.078), cegueira (3.301) e surdez (1.582)) compreendem uma parcela significativa de estudantes, que somados perfazem um total de 14.905 acadêmicos com deficiências dessa natureza. Portanto, acentua-se ainda mais a urgência de se estabelecer mecanismos que promovam o acesso desses alunos ao conhecimento, por meio de estratégias didático-pedagógicas que respeitem as peculiaridades das deficiências e atitudes favoráveis, tanto do corpo docente das instituições quanto dos demais acadêmicos e da sociedade de modo geral.

A mesma observação que se realizou nos números nacionais pode ser visualizada entre os acadêmicos com deficiência do município de Joinville. O quadro 4 faz essa distribuição em caráter local.

Quadro 4 – Acadêmicos com deficiência em Joinville – tipo de deficiência

Tipo de deficiência	Número de acadêmicos
Baixa visão	57
Deficiência física	56
Surdez	17
Cegueira	13
Deficiência auditiva	12
Deficiência mental	5
Deficiências múltiplas	4
Superdotação	1
Surdocegueira	0
Autismo infantil	0
Síndrome de Asperger	0
Síndrome de Rett	0
Transtorno desintegrativo	0

Fonte: MEC/INEP - Censo do Ensino Superior / 2014

Os dados do município de Joinville indicam uma correspondência com os dados nacionais, uma vez que as deficiências física e sensorial (visual e auditiva) são as mais frequentes. Pode-se ver também que, na cidade, algumas deficiências não foram constatadas, como: surdocegueira, autismo infantil, síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e transtorno desintegrativo. Essas mesmas deficiências aparecem pouco mencionadas no quadro referente aos dados nacionais.

Os dados do INEP suscitam uma reflexão que, certamente, se estende para além dos números, debruçando em desvelar a pessoa que está por trás da deficiência que por vezes a caracteriza, sobrepondo-se a sua identidade.

Além de outros fatores constituídos socialmente, a imagem que por muito tempo representou a pessoa com deficiência foi baseada em uma concepção clínica e biológica do sujeito. Uma das tarefas a que se dedicou a biologia humana nos últimos dois séculos foi classificar e ordenar nossos diferentes atributos e características físicas, químicas, psicológicas etc., determinando quem é normal e quem é anormal (VEIGA-NETO, 2000).

A história da pessoa com deficiência relata que os sentidos atribuídos a ela estão relacionados com as estruturas sociais que ditam os padrões de normalidade. “A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica” (SILVA, 2012, p. 83). No decorrer da história atribuíram-se vários significados à deficiência.

Veiga-Neto (2001, p. 27) esclarece:

Os anormais – divididos nas cada vez mais numerosas categorias que a Modernidade tem incansável e incessantemente inventado: os sindrômicos, deficientes e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os “outros”, o refugo enfim – podem, ou mesmo devem, ser misturados, nas escolas, com os normais – cada vez mais parecidos com nós mesmos e, bem por isso, cada vez mais especiais, melhores, mais raros.

Historicamente a deficiência foi significada como uma limitação corporal que tornava o sujeito incapaz. Nessa concepção, a pessoa com deficiência permanece sempre em desvantagem perante as outras consideradas normais, pois a diferença representa a sua totalidade, um estigma.

Com uma visão pós-modernista¹⁶, Silva (2000) explica que a ideia de educação que faz parte do senso comum moderno enfatiza a narrativa do sujeito racional e autônomo, e a educação é o instrumento que possibilita a realização desses ideais. O sujeito moderno é aquele que está impregnado dos mesmos propósitos no qual a educação institucionalizada é quem se encarrega de produzi-lo. Ou seja, o sujeito educacional assim concebido e produzido toma para si as ideias da narrativa moderna: emancipado, livre e racional.

As grandes narrativas – da ciência, da religião, da política – nascem do desejo de conter o fluxo constante e a complexidade do mundo e da vida social. Elas representam tentativas de ordenar, classificar, controlar a organização e a interação social. Em sua vontade de poder e controle, entretanto, assim reza a contestação pós-modernista, elas, frequentemente, têm contribuído para oprimir, para suprimir, para excluir (SILVA, 1994, p. 248).

A concepção de sujeito moderno levantada pelo autor traz à tona uma reflexão discutida por Veiga-Neto (2011), que, embasado nos princípios de Foucault, discute a concepção de sujeito constituída historicamente. Em vez de aceitar que o sujeito é algo sempre dado, como uma entidade que preexiste ao mundo social, Foucault dedicou-se a investigar não apenas como se constituiu essa noção de sujeito própria da Modernidade, como também de que maneira nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos, ou seja, de que formas cada um de nós se torna essa entidade a que chamamos de sujeito moderno. O autor diz ainda que Foucault não foi o único a abandonar a concepção moderna de sujeito, mas ele o fez de modo detalhado.

Assim, se quisermos que o sujeito “desde sempre aí” cumpra sua dimensão humana, devemos educá-lo, para que ele possa atingir ou construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam; só assim ele será capaz de se contrapor efetivamente à opressão e à exclusão e, em consequência, conquistar a sua soberania (VEIGA-NETO, 2011, p. 110).

¹⁶ Pós-modernismo: movimento nas artes, na arquitetura, na teoria social e na filosofia ligado a ideia de que várias transformações culturais e sociais permitem descrever o presente período histórico como suficientemente diferente do período conhecido como Modernidade para poder ser considerado como uma nova época histórica – a Pós-Modernidade. Entre as características que distinguiriam a Pós-Modernidade da Modernidade apontam-se entre outras: incredulidade relativamente às metanarrativas; deslegitimação de fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento, como a ciência, por exemplo; descrédito relativamente a significados universalizantes e transcendentais; crise da representação e predomínio dos simulacros; fragmentação e descentramento das identidades culturais e sociais (SILVA, 2000, p. 98).

Quando Veiga-Neto (2011) coloca que devemos educar o sujeito, levanta uma problemática em torno de como realizar tal “educação”, haja vista que não se trata de um processo simples, e que os próprios profissionais da educação, os professores, responsáveis pela tarefa, também estão engendrados nos mecanismos relacionados à exclusão.

O surgimento desse novo sujeito representa novas perspectivas educacionais. Não é possível pensar em educação sem a busca por estratégias e ferramentas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Colaborando com a concepção de um novo sujeito da educação, Hall (2011) faz significativas contribuições ao abordar o surgimento de um sujeito pós-moderno, que segundo o autor não tem uma identidade fixa¹⁷, essencial ou permanente. A identidade é transformada de acordo com as maneiras pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ou seja, a identidade é “[...] definida historicamente, e não biologicamente” (HALL, 2011, p. 13).

A concepção de um sujeito constituído historicamente permite a reflexão de práticas sociais que foram e são executadas sem um aprofundamento das questões que representam a realidade. As mudanças que ocorrem na sociedade não são neutras e refletem nas relações sociais.

1.2 Docência universitária na perspectiva inclusiva

Com o desenvolver do processo de democratização da educação, tem se tornado fundamental que, em todos os níveis de ensino, as instituições educacionais estejam aptas a receber todas as pessoas, proporcionando-lhes condições ideais de aproveitamento de estudos.

As diferenças, cada vez mais presentes em sala de aula, representam um desafio a ser superado no sentido de preparação dos profissionais da educação e dos próprios sistemas educacionais como um todo.

¹⁷ Hall (2011, p. 13) enfatiza que, se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte, é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Em vez disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente.

Ao levantar as questões das diferenças que têm adentrado com cada vez mais frequência o ensino superior, é preponderante que se direcione o olhar para as deficiências, compreendendo-as como diferenças significativas (AMARAL, 1998) que demandam ações específicas, centradas no potencial dos estudantes com deficiências e na superação das dificuldades que delas decorrem para a efetivação dos estudos.

Na sociedade contemporânea a docência vem exigindo do professor um olhar crítico perante as suas práticas pedagógicas, uma vez que novos sujeitos anteriormente excluídos do ensino superior hoje encontram a possibilidade de, assim como os demais, acessar tal nível de ensino.

Diante do cenário posto, Nóvoa (1999) afiança que se faz necessária a criticidade docente como um processo construído de forma dinâmica e interativa, criado por meio de redes de (auto) formação (docente) participada. Assim, a docência não pode ser vista como uma profissão de identidade, dada como pronta. Em outras palavras, o seu exercício é contínuo e confronta-se com situações que tornam o conhecimento profissional adquirido na formação acadêmica muitas vezes insuficiente para acompanhar a dinâmica exigida nos espaços educacionais onde ocorrem as interações sociais.

A mudança no contexto educacional pressupõe um processo de avaliação das condutas admitidas ou atitudes renunciadas referentes às diferentes situações com as quais o docente depara enquanto exerce a sua função de ser professor. Cabe ressaltar que o ambiente educativo sempre trouxe à margem o inusitado, o que é compreensível, levando em consideração que a relação estabelecida na profissão é socialmente constituída na dialética com o outro. Entretanto a empregabilidade das leis que visam garantir o acesso à educação para todas as pessoas sugere algumas rupturas com as concepções conservadoras vigentes, assim como as formas tradicionais de mediar o conhecimento.

A contemporaneidade traz à tona novos conhecimentos sobre currículo e formação de professores, provocados por questões da atualidade, temas de relevância social, demandas conjunturais importantes para a cidadania e para a autonomia – mesmo que não estejam sistematizados –, pois dão suporte à aprendizagem significativa do aluno. Para que mudanças qualitativas aconteçam em educação, é preciso dar significado ao ato pedagógico, ao ensinar e ao aprender, ou seja, transformar os conteúdos da aprendizagem, objeto do conhecimento, em

aprendizagem significativa, agora dando ênfase à formação dos profissionais da educação superior para o trabalho com pessoas com deficiência nesse contexto em específico (FREITAS, 2005).

Refletir acerca da docência universitária na perspectiva inclusiva implica pensar também na formação de professores que farão parte do cenário da nova realidade educacional, que tem como protagonista, entre outros, a pessoa com deficiência. Nesse sentido, Garcia (2013) destaca quatro teses com base nos estudos de Evangelista, Michels e Shiroma (2011), elaboradas no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho – GEPETO¹⁸.

De acordo com Garcia (2013), a reconversão docente é uma das teses abordadas, a qual representa uma hipótese de trabalho apoiando-se em três pilares: a necessidade de reconversão profissional como estratégia de adaptação dos trabalhadores ao reordenamento produtivo no fim do século XX; a reforma educacional na América Latina iniciada nos anos de 1990; mudanças nos processos de formação docente nessa região, tais como a criação de redes de formação. A reconversão docente teria o objetivo de adequar os professores aos novos tempos, às novas tecnologias, às novas estratégias pedagógicas, às novas linguagens, enfim, buscando ajustá-los aos novos parâmetros de educação de qualidade.

Entretanto Evangelista (2006) cita que os organismos internacionais têm demonstrado preocupação com a função dos professores na sociedade, haja vista o mesmo professor que é extremamente importante e estratégico para as políticas também poder ser, se não estiver alinhado de acordo com tais políticas, um obstáculo.

A ambiguidade referente aos professores representa o que vem consolidando-se em muitas instituições educacionais, nas quais a prática docente se confronta com as políticas de educação inclusiva.

Garcia (2013, p. 112) destaca:

Reconverter os professores passa a ser uma estratégia política fundamental para produzir alterações na mentalidade da população, de modo continuado, ao longo da vida e na direção necessária aos interesses do projeto societário hegemônico. Com isso, tal reconversão ganha feições de

¹⁸ Grupo de Pesquisa registrado no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela professora doutora Olinda Evangelista, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

ajuste, treinamento, reciclagem, afastando-se daquilo que se poderia denominar de uma sólida formação teórica para o exercício da profissão.

A perspectiva inclusiva, quando referida a formação de professores ou a prática dos docentes que estão recebendo pessoas com deficiência no ensino superior, mostra-se uma ação que visa à participação de todos no contexto educacional, abordando a realidade que faz parte da política vigente. As universidades estão abertas para receber todos os grupos de pessoas, que, apesar de serem categorizadas pela sociedade, são iguais perante a lei.

Manzini e Oliveira (2008) destacam que a universidade é um sonho que muitos almejam, mas são poucos os que alcançam tal objetivo, pois, para os graduandos com deficiência ingressarem no ensino superior, precisam conquistar a ponta de uma pirâmide educacional.

Ao reconhecer esse desafio e direcioná-lo à discussão em torno da preparação dos professores para lidar com as diferenças, Roldão (2008, p.8) argumenta:

[...] o professor que, num passado não muito distante, trabalhava com e, sobretudo, para o sucesso de uma faixa restrita e relativamente homogênea da sociedade, tem hoje uma diversidade de públicos considerável. A finalidade da sua ação não se limita mais à confortável percentagem de sucesso para 60 a 70% dos alunos ditos “médios” e “bons” (que o seriam quase “naturalmente”), mas situa-se na procura de tornar a educação efetiva e de qualidade para todos – num tempo em que o direito de todos tem que passar dos princípios aos fatos, mas em que esses todos são cada vez mais diferentes.

No que diz respeito especificamente ao ensino superior, foco desta investigação, faz-se imprescindível que sejam promovidas ações que contribuam para que os professores e demais profissionais da educação possam refletir acerca de toda a diversidade de acadêmicos, independentemente das diferenças que apresentem, do mesmo modo que precisam se preparar também em relação às condições com que serão oferecidas as acessibilidades ao conhecimento aos estudantes.

Atribuir significado ao ato pedagógico demanda uma reflexão sobre a formação inicial ou continuada do professor, uma vez que tal formação está associada a diferentes momentos da vida do professor, envolvendo a concretização das subjetividades que constituem esse profissional.

O trabalho docente depara com as relações pessoais, pois ensinar, avaliar e mediar o conhecimento são ações que não se bastam com a técnica e a sistematização. A presença do acadêmico com deficiência na sala de aula promove situações com as quais o professor não está habituado a lidar. A visão de padronização das turmas permanece ativa na memória do professor, uma imagem automaticamente condicionada de que todos os estudantes são classificados como normais e aqueles que não faziam parte desse grupo frequentavam instituições específicas, com profissionais qualificados a ensinar o grupo. O acadêmico com deficiência distorce essa imagem, tira o professor e a ele mesmo da zona de conforto, pois ambos passam a aprender juntos.

As subjetividades emergem a todo momento nas práticas educativas, conforme detalha Bock (2008, p. 22-23):

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que de um lado nos identifica; por ser única; e de outro lado nos iguala, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Essa síntese – a subjetividade – é o mundo de idéias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2010), os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo diversas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram com alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar e que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não sabiam ensinar. Formaram modelos positivos e negativos, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Com o objetivo de contextualizar a docência com estudos efetuados no mesmo campo de investigação e a partir do olhar docente, a pesquisa realizada por Passos¹⁹ (2013) com professoras dos cursos de licenciatura da UNIVILLE investigou, com a aplicação de um questionário a 16 docentes, a opinião a respeito do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior.

Quadro 5 – Opinião de professoras a respeito do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior

¹⁹ A pesquisadora citada fez parte da turma I do Mestrado em Educação da UNIVILLE e sua pesquisa teve como campo de investigação essa universidade.

Indicadores	Respondentes ²⁰	Total
A universidade precisa oferecer condições para o acesso e permanência	P, C, L, M	4
O ingresso do aluno faz parte de uma conquista social	Q	1
O ingresso do aluno é um direito do cidadão	D, G	2
O ingresso é visto como um avanço importante e democrático	B, H, I, N	4
O ingresso é considerado um processo natural	E, F	2
Há uma preocupação com a formação e atuação no mercado de trabalho	O	1
Não responderam	A, J	2

Fonte: Passos (2013)

Passos (2013) explica que, na opinião das professoras, alguns fatores em relação ao ingresso dos acadêmicos com deficiência à universidade estão relacionados com as condições que a instituição oferece, bem como o consideram um direito que foi conquistado e tem sido garantido no decorrer dos anos.

O desafio que se caracteriza na perspectiva inclusiva mostra a importância da valorização do professor, percebendo-se como capaz de se inovar, reestruturar e buscar na sua essência o comprometimento com a ética profissional. Ética esta que o faz olhar para o outro sabendo das suas potencialidades, acreditando que a educação emancipa os sujeitos e que, por isso, pensar em estratégias que torne o processo educativo possível e acessível caracteriza o ser professor nos tempos atuais, pois “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 2007, p. 15).

No que tange à ruptura de paradigmas e à conscientização da pessoa do professor, partindo do princípio de que as experiências vivenciadas estão entrelaçadas na prática docente, a formação do professor apresenta-se como um aspecto revelador.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2011, p. 72).

²⁰ Passos (2013) teve a participação de 16 professoras da UNIVILLE em sua pesquisa, e para critérios de análise, as identificou por letras, de A a Q.

Os desafios que ocorrem atualmente nas universidades não são os mesmos que aconteceram quando o professor iniciou a sua formação acadêmica ou quando era aluno, um dos motivos pelos quais as pesquisas educacionais identificam a relevância da troca entre os pares e dos estudos colaborativos, pois, de acordo com Nóvoa (1999, p. 125),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Diante das tensões e dos desafios que emergem na docência universitária, o professor encontra-se em um lugar de desconforto, não quanto ao domínio do conteúdo, mas na busca de estratégias que visem à melhor maneira de ensinar, sobretudo porque o sucesso adquirido com um estudante não garante o mesmo resultado com outro. As situações são dinâmicas, e o movimento de inclusão é um processo que exige paciência, determinação e credibilidade. As possibilidades educacionais inclusivas surgem nesse cenário de tensão, não existe resposta prévia para cada situação, para cada momento de incerteza.

Ao questionar as professoras dos cursos de licenciatura da UNIVILLE, a respeito das dificuldades encontradas no decorrer do trabalho docente perante os alunos com deficiência, Passos (2013) obteve os seguintes resultados:

Quadro 6 – Dificuldades encontradas no processo de inclusão

Indicadores	Respondentes	Total
Preparação docente/Universidade (discussão, estratégias de ensino, material didático, preconceito, comunicação)	E, F, G, H, I, J, M, N, O, P, Q	11
Preparação discente – NEE (isolamento)	E, L	2
Relacionamento (turma, colegas de profissão)	D, E	2
Atraso da turma	L	1
Não responderam	A, B, C	3

Fonte: Passos (2013)

Os dados expostos no quadro 6 revelam a necessidade de uma reestruturação da prática docente com os acadêmicos que possuem deficiência. Passos (2013) destaca a emergência de uma reestruturação que seja formativa, um

esforço por parte de toda a equipe, de maneira que as dificuldades encontradas possam ser socializadas, discutidas e analisadas no coletivo.

A pesquisa feita pela autora indica que o trabalho docente nas universidades precisa ser compartilhado, discutido coletivamente entre professores, acadêmicos e funcionários, enfim, com todas as pessoas que fazem parte do processo. A intenção não se pauta em considerar que todas as ambiguidades serão resolvidas ou que as tensões serão ausentes. Pelo contrário, a imprevisibilidade sempre fará parte do contexto educativo, e essa realidade torna o processo desafiador.

Perrenoud (2007, p. 56) esclarece:

Uma pedagogia, em um determinado grupo social, constrói-se no presente. Toma corpo no momento participativo, na ação que se consolida. Obviamente, alimentam-se das vivências experimentadas por sua gente, fruto da herança cultural desse mesmo povo. E, quando fortalecida, já podendo vislumbrar horizontes, projeta-se no futuro, decidindo caminhos para as novas gerações.

Vários fatores contribuem para que haja avanço efetivo no movimento de inclusão no ensino superior e abrangem desde estrutura física até ações atitudinais. Muitas adversidades acontecem nas relações pessoais, questões que poderiam ser mais bem administradas, até mesmo por meio de atitudes de generosidade, atenção, compreensão, ética e respeito ao próximo.

A organização das instituições de ensino e as turmas padronizadas com alunos aparentemente *iguais* preestabelecia que todas as pessoas aprendiam em um mesmo ritmo e tempo, refletindo de maneira significativa na prática docente. O crescente número de acadêmicos com deficiência e necessidades educacionais especiais frequentando o ensino superior representa adaptações não apenas no tocante a esse público específico, como também a todos os estudantes sem deficiência ou necessidade educacional especial, porque cada pessoa possui características únicas e desenvolve estratégias pessoais para internalizar o conhecimento. Estamos presenciando a era da diversidade, na qual ser diferente é ser igual e ser igual é ser diferente.

Para corroborar a questão, Pimenta e Anastasiou (2010) argumentam que, embora em nível discursivo se proclame a importância da diversidade, a realidade de uma sala de aula mostra que seria mais fácil não ter de lidar com tamanha diversidade quanto ao domínio do conhecimento. As autoras continuam dizendo que

acreditar na riqueza das trocas e usar isso na organização das atividades na sala de aula é uma maneira de apostar na diversidade. O processo de fato não é simples, a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem como base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.

O professor, quando acredita no processo de inclusão, busca estratégias de ensino, aprende com as diferenças e não recebe o acadêmico com “pré-conceito”, julgando-o incapaz. Ao serem questionadas a respeito das estratégias utilizadas, as professoras participantes do estudo de Passos (2012) sinalizaram as seguintes respostas:

Quadro 7 – Estratégias utilizadas para atender às especificidades do acadêmico com deficiência

Indicadores	Respondentes	Total
Conversa com os alunos com deficiência	B, E, J, L, N	5
Contato com especialistas e profissionais envolvidos	J, L, O	3
Estratégias de ensino e socialização	C, D, E, G, F, H, I, M, O, P, Q	11
Apoio extraclasse	N, P	2
Tolerância de faltas	G	1
Não responderam	A	1

Fonte: Passos (2013)

Na análise que realizou acerca das colocações das professoras, a autora explicitou:

A intencionalidade do processo de formação traduz o comprometimento em responder os desafios que compõem o processo de inclusão de alunos com deficiência. Identifica-se no decorrer da ação educativa que o docente utiliza estratégias para atender às especificidades destes alunos. Muitas dessas estratégias são criadas a partir do contexto em que aluno e professor estão inseridos, outras são formadas a partir da troca de conhecimentos entre profissionais da educação. Ou seja, as estratégias utilizadas pelo professor são fundamentais para o desenvolvimento de um olhar atento e sensível às especificidades, limitações e potencialidades que o aluno com deficiência apresenta (PASSOS, 2013, p. 93).

Diante do exposto fica evidente que as implicações do movimento educacional inclusivo, tanto na formação quanto na prática docente, acarretam situações distintas daquelas tradicionalmente compreendidas como inerentes à função de professor. O desenvolvimento de estratégias específicas para atender aos alunos com deficiência em seus percursos acadêmicos, ao mesmo tempo em que demonstra o quanto os docentes se preocupam em acompanhar as mudanças em

sua profissão, também indica que as condições nas quais tais professores são formados ainda não os habilitam totalmente para a tarefa.

Ampliando as discussões levantadas acerca da docência universitária na perspectiva inclusiva, nos trabalhos encontrados durante o levantamento das produções realizado para o delineamento da presente pesquisa, o professor aparece como um dos agentes fundamentais para a inclusão da pessoa com deficiência no contexto universitário.

Morejón (2009) cita que a inclusão permite repensar as metodologias de ensino presentes na universidade. O processo ensino-aprendizagem ainda tem um caráter de transferência de informação, sendo necessária uma mudança de paradigma, em que o professor universitário seja um mediador no processo.

Ressaltando o foco na educação de pessoas com deficiência no contexto do ensino superior, Rossetto (2009) cita ser possível qualificar ações nos diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor, representando o conjunto de saberes que o habilita para o exercício da docência:

Saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes que deverá ensinar e saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos na prática pedagógica e na pesquisa, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada educador (ROSSETTO, 2009, p. 129).

As aproximações com os dados obtidos na pesquisa de Passos (2013) e as considerações de Marejón (2009) e Rossetto (2009) acentuam a importância da participação do professor na inclusão dos acadêmicos com deficiência no contexto universitário.

Ensinar sempre foi um desafio para todos os níveis de ensino, pois o ser humano é dinâmico e no cotidiano emerge tensões que fazem parte do processo histórico educacional.

A perspectiva inclusiva, ainda que aceita por uns e negada por outros no sentido de concordar com suas práticas, assume relevância a partir do momento em que permite uma reflexão sobre a educação, o professor e o ser humano. Surge um novo sujeito da educação e com ele novas maneiras para se pensar em currículo, prática pedagógica, gestão universitária e humanidade.

Qual a função do professor universitário na perspectiva da educação inclusiva? Contribuir para a formação social, política e educacional do estudante? Se sim, o que mudou? O professor continua sendo um ser humano, assim como o estudante. A prática docente está amalgamada com as subjetividades, e a concepção de ser humano faz toda a diferença, pois pode ser redefinida, moldada, configurada a partir de um novo olhar, tendo em vista que, de certo modo, “[...] a subjetividade não só é produzida, moldada, mas também é automoldável, ou seja, o homem pode promover novas formas de subjetividade, recusando-se ao assujeitamento” (BOCK, 2008, p. 23).

O próximo capítulo aborda algumas questões de exclusão, segregação, integração e inclusão e novamente o sujeito é o agente central das discussões. Sem sujeito a perspectiva inclusiva continuaria na invisibilidade, marcado pelas produções sociais.

2 EXCLUSÃO SOCIAL E SEGREGAÇÃO: AS NECESSIDADES HUMANAS

A participação ativa da pessoa com deficiência no ensino superior representa um marco para a história da humanidade, sobretudo no que diz respeito à trajetória de vida que a constitui e no contato estabelecido com outras pessoas e com o meio ambiente.

A ausência da pessoa com deficiência no contexto universitário é mais bem compreendida quando relacionada com a história desse sujeito em diferentes momentos históricos que foram delineados pela exclusão social, que, entre outras consequências, impacta nas necessidades humanas que são muito mais abrangentes do que as questões de sociabilidade.

Entretanto quais são as necessidades humanas que trazem a pessoa com deficiência para a universidade? O que hoje se encontra escrito nos documentos oficiais e está presente nos discursos educacionais como *exclusão social* e *segregação* era concebido de que forma durante a invisibilidade da pessoa com deficiência em determinados ambientes? O que se fazia com as necessidades humanas quando o sujeito era privado da sua voz?

Caliman (2008) considera que o conceito de necessidade se desenvolveu historicamente entre uma perspectiva naturalista e uma socializante, pois em alguns momentos históricos as necessidades são explicadas predominantemente como tendo a sua origem na natureza humana e, em outros, na cultura. O autor continua:

As conceituações se alternam também dependendo da perspectiva disciplinar em que são analisadas: filosófica, psicológica, econômica e sociológica. Uma concepção sociológica das necessidades, de matriz funcionalista, reconhece, por exemplo, as manifestações culturais como um prolongamento do organismo humano e, portanto, elas emergem de um processo de aprendizagem e socialização; outras matrizes interpretativas avaliam o caráter social das necessidades e referem-se à sua construção e historicidade (CALIMAM, 2008, p. 31-32).

Discutir as conceituações de necessidades humanas à luz de diferentes perspectivas mostra-se uma possibilidade de direcionar o olhar para os períodos históricos que ressaltavam essas conceituações, permitindo a reflexão do surgimento de tais necessidades relacionadas com a devida importância do sujeito que faz uso delas.

Calimam (2008) analisa o termo necessidade com base diferentes perspectivas:

1. Filosófica: o tema das necessidades concentra-se em duas tendências filosóficas do século XIX, o racionalismo e a crítica do capitalismo. Nessa visão, embasada pelo marxismo, explica-se a sobrevivência do capitalismo na capacidade de induzir os indivíduos a novas necessidades. Assim, questionava-se como o indivíduo pode desejar algo de que não precisa e que muitas vezes nem ao menos corresponde ao seu interesse (força persuasiva do mercado e da produção).

2. Psicológica: a concepção de necessidade associa-se ao conceito de instinto, impulso e psicanálise. Refere-se à reflexão ao sentido da vida e às necessidades existenciais e de autorrealização. O conceito de necessidade na teoria da motivação humana é utilizado principalmente junto com os conceitos de estímulo, de instinto e de impulso (os *drives*). Na corrente behaviorista (estímulo) as necessidades são concebidas como um dado natural e, portanto, fisiológico que, produzindo uma tensão, motiva a ação orientada à busca da satisfação. Diversos autores referem-se a uma tipologia das necessidades pós-materiais²¹. Tais conceitos são contextualizados dentro da teoria psicológica que desenvolvem e da corrente que seguem, mas particularmente daquelas que consideram o homem não como reativo às forças externas a ele, mas como proativo ou governado por convicções internas²².

3. Econômica: o termo necessidade aparece no século XI e vincula-se à ideia de trabalho árduo: a relação do motivo ao ato, do impulso à ação sedativa fortemente estabelecida. Até aquele momento o termo se referia somente à necessidade, ou seja, à privação e à miséria. Com as mudanças sociais e históricas, e com o impulso da Revolução Industrial, o termo *necessidade*, no primeiro momento relativo a carência e à miséria, evolui para o conceito de *necessidades* como exigências que nascem da natureza e da vida social. O conceito associa-se às necessidades que emergem com o advento de novas oportunidades de aquisição de bens de consumo; a necessidade assim entendida torna-se o fundamento terminológico da economia política do século XVII. As forças produtivas são reconhecidas como matriz geradora das necessidades, e nasce uma nova categoria de pobres, negros, doentes, enfim,

²¹ Lacan identifica as necessidades pós-materiais como intelectuais, morais e estéticas; de distração, de realização, de superação de si mesmo, de ideal, de crença; e identifica 20 necessidades consideradas fundamentais. H. A. Murray distingue particularmente três: a) Necessidade de segurança, b) Necessidade de resposta afetiva ou de ser reconhecido e considerado pelos outros e c) Necessidade de novidade ou de novas experiências (SILLAMY, 1983).

²² Da reflexão de Erich Fromm emergem as necessidades existenciais que se relacionam, segundo o autor, à necessidade de amor, de transcendência, de criatividade, de enraizamento e pertença, de identidade e individualidade, de orientação e de devoção (CALIMAM, 2008).

de excluídos caracterizados pela exclusão do sistema produtivo e consumista. Eles não participam da elaboração das políticas sociais, são abandonados à própria sorte ou, no máximo, contemplados no âmbito da assistência social, a qual se caracteriza em grande parte pelo assistencialismo.

4. Sociológica: seguindo uma lógica que respeita o desenvolvimento histórico do conceito dentro da reflexão sociológica, tem-se o conceito funcionalista de necessidade. Oriundas da natureza fisiológica e entendidas como prolongamento das necessidades do organismo humano, as necessidades desenvolvem-se por meio da cultura e conquistam uma dimensão social. Nessa visão, ocorre a abordagem crítica à civilização, que enfoca uma corrente denominada semiológica, que por sua vez analisa os processos segundo os quais as necessidades ultrapassam a lógica econômica e entram na lógica do símbolo e da linguagem, criando e alimentando as diferenças sociais.

Todas as pessoas estão inseridas atualmente em um determinado contexto histórico que demanda todas as lutas e tensões que marcaram a evolução humana. Porém, para as pessoas que fazem parte do grupo categorizado como deficientes, fazer parte do contexto atual que visa à participação ativa de todas as pessoas, independentemente das suas características individuais em diferentes contextos sociais, representa a apropriação de necessidades humanas que biológica ou culturalmente modelam a convivência social.

Assim, reconhece-se que as necessidades humanas não surgiram em si, mas pelas práticas sociais, que por sua vez produzem determinados tipos de necessidades e agregam um valor específico, gerando o sistema social capitalista insatisfatório às demandas dos sujeitos, visando única e exclusivamente ao lucro obtido. Surge a construção social das necessidades que colabora para a efetivação das diferenças de *status*, de classes sociais, da perpetuação das categorias de pessoas, dos grupos dominantes e da exclusão social.

Calimam (2008, p. 78) ressalta que “[...] em 1970 surgiram reflexões que criticavam o modo pelo qual a civilização moderna sustentava o consumo como matriz do sistema capitalista”. Percebeu-se que o sujeito condicionado pela ideologia perde a noção das necessidades humanas que direcionam as ações cotidianas. Nesse sentido, o que motiva a pessoa com deficiência a ingressar na universidade? A necessidade pessoal de autorrealização ou a necessidade de provar para a sociedade que tudo isso é possível? Até que ponto a autorrealização se condiciona

com as necessidades produzidas culturalmente? Considerando as perspectivas levantadas pelo autor, pode-se refletir acerca do fato de que nenhuma atitude é neutra, por isso a presença atualmente efetivada da pessoa com deficiência no ensino superior, além de ser um direito embasado nas políticas educacionais, também assume o sentido de toda uma história de luta e de conquistas que se constituem na tensão entre as necessidades individuais e as necessidades produzidas socialmente. Trata-se inquestionavelmente de relações de poder que produzem verdades:

O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que recebe, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos do poder (FOUCAULT, 2010, p. 180).

O processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior e o surgimento da classificação desse grupo nos documentos oficiais e nos discursos educacionais marcam o começo de uma nova visão de mundo, de sujeito e conseqüentemente de necessidades humanas. Muitos dos jovens que encontram dificuldades determinantes que os impedem de chegar ao ensino superior são um reflexo da sociedade, que produziu conceitos, estereótipos e estigmas que caracterizaram cada sujeito. Aplicaram-se rótulos, identidades baseadas em características físicas, uma marca excludente. Nesse cenário a pessoa com deficiência era considerada invisível – assim como Ariès (1981) relatou sobre a concepção das crianças no decorrer da história da humanidade –; suas vozes eram silenciadas, ocultadas, desprezadas porque fugiam do padrão de normalidade.

Se atualmente em algumas ocasiões é possível sentir indignação diante das tensões vivenciadas no processo de inclusão da pessoa com deficiência no contexto universitário, quando nos reportamos a outras realidades a situação fica dramática. Ainda há muito para ser feito, conquistado, melhorado e apreendido. Mas toda vez que uma pessoa com deficiência conquista o seu diploma no ensino superior, ela representa a voz de todas aquelas que foram silenciadas. Toda vez que encontramos uma mudança terminológica (demente, deficiente intelectual ou

incapaz, pessoa com deficiência) nos documentos oficiais, significa uma tentativa, uma possibilidade de olhar para essas pessoas como seres humanos, com necessidade de aceitação, superação, motivação, estímulo, reconhecimento, amor, amizade, compartilhamento e pertencimento, bem como as pessoas ditas *normais*, porque todos nós fazemos parte do mesmo mundo, da mesma sociedade e da mesma matéria-prima.

Refletir acerca do sujeito da educação que durante muito tempo era um sujeito sem voz na sociedade significa rever as concepções adotadas pelas pessoas nos diferentes momentos históricos. O quadro 8 identifica o olhar da sociedade em relação à inteligência das pessoas com deficiência.

Quadro 8 – Concepção de inteligência no decorrer da história

Período	Concepção	Noção de inteligência	Atitude
Até o século XVI	Preformista	Atribuição das causas da deficiência a forças sobre-humanas. A ideia de inteligência pré-formada tira do meio e do substrato orgânico qualquer influência no seu desenvolvimento.	Práticas de extermínio, perseguição, rejeição, negligência e exclusão dos deficientes.
Séculos XVII e XVIII	Predeterminista	As causas da deficiência e da normalidade estariam determinadas pelo substrato biológico. As características intelectuais do indivíduo dependem exclusivamente da estrutura genética herdada.	Exclusão dos deficientes em asilos, hospitais e institutos.
Século XIX	Envolvimentalista	A ocorrência dos casos de excepcionalidade é atribuída à privação de estímulos. A hereditariedade e os fatores biológicos pré-estruturados do sistema nervoso são minimizados em relação aos fatores do meio aqui supervalorizados.	Início da educação para as pessoas deficientes em instituições, separadas de acordo com cada deficiência.
Século XX (até 1970)	Interacionista	Entende-se que a hereditariedade não se opõe ao meio: sem privilegiar o indivíduo (orgânico) ou o meio, propõe-se a interação de ambos como a forma mais coerente de construção do conhecimento.	Democratização da Educação Básica. Aumento da demanda de matrículas escolares. Criação de classes especiais e de apoio.

Século XX (a partir de 1970)	Modificabilidade cognitiva (vertente do interacionismo)	A inteligência é concebida como um processo: interacional, flexível, plástico, dinâmico e autorregulado.	Discussão sobre integração/inclusão e aumento do número de crianças com deficiência no sistema regular de ensino.
------------------------------------	---	--	---

Fonte: Ferreira (2007, p. 81)

O contexto social atual emerge o desafio de possibilitar a todas as pessoas, inclusive aquelas que por diferentes motivos não participavam ativamente das ações desenvolvidas pela sociedade, sair da margem da exclusão e conviver plenamente os seus direitos.

Tais mudanças sociais remetem à reflexão dos paradigmas²³ educacionais que durante muito tempo moldaram o sujeito educacional dentro de um padrão no qual um determinado grupo de pessoas ditava as regras de igualdade, conforme exemplificado na figura 1:

Figura 1 – Diferentes momentos que moldaram os paradigmas educacionais



Fonte: <http://www.inclusive.org.br/>

²³ Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializavam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam nosso comportamento, até entrar em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar (MANTOAN, 2006, p. 13-14).

Em diferentes momentos históricos o sujeito da educação esteve inserido em contextos de exclusão, segregação, integração e recentemente de inclusão. Esse movimento propicia uma crise de paradigmas que, para Marcondes (1994), se caracteriza como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. Portanto, a crise de paradigmas leva, geralmente, a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais consistem em revoluções científicas. Na visão de Marcondes, as mudanças na educação são resultado de fatores externos, ou seja, mudanças na sociedade e na cultura de nossa época que fazem com que as teorias educacionais tradicionais deixem de ser satisfatórias, perdendo o seu poder explicativo, devendo ser substituídas por novas teorias.

Ao discorrer sobre o processo de exclusão social, Sawaia (2011, p. 9) compreende:

[...] a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha no sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

A constatação feita pela autora refere-se ao sistema capitalista, no qual são inerentes as situações de exclusão. Nesse contexto alguns momentos marcaram a evolução histórica dos modelos educacionais, que conforme Beyer (2005) evoluíram no decorrer dos anos: das situações de exclusão total (em que as pessoas com deficiência não eram escolarizadas), para um processo de separação (quando passaram a compor sistemas de ensino paralelos), evoluindo para o paradigma da integração (que mesmo buscando uma aproximação ainda marcava as diferenças dos estudantes), chegando à atual perspectiva de inclusão educacional, na qual se propõe que a aprendizagem de todos ocorra em conjunto tendo como referência pedagógica as interações sociais.

Embora todo esse movimento tenha ocorrido ao longo de um período histórico e de diferentes maneiras em cada parte do mundo, os sistemas educacionais no Brasil, dentro de suas especificidades, passaram também por toda essa evolução, conforme anunciado no próximo item deste capítulo.

2.1 Integração/Inclusão: reflexões acerca do sujeito da educação

Os termos integração e inclusão situam-se em algumas literaturas como sinônimos ou para atingir um mesmo objetivo. Porém, no Brasil, os termos assumiram conotações diferenciadas, ainda que em outros países a realidade educacional tenha abrangido o termo integração.

Mittler (2003) menciona que a integração preparava os alunos para serem colocados nas escolas regulares e que eles deveriam adaptar-se à escola. Significava tornar as escolas regulares em escolas especiais por meio da transposição das melhores práticas. A inclusão significa uma reforma radical nas escolas em todos os segmentos. Tem como base um sistema de valores que faz com que todos respeitem a diversidade.

É possível perceber que na integração escolar predomina uma concepção de sujeito que não corresponde à mesma concepção na inclusão escolar. Nesta última, valoriza-se a pessoa em sua totalidade, acreditando que em um mesmo espaço alunos com e sem deficiência podem conviver e aprender juntos, a partir das trocas sociais, na tentativa de uma educação de qualidade para todos.

A inclusão deflagra um movimento no sentido de potencializar a participação de todas as pessoas, independentemente das suas condições e características, com e sem deficiência, ou seja, todas são responsáveis por minimizar os efeitos da exclusão, ou mesmo a sua existência, tornando, assim, o modelo de integração ultrapassado.

O conceito de inclusão é recente se comparado à trajetória secular de exclusão. Ao longo dos séculos, houve diversas mudanças conceituais sobre a deficiência e sobre o tratamento dispensado pela sociedade às pessoas que apresentavam dificuldades físicas, mentais ou sensoriais. Na Antiguidade, essas pessoas eram exterminadas, pois se acreditava serem amaldiçoadas. Somente na Idade Média o comportamento começou a mudar, por causa da influência da Igreja Católica, que considerava todos como criaturas de Deus, independentemente de possuírem ou não uma deficiência. No entanto elas deixaram de ser mortas para serem segregadas e depender da caridade alheia para sua sobrevivência (DUARTE, 2009).

Silva (2009) menciona que a integração escolar decorreu da aplicação do princípio de normalização e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular. A integração escolar começou a ser uma prática corrente nos países da Europa do Norte, nos anos 1950 e 60, e nos Estados Unidos, a partir de 1975, após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142 *The Education for All Handicapped Children Act*²⁴.

Fischer (2010, p. 1) aborda a trajetória do movimento inclusivo em âmbito nacional a partir das proposições de caráter integrador assumidas no país. Sendo assim, a autora assevera:

No Brasil, um modelo educacional de integração começou a ser pensado a partir da década de 1970, após reivindicações de grupos de pais, de profissionais e de pessoas com deficiência pelo direito e pela oportunidade educativa igual para todos. Diante dessas reivindicações, foi criado, em 1973, no Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que atuou até 1986, se transformando, posteriormente, em Secretaria da Educação Especial (SEESP)²⁵, cujo objetivo principal era centralizar e coordenar as ações de política educacional voltadas para as pessoas com necessidades especiais.

Porém a integração escolar não se comprometia com as potencialidades dos sujeitos e sua capacidade de superação nas tarefas cotidianas, trazendo em sua prática a reflexão de que a escola estava excluindo alguns alunos. Tal fato contribuiu para o surgimento de uma perspectiva escolar inclusiva.

Em entrevista cedida a Gilka Girardelo, Veiga-Neto (2003) disse que no tocante à inclusão a equação é simples e bem conhecida. Em geral, ela segue mais ou menos os seguintes passos: a) a convivência com a diferença ensina a aceitar o diferente; assim b) crianças que, na escola, convivem com a diferença aprenderão a

²⁴ Essa lei defendia educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (SILVA, 2009).

²⁵ Em virtude da extinção dessa secretaria, seus programas e ações estão vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, com vistas à efetivação de políticas transversais e interssetoriais. Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 ago. 2013.

conviver com os diferentes em outras situações sociais, logo c) é preciso uma escola única para todos, uma escola que inclua, junto com os *normais*, todos os diferentes (sindrômicos, surdos, ou seja, todo esse amplo conjunto que a Modernidade chamou de anormais).

Veiga-Neto alerta para o fato de muitos dos que defendem a inclusão até mesmo supõem que na aceitação do diferente implica o desaparecimento da diferença. Essa é uma questão bastante problemática e precisa ser mais bem conhecida, analisada; em vez de tomar essas asserções como pontos de partida, é preciso tomá-las como hipóteses ainda à espera de mais evidências empíricas.

O autor continua dizendo que nos parece que a discussão da inclusão no ensino superior fica muitas vezes limitada às diferenças étnicas, socioeconômicas e culturais, como a atual discussão sobre o sistema de cotas para negros na universidade.

Como você discutiria a inclusão, no ensino superior, dos *anormais* – surdos, cegos, deficientes físicos, poucos inteligentes, entre outros?

[...] De fato, a escola vem funcionando, desde os inícios da Modernidade, como a mais eficiente e ampla maquinaria encarregada de formar o que se denomina o *sujeito moderno*, e, por aí, de formar o próprio *mundo moderno* [...]. Na medida em que o ensino superior está na ponta final de um processo, é aí que parece ficar mais gritante a exclusão. É mais gritante não só porque a assimetria que a exclusão produziu ao longo dos anos acabou se tornando quantitativamente mais assimétrica, mas também porque essa assimetria final é mais concreta, palpável, visível, mensurável (VEIGA-NETO, 2003).

Nessa perspectiva, Mantoan (2006) faz uma importante ressalva ao mencionar que muitas vezes os termos integração e inclusão são usados para expressar situações semelhantes, mas alerta que os seus processos de construção teórico-metodológicos são distintos e fundamentam-se em momentos históricos diferentes.

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2006, p. 18).

A integração escolar representa o *especial na educação*, o que provoca um deslocamento de todos os profissionais da educação especial para as escolas regulares a fim de atender a essa demanda.

Ao referir-se sobre os objetivos da integração e inclusão, a autora considera:

O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2006, p. 19).

Para a autora, incluir significa um trabalho de ressignificação do papel da escola com os professores, pais e comunidade, um trabalho que, para atingir o objetivo de todos os alunos usufruírem o direito à escola, diz respeito a mudanças referentes à própria instituição, e não ao aluno. Ou seja, nessa perspectiva prevalece a importância de a escola adaptar-se ao aluno, e não o contrário. A autora complementa dizendo que os ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais por natureza. Assim, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do estudante, segundo suas capacidades e seus talentos, e de um ensino participativo, solidário e acolhedor (MANTOAN, 2006).

A inclusão educacional ultrapassa as questões de ingresso nas instituições como se o ingresso em si efetivasse a educação inclusiva. As marcas de desigualdades sociais inseridas na sociedade refletem nos sujeitos, e mudar essa realidade significa apostar nas práticas de inclusão que demandam ações que serão expressivas para quem faz parte desse contexto e, assim, minimizar os reflexos de exclusão:

Pode-se considerar que estar dentro da sala de aula não implica, necessariamente, que os alunos estejam incluídos nos processos de ensino-aprendizagem, pois, para isso acontecer, eles precisam se mobilizar e, de fato, absorverem os conteúdos escolares. Essa justificativa para a exclusão de uns e a inclusão de outros resgata a noção de sujeito individual, responsável por sua própria exclusão, revelando, assim, a dupla face da modernidade, ou seja, promove as possibilidades de acesso à escola, mas os sujeitos não são capazes de ascender a ela, igualdade e desigualdades, convivendo em um mesmo espaço e tempo, promovem movimentos de inclusão e de exclusão de muitos alunos, na sociedade contemporânea (DUARTE, 2009, p. 83).

Visando contribuir com as reflexões acerca das terminologias utilizadas pelas políticas nacionais, Garcia (2011), por meio de um levantamento das produções divulgado na ANPEd feitas entre os anos 1991 e 2011 no Grupo de Trabalho GT15, verificou que o termo *integração* está presente nos títulos dos trabalhos até o ano de 2001. A partir de 2002 passa a ser utilizado o conceito *inclusão*.

Segundo a pesquisadora, trabalhou-se o conceito *integração* no sentido da integração institucional, mais especificamente a integração escolar em oposição à segregação. O conceito *inclusão* foi tratado nos títulos como antagônico de exclusão e em referência a políticas de inclusão, de modo específico, políticas de inclusão escolar, e ainda como qualificação da educação inclusiva e da educação especial como “educação especial”. Mas em um título o termo ganha um caráter de ação política, assumindo o sentido de inclusão de alunos (GARCIA, 2011).

Mesmo com os avanços legais decorrentes das últimas décadas e o aumento constante de pessoas que conseguem acessar educação escolar, técnica e universitária, os desafios continuam emergentes.

O emprego por terminologias que retratem a realidade educacional constitui uma maneira de desmistificar categorias que surgiram nas interações sociais. Pensar em integração e inclusão é relevante na medida em que se refere ao ser humano, em termos que vão subsidiar os discursos, as pesquisas e determinar de que sujeito está sendo falado. Mais do que uma nomenclatura, o discurso classificatório assume uma categoria que pode excluir, marginalizar ou potencializar as necessidades humanas.

3 PROGRAMAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Os programas de inclusão que visam à participação de todas as pessoas no ensino superior caracterizam um avanço no que respeita aos direitos humanos, abrangendo também as pessoas com deficiência. Esses programas são caracterizados como ações afirmativas.

Lopes (2006) menciona que as políticas de ação afirmativa, que nasceram nos Estados Unidos na década de 1960, chegaram ao Brasil em 1990, com o artigo 5.º da Lei 8.112, que, além de assegurar o direito de pessoas com deficiência física concorrerem a cargos públicos, introduziu a reserva de até 20% das vagas disponíveis para os candidatos com essas condições. No ano seguinte, o artigo 93 da Lei 8.213 fixou cotas obrigatórias para negros no âmbito privado das relações de trabalho, sendo este o primeiro sistema de cotas de caráter étnico-racial no país.

A diversidade de pessoas que estão ingressando nas universidades relata a emergência de executar ações afirmativas que atendam a essa demanda que favorece a vivência com as diferenças. O acadêmico com deficiência faz parte da diversidade que enriquece o ambiente educacional e pode usufruir os programas de inclusão oferecidos pelas instituições para ter acesso ao conhecimento.

A seguir serão listados os programas de inclusão citados pelo Ministério da Educação²⁶:

- Incluir (Igualdade de Oportunidade e Direito à Universidade) – Garante o acesso e a permanência de pessoas portadoras de necessidades especiais às instituições federais de ensino superior.
- Prolind (Programa de Formação Superior e Licenciatura para Indígenas) – Objetiva sensibilizar as instituições federais para implementar políticas de formação superior indígena e cursos de licenciaturas específicas.
- Uniafro (Programa de Ações Afirmativas nas Instituições Públicas de Educação Superior) – Apoiar os núcleos de estudos afro-brasileiros (Neabs) das universidades públicas no desenvolvimento de programas e projetos educacionais de promoção da igualdade racial.

²⁶ Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sesu_programas.pdf. Acesso em: 25 mar 2014.

- Cultura e arte – Objetiva ultrapassar as fronteiras que separam o conhecimento acadêmico das manifestações artísticas. Leva cineastas, compositores, poetas, dramaturgos, artistas plásticos e performáticos para debates em universidades.
- Inclusão Digital – Apoia, em parceria com a Organização das Nações Unidas para Cultura e Arte – Objetiva ultrapassar as fronteiras que separam o conhecimento acadêmico das manifestações artísticas. Leva cineastas, compositores, poetas, dramaturgos, artistas plásticos e performáticos para debates a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), iniciativas na área de inclusão educacional que contribuam para tornar acessíveis cursos, materiais didáticos, estudos e pesquisas.
- ProUni (Programa Universidade para Todos) – Concede bolsas integrais e parciais a jovens de baixa renda em instituições privadas de educação superior.
- Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) – Financia 50% da mensalidade dos estudantes.
- Promisões (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior) – Concede bolsas de estudos a universitários estrangeiros, principalmente de países africanos, no valor de um salário mínimo por mês.
- Proext (Programa de Apoio à Extensão Universitária) – Apoia instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão.

Alcoba (2008) enfatiza que a legislação específica para assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de permanência no ensino superior surgiu com a Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999, determinando que fossem incluídos nas avaliações dos cursos de nível superior os requisitos de acessibilidade listados no mesmo documento. A lei de acessibilidade, Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, determina que os estabelecimentos de ensino em qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, devem proporcionar condições de acesso de todos os seus ambientes para pessoas com deficiência ou modalidade reduzida.

O Brasil vem se consolidando no sentido de tornar possível o movimento de inclusão que objetiva atender todas as pessoas, todavia a sua efetivação significa outro processo que envolve a comunidade que faz parte desse contexto, inclusive da

própria pessoa com deficiência, que é o sujeito para quem também se destinam os programas de inclusão no ensino superior.

Cabe uma reflexão mais ampla sobre os processos de transformação da identidade institucional da universidade, tendo em vista os impactos gerados pelas Políticas de Educação Inclusiva, pela expansão do ensino superior no Brasil e, particularmente, pela implementação de ações afirmativas nas universidades brasileiras (SANTOS, 2012, p. 386).

Apesar de gerar controvérsias e polêmicas no contexto universitário, os respectivos programas permitem que de uma maneira dinâmica e positiva todos os envolvidos reflitam sobre o que é inclusão, o público para quem ela se destina e a função das políticas que em um determinado momento histórico surgem identificando uma necessidade, uma mudança, uma questão cultural e social que reflete na vida de todos.

Diante disso propõe-se, deste ponto em diante, conhecer como a universidade na qual se realizou a pesquisa tem desenvolvido suas ações com vistas a acompanhar o ingresso, o acesso e a permanência dos acadêmicos com deficiência que compõem seu quadro de alunos, a fim de contextualizar tais ações com o que foi levantado pelos próprios estudantes durante a realização do grupo de discussão.

3.1 Ações desenvolvidas pela UNIVILLE

O desafio de oferecer uma educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas características sociais, econômicas e pessoais, faz parte da realidade da UNIVILLE. A instituição, tendo como referência as políticas nacionais para a Educação Superior, vem se preparando com ações que visam ao ingresso, ao acesso e à permanência de seus acadêmicos. Nesse sentido, a universidade é uma instituição educacional estratégica, capaz de sistematizar e produzir conhecimentos que respondam às exigências da sociedade, sendo desafiada pela função prospectiva e antecipatória de demandas sociais, culturais, políticas, econômicas, técnicas e científicas (CIDRAL; PESCE, 2008).

O ingresso das pessoas com deficiência ocorre por meio do processo seletivo, que acontece duas vezes ao ano. Os acadêmicos também podem ingressar pelo processo especial de vagas complementares (histórico escolar do ensino médio),

pelo processo seletivo/vestibular e pela classificação do desempenho, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM VAGA) e pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). As pessoas que precisam de tratamento especial para a realização das provas devem fazer um requerimento por escrito seguido de laudo médico.

Durante o processo de matrícula a instituição conta com o Programa de Acompanhamento Psicopedagógico (PAP), no qual uma psicóloga e uma psicopedagoga se responsabilizam pelo primeiro acolhimento dos acadêmicos com deficiência.

O programa tem como principal objetivo atender os acadêmicos em caráter preventivo e de orientação, buscando contribuir com o processo de adaptação acadêmica.

Em 2008, a Pró-Reitoria de Ensino criou o PROINES²⁷, um projeto feito diretamente com os acadêmicos que possuem necessidades especiais, entre eles, aqueles com deficiência, professores e agentes administrativos que compõem a comunidade acadêmica.

Com a atuação do PROINES, é possível auxiliar a comunidade acadêmica fornecendo orientação aos departamentos dos cursos e ao corpo docente com o objetivo de orientá-los com estratégias que favoreçam a inclusão. As principais atividades são:

- Auxílio a professores no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da inclusão;
- Acompanhamento de alunos com necessidades especiais que precisam de uma abordagem inclusiva;
- Acompanhamento das necessidades dos alunos desde o seu ingresso na UNIVILLE;
- Reuniões com chefias, professores, alunos e pais, disponibilização de tutor/ledor/transcritor para alunos com necessidades especiais;
- Contratação e orientação de técnicos em Libras;
- Parcerias com outras instituições;

²⁷ Projeto de apoio à inclusão de pessoas com necessidades especiais. O projeto, financiado pelo FAEG (Fundo de Apoio ao Estudante de Graduação), está vinculado às Pró-Reitorias de Ensino e de Extensão e Assuntos Comunitários. Várias ações foram executadas, desde a sua criação, com o intuito de atender não apenas os conflitos que emergem na relação professor-aluno (ensino-aprendizagem), bem como dar suporte aos demais espaços que englobam a vida acadêmica da instituição (UNIVILLE, 2013).

- Estruturação do laboratório de acessibilidade - localizado no piso térreo da biblioteca (UNIVILLE, 2013).

Contribuindo com as ações desenvolvidas pela universidade, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), a partir do ano de 2013, passou a encaminhar, no início de cada ano letivo, um documento para os chefes de departamento com as seguintes orientações sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais:

a) Caberá à Central de Atendimento Acadêmico (CAA) encaminhar ao PROINES a relação dos acadêmicos que se autodeclararem, no ato de matrícula, com alguma necessidade especial;

b) Caberá à CAA informar e, posteriormente, cobrar do aluno a apresentação do laudo assinado por um especialista da área da sua deficiência ou da limitação que apresente;

c) O PROINES encaminhará aos departamentos a relação dos alunos;

d) O departamento, após o recebimento da relação com o(os) nome(s), deverá entrar em contato com esses alunos para verificar qual o apoio que necessitam para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas;

e) O departamento encaminhará *e-mail* ao PROINES informando as necessidades do(os) acadêmicos(o) no que se refere à acessibilidade arquitetônica, acessibilidade atitudinal e/ou acessibilidade ao conhecimento;

f) Caberá à chefia do departamento informar aos professores a presença de acadêmicos com necessidades especiais (turma e série). Com base nas características e/ou limitações, professores e chefia, com a participação do PROINES e PAP, quando necessário, deverão deliberar sobre o modo como conduzirão o processo de ensino-aprendizagem e avaliação;

g) O aluno com necessidade especial tem de ser informado pela CAA, pelo departamento ou pelo professor da existência do PROINES, principalmente quando precisar dos recursos disponibilizados, localizado no piso térreo da biblioteca central – *Campus Bom Retiro*.

Com essa iniciativa a PROEN vem minimizando uma tensão identificada na pesquisa de Passos (2013), quando a autora investiga com professoras do curso de licenciatura da UNIVILLE se elas têm conhecimento das ações desenvolvidas pela universidade:

Quadro 9 – Ações desenvolvidas pela UNIVILLE voltadas à inclusão de acadêmicos com deficiência nos cursos de graduação

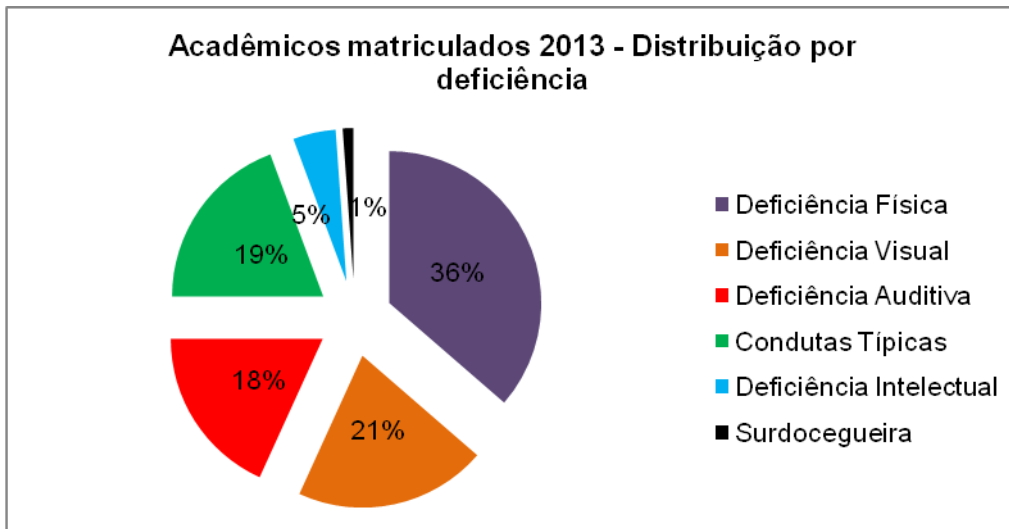
Indicadores	Respondentes	Total
Profissionais que acompanham os alunos com deficiência	H, N, O, M	4
Apoio aos alunos e às famílias	N, C	2
Projeto de apoio à inclusão de alunos com necessidades especiais – PROINES	D, E, G, N	4
Orientações repassadas aos professores de como proceder	M,	1
Bolsas concedidas aos alunos com deficiência	N	1
Formação continuada (fevereiro e julho)	Q	1
Não responderam	A, B, F, I, J, L, P	7

Fonte: Passos (2013)

Os dados obtidos na voz das professoras que citaram as informações no quadro 9 indicam a necessidade de interação entre a universidade e os docentes, uma vez que, de acordo com Passos (2013, p. 78), “[...] são realizadas ações que aparentemente são desconhecidas por parte das professoras que contemplam essas ações de investigação”. A autora continua dizendo que o desconhecimento não se justifica, pois a universidade deve conduzir suas ações repassando pelo professor, da mesma forma que o professor deve conduzir suas ações em consonância com a universidade. Em outras palavras, todas as pessoas envolvidas nas ações inclusivas são responsáveis pelo movimento de inclusão. Se a universidade não repassa as informações ao professor, este deve procurar manter-se informado e vice-versa.

Discutir o trabalho e a formação dos professores do ensino superior perante os acadêmicos com deficiência remete, necessariamente, à relação que esses profissionais estabelecem com seus estudantes. Na instituição em questão, os acadêmicos com deficiência matriculados somam um total de 88 no ano de realização da pesquisa (2013). O gráfico 1 traz a distribuição deles conforme as suas deficiências:

Gráfico 1 – Acadêmicos com deficiência matriculados na UNIVILLE, em 2013



Fonte: PROINES (2013)

Assim como nos dados do INEP, apresentados no capítulo anterior, as deficiências mais presentes na UNIVILLE também são a física e as de caráter sensorial (visual e auditiva), bem como as condutas típicas²⁸. O percentual que obteve maior destaque, o da deficiência física (36%), remete à questão da acessibilidade na estrutura física das instituições, tendo em vista que são adaptações consideravelmente mais fáceis de providenciar. Por outro lado, as demandas decorrentes da deficiência visual (21%) e da deficiência auditiva (18%) recaem mais especificamente sobre os recursos pedagógicos.

Os acadêmicos classificados no grupo das condutas típicas²⁹, compreendidos como tendo necessidades educacionais especiais, enquadrando-se como deficientes, precisam de adaptações de acordo com as especificidades de cada caso.

No que se refere aos cursos nos quais estão matriculados esses graduandos, visualiza-se no gráfico 2 que as maiores recorrências se concentram nas graduações em Administração, Direito e Educação Física, com destaque também para a formação em Engenharia Mecânica e Design.

²⁸ Casos de condutas típicas: diabetes, depressão, epilepsia noturna, oncologia, transtorno bipolar, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno de humor.

²⁹ São aqueles que durante o processo educacional demonstram dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares. Estão compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiência (BRASIL, 2002).

Gráfico 2 – Distribuição dos acadêmicos com deficiência matriculados em 2013, por curso



Fonte: PROINES (2013)

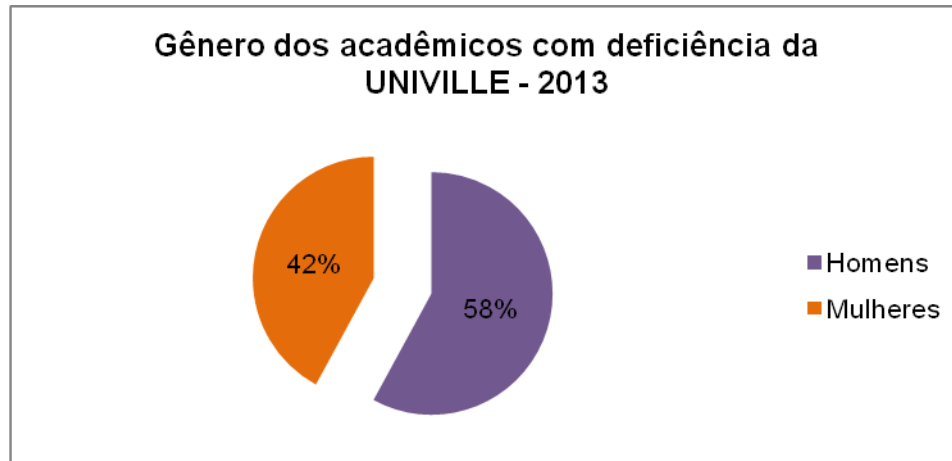
Embora os 88 acadêmicos com deficiência estejam distribuídos em 23 cursos, nove cursos possuem apenas um graduando com tais características. É possível destacar também que 28% (25) dos estudantes estão em algum curso de licenciatura. Tais dados permitem levantar alguns pontos que dão indícios de como vem ocorrendo o processo de inclusão, do mesmo modo podem auxiliar no direcionamento de ações específicas para cada departamento.

Identificar os cursos em que há mais acadêmicos com deficiência aponta onde estão as maiores demandas por acompanhamento e suporte ao trabalho docente, organização espacial em relação à acessibilidade, direcionamento adequado da disponibilidade de recursos, entre outros. Os acadêmicos dos cursos de licenciatura compreendem um público especial ao passo que em sua própria formação será abordada a questão da educação inclusiva³⁰, perspectivando para que possam refletir com maior embasamento em relação às situações pelas quais eles passam na universidade e à prática que vão pretensamente realizar quando já estiverem atuando em instituições de ensino, na condição de professores; essa é a perspectiva almejada.

³⁰ Dentro do Núcleo Pedagógico Integrador (NPI), no qual os estudantes de todos os cursos de licenciatura estudam juntos em disciplinas comuns, há a oferta obrigatória das disciplinas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Diversidade e Educação Inclusiva.

Na continuidade do reconhecimento desse grupo de acadêmicos com deficiência matriculados na UNIVILLE em 2013, pode-se ainda identificá-los conforme o gênero. O gráfico 3 ilustra essa classificação:

Gráfico 3 – Gênero dos acadêmicos



Fonte: PROINES (2013)

Os acadêmicos homens perfazem uma maioria, embora não seja muito significativa a diferença para a quantidade de mulheres. O dado pode orientar a universidade no sentido de, além da atenção despendida em virtude de cada deficiência, ou dos cursos nos quais esses acadêmicos estão matriculados, considerar as especificidades de gênero que certamente trazem nuances que merecem/devem ser consideradas.

Com base nos dados apresentados sobre o total de acadêmicos com deficiência matriculados na UNIVILLE e na descrição sobre as ações que a instituição realiza no atendimento educacional oferecido a tais acadêmicos, torna-se conveniente aproximar as discussões da dissertação dos processos metodológicos efetuados na investigação, para chegar especificamente à parcela do grupo que compreende os sujeitos de pesquisa e às contribuições que trouxeram para pensar efetivamente a inclusão no ensino superior dentro desse contexto.

Com relação à acessibilidade arquitetônica, a UNIVILLE vem realizando as seguintes adequações³¹:

Ano: 2000/2001:

³¹ Informações obtidas por meio de um documento institucional recebido pelo setor responsável.

- Adequação de todos os banheiros existentes, criando um *box* para o acadêmico com necessidade educacional especial dentro de cada banheiro feminino/masculino, em cada andar do bloco A (existente).

Ano 2003:

- Execução de rampa em concreto armado com guarda-corpo metálico para o acesso de pedestres do final do bloco D aos Laboratórios de Engenharia Ambiental;
- Desenvolvimento de projeto para o novo prédio de Centro de Esportes, Saúde e Lazer, de dois pavimentos, contendo banheiros e vestiários adaptados e elevador;
- Execução de passarela coberta de acesso entre o bloco C e D.
- Reforma do piso térreo da Unidade Centro para receber o ambulatório escola, incluindo banheiros adaptados.

Ano: 2004

- Adequação de diversas portas e rampas;
- Construção do bloco H, com dois pavimentos, contendo banheiros adaptados e elevador.

Ano: 2005

- Adequações de diversas portas e rampas;
- Instalação de elevador e passarela metálica na Unidade Centro;
- Construção do bloco E2, contendo banheiros adaptados.

Ano: 2006

- Instalação de elevadores para pessoa com necessidade especial no bloco administrativo e Centro de Artes e Design;
- Adequações de diversas portas e rampas.

Ano: 2007

- Execução de travessia elevada de pedestres entre o bloco A e E;
- Execução de novo pórtico de acesso, visando melhorar a acessibilidade dos pedestres em geral;
- Execução de novo restaurante da UNIVILLE, edificação térrea contendo banheiros adaptados;
- Melhorias nos estacionamentos delimitando vagas para a pessoa com necessidade especial;
- Execução do elevador do bloco A.

Ano: 2008

- Criação de calçada entre o bloco E e o estacionamento coberto para motos com piso portátil, com ligação até a pista de atletismo;
- Pavimentação da rua de acesso aos fundos da biblioteca e cercamento (fechamento do *campus* da UNIVILLE).

Ano: 2009

- Ampliação de salas de aula no *campus* de São Bento do Sul;
- Reforma do escritório modelo de Direito, ampliando as circulações internas.

Ano: 2010

- Instalação de rampa de acesso em diversas salas;
- Instalação de porta automática na biblioteca;
- Diagnóstico do *campus* em relação à acessibilidade e criação de comitê de acessibilidade, montando documento de ações a serem executadas a curto, médio e longo prazo;
- Rebaixamento de terminais de autoatendimento na biblioteca.

Ano: 2011

- Demarcação de vagas para idosos;
- Conclusão da troca de todas as torneiras de banheiros do *campus* para acionamento automático por pressão;
- Criação do Laboratório de acessibilidade na biblioteca.

Com base nas ações desenvolvidas pela universidade e apresentadas neste capítulo, identifica-se que as adequações foram se modificando de acordo com a política vigente. Muitas adaptações não são realizadas por causa da estrutura física da instituição.

Projetar espaços estratégicos para que todos os acadêmicos tenham a possibilidade de locomover-se e exercer as suas funções no ambiente universitário significa atender a um novo sujeito da educação, com necessidades específicas e que precisa fazer uso dos seus direitos garantidos por lei.

As ações que a UNIVILLE vem realizando no decorrer dos anos, além de associadas com as políticas de inclusão, são estratégias pensadas de acordo com os acadêmicos que frequentam os diferentes espaços. Esse movimento só tem sentido porque há pessoas que fazem uso dessa realidade que atualmente configura a universidade.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011).

As palavras de Freire ilustram a essência desta pesquisa e suas implicações no pesquisador que, pesquisando, constrói a sua identidade.

Com a finalidade de delimitar o estudo, objetivou-se analisar, por meio do relato de acadêmicos com deficiência, como vem ocorrendo o movimento de inclusão na UNIVILLE. Para alcançar o resultado esperado alguns questionamentos foram formulados: Quem é a pessoa com deficiência no ensino superior? Como a instituição está oferecendo os recursos de acessibilidade? Quais os sentidos de inclusão atribuídos pelos acadêmicos? Quais são as expectativas profissionais? Quais são as contribuições oferecidas pelos acadêmicos para promover a educação inclusiva na universidade?

Gatti e André (2010, p. 30-31) contribuíram para a escolha da abordagem qualitativa, a qual foi adotada para responder aos questionamentos levantados. De acordo com as autoras:

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisado e pesquisador, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados - por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

A opção metodológica escolhida levou em consideração a valorização da pessoa que caracteriza este estudo, buscando nos discursos dos sujeitos analisar como vem ocorrendo o movimento de inclusão na universidade.

4.1 O campo de investigação: a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

A UNIVILLE³², localizada na região norte de Joinville, surgiu com o objetivo de formar professores para atuar nas escolas da rede privada e pública (municipal e estadual).

Hobold (2008) destaca que foram os próprios professores que solicitaram a abertura da instituição com o incentivo do bispo da cidade. Assim, surgiu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que estava inserida na Fundação Educacional, nomenclatura utilizada para designar a instituição. Em 1975, em um terreno cedido pela prefeitura, a Fundação foi instalada e permanece até hoje.

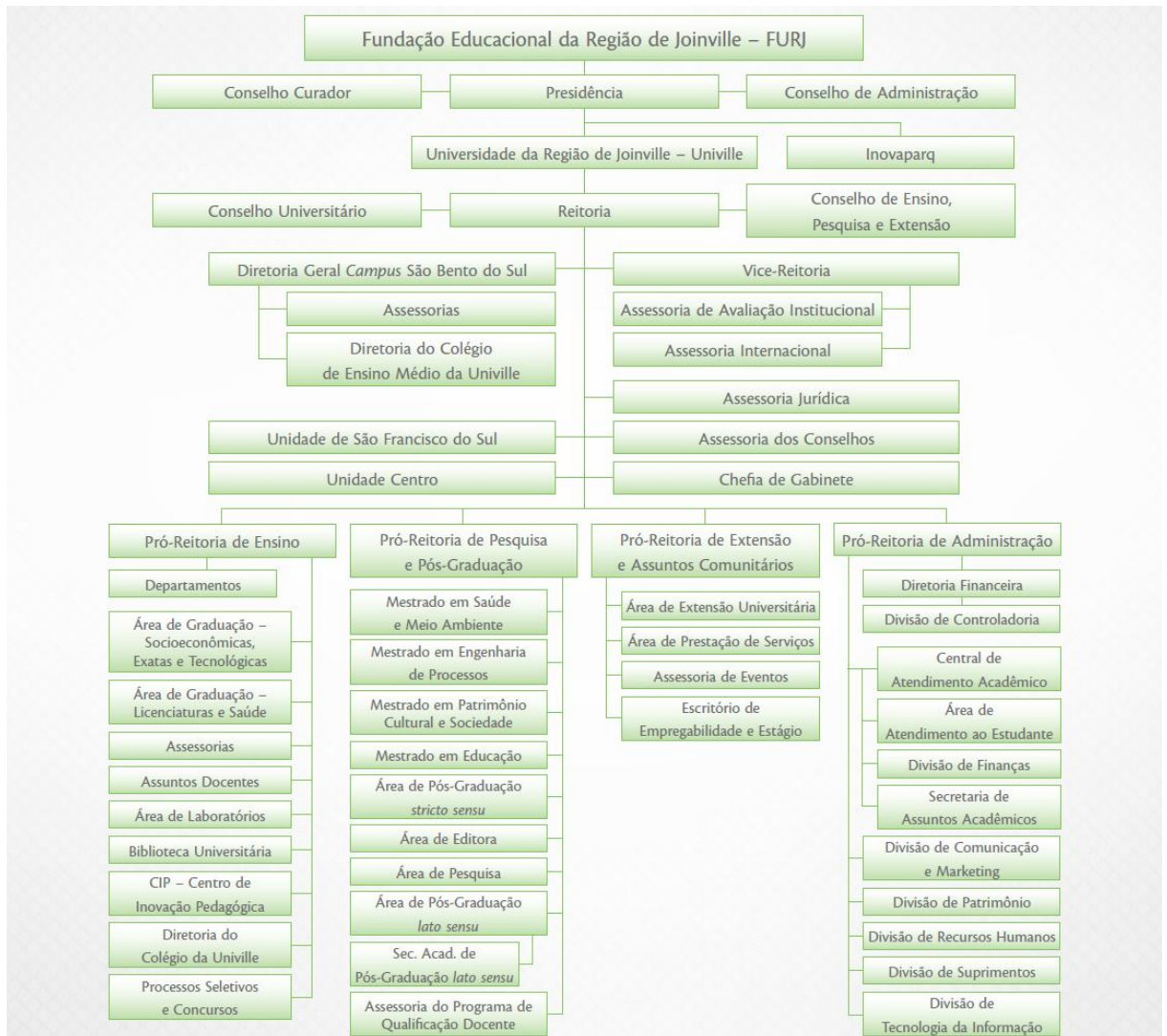
A normatização estrutural aconteceu em 5 de dezembro de 1995, pelo Parecer n.º 214/95 do Conselho Estadual de Educação: Estatuto da Mantenedora: FURJ, Estatuto da UNIVILLE e Regimento Geral, juntamente com todos os seus cursos: Administração de Empresas, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Educação Artística, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia e Química Industrial (PESCE, 2012).

Atualmente a UNIVILLE possui dois *campi*, um na cidade de Joinville e outro em São Bento do Sul, e duas unidades, uma no Centro de Joinville e outra em São Francisco do Sul. Em Joinville oferece mais de 30 cursos de graduação, 13 de especialização (*lato sensu*), cinco cursos de mestrado e um de doutorado (*stricto sensu*) reconhecidos pela CAPES, além da educação infantil, ensino fundamental e médio oferecidos pelo Colégio da instituição.

A estrutura organizacional da universidade, como se encontra atualmente, pode ser visualizada na figura 2:

³² Trata-se de uma Universidade Comunitária e de um patrimônio para a cidade.

Figura 2 – Organograma da UNIVILLE



Fonte: Relatório de Atividades 2012 (UNIVILLE, 2013, p. 9)

Entre os serviços oferecidos para os acadêmicos, destacam-se: Escritório de Empregabilidade e Estágio (EEE), nivelamento, Assessoria Internacional, biblioteca universitária, Centro de Esportes, Saúde e Lazer, Central de Atendimento Acadêmico (CAA) e Diretório Central dos Estudantes (DCE).

4.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são sete acadêmicos matriculados nos cursos de graduação da UNIVILLE. Eles apresentam deficiências diversas, independentemente de idade ou sexo. O critério de escolha para a participação do público foram os itens citados anteriormente. Primeiramente, entrou-se em contato com a secretaria acadêmica, que enviou uma lista com as informações solicitadas. A lista constava de um total de 62 acadêmicos, identificados por nome, curso, telefone e deficiência.

Dos 62 acadêmicos que constavam na lista, 42 foram encontrados pelo meio de contato disponível³³; destes, 23 aceitaram participar da pesquisa³⁴. No dia efetivo da realização da pesquisa sete compareceram. Cabe mencionar que todos os acadêmicos foram informados a respeito do objetivo da pesquisa, da importância da participação de cada pessoa que faz parte do movimento de inclusão na universidade, assim como do convite para a realização do grupo de discussão que se efetivaria mediante local e horário que fossem apropriados a todos.

Ao estabelecer contato com o acadêmico 7, a mãe ao atender o telefone disse que sua filha (acadêmica com surdez) iria participar com satisfação da pesquisa e afirmou que a acompanharia no dia da realização do grupo de discussão. A pesquisadora não se opôs diante desse fato, considerando que seria importante a participação da acadêmica e que a mãe facilitaria o processo de comunicação, já que durante o contato ela informou que a filha não pratica a linguagem de sinais porque faz leitura labial.

³³ Variáveis que influenciaram no total: telefone inexistente ou desligado, trancamento ou desistência do curso.

³⁴ Variáveis que influenciaram no total: incompatibilidade de horários, recusa mediante a justificativa de não obter nenhum benefício próprio, licença-maternidade, casos de falecimento na família, acadêmicos que residiam em outra cidade e um caso específico em que a pesquisadora conversou com a mãe do acadêmico e ela mencionou que gostaria muito que ele participasse, mas que seria inviável pelo fato de ele não aceitar a condição de deficiente.

Quadro 10 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Acadêmico	Deficiência	Curso
A1	Deficiência física	Direito
A2	Deficiência visual/baixa visão	História
A3	Deficiência física	Sociologia (graduado em História)
A4	Deficiência física	Direito
A5	Deficiência física	Direito
A6	Deficiência física	Design
A7	Pessoa com surdez ³⁵	Educação Física

Fonte: PROINES (2013)

4.3 Instrumento de coleta de dados

O levantamento de dados ocorreu com o delineamento de uma entrevista semiestruturada conjugada com a realização de um grupo de discussão composto por sete acadêmicos que apresentavam algum tipo de deficiência física, visual ou auditiva³⁶.

Na entrevista a relação que se cria é de interação havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

O grupo de discussão caracteriza-se como um método, não sendo apenas uma técnica da pesquisa de opiniões. Weller (2006), utilizando esse método, menciona que no grupo os jovens têm a oportunidade de lidar, entre outras coisas, com as experiências de desintegração e exclusão social, assim como com as inseguranças geradas a partir dessas situações.

³⁵ Doravante deve-se entender o uso do termo pessoa com surdez como uma forma de nos reportarmos a pessoas com uma deficiência auditiva, independentemente do grau da sua perda sensorial (DAMÁZIO, 2007, p. 13).

³⁶ Os acadêmicos com essas deficiências justificam-se pela dinâmica do processo dos sete sujeitos que participaram do grupo de discussão, visto que não houve critério de escolha pela ausência de outras deficiências.

A escolha por tal método como instrumento deve-se ao fato de possibilitar identificar, na voz de graduandos com deficiência, como vem ocorrendo o movimento de inclusão de pessoas com deficiência na UNIVILLE, pois se acredita nas interações sociais que constituem os sujeitos.

Para investigar o processo de inclusão no ensino superior é preciso dar voz às pessoas que fazem parte dessa realidade, que vivenciam olhares e situações estigmatizantes. É preciso falar, ouvir e anunciar. Com base nas questões de pesquisa elaborou-se um tópico-guia, conforme consta no apêndice A. Weller (2006, p. 249) esclarece:

O tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema perguntas-respostas estruturadas previamente. Porém, isso não quer dizer que não existam critérios para a condução dos grupos de discussão.

Bohnsack (1999 *apud* WELLER, 2006) sugere alguns princípios para a condução de entrevistas. O pesquisador deverá estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua; dirigir a pergunta ao grupo como um todo, e não a um integrante específico; iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes; permitir que a organização ou ordenação das falas fique a cargo do grupo; formular perguntas que gerem narrativas, e não a mera descrição de fatos. Deve-se evitar, portanto, as perguntas como *por que* e priorizar aquelas que perguntam pelo *como*; fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate; intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo.

No segundo momento, quando o grupo já sinaliza haver esgotado a discussão sobre determinado tema, o entrevistador dará início a uma segunda sessão de perguntas iminentes, com o objetivo de aprofundar ou esclarecer dúvidas sobre aspectos discutidos até aquele momento. Terminada essa fase, o entrevistador poderá dirigir perguntas específicas ao grupo, sobre temas que até então não foram discutidos e que se apresentam como relevantes para a pesquisa.

Quando julgar pertinente, poderá fazer na sessão final perguntas divergentes ou provocativas.

Weller (2006) destaca que os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros.

As visões de mundo resultam, segundo WELLER (2011), de uma série de vivências ou de experiências a uma mesma estrutura, que, por sua vez, constitui como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos.

4.4 Aplicação do instrumento

O encontro do grupo de discussão aconteceu no laboratório de acessibilidade, que fica anexo à biblioteca universitária. Foi um local escolhido em comum acordo com todos os participantes, considerando a acessibilidade disponível e a possibilidade de cada um dirigir-se para suas respectivas salas de aula com o término do grupo de discussão, pois a sua realização aconteceu em um dia letivo da semana, às 17h30m.

Inicialmente o grupo foi recebido pela pesquisadora, tendo um momento para a apresentação de todos, para a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, apêndice E), para o aviso quanto à gravação de voz, a solicitação para que antes de cada posicionamento o acadêmico falasse o seu nome – mantido em sigilo, porém necessário para a análise dos dados –, assim como para a pesquisadora agradecer a participação de cada pessoa que se propôs a fazer parte da pesquisa, enfatizando a importância de dar voz à perspectiva de educação inclusiva vivenciada diariamente por todos eles.

O grupo iniciou a entrevista disposto em compartilhar a sua história de vida. Tal constatação consolidou-se em todo percurso da discussão. Os acadêmicos expressaram muita vontade em falar sobre a inclusão no ensino superior, assim como das situações vivenciadas na universidade.

Houve momentos em que o grupo todo sorriu e em outros que a emoção levou às lágrimas. Falar sobre si mesmo, ativar as memórias, expor as suas limitações, motivações, obstáculos e compartilhar sentimentos com o grupo, tudo isso proporcionou momentos de reflexão e ação. O grupo manifestava-se com o objetivo de compartilhar a mesma história, de não permitir que o outro desanimasse.

4.5 Procedimento de análise dos dados

A interpretação dos dados obtidos da leitura das falas transcritas do grupo de discussão teve como base as contribuições de Veiga-Neto (2003, 2006, 2011) e Foucault (2008).

O discurso³⁷, para Foucault (2008), não é uma superfície estreita de contato ou de confronto, entre realidade e língua, nem um conjunto de signos, mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que o torna irreduzível à língua e ao ato da fala” (FOUCAULT, 2008, p. 57).

As categorias de análise das respostas dadas pelos sete acadêmicos com deficiência contemplou os seguintes eixos de análise na perspectiva dos acadêmicos: sentidos atribuídos a si mesmo, sentidos atribuídos ao outro e sentidos atribuídos à universidade.

Ao dar voz ao grupo buscou-se identificar nos discursos como vem ocorrendo o movimento de educação inclusiva, levando em conta as pessoas que participam desse processo ativamente e acreditando na concepção de Weller (2010), quando enfatiza que as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como uma tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem, acima de tudo, as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence.

³⁷ Na esteira de Wittgenstein e Nietzsche, além de Heidegger, Foucault afirma que a palavra, o discurso, enfim, as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas para ele têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a relações de poder. Palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação (FISCHER, 2012, p. 100).

5 OS SENTIDOS DE INCLUSÃO NOS DISCURSOS ACADÊMICOS

[...] sentar com a gente e ouvir assim como você está fazendo, levantar algumas questões e botar a gente pra falar e eles analisarem. A universidade está aberta para receber o deficiente, mas agora tem que ouvir o deficiente também (A4).

As palavras de um dos participantes (A4)³⁸ ilustram a importância de dar voz aos sujeitos e fazer com que a história da educação inclusiva na UNIVILLE também seja contada por seus protagonistas. “Só existe história como história feita pelos homens em condições particulares criadas também por eles. Os homens fazem a história e a história faz os homens” (VÁZQUEZ, 2011, p. 372).

Este capítulo tem como objetivo apresentar as contribuições dos sujeitos da pesquisa obtidas com a realização do grupo de discussão e assim analisar os sentidos que o grupo atribui à educação inclusiva na sociedade atual.

Cabe ressaltar que durante o encontro do grupo de discussão os acadêmicos interagiram entre si, havendo momentos em que os discursos se complementavam e a fala de um desencadeava a fala de outro.

Veiga-Neto (2011, p. 91) esclarece que, para Foucault,

[...] cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos. [...] o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma intenção comunicativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar.

Em outras palavras, enquanto sujeitos, somos sucessivamente afetados por um jogo de poder existente nas relações sociais, nos discursos, na ideologia impregnada nos sentidos que atribuímos ao outro, nas suas características individuais e conseqüentemente a noção de alteridade. A singularidade não é um efeito da vontade do sujeito; ela resulta do modo singular com que a ideologia o afeta.

³⁸ Os participantes desta pesquisa serão discriminados durante a análise dos dados da seguinte maneira: sigla A acompanhada por um número que corresponde à identificação de cada um: A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7.

5.1 Sentidos atribuídos a si mesmo

Durante muito tempo as deficiências foram concebidas pelo aspecto biológico, dando ênfase à deficiência propriamente dita, no sentido clínico, sem levar em consideração as potencialidades da pessoa.

De acordo com Omote (2004), as diferenças receberam os mais variados tratamentos no decorrer dos milênios. Condições que eram alvo de abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, se tornam, em outros tempos, alvo de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e sentidos diferentes. As terríveis cicatrizes e mutilações resultantes de luta em batalhas podem levar as pessoas afetadas, em tempos de guerra, à posição privilegiada de heróis e a serem admiradas e valorizadas. No entanto, em tempos de dificuldades, após o término da guerra, podem perder seus privilégios e sofrer segregação e exclusão.

A condição de ter uma deficiência adquirida mostra que a pessoa, apesar de continuar sendo a mesma pessoa, sofre uma nova condição. O estranhamento foi perceptível na condição de pessoa com deficiência, principalmente quando esta foi adquirida. Deixar de ser “normal” ou de fazer coisas que as pessoas *normais* fazem trouxe angústia na narrativa de A6, com deficiência física:

Quando a gente nasce com uma deficiência, é uma coisa... Eu adquiri essa deficiência há seis anos, pra mim é tudo novo, é difícil até para eu aceitar, quando eu entro no ônibus eu entro em depressão [choro], quando eu falo... Eu não gosto de ser assim, eu tenho medo de perder a perna. Eu tenho que fazer mais uma cirurgia, é tudo novo pra mim, é tudo estranho. Eu sou denominada portadora de mobilidade reduzida, sendo que há seis anos eu trabalhava, eu dançava, eu corria. Tenho medo de usar cadeira de rodas, porque com muletas já sinto um incômodo, é tudo muito difícil, eu decidi estudar para desfocar a mente, o estudo ocupa a minha cabeça.

A realidade relatada por A6 mostra a dificuldade encontrada em aceitar a sua nova condição de pessoa com deficiência. Na sua lembrança ela traz a imagem daquela pessoa que podia desempenhar todas as atividades motoras sem limitações.

Além da vontade de desempenhar funções que, em virtude de sua condição, não são possíveis, A6 guarda na memória a imagem do sujeito perfeito que se

encaixa perfeitamente na realidade social. Como mudar essa imagem de perfeição, uma vez que nas escolas se aprende que os gregos veneravam o corpo perfeito? Como identificar-se ser humano diante de uma deficiência física? A concepção da valorização da totalidade do sujeito é uma invenção nova, os corpos falam por si, comunicam-se entre si e constroem identidades. Qual a identidade de A6 na condição de deficiente física? Enfim, “eu me pergunto se certo número de temas da filosofia não vieram [sic] responder a jogos de limitações e de exclusões e, talvez também, reforçá-los” (FOUCAULT, 2012, p. 43).

Essa condição afeta diretamente a sua autoestima, principalmente quando ela cita que não gosta de ser deficiente.

Algumas deficiências físicas podem afetar, de forma mais acentuada, a aparência física das pessoas, ocasionando um problema secundário, a baixa autoestima, que poderá requerer intervenção psicológica ou terapêutica. Salienta-se, entretanto, que a baixa autoestima não é uma consequência direta da aparência física, mas se define pela natureza da relação que se estabelece entre a pessoa e seu entorno social. Neste contexto, atitudes de não aceitação dos grupos sociais e das famílias muitas vezes levam a pessoa com deficiência a assumir posturas indesejáveis e excludentes como o isolamento, colaborando, assim, para dificultar a sua inclusão no ambiente escolar (BRASIL, 2006, p. 13).

A6 demonstra que o acesso à educação influencia diretamente nas suas perspectivas. Estudar para ela significa ocupar a cabeça com as tarefas, sentir-se ativa na sociedade. E ela continua dizendo: “E às vezes eu sinto vontade de fazer besteira, porque eu tenho medo de piorar, entendeu? E eu tenho depressão” (A6).

Os outros participantes mostraram gestos de solidariedade diante de tal fala, que revelou a fragilidade em que se encontrava A6. Durante a apresentação do grupo de discussão foi dito que eles teriam total liberdade para contribuir com a fala do outro, sem a necessidade de uma sequência rígida, ou seja, cada pessoa poderia falar quando sentisse vontade de se expressar, e A3 posicionou-se:

Eu só quero fazer uma fala para a A6, que nós somos vencedores por estar aqui, nós temos que nos incluir, a sua fala veio direto com a minha, porque foi em 2004 que eu me acidentei e no momento que acontece isso nós acabamos nos excluindo da sociedade por vergonha, por desprezo, por certas situações, nós mesmos com o nosso corpo. Mas eu acho que a tua fala foi maravilhosa no sentido que você completou a minha fala, porque a escolha de fazer uma nova faculdade também é uma forma da gente ter um foco na nossa vida, para não ficar em casa sentado e os outros olhando para a gente como coitados, né. Porque, por incrível que pareça, por mais que a gente queira ser incluído sem exclusão, as pessoas veem a gente de certa forma como coitados, e a gente quer mostrar que pode superar, né, e aos poucos através das relações a gente vai conquistando isso.

Os sentidos que os acadêmicos atribuem a si mesmos, de acordo com os discursos, estão relacionados com os sentidos de inclusão e deficiência.

Os sentidos atribuídos pelo grupo com relação à inclusão no ensino superior remeteram a palavras que expressam novamente relação de poder: igual, desigual, normal, pessoas perfeitas, diferente, direito. O grupo parece considerar que esses termos têm força e estão associados com o processo de inclusão na universidade. Para A2 educação inclusiva é “aceitar o diferente, aceitar do jeito que ele é e não do jeito que a gente quer que ele seja”. Nesse discurso há a importância da afirmação, aceitação do outro. O relato começa com um “chamado” para que todos participem do movimento de educação inclusiva e traz um desabafo a respeito das atitudes, do olhar de quem associa a limitação com incapacidade.

O sentido de inclusão esteve entrelaçado também ao de exclusão em duas perspectivas semelhantes: a primeira no que se refere a sentir-se incluído e ao mesmo tempo excluído: “Porque muitas vezes a gente inclui as pessoas, mas exclui colocando elas como deficiente, esse é o teu lugar, venha para junto do grupo, mas este é o teu lugar porque você é deficiente” (A3). Essa declaração mostra como o acadêmico se sente em determinadas ocasiões em que recebe a categoria de deficiente. A segunda perspectiva diz respeito aos espaços acadêmicos, que, apesar de adaptados com a finalidade de incluir a pessoa ao ambiente, podem passar o sentido de exclusão, conforme indicado a seguir:

Aí tem um banheiro para deficientes no bloco A, que é próprio para deficientes, e eu acho ridículo isso, um banheiro só pra deficientes. Eu acho que devia ser incluído no banheiro normal, universal, fazer uma adaptação, por que pra gente tem que ser diferente? É aquela coisa, tem degrau e tem uma rampa do lado, faz uma rampa pra todo mundo passar, é acessibilidade universal. Porque é constrangedor, aí você tem que ir por aqui... Você normal vai por ali e eu vou por aqui... (A4).

O discurso de A4 revela uma questão impulsionadora no tocante às discussões dos sentidos de inclusão. Como incluir sem excluir? A partir do momento que se inclui também se exclui. Um banheiro adaptado está nos dizendo alguma coisa, um lugar separado, diferenciado, isolado. Nesse caso, também existe a classificação, o rótulo, mas nos ambientes. O banheiro está dizendo quem você é, está categorizando quem pode usá-lo.

No decorrer da história as pessoas foram sendo categorizadas, rotuladas pela sociedade e conseqüentemente a pessoa com deficiência em muitas situações carrega um estigma, uma marca que a acompanha antes mesmo da sua identidade.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados (GOFFMAN, 1988, p. 11).

Quando se perguntou aos acadêmicos como eles se sentem estudando na UNIVILLE, algumas palavras ganharam força, como por exemplo, vitória, proferida por A1: “Significa vitória, e eu penso muito em ajudar as pessoas que querem e não podem”. Assim como A6: “Pra mim é uma vitória, estou estudando com a minha filha”. Em ambos os casos, o discurso veio acompanhado de um complemento quando se referiu a outros sujeitos. No primeiro dizer a palavra *vitória* serve como uma maneira de A1 definir a si mesma, com capacidade de ajudar o outro. No segundo relato a palavra traz uma conotação de satisfação, de realização, quando A6 diz que está estudando com a filha.

Outras palavras ganharam destaque quando os acadêmicos atribuíram sentidos a si mesmos: sucesso foi a palavra escolhida por A2 para exclamar como está sendo estudar na universidade. A palavra também aparece em seu discurso ao falar de si mesmo nesse contexto.

A gente tem que só simplesmente olhar pra frente e muitas vezes ignorar o que as pessoas que não querem de repente o teu sucesso, fechar os olhos e os ouvidos para esse tipo de pessoa, né, e seguir em frente, que eu acho que há possibilidade e um horizonte muito grande pra gente percorrer dentro dessas vagas que estão a nosso dispor (A2).

A1 afiança: “Eu acho que não tem nada pior do que alguém ter dó de você, eu não sou coitada, eu tenho a deficiência, eu sou diferente, mas eu não sou coitada”. Trata-se de exemplos do quanto os acadêmicos se dedicam a desmistificar o olhar estigmatizante do qual foram alvo durante tanto tempo. Eles não querem ser considerados coitadinhos, despertando um sentimento de pena em outras pessoas. Desejam ser reconhecidos por suas potencialidades, por aquilo que podem realizar, sem que a ênfase esteja em suas características físicas individuais.

Entretanto a centralidade atribuída nas falas anteriores não foi a mesma encontrada no dizer da mãe de A7 (pessoa com surdez), quando ela se referiu às práticas pedagógicas da universidade:

Ela veio pra UNIVILLE, e no momento ninguém se preocupou, e eu pensei todo mundo é adulto, né, os professores são adultos, as pessoas têm uma capacidade de entender que ela tem uma deficiência, que ela precisa de mais um pouquinho de atenção, não estou pedindo para ficar ao lado, mas assim, tem texto, é muito falado, então ela precisa do texto, que digam para ela estudar tal texto, enfim.

A narrativa da mãe identifica que ela concebe a educação inclusiva como um processo naturalizado, dado, que os professores deveriam saber como lidar com a filha. Na fala também está impregnada uma associação das práticas inclusivas com a *maior idade*, ou seja, os professores são adultos e certamente saberão tomar a melhor conduta.

Em outras palavras, enquanto sujeitos, somos sucessivamente afetados por um jogo de poder existente nas relações sociais, nos discursos, na ideologia impregnada nos sentidos que atribuímos ao outro. A singularidade não é um efeito da vontade do sujeito; ela resulta do modo singular com que a ideologia o afeta.

A participação da mãe de A7 no grupo de discussão permitiu uma reflexão acerca da dinâmica que norteou a discussão. Inicialmente o grupo seguiu uma sequência de fala conforme cada um estava posicionado nas cadeiras, no entanto, posteriormente, cada integrante teve liberdade para falar no momento em que escolhesse, favorecendo assim um ambiente de trocas discursivas. Porém A7 falou poucas vezes, a sua mãe desempenhou essa função.

No discurso da mãe, além das reivindicações de A7, também estavam impregnados sentidos que ela atribui ao processo de inclusão da filha no ensino superior. Houve momentos em que ela potencializou a fala do grupo e ao mesmo tempo silenciou a fala da filha, que, sentada ao seu lado e fazendo a leitura labial, tinha condições de participar da discussão sem a interferência de outra pessoa. Entretanto “[...] os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2012, p. 50).

O discurso da mãe de A7 foi mantido nesta análise a fim de despertar a reflexão sobre as práticas discursivas.

Quando se discutiu a prática docente, A4 perguntou para a mãe de A7 sobre a possibilidade de um professor de LIBRAS, e ela ressaltou: “Ela não precisa disso, ela nunca usou LIBRAS desde pequeninha, ela sempre fez leitura labial porque eu não queria incluir ela só no mundo dos surdos, pois eles só falam assim”. A questão que surgiu foi: Não esteve a mãe fazendo o papel de intérprete da filha durante o grupo de discussão? Que sentido A7 atribui a si mesma quando sua mãe representa a sua voz? E quem estava falando sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, A7 ou a mãe? O discurso da mãe foi trazido aqui considerando que essa experiência trouxe ao contexto uma vivência de inclusão e de concepção de ser humano.

Em outro momento, na fala de A2 (baixa visão), podemos perceber que, apesar de estar se formando e sendo assim conhecido pelos professores, ainda as questões pedagógicas de acessibilidade nas aulas permanecem: “A maioria dos professores coloca o texto no número 14, né [referindo-se ao tamanho da fonte], mas alguns ainda não, por esquecimento, não sei se não deu pra lembrar em quatro anos!”. A inclusão de acadêmicos com deficiência no ensino superior está relacionada com a pessoa do professor. Para incluir é preciso compreender os sentidos da inclusão, não cumprir as leis por obrigação, e sim ter atitudes inclusivas.

A inclusão de acadêmicos com deficiência no ensino superior constitui um movimento que depende de todas as pessoas que fazem parte desse contexto, não apenas no que respeita à efetivação das políticas que norteiam as práticas educacionais, mas todas as relações entre os sujeitos. Pois, conforme anuncia Foucault (2003, p. 231),

as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas, de algum modo. Se for verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandada, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só pode bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia?

Todos são responsáveis pelo movimento de inclusão, pois as relações de poder às

quais o autor se refere abrangem todas as camadas sociais, todos os sujeitos e espaços.

Nos dizeres do grupo o sentido de inclusão apareceu como sendo de responsabilidade do próprio acadêmico. A2 relatou que, quando ingressou na universidade, foi feita uma reunião com todos os acadêmicos da sua turma que tinham deficiência e fez-se a seguinte pergunta: ‘O que nós vamos fazer com vocês?’. E ele respondeu: “Não se preocupem comigo, que eu vou dar um jeito”. A resposta de certa maneira isenta a universidade de proporcionar a acessibilidade necessária. Ele decidiu resolver as questões inclusivas por si, assumindo a total responsabilidade. Esse dizer também aparece fortemente na fala de A6: “Nós somos vencedores por estarmos aqui, nós temos que nos incluir”. Aqui o relato acompanha o sentido de que o fato de estar na universidade representa uma vitória e por isso o acadêmico tem por obrigação incluir-se nesse contexto.

Aparentemente o discurso de A6 pode remeter a uma ideia de responsabilização ou de integração, abordada com base em Mantoan (2006), no capítulo 2, que o aluno deve adaptar-se à escola. No entanto o discurso de A6 trouxe uma conotação no sentido de que o sucesso das práticas inclusivas no contexto universitário depende também da cooperação da pessoa com deficiência. Quando uma ocorrência não corresponde às expectativas educacionais, a culpabilidade não reside em um aspecto específico ou alguém selecionado. Todos os envolvidos são responsáveis. Não se faz inclusão isoladamente, e a educação é responsabilidade de todos.

Veiga-Neto e Lopes (2007) compreendem que a palavra inclusão pode receber diferentes significados. Atribuir esse ou aquele significado é uma forma de dar-lhe uma interpretação. Sua força está na circulação das narrativas de diferentes grupos sociais, e seu significado é determinado pelos diferentes usos que dela se fazem.

As perspectivas profissionais dos acadêmicos correspondem à visão que eles fazem de si. A vontade expressada pelo grupo foi de trabalhar na área em que estão estudando. A2 relatou que deseja renunciar a aposentadoria e trabalhar: “Eu sonho em atuar na área, deixar a aposentadoria e levar a minha vida”.

Essa fala trouxe ao grupo um debate a respeito da aposentadoria. Levantaram-se questionamentos a respeito do deficiente que tem condições de desempenhar uma função e não tem medo do mercado de trabalho. Foi um

momento inspirador para A6, que se mostrou animada com as possibilidades diante da deficiência adquirida.

A vontade de exercer uma profissão e, para alguns acadêmicos do grupo, de desistir da aposentadoria vem ao encontro da concepção de incapaz que durante muito tempo categorizou a pessoa com deficiência. O grupo sinalizou não querer fazer parte do grupo considerado inativo ou sem perspectivas profissionais. As relações sociais apareceram fortemente nos discursos, ainda que as situações inclusivas sejam complexas. Viver em sociedade foi atribuído pelo grupo com um sentido de aprendizado e superação.

5.2 Sentidos atribuídos ao outro

Ao discutir a respeito da universidade, além de acreditarem que o processo de inclusão seja uma oportunidade de superação pessoal, os acadêmicos relataram como se sentem a partir do olhar do outro. A4:

[...] É quebrar um pouquinho essas barreiras, esse preconceito, esses olhares, porque nós somos olhados de forma diferente, né. Antigamente eu ficava assim, pô tão olhando a gente diferente, né, mas hoje não, eu até penso tenho que me arrumar um pouco melhor porque a gente é mais visto que os outros [risos no grupo], dá uma valorizada. Então você quebra, porque você está no público, você não tá em casa, em família, então você passa no corredor de cadeira de rodas, a pessoa olha e vê, né, e isso vai quebrando e eu já me acostumei, olho firmemente, antes eu abaixava a cabeça, hoje não, hoje eu olho, vejo, cumprimento isso, aquilo e acho que quebra isso. Pra mim está sendo ótimo, uma quebra de paradigmas dos dois lados.

Nessa discussão podemos refletir sobre o estigma, a marca que o deficiente tem em seu corpo e que muitas vezes fala por ele, como se a deficiência chegasse primeiro aos lugares, antes da sua presença. A4, enquanto deficiente físico e fazendo uso da cadeira de rodas, versa sobre os sentidos atribuídos por ele a partir do olhar do outro. O olhar fere, machuca, discrimina, categoriza, exclui. Veiga-Neto (2011), com base em Foucault, ressalta algumas das categorias adotadas pela sociedade:

Os anormais - divididos nas cada vez mais numerosas categorias que a Modernidade tem incansável e incessantemente inventado: os sindrômicos, deficientes e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os "outros", o refugio enfim - podem, ou mesmo devem, ser misturados, nas

escolas, com os normais - cada vez mais parecidos com nós mesmos e, bem por isso, cada vez mais especiais, melhores, mais raros.

A história da humanidade mostra que as pessoas estão sempre sendo classificadas, nomeadas, rotuladas (GOFFMAN, 1988). A cadeira de rodas fala por A4 quando ele passa pelos corredores da universidade. Onde está a pessoa? Como pensar em inclusão com olhares categóricos? Como valorizar o ser humano se o objeto atribuiu um sentido imensurável?

A4 continua dizendo:

Eu quero tocar em um ponto que é interessante porque eu uso cadeira de rodas, mas eu ando também, eu consigo andar, mas não em longo percurso. Então é muito interessante porque eu desço do carro, venho caminhando de bengala até o estacionamento onde eu desço, pego a cadeira de rodas e vou pra sala. Aí, quando eu atravesso a sala do bloco C e a minha sala é a última lá do corredor, então eu passo de cadeira de rodas, aí eu quero ir no banheiro e não quero que ninguém me leve, porque ir no banheiro aqui na UNIVILLE é complicado, então eu vou caminhando com a bengala. Aí o pessoal vê eu caminhando com a bengala, agora o pessoal tá acostumado, mas muita gente parou pra perguntar pra mim: Como assim? E eu nunca esqueço uma professora minha que sempre me viu de cadeira de rodas na sala de aula e tal, e um dia eu fui entregar a prova pra ela andando, ela olhou pra mim, ficou assustada e até achou que tinha acontecido um milagre [risos no grupo], alguma coisa. Então, essa fala de vocês em relação ah você tem que incluir, mostrar a sua deficiência, como você é...

Novamente na fala de A4 foi possível perceber a relação entre a pessoa, o objeto e a deficiência, tendo em vista que o olhar das pessoas muda de acordo com o objeto, como, por exemplo, na troca da cadeira de rodas pela bengala, isso trouxe um olhar diferente para a mesma pessoa, outra categorização.

Houve também, nos dizeres, a demonstração das relações de poder que os acadêmicos estabelecem com o fato de estar na universidade (ter superado as barreiras, paradigmas, palavras negativas, questão de saúde/palavras citadas pelo grupo) e com o outro. Existe nas relações sociais uma tensão, como se esses acadêmicos sentissem a necessidade de provar para o outro do que são capazes, conforme ilustra A1:

Eu penso muito em ajudar as pessoas que querem e não podem, que elas possam ver que pode que dá, que nem o Obama falava: *yes, you can!* Eu acho que é isso, o importante é mostrar para as pessoas que elas podem, que pode ser difícil, mas a gente consegue.

Tal posicionamento vem ao encontro do que Foucault (2004a, p. 277) considerou como relações de poder:

Quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente a uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, o mestre frente ao escravo, etc. Isto não é de nenhum modo aquilo que eu penso quando falo de relações de poder. Eu quero dizer que, nas relações humanas, qualquer que sejam - que trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas o poder continua presente: eu quero dizer a relação na qual um quer tentar dirigir a conduta do outro.

Assim, não existe um poder, e sim relações de poder, por serem constituídos socialmente, em todos os espaços, não é algo que se possui, neste sentido assume uma propriedade relacional.

Veiga-Neto (2006) explica que na concepção de Foucault o poder sempre é imanente a qualquer relação, uma vez que em todas as relações existe um diferencial entre aquilo que uma parte é capaz (de ser, ter ou fazer) e aquilo de que a outra parte é capaz (de ser, ter ou fazer). O poder deve ser entendido em movimento. Os indivíduos, ao mesmo tempo em que se submetem ao poder, são capazes de exercê-lo.

A fala de A1 mencionando a expressão “*yes, you can*” marca o seu lugar de fala que é a universidade. Fazer parte desse contexto, além de estabelecer relações de poder, está amalgamado ao valor que determinados espaços desempenham na constituição do discurso. Foucault (2012) chama esse processo de ritual, pois o sujeito é conduzido pelo lugar que ocupa na sociedade:

O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirige, os limites do seu valor de coerção (FOUCAULT, 2012, p. 36).

As ações desenvolvidas pela universidade são muito relevantes para a efetivação de uma educação inclusiva responsável, com qualidade e acessível. Por outro lado, o acadêmico também precisa estar comprometido e participar das aulas. Uma das professoras que fez parte da pesquisa de Passos (2013) disse que as práticas inclusivas em sala de aula “dependem muito da atitude do aluno; ele precisa

se incluir e isto significa que ele precisa saber e tentar buscar os recursos necessários. Quando o aluno não busca a autonomia e não percebemos ‘crescimento’ é desmotivador”.

A mãe de A7 desabafou:

Os professores não olham pra ela, eles ficam de costas ou ela tem uma dificuldade grande quando eles usam bigode, ela não consegue fazer leitura labial, ela vai pra casa, mas se falassem “A7, hoje foi estudado isso”, ela ia estudar em casa, mas isso nunca é feito. Ela tem que ir atrás todas as vezes, se ela não se vira, ela se quebra, essa é a verdade, ela não vai pra frente. Ela que vai atrás, ela que se vira porque são poucos os professores que perguntam o que ela está precisando, poucos, muito pelo contrário, uns são até extremamente grosseiros, fui até no setor falar com a pessoa responsável, porque é todo mundo professor, adulto, gente com capacidade e pelo amor de Deus não notar que a menina... Pelo amor de Deus, ela não tá pedindo muito, só o texto, eles forcem ela a fazer prova oral, fazer apresentação, tudo bem ela faz tudo, só que isso é muito complicado.

Algumas situações poderiam ser evitadas em sala de aula se atitudes inclusivas fossem adotadas como condutas, sem ter de anunciar a necessidade de exercê-las. O relato da mãe trouxe para o grupo outra discussão, a relevância ou não de um intérprete de Libras para acompanhar A7 na sala de aula. A mãe foi categórica ao dizer: “[...] ela não precisa disso, ela nunca usou LIBRAS desde pequeninha, ela sempre fez leitura labial porque eu não queria incluir ela só nos surdos-mudos”.

A categorização novamente está presente no discurso. Principalmente quando a mãe de A7 se refere ao termo “pessoas normais”, ou seja, ao adotar tal termo ao mesmo tempo assume-se o que não é normal, é o incluir excluindo ou, nesse caso, não incluir para excluir. Pode-se dizer que o elemento que circula entre o disciplinar e o regulamentador, que se aplica, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a norma. “A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Promover a discussão a respeito de experiências vivenciadas pelos acadêmicos em sala de aula com seus professores permitiu momentos de ativação da memória individual que simultaneamente se transformava em memória coletiva. O grupo identificou-se com os diferentes discursos relatados, ainda que não

vivenciados por todos da mesma maneira; quando um deles falava o outro expressava uma reação que identificava que ele havia passado por uma situação semelhante.

Quando A4 perguntou o que a mãe de A7 acha de a filha ter um intérprete de Libras, a mãe respondeu:

[...] não, nada, pelo fato dela conviver com pessoas normais, como ela é normal, e se comunicar normalmente. Ela precisa de atenção. Esses dias ela fez uma prova oral, e eu perguntei “e aí o que o professor falou” e ela disse assim: eu não entendi. Ela tem que cutucar o professor e perguntar: o que tu falou? Eu acho que agora tá na hora de constranger o professor, dizer: escuta, *hello*, dá pra falar mais devagar comigo? Falar na boa não resolve.

O normal e o anormal surgem como categorias predominantes na fala da mãe e condicionam suas atitudes. A linguagem também é estigmatizante, tem o poder de inclusão e exclusão, vem carregada de uma ideologia predominante, de uma verdade aparentemente natural.

Cada sociedade tem um regime de verdade, uma política geral de verdade. Ou seja, de acordo com Foucault (2008), os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e instâncias que permitem diferenciar entre o verdadeiro e o falso, o meio pelo qual cada um deles é selecionado, o *status* daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.

A pesquisa de Passos (2013, p. 9) com professoras dos cursos de licenciatura da UNIVILLE trouxe uma fala significativa sobre o olhar do professor perante o processo da prática pedagógica inclusiva:

Quando sabemos, com antecedência, do problema do aluno, geralmente conversamos com ele para saber das suas necessidades. Quando não tomamos iniciativa, eles ficam calados até que nós percebamos o problema. E às vezes como demorávamos... perceber!

Em outro momento, ao falarem sobre suas motivações, os acadêmicos evidenciaram a vontade de frequentar uma universidade e que a deficiência impulsionou nessa escolha no sentido de representar um obstáculo a ser superado. Outra fala recorrente no grupo foi a escolha pelo curso influenciada por alguém da família: “O que me motivou na escolha do curso foi porque meus pais são advogados” (A1); “O que me motivou foi um sonho de criança, porque eu tenho o meu tio advogado” (A5).

Ainda sobre as motivações citadas pelo grupo, os acadêmicos do curso de Direito mencionaram a vontade de apropriar-se das leis jurídicas para auxiliar outras pessoas na busca por seus direitos. “Eu sempre gostei dessa área, de normas, saber sobre aquilo que é meu direito, que eu posso defender as pessoas, ajudar” (A1).

Além de ajudar o próximo, a escolha pelo curso de Direito também foi relatada para que o próprio estudante saiba se defender, conhecer os seus direitos como deficiente, ou seja, a escolha da profissão diretamente relacionada com a vontade de emancipar-se:

O que me levou a escolher Direito é a curiosidade de saber como funciona essas instituições jurídicas [...], talvez por a gente fazer parte de um grupo de pessoas que muitas vezes não tem acesso a muitas situações que não estão certas, principalmente na área da pessoa com deficiência, e aí você quer ir em busca de conhecimento, saber como funciona, o porquê disso, o porquê daquilo, e aí eu procurei um curso que tinha uma visão mais ampla (A4).

A condição de pessoa com deficiência também aparece como fator motivador na escolha pelo curso. Como discutir seus direitos sem saber as leis? Conforme mostrado no gráfico da página 72, referente aos acadêmicos com deficiência matriculados na UNIVILLE no ano de 2013, o curso de Direito aparece entre os primeiros mais procurados. A deficiência exerce um fator decisivo para a escolha do curso. Tal fato mostra a maneira como esse sujeito tem o interesse em exercer uma profissão em que, além de conhecer as leis, também poderá contribuir com a vida social da comunidade. Em que outro momento histórico a pessoa com deficiência teve essa oportunidade? De poder emancipar-se e emancipar outras pessoas? Esse fato justifica toda ação que promova a educação inclusiva em todos os níveis de ensino, por isso atribuir a esse sujeito moderno um olhar que não o categoriza pela deficiência é fundamental.

Existem várias maneiras de olhar para o outro, e os olhares não são neutros. Com a padronização do sujeito as deficiências acabaram representando para as pessoas ditas “normais” de acordo com a norma, em um determinado tempo histórico, uma maneira de identificar o outro, ou seja, pela sua deficiência. Como mudar esse olhar? Como olhar para o acadêmico com deficiência na universidade sem trazer à superfície o discurso preconceituoso, como se ele não pudesse pertencer a tal contexto ou quando a deficiência fala por si, como uma identidade?

Sugere-se que esse olhar receba a influência de outros olhares, mais amplos, mais humanos e possíveis, como fez Foucault, que, fascinado pela materialidade na pintura, em seus escritos sobre ela, ao comentar sobre a exterioridade tão visível em René Magritte e nas articulações entre a imagem e a palavra na sua obra *Ceci n'est pas une pipe (Isto não é um cachimbo)*, cita uma frase desse pintor: “[...] os títulos são escolhidos de tal maneira que impedem de situar meus quadros numa região familiar que o automatismo do pensamento não deixaria de suscitar a fim de se subtrair à inquietação” (FOUCAULT, 1988, p. 47). A essa inquietação referida por ele é possível assemelhar a imagem representativa que a comunidade acadêmica faz da pessoa com deficiência no ensino superior. O sentimento de inquietação surge de uma perspectiva de estranhamento, de invisibilidade, já que o público da educação especial, como dito propriamente, sempre esteve em instituições especiais. A frase “*Isto não é um cachimbo*” ganha sentido nesse contexto quando Magritte escreve em carta³⁹ destinada a Foucault que *o título não contradiz o desenho, ele o afirma de outro modo*. Fazendo uma analogia com os espaços sociais, entre eles, o universitário, pode-se dizer, enfim, que a deficiência não define a pessoa.

Analisando a obra de Velásquez, com a pintura *Las meninas*⁴⁰, o autor explica:

Mas talvez seja tempo de nomear enfim essa imagem que aparece no fundo do espelho e que o pintor contempla à frente do quadro. Talvez valha a pena fixar de vez a identidade das personagens presentes ou indicadas, para não nos atrapalharmos infinitamente nestas designações flutuantes, um pouco abstratas, sempre suscetíveis de equívocos e de desdobramentos: “o pintor”, “as personagens”, “os espectadores”, “as imagens”. Em vez de prosseguir sem fim numa linguagem fatalmente inadequada ao visível, bastaria dizer que Velásquez compôs um quadro; que nesse quadro ele se representou a si mesmo no seu ateliê, ou num salão do Escorial, a pintar duas personagens que a infanta Margarida vem contemplar, rodeada de aias, de damas de honor, de cortesãos e de anões; que a esse grupo pode-se muito precisamente atribuir nomes: a tradição reconhece aqui dona Maria Agustina Sarmiente, ali, Nieto, no primeiro plano, Nicolaso Pertusato, bufão italiano. Bastaria acrescentar que as duas personagens que servem de modelo ao pintor não são visíveis, ao menos diretamente; mas que podemos distingui-las num espelho; que se trata, sem dúvida, do rei Filipe IV e de sua esposa Mariana (FOUCAULT, 1999, p. 10-11).

³⁹ A carta consta no livro *Isto não é um cachimbo* (FOUCAULT, 1988).

⁴⁰ Foucault apresenta o livro *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (1999) com essa obra.

O autor faz uma reflexão sobre uma linguagem inadequada ao visível e das diferentes possibilidades na obra. Ele enfatiza que os nomes próprios não passam de artifícios, pois permitem mostrar com o dedo, quer dizer, fazer passar sub-repticiamente do espaço onde se fala para o espaço onde se olha, ou seja, ajustá-los comodamente um sobre o outro como se fossem adequados. Porém, se se quiser manter aberta a relação entre a linguagem e o visível, se se quiser falar não de encontro a, mas a partir de sua incompatibilidade, de maneira que se permaneça o mais próximo possível de uma e de outro, é preciso então pôr de parte os nomes próprios e meter-se no infinito da tarefa. É, talvez, por intermédio dessa linguagem nebulosa e anônima, meticulosa e repetitiva, porque demasiado ampla, que a pintura, pouco a pouco, acenderá suas luzes.

A figura torna-se um dispositivo para ler as obras de arte e pensar as várias mutações da episteme⁴¹ no saber ocidental. Depois de Foucault, outros também se debruçaram diante de tal figura, com outras interpretações.

Quando A4 diz que se sente “[...] como uma pessoa que, de repente por ser diferente, está provando que o físico não é nada e o que importa é o conhecimento”, analogicamente pode-se visualizar o cachimbo de Magritte. O discurso do acadêmico emerge uma possibilidade, a de olhar para a pessoa considerando a sua essência humana que ultrapassa a deficiência perceptível aos olhos. O cachimbo também provoca essa inquietação, a busca de sentido para uma representação que não é necessariamente um cachimbo. Quem nomeou o cachimbo? Quem atribuiu sentido a esse objeto? Como Magritte conseguiu retratar o seu próprio cachimbo? Mas de que cachimbo estamos falando? Que marca pessoal uma pessoa pode ter a ponto de perder a sua identidade por causa disso? O que pode ser mais significativo do que a essência que nos caracteriza como seres humanos?

Um cachimbo é mais do que uma palavra, do que um objeto; assume o sentido que as pessoas atribuem a ele. A pessoa com deficiência é mais do que a sua limitação, do que um fator biológico; ela tem identidade, potencialidades, todavia, assim como o cachimbo, também faz parte de um contexto social que a categoriza.

⁴¹ Na nomenclatura de Michel Foucault (1999), conjunto das regras e dos princípios, predominantes num determinado período histórico, que possibilitam que certas coisas — e não outras — sejam ditas, configurando campos particulares de saberes (SILVA, 2000, p. 51).

5.3 Sentidos atribuídos à universidade

O contexto universitário esteve presente nos discursos acadêmicos como um espaço de convivência, de reflexão sobre o que é fazer parte de uma categoria de pessoas que faz uso de alguns lugares projetados para elas, mas não para os outros acadêmicos.

A fala de A3 sobre as maçanetas das portas dos banheiros indica em quem se pensou para entrar no local: “Pra mim a fechadura não é adequada, eu tenho só uma mão e quando estou com ela ocupada eu não consigo abrir a porta”. Ou seja, aquele banheiro não está adaptado para pessoas com deficiência nas mãos ou braços.

A universidade foi mencionada no discurso do grupo como um espaço de socialização tanto para eles mesmos quanto para as outras pessoas que terão a oportunidade de estar com eles, conforme menciona A6: “É possível você fazer um curso, ter uma vida social e seguir em frente”. Em outro momento, como um incentivo à autoestima, como percebido no comentário de A2 ao dizer como se sente estudando na UNIVILLE: “Está tudo muito bom, eu não vejo a hora de me arrumar e vim para cá, se pudesse eu ficaria o dia inteiro aqui”. E também com relação às amizades: “Gosto do meu curso e dos meus amigos” (A7).

Os acadêmicos com deficiência representam o melhor público para discutir as questões de inclusão no ensino superior. São eles que identificam as urgências nas calçadas, nos banheiros, nos elevadores, nas escadas e são eles que podem realmente expressar os sentidos atribuídos na perspectiva inclusiva.

O grupo sentiu-se valorizado quando se perguntou sobre sugestões e críticas para todo esse processo. Eis algumas respostas:

A UNIVILLE deve reunir todos os deficientes e perguntar pra eles quais são as dificuldades que eles têm, e não eles montarem conforme os engenheiros querem ou conforme os professores querem, porque quem sabe da dificuldade é o deficiente (A2).

Eles têm que ouvir, abrir espaço, fazer seminário, reunião. Eu fui aprendendo com os outros deficientes, entende? Tem que haver reunião, congresso, seminário, pra gente poder depois lá fora quando for na hora de atuar no Direito, atuar na nossa área, essa sociedade também tenha um pouco mais de conhecimento. Porque uma reunião não é só nós, vai abrir espaço para as outras pessoas, e essa sociedade que eu digo que é deficiente vai estar mais conhecedora dos nossos limites, vai saber como

lidar com as outras pessoas, com o diferente, e assim a gente vai ter uma evolução na sociedade (A5).

Eu acho que é exatamente isso que a gente fez aqui, falando da dificuldade de cada um pra que eles tenham esse olhar, porque muitas vezes eles que não têm dificuldades não sabem como é a deficiência, só depois que a gente vive aquilo que a gente passa é que a gente vai começar a perceber. Dar para eles pelo menos um norte, pra ajudar, pra que outras pessoas que também têm deficiência vão ver no nosso exemplo que sim, é possível você ser deficiente e fazer um curso, ter uma vida social e seguir em frente (A3).

Ao ser solicitado para os acadêmicos se definirem em uma palavra, surgiram palavras como *sucesso, luta, vida, querida, aperfeiçoamento, feliz*. Não houve palavras negativas, porque o grupo se sente realmente feliz vivenciando experiências na universidade, porque isso os faz exercer o poder. Quando o grupo definiu a UNIVILLE em uma palavra, também foi atribuído um sentido de satisfação em estar nesse contexto: *conhecimento, sonho, educação, recomeçar*. O que significou para A5 definir a universidade com a palavra *recomeçar*? Por causa de sua deficiência, ele tem perda de memória e relatou para o grupo as dificuldades que passa para decorar as leis, o conteúdo que é repassado no curso de Direito e que isso o angustia. Mas ele também se emocionou quando disse que se tornou uma pessoa melhor depois que ingressou na universidade:

Hoje é tão legal, é tão massa que sabe é, eu tô conseguindo hoje ajudar a minha família, as pessoas que me incentivaram, sei lá, eu me sinto melhor, melhor, bem melhor [choro e momento de silêncio pelo grupo], mais valorizado, mais ser humano talvez, menos deficiente e mais ser humano. Eu queria que as pessoas lidassem melhor com o deficiente, acredito que um dia a gente chega lá. Precisamos evoluir.

Para A4, “é sempre tempo de recomeçar”.

A linguagem está constantemente em movimento. Para compreender melhor como Foucault trata o discurso e as práticas discursivas que colocam o discurso em movimento, é útil entender o caráter atributivo que o autor confere à linguagem. Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo (VEIGA-NETO, 2011).

Em texto denominado “Outros espaços”⁴², Foucault (2013) cita que na Idade Média existia um conjunto hierarquizado de lugares, separados por lugares sagrados e lugares profanos, lugares protegidos e outros abertos sem defesa, lugares urbanos e lugares rurais. Na sociedade contemporânea existe, porém, um dilema sinalizado pelo autor, que é

o problema do lugar ou do posicionamento que se propõe para o homem em termos de demografia e isso não significa simplesmente saber se haverá lugar suficiente para o homem no mundo, é também o problema de saber que relações de vizinhança, que tipo de estocagem, de circulação, de localização, de classificação dos elementos humanos deve ser mantido de preferência em tal ou tal situação para chegar a tal ou tal fim. Estamos em uma época em que o espaço se oferece a nós sob a forma de relações de posicionamento (FOUCAULT, 2013, p. 413).

Atualmente, o que acontece nas universidades não se distancia da constatação de Foucault. O ensino superior sempre foi uma instituição marcada pelo ingresso de um determinado sujeito, classificado e posicionado nas camadas privilegiadas da sociedade.

O levantamento das produções realizado nesta pesquisa revelou que o tema acadêmico com deficiência é novo, haja vista o movimento de inclusão também ser um movimento recente e a inclusão no ensino superior depender das práticas inclusivas nos níveis de ensino anteriores. Pretende-se ressaltar que, se as universidades são de fato instituições sociais excludentes, para a pessoa com deficiência essa realidade recebe um contraste que, apesar do empenho governamental com bolsas de estudo, acaba sendo reflexo de uma construção histórica na qual tal sujeito esteve à margem das relações de poder.

Foucault (2011) afirma que, por causa da racionalidade ocidental, o espaço do outro foi esquecido. Dessa maneira, justificou-se o surgimento das relações de poder como escolas, prisões, a loucura, o corpo e a sexualidade.

Tem-se como exemplo o fato de que:

A prisão é menos recente do que se diz quando se faz datar seu nascimento dos novos códigos. A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e anotações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza (FOUCAULT, 2011, p. 217).

⁴² Conferência no Círculo de Estudos Arquitetônicos, 14 de março de 1967.

Essa realidade significava tornar os indivíduos dóceis e úteis, ou seja, novamente as relações de poder.

No que diz respeito à educação inclusiva, nota-se que a distribuição dos espaços e lugares aconteceu mediante os sentidos que foram recebendo os conceitos de normal e anormal, com a estratégia de controlar não os prisioneiros ou os loucos, mas a população escolar.

Nas observações de A4, os espaços da universidade também fazem parecer que não existe lugar para a pessoa com deficiência, pois cada detalhe foi planejado para um sujeito padrão:

O estacionamento dos veículos, o nosso, por exemplo, é aquela pedra, cadeirante com cadeira não consegue sair do carro. As rampas, eu estudo no bloco C, e quando chove... Ela é emborrachada e eles ilustram, passam uma cera na borracha para ficar brilhoso, né, e aí a cadeira de rodas é elétrica, ela patina, então em dia de chuva você não consegue subir, tem que ter alguém levando. Os elevadores são muito pequenos, aqui na biblioteca eu tenho que me encolher porque a minha cadeira de rodas não dá o espaço do elevador, se eu entrar a porta não fecha, não sei como eles fizeram um elevador sem testar em uma cadeira elétrica.

A ideia dos espaços pensados para um determinado tipo de pessoa também alerta para o fato de os graduandos não estarem se sentindo incluídos nos espaços, eles estão incluídos na universidade, frequentam um curso, no entanto a exclusão se materializa de maneiras diferentes.

Perguntar para os acadêmicos quais são as suas necessidades representa um avanço nas práticas educacionais, principalmente nas universidades, pois no que tange à estrutura física os estabelecimentos não foram preparados para receber esse público. O novo sujeito da educação precisa ser ouvido para que as políticas públicas direcionem o melhor caminho.

Os discursos aqui expostos mostram que o acadêmico com deficiência está preocupado com o processo de inclusão do qual faz parte. Ao sugerir possibilidades para a universidade, eles estão demonstrando a disponibilidade em ajudar nesse processo, em participar ativamente das decisões que vão influenciar no cotidiano deles.

A discussão em torno das questões de acessibilidade oferecidas pela universidade em um primeiro momento foi descritiva, o grupo foi se lembrando de situações específicas vivenciadas nos elevadores, nas rampas, nos banheiros e

estacionamentos. Entretanto, a partir do compartilhamento de histórias, surgiu a dialética entre exclusão e inclusão.

O trajeto que todos os estudantes com e sem deficiência fazem até a sala de aula é o mesmo, porém a pessoa com deficiência muitas vezes precisa de uma adaptação, e nesse sentido o grupo relatou que essa diferença é classificatória. Para um estudante sem deficiência, o banheiro adaptado pode ser concebido como um avanço para as perspectivas inclusivas, atendendo às necessidades específicas daqueles que por diferentes motivos precisam daquele local. Mas, para o estudante que faz uso do banheiro adaptado, a situação implica uma condição de exclusão em uma situação na qual se objetivou justamente o contrário. As adaptações são realizadas porque existe um sujeito que está presente naquele contexto, mas em que contexto ficam armazenadas as identidades? Como seria uma sociedade acessível para todas as pessoas, sem espaços determinando o público ao qual se destinam?

Os espaços projetados recentemente na perspectiva inclusiva trazem a conotação da qualidade de vida, não para um determinado grupo de pessoas, mas para o bem-estar de todos visando à sustentabilidade.

Pediu-se aos participantes que eles definissem a UNIVILLE em uma palavra. Todos atribuíram algum sentido à palavra associada com a universidade, com exceção de A7, que permaneceu em silêncio, porque sua mãe havia saído da sala para atender o celular. Esse foi o único momento em que a mãe se ausentou, mas isso não foi um fator determinante para A7 responder à última pergunta que finalizou o grupo de discussão.

As palavras citadas pelos outros integrantes foram: *conhecimento* (A1 e A4), *educação* (A2), *vitória* (A3), *recomeçar* (A5), *sonho* (A6). Com essas definições finais o grupo atribuiu à universidade sentidos que foram expressados nos discursos anteriores em que a instituição foi mencionada como um espaço dinâmico e motivador. As tensões que fazem parte do cotidiano universitário não foram citadas nesse momento, porque frequentar uma universidade é sinônimo de vitória para eles, representa mais do que um diploma; trata-se de uma superação de vida, de história e de pertencimento.

Os discursos revelaram que estar na universidade dá aos acadêmicos uma sensação de poder a partir da linguagem, pois todos manifestaram entusiasmo e

satisfação em falar para as outras pessoas que eles também podem chegar a esse nível de ensino.

A respeito do sistema de ensino e apropriação do discurso, Foucault (2012, p. 42) argumenta:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Os acadêmicos com deficiência estão sendo constituídos nas práticas de inclusão vivenciadas na universidade. Identidades estão sendo formadas, ao mesmo tempo em que tais práticas propiciam um deslocamento de posicionamento da sociedade em geral, mas principalmente para a pessoa com deficiência que se percebe nesse contexto, que faz uso dos espaços adaptados, que passa por situações diversas de preconceito, de categorização e de isolamento.

Considerar os discursos relatados pelos acadêmicos com deficiência significou dar voz para um grupo de pessoas que pela primeira vez teve a oportunidade de falar sobre questões importantes para toda a comunidade universitária.

Assim, encerram-se por aqui as discussões referentes ao tema abordado, ressaltando que a presente pesquisa é uma possibilidade, entre tantas outras, de contribuir com um movimento que não surgiu espontaneamente. Apesar de todos os contratempos existentes, colaborar para a formação e a constituição do ser humano acarreta na caracterização da vida.

Em seguida as considerações finais finalizam este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 3 – Ceci n'est pas une pipe



Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>.

Iniciar as considerações finais desta pesquisa com a imagem provocativa de René Magritte, com a obra *Isto não é um cachimbo*⁴³, significa atribuir sentido à concepção de pessoa com deficiência, pois a analogia se refere ao processo de realidade, possibilidade e inquietude em uma imagem produzida socialmente.

Ao pensar na pessoa com deficiência no ensino superior, qual a imagem que visualizamos? Como desfazer uma imagem que foi sendo delineada socialmente?

Os acadêmicos participantes do grupo de discussão representam o processo de educação inclusiva que vem sendo recentemente consolidado desde a educação infantil com a finalidade de garantir os direitos estabelecidos por leis na tentativa de eliminar as situações de exclusão social.

Analisar como vem ocorrendo o movimento de inclusão na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), na voz de acadêmicos com deficiência, além de ter sido o objetivo geral da presente investigação, representou a possibilidade de discutir questões sobre a inclusão praticando ações inclusivas.

Foi possível analisar que na UNIVILLE a pessoa com deficiência ocupa um lugar que é visível pela comunidade acadêmica e significativo para a própria pessoa no sentido de estar deslocando-se de uma imagem construída historicamente na

⁴³ MAGRITTE, René. *La Trahison des images (Ceci n'est pas une pipe)*. Óleo sobre tela, 60,33 x 81,12 cm, 1928/29. Los Angeles Country Museum of Art.

qual ela foi identificada como incapaz para a imagem de um novo sujeito da educação que chegou a esse nível de ensino e sente satisfação por isso.

Pensar em um novo sujeito da educação possibilita a ressignificação de paradigmas que, sem o surgimento desse sujeito, não eram cogitados, não fazia sentido cogitar a partir de algo que não existia, que não fazia parte do currículo, que não estava presente na voz dos professores e citado nos documentos oficiais.

As questões de pesquisa que embasaram essa temática foram fundamentais na compreensão do processo inclusivo.

Para os acadêmicos dos cursos de graduação da UNIVILLE, quem é a pessoa com deficiência no ensino superior? Algumas palavras recorrentes ditas pelo grupo ilustram essa questão: *vitória, superação, sucesso, sonho, realização, luta*.

Como a universidade oferece os recursos de acessibilidade? O grupo sinalizou que os espaços inclusivos são ao mesmo tempo excludentes, pois determinam quem pode fazer uso deles. E se o acesso à sala de aula for por um caminho universal? Assim todas as pessoas poderão ir e vir pelo mesmo trajeto. O que uma rampa adaptada está dizendo? O que a maçaneta diz quando alguém não consegue abrir a porta para ir ao banheiro? Você não pertence a esse lugar! O sentido de não pertencimento esteve presente nos discursos acadêmicos.

E a prática docente, está sendo inclusiva? A relação entre os professores e acadêmicos com deficiência foi citada pelo grupo como um processo que vem se constituindo pela prática. As situações vivenciadas no ambiente universitário vão delinear o movimento de inclusão, sempre implicando nas subjetividades de cada sujeito, na sua visão de mundo e de pessoa com deficiência.

Quais são os sentidos de inclusão atribuídos pelos acadêmicos? Frequentar a universidade remete ao grupo o sentido de igualdade, a oportunidade de todos estarem no contexto universitário, com certa autonomia, estabelecendo relações de poder: “Educação inclusiva é uma forma de trazer todos, né, todos os deficientes sem que haja constrangimento em precisar de alguém para ajudar [...], de me sentir limitada” (A1). É a garantia de um direito, de acesso ao conhecimento, de poder mostrar para as outras pessoas que a inclusão é possível; segundo os acadêmicos, é respeito pelo ser humano.

Quais são as expectativas profissionais? Os acadêmicos explicitaram a vontade de exercer uma profissão, mostrando vontade própria em não depender

definitivamente de uma aposentadoria, identificando assim o valor social do trabalho e da universidade nas perspectivas profissionais.

Como a universidade pode contribuir para que haja de fato a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior? O grupo sinalizou a importância de a pessoa com deficiência ser ouvida pela instituição no tocante à efetivação das ações afirmativas desenvolvidas para eles.

Inicialmente, um levantamento das produções realizado contribuiu para situar a universidade em um contexto histórico e social. Os trabalhos identificados, além da aproximação com o tema, deram voz para a pessoa com deficiência falar sobre a inclusão da qual ela faz parte, e tal processo é recente no Brasil.

A contribuição dos autores para o fundamento teórico mostrou-se essencial para a compreensão da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Essa realidade não surgiu sem um propósito; ela marca um determinado momento histórico que se constitui com base nas relações sociais.

É importante pontuar que atualmente, conforme mencionado por Bueno (2008a) e Garcia (2010), nos documentos oficiais existe a preocupação com as terminologias referentes à pessoa com deficiência, o que sugere a tentativa de atribuir-lhe um olhar além da deficiência, uma maneira de não excluir o ser humano a partir do discurso.

A aproximação do tema de pesquisa com as contribuições de Foucault permitiu a reflexão acerca do sujeito da educação, dos discursos que determinam as ações cotidianas e das relações de poder que acontecem socialmente em diferentes contextos sociais. Pensar a educação tendo como base Foucault significa percorrer por caminhos inusitados, aventurar-se em uma perspectiva que abala as estruturas existenciais e abre uma porta ao lado de tantas outras que permanecem abertas. Em outras palavras, significa “[...] pensar a educação, repensar a educação, usar a filosofia de Foucault como ferramenta, como dispositivo para descolonizar o pensamento, em lugar de novamente loteá-los, agora em nome de conceitos foucaultianos” (GALLO; VEIGA-NETO, 2011, p. 24).

Dar voz aos acadêmicos com deficiência contribuiu não apenas com a pesquisa, como também para a formação da pesquisadora, que teve a oportunidade de aprender com a realização do grupo de discussão, de praticar ações inclusivas e relacioná-las com as leituras. Compartilhar histórias de vida e perceber as subjetividades de cada ser humano atribui sentido ao ato de fazer pesquisa, de ouvir

os sujeitos que fazem parte da investigação, de estar em contato com o ser humano, de praticar a escuta e a sensibilidade da escuta. Os discursos nunca são neutros, ditam verdades que se transformam em realidade e moldam o comportamento dos sujeitos.

Parafraseando Foucault (2012), o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante dos seus próprios olhos; e quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.

No que se refere à categorização dos sujeitos, os discursos acadêmicos revelaram a necessidade de uma nova identidade para a pessoa com deficiência, pois esse sujeito que está ingressando no ensino superior almeja ser reconhecido pelo seu potencial, e não por uma identidade que o categoriza como incapaz. Seria o momento de olhar para o cachimbo de Magritte com outros olhos?

O que denominamos *nossas identidades* poderia provavelmente ser mais bem conceituado com as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos *viver*, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias, e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. “Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 8)”.

Não existe uma resposta que supra as inquietações que o movimento de inclusão vem ocasionando em todos os espaços sociais, uma vez que como sujeitos estamos a todo momento estabelecendo relações de poder. A palavra torna as relações sociais possíveis, a palavra nomeia, classifica, categoriza, porém ela não é neutra, acompanha todas as escolhas feitas pelo sujeito ao longo da vida, mesmo que inconscientemente. Pela linguagem nos afirmamos, adotamos condutas e silenciemos outras. Por isso, os discursos dos sujeitos desta pesquisa soaram como um grito, dizendo *eu estou aqui, eu também faço parte desta universidade, eu vim para ficar*. Aquela imagem de incapacidade não corresponde ao novo sujeito da educação, assim como o cachimbo nunca mais foi o mesmo depois do olhar de Magritte.

Na parte final do livro *Isto não é um cachimbo*, Foucault (1988) anexou duas cartas enviadas a ele por Magritte. Na primeira, Magritte escreveu que mandou junto

com a carta reproduções de quadros. Foucault acrescenta em nota de rodapé: “Entre essas reproduções havia ‘Isto não é um cachimbo’, no verso Magritte escrevera: o título não contradiz o desenho, ele o afirma de outro modo”.

Da mesma maneira, a pessoa com deficiência no ensino superior deseja esse olhar que só conseguimos aprimorar quando lemos a frase: *Isto não é um cachimbo!* De fato, é mais do que um simples cachimbo ou simplesmente um cachimbo... Cada um terá a sua definição para a imagem, assim como todas as pessoas merecem ser identificadas por aquilo que as constituem: a essência humana.

Às vezes é preciso desconstruir para construir e visitar as concepções pessoais para perceber que estamos em constante movimento com o conhecimento e com o outro. Pensar em educação na perspectiva inclusiva significa ressignificar conceitos e visão de mundo.

Parafrazeando Foucault (1998), de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida em que a questão sobre o poder, se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. E que venham outros cachimbos...

REFERÊNCIAS

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP**. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio R. Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BAPTISTA, Claudio. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

BEYER, Hugo Otto. Educação inclusiva ou integração? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas pragmáticas. *In*: ENSAIOS PEDAGÓGICOS: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES – **Educação inclusiva: direito à diversidade**, 2., 2005, Brasília. p. 58-66.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Deficiência física. Brasília, DF, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas

que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2 dez. 2004. Seção 1, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2002.

_____. **Lei n.º 3.298**. Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília, DF, 1999.

_____. **Lei n.º 12.764**. Institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008a.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: _____; MENDES, Geovana. M. L.; SANTOS, Roseli A. (orgs.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; 2008b.

_____; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). *In*: REUNIÃO DA ANPED, 33., GT 15 de Educação Especial, 2010, Caxambu.

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Universa / UNESCO, 2008.

CECI N'EST PAS UNE PIPE. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>. Acesso em: 12 fev 2014.

CIDRAL, Alexandre; PESCE, Marly Krüger de (orgs.). **Projeto pedagógico institucional**. Joinville: UNIVILLE, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 26., 2003, Poços de Caldas.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração de Jomtien**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/fundamentacaofilosofica.txt>>. Acesso em: 4 fev. 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoas com surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem, e agora?** 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. **Almas em disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação**. Projeto PQ/CNPq 2006-2010. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2006.

_____; MICHELS, Maria Helena; SHIROMA, Eneida Oto. Quatro teses sobre política de formação de professores. *In*: GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (orgs.). **Práticas pedagógicas**: política, currículo e espaço escolar. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2011.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In*: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 86-113.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **Imagem corporal, autoestima e vaidade sob a perspectiva de deficientes visuais congênitos**. 2007. 195 f. Tese (Pós-Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FISCHER, Julianne. Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 33., GT 15 de Educação Especial, 2010, Caxambu.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Estudos foucaultianos).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Tradução de Luiz Felipe Beata Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: _____. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política. v. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de novembro de 1970. Tradução de Laura F. de A. Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Ditos e escritos**: estratégia, poder-saber. Tradução Vera Lucia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Ditos e escritos III. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Isto não é um cachimbo**. Tradução de Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

_____. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero e Antônio Carlos Maia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 229-293.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Verdade, poder e si mesmo. *In*: _____. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. v. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

GALLO, Sílvio. Cuidado, alteridade e diferença: desafios éticos para a educação. *In*: PAGNI, Pedro Ângelo (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

_____. Foucault: (Re)pensar a educação. *In*: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. **Revista Educação: especial Foucault pensa a educação**, v. 3, p. 16-25, ago. 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011.

_____. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

_____. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto *et al.* (orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006.

_____. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação**. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HOBOLD, Márcia de Souza. **A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura**. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. Ministério da Educação. **Censo da educação superior, 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

LIMA, Sônia Helena Costa Galvão de. **Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de Down no curso de Pedagogia**: uma experiência exitosa. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LOPES, Henrique Luiz. **O sistema de cotas no direito brasileiro** – parte I. 2006. Disponível em: <http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_cabif.html>. Acesso em: 12 abr. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, Eduardo José; OLIVEIRA, Elaine Teresa Gomes. Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência. *In*: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (orgs.). **Temas em educação especial**: múltiplos olhares. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigma e o surgimento da modernidade. *In*: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programas de inclusão no ensino superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sesu_programas.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Vinícius de. **Nova antologia poética**. 7. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MOREJÓN, Kizzy. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Região de Ribeirão Preto, São Paulo, 2009.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. *In*: _____ (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: _____ (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. **Cartilha do censo 2010: pessoas com deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

OMOTE, Sadao. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1948. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2013.

PASSOS, Ester. **O trabalho docente junto a alunos com deficiência nos cursos de licenciatura**. 2013. 128 f. (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva e o ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. *In*: _____. **Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação de professores**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PESCE, Marli Krüger de. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos**. 2012. 142 f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta; ANASTASIOU, Léa das G. Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIZA, Maria Helena Machado. **O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior no estado de São Paulo**. 2011. 131 f. (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da Escola Superior de Educação de Lisboa**, n. 9, Nova Série, p. 79-87, 2008.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. 2009. 238 f. (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, p. 63-83, 2009.

SANTOS, Juciete Barbosa. Inclusão e preconceito na universidade. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In*: _____ (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILLAMY, Norbert. **Dictionnaire usuel de psychologie**. Paris: Bordas, 1983.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. *In*: SILVA, Shirley (org.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 85-109.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TESTA, Fernanda Ambrósio. **Trajetória estudantil: os dizeres de jovens de um centro de atendimento educacional especializado em educação especial (CAESP) 2012**. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

UNIVILLE – UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Relatório de atividades 2012**. Joinville: UNIVILLE, 2013.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. **A integração das pessoas com deficiência na educação superior no Brasil**. 2011. Disponível em: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf. Acesso em: 26 jul. 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... *In*: AZEVEDO, José Clóvis de *et al.* (org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora UFRGS / Secretaria Municipal de Porto Alegre, 2000.

_____. Alfredo Veiga-Neto: entrevista. Entrevistadora: Gilka Girardello. **Revista Ponto de Vista**, n. 5, p. 207-216, 2003.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar no tempo de Império. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 13-38.

_____. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, jul./nov. 2001.

_____; LOPES, Maura C. Inclusão e Governamentalidade. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, Especial, p. 947-963, out. 2007.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE PESQUISA

TÓPICO-GUIA

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS (PREENCHIDO ANTES DA DISCUSSÃO)

Idade:

Sexo:

Curso/Ano:

Deficiência:

1. PERGUNTAS DE AQUECIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O que motivou vocês na escolha do curso?

Vocês contaram com apoio, incentivo da família?

Como foi o momento de ingresso, primeiros dias, primeiro mês na Universidade? (secretaria acadêmica, professores, departamento, colegas).

E agora, como está sendo estudar na UNIVILLE?

O que significa ser uma pessoa com deficiência estudando no ensino superior?

Defina-se com uma palavra.

2. ACESSIBILIDADE

Vocês consideram, de acordo com sua deficiência, os espaços físicos da UNIVILLE acessíveis?

Quais espaços vocês avaliam como não acessíveis?

3. A PRÁTICA DOCENTE

Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo?

Qual é a sua participação neste processo?

Como vocês avaliam a sua relação com seus professores, colegas/comunidade acadêmica?

Caso tenha ocorrido alguma situação constrangedora em sala de aula ou fora dela, qual foi a sua reação?

Vocês têm dificuldades com relação à permanência na instituição?

4. SENTIDOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O que significa educação inclusiva para vocês? Vocês consideram que a sua educação no ensino regular foi inclusiva?

Vocês acreditam na perspectiva de uma educação inclusiva no ensino superior? Comente.

Vocês sentem-se incluídos(as) no seu curso? Na UNIVILLE?

Se não, sob quais circunstâncias a inclusão não ocorre?

Em que isso compromete a qualidade do ensino-aprendizagem?

Vocês sabem dos direitos da pessoa com deficiência à educação? Seja ela básica ou ensino superior?

5. PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Vocês pretende atuar na sua área de formação?

Como vocês vislumbram, imaginam que vai ocorrer esse processo?

6. CONTRIBUIÇÕES PARA A UNIVERSIDADE

De que maneira a pessoa com deficiência pode ajudar a comunidade acadêmica no processo de inclusão?

Em que aspectos a UNIVILLE pode melhorar?

Defina a UNIVILLE com uma palavra.

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Data: 28/06/2013, às 17hs30min/19hs30min.

Pesquisadora: Bom, eu sou a Luciana, quero agradecer a presença de vocês que aceitaram participar da minha pesquisa. Como já falei por telefone, faço mestrado em Educação na UNIVILLE e estou fazendo uma pesquisa sobre a inclusão de acadêmicos com deficiência no ensino superior. Este é um momento para nos conhecermos, não irei usar nomes e imagens na minha pesquisa e é muito importante esse momento para sabermos como vem ocorrendo esse processo de educação inclusiva aqui na nossa universidade, dando voz para os sujeitos que estão envolvidos neste processo. Vou entregar para vocês o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), peço que leiam com atenção antes de assinar, lembrando que me coloco à disposição para eventuais dúvidas, o meu contato está aqui no termo, assim como da minha orientadora, professora Sônia Maria Ribeiro, e do CEP (Comitê de Ética e Pesquisa), pelo qual o meu projeto foi avaliado e aprovado.

(Distribuição do TCLE e das canetas)

Pesquisadora: Todos receberam? Tenho uma cópia aqui em fonte maior para A2⁴⁴.

A2: Obrigado.

Pesquisadora: De nada.

(Tempo para a leitura e assinatura no TCLE)

Pesquisadora: Uma cópia fica com vocês. Essa outra folha que vou entregar é para vocês preencherem alguns dados como nome, idade e o curso que estão frequentando, lembrando que usarei esses dados sem a identificação de vocês.

(Tempo para preenchimento)

Pesquisadora: Bom, vou pedir para vocês falarem um pouco alto porque a nossa entrevista será gravada e também para que antes da fala cada um de vocês fale o seu nome para que eu possa identificá-los na transcrição da entrevista. Bom pessoal, eu quero saber um pouco sobre a trajetória de vida de vocês, o que os motivou na escolha do curso de graduação?

⁴⁴ Na realização do grupo de discussão os acadêmicos foram chamados pelo nome, porém aqui serão identificados por A (acadêmico 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7).

A1: O que me motivou na escolha do curso foi porque meus pais são advogados e eu sempre gostei dessa área, de normas, saber sobre aquilo que é meu direito, que eu posso defender as pessoas, ajudar, então foi isso que me motivou e eu sempre gostei da área de humanas, por isso escolhi fazer o curso e estou gostando.

A2: Estou no quarto ano de História e fui motivado a fazer a graduação, mas eu não vim para fazer o curso de História na verdade, eu vim para fazer Geografia, porque eu gosto de trabalhar com mapas, relevo, saber do clima e dos fenômenos naturais, mas como não abriu o curso em 2010 eu optei como segunda opção pelo curso de História. No começo eu me sentia um peixe fora d'água na verdade, mas com o tempo, a partir do terceiro ano, eu já comecei a me ver dentro do curso, porque ele resgata todo o nosso passado, toda a nossa trajetória como seres humanos, né, e nos remete até o presente e do presente também até o passado, e nesse vai e vem nós conseguimos construir essa dinâmica de conhecer nós, seres humanos, como indivíduos, como sujeitos dentro dessa sociedade.

A3: Eu faço Sociologia, estou no quarto ano aqui na UNIVILLE pelo PARFOR, um programa do governo federal, eu já estou na educação, sou formado em História. Escolhi o curso porque já trabalhava na área, esse era um dos critérios para conseguir ser bolsista do PARFOR, você tinha que trabalhar na área, mas não ser formado. O que me motivou também foi a inclusão, é um tema que me atrai e está envolvido pela educação.

A4: Estou cursando Direito e o que me levou a cursar Direito é a curiosidade de saber como funciona essas instituições jurídicas, também me atrai muito a área de humanas, me atrai mais que a exata, buscar conhecimento, talvez por a gente fazer parte de um grupo de pessoas que muitas vezes não tem acesso a muitas situações e você acaba ficando um pouco indignado com certas situações que não estão certas, principalmente na área da pessoa com deficiência, e aí você quer ir em busca de conhecimento, saber como funciona, o porquê disso, o porquê daquilo, e aí eu procurei um curso que tinha uma visão mais ampla.

A5: Sou acadêmico de Direito e há... o que me motivou foi um sonho de criança, porque eu tenho o meu tio delegado, um outro tio que faleceu em um acidente como defensor público, um vô do juizado especial e eu tinha 6, 7 anos, minha irmã estudava Direito e eu cresci junto com eles, questão de família e tal. Mas, por conta da questão da deficiência congênita descoberta em 2008, mas até descobrirem o que era levou um ano, então foi também pra ajudar deficientes. Meu pai faleceu em

2011, ele sofreu um acidente, tava de moto e tal e aí ele perdeu a metade do pé e tal e ficou deficiente com diferença em cada pé e tal e nunca foi atrás dos seus direitos isso e aquilo, você realmente é um deficiente e de certa forma excluído, então eu luto, levanto essa bandeira da inclusão.

A6: Estou no primeiro ano de Design de Moda e o que me motivou a procurar esse curso foi porque eu sempre trabalhei na área, sou aposentada por invalidez, não posso mais atuar e tenho projetos para montar o meu próprio negócio no futuro dentro da área.

A7: Eu fazia o curso de Arquitetura, eu parei porque não estava dando certo e comecei Educação Física bacharelado, estou no terceiro ano. O que me motivou foi que eu sempre gostei de ajudar as pessoas.

Pesquisadora: Pessoal, quando vocês quiserem falar contemplando às falas da outra pessoa fiquem à vontade. E vocês tiveram apoio, contaram com o incentivo da família nesse processo?

A1: Sim, eu tive incentivo da minha família, dos meus pais e tios, de todo mundo que estava ao meu redor, ninguém falou não, não você não vai conseguir. E foi uma grande conquista, vitória pra mim porque era um sonho que eu tinha entrar na universidade e eu queria uma universidade pública. Tentei primeiro pra Medicina, não consegui e daí passou um ano e depois eu entrei com bolsa de cem por cento, né, como se fosse uma pública, em uma boa universidade aqui de Joinville.

A2: Bem, eu na verdade vim fazer essa graduação após já ter feito o magistério em 94, aí eu fiquei parado até 2009. Prestei vestibular pra Pedagogia, passei, eu me senti um peixe fora d'água lá, né, e não quis ficar. É... Em 2009 prestei outro vestibular aqui na UNIVILLE, passei e fui pro curso de História. Eu na verdade vim porque eu quis, porque as pessoas que me rodeiam, que me cercam diziam pra mim: pra que estudar mais? Porque já não havia mais essa necessidade pela idade, para lecionar e tal, mas eu vim e aconteceu alguns acidentes no meio do caminho, né, eu tive que fazer oito cirurgias no olho, descolou a retina e tal, aí eu fui no médico e ele me aposentou por invalidez no ano passado, eu estava no terceiro ano e não podia desistir desse curso, né. Existe a possibilidade de você requerer a aposentadoria, se você passar num concurso e vê que vale a pena, né, então eu pensei eu vou continuar porque tenho condições de dar aula tranquilo, sem problema nenhum porque a gente conhece a disciplina e hoje existe essa

possibilidade da inclusão social e tá sobrando vagas aí. A gente tem que só simplesmente olhar pra frente e muitas vezes ignorar o que as pessoas que não querem de repente o teu sucesso, fechar os olhos e os ouvidos pra esse tipo de pessoa, né, e seguir em frente que eu acho que há possibilidade e um horizonte muito grande pra gente percorrer dentro dessas vagas que estão a nosso dispor.

A3: Quando eu escolhi fazer Sociologia recebi, o apoio dos colegas da própria profissão, depois até falaram que é um pouco engraçado, porque como é a segunda graduação e dentro da educação falaram que eu tava ficando louco, né, porque eu ia fazer algo que financeiramente não me daria retorno, que eu não vou receber mais por fazer e curiosamente a sociedade pensa assim, né, mas a minha escolha mesmo foi pela bagagem teórica e estar voltando a frequentar o espaço acadêmico.

A4: Eu me aposentei por invalidez e aí eu fiquei em casa, passou um tempo, no começo é bom porque você tem um tempo pra cuidar de você, da tua saúde, das tuas questões físicas, fisioterapia, fonoaudiologia, enfim, uma infinidade de atividades que você tem que fazer porque eu tenho uma doença degenerativa, então existe um comprometimento de horas ao dia pra dar conta. Passou um tempo e eu percebi que precisava colocar o meu cérebro pra funcionar e sair um pouco desse mundo de clínica, né, porque fisioterapia, fonoaudiologia, psicólogo, nutricionista quer dizer, você acaba ficando em um mundo que já não estava mais me satisfazendo. Então comecei a estudar, estudar línguas, mas eu precisava de algo mais, e a minha família sempre esteve junto comigo desde o início, então em todas as situações desde o momento que eu optei em morar sozinho, que foi uma coisa assim que eles ficaram assustados, porque de repente uma pessoa querer ir morar sozinho nessa situação pra eles é inadmissível, mas com muita conversa e muito apoio eu fiz, né, mas a minha família me apoiou muito, minha mãe e o meu pai eles têm uma cabeça assim que às vezes até me surpreende. Eu vejo assim que eles não passam muito a mão também, se é pra me cobrar eles fazem as cobranças que tem que fazer como com qualquer outra pessoa, que de repente por você ser deficiente você quer alguns tratamentos diferenciados dos outros e da família, mas o meu pai e a minha mãe nunca me trataram dessa forma. Eles falaram quer estudar, tudo bem, como foi sair de casa, sai e assume, quer estudar assume a responsabilidade, organiza o teu tempo, mas é com você, não vem pedir arrego porque não vai ter. Quando eles me falaram isso pela primeira vez, eu fiquei assim com medo, a minha mãe disse a casa vai estar sempre aberta mas vê se não volta,

né [risos no grupo]. Na faculdade foi assim também, ela disse não fica só no faz de conta, então a família apoia e joga a responsabilidade pra mim, é contigo a situação, não existe uma superproteção familiar de forma alguma, não tem e eu acho isso válido e muito bom pro meu crescimento, porque quando eu quero fazer uma coisa eu sei que eu tenho que dar conta, não tem nada de alguém passar a mão não.

A3: Posso falar agora? Essa fala é muito interessante porque eu passei por um processo como esse, eu vim me tornar deficiente por acidente, né, eu perdi um pedaço do meu braço esquerdo, e o interessante é incluir sem você excluir, esse é um ponto interessante de se discutir porque muitas vezes a gente inclui as pessoas, mas exclui colocando elas como deficiente, esse é o teu lugar, venha para junto do grupo, mas este é o teu lugar porque você é deficiente, é uma coisa que... Quando você ligou pra mim, eu perguntei quem passou o contato, porque existem colegas que no quarto ano de Sociologia não sabiam que eu era deficiente, porque essa situação de você às vezes ser superprotegido, que você tem quem faça as coisas pra você, eu acho que isso às vezes, eu não sei, pra mim é constrangedor, já que eu vim pra cá, então é um desafio, né, assumir essa proposta da faculdade como um desafio. Eu nunca gostei de ser superprotegido, saí da casa dos meus pais pra provar que eu conseguia, né, me acidentei, voltei pra casa deles, me recuperei e saí de casa de novo e pra mim assim, a vida é uma vitória.

Mãe de A7: É que talvez a tua deficiência, não desmerecendo ou qualquer coisa assim, talvez não esteja tão a vista, é diferente. Você tem a deficiência sim, mas em algumas pessoas é mais aparente como nele, na A7, então é uma coisa que é notável, não tem como você dizer que não é deficiente, você é deficiente.

A2: Nessa fala é interessante porque, quando eu vim pra faculdade em 2010, foi feito uma reunião, porque na minha sala tinha dois deficientes visuais, um cadeirante e tem mais um lá que ele não se inclui, ele acha que não é, né. Aí eles perguntaram: o que nós vamos fazer com vocês? O quanto a mim eu sei que é dificultoso pra mim ler e tal... ah, mas e as provas? Não se preocupem comigo que eu vou dar um jeito. Conte a minha experiência que eu sabia ler em Braille e eu procuro fazer aparecer menos, quanto menos eu aparecer e os outros crescer pra mim é melhor, né, pra não ficar nesse negócio dos outros dizer ah você é deficiente, coitadinho, não! Procuro ler em formato normal as letras, os *e-mails* tudo normal, só raramente porque o importante pra gente é estar incluso.

Mãe de A7: Sim, eu concordo com isso, eu só estou falando que às vezes a pessoa é obrigada a dizer eu sou isso, admitir eu sou deficiente mesmo, e isso eu não acho errado, eu estou falando pela A7 tá, e eu não acho que seja um defeito você dizer assim eu sou deficiente, eu acho que você tem que dizer eu sou deficiente, porque que não? Se eu tenho a deficiência, eu tenho que admitir que eu tenho a deficiência.

A3: Desculpa, qual é o seu nome? O interessante é que, quando eu me coloco como deficiente na parte do Direito, que depois que eu me acidentei eu fiquei um tempo de cama, recuperação e eu comecei a correr atrás dos meus direitos e, quando hoje eu exijo os meus direitos, eu sou constrangido porque eu tenho que mostrar a minha deficiência como se ela fosse...

Mãe de A7: Mas eu também tenho que comprovar a deficiência da A7, mesmo ela sendo do jeito que ela é, sendo visível, eu sou obrigada a pegar, ir lá no médico, tirar um documento e mostrar que ela tem deficiência, sendo que é só olhar pra ela e conversar com ela que você vai saber. Eu ia comprar aparelho auditivo pra ela pra quê? Pra nada? É um contrassenso na verdade, é isso.

A4: Eu quero tocar em um ponto que é interessante porque eu uso cadeira de rodas, mas eu ando também, eu consigo andar, mas não em longo percurso. Então é muito interessante porque eu desço do carro, venho caminhando de bengala até o estacionamento onde eu desço, pego a cadeira de rodas e vou pra sala. Aí, quando eu atravesso a sala do bloco C e a minha sala é a última lá do corredor, então eu passo de cadeira de rodas, aí eu quero ir no banheiro e não quero que ninguém me leve, porque ir no banheiro aqui na UNIVILLE é complicado, então eu vou caminhando com a bengala. Aí o pessoal vê eu caminhando com a bengala, agora o pessoal tá acostumado, mas muita gente parou pra perguntar pra mim: Como assim? E eu nunca esqueço uma professora minha que sempre me viu de cadeira de rodas na sala de aula e tal, e um dia eu fui entregar a prova pra ela andando, ela olhou pra mim, ficou assustada e até achou que tinha acontecido um milagre [risos no grupo], alguma coisa, então essa fala de vocês em relação ah você tem que incluir, mostrar a sua deficiência, como você é...

Mãe de A7: Não que você tenha que mostrar, é que não tem como você não mostrar, é disso que eu tô falando, não precisa mostrar.

A4: O interessante também é você não esconder, quando é necessário, porque eu tive uma fase da minha vida em que eu não estava tão debilitado como hoje, que eu disfarçava.

Mãe de A7: Isso é natural também, isso é natural.

A4: Porque você se sente diferente, então até você amadurecer, vem a idade, vem aquela coisa, né, até você sentir que você é uma pessoa, que você não precisa ser igual ao outro, demora um bom tempo, cada pessoa amadurece de uma certa forma.

A1: Eu acho que se a gente tenta esconder é pior, porque as pessoas vão sentir mais piedade ainda, ai tadinho... Eu acho que não tem nada pior do que alguém ter dó de você, eu não sou coitada, eu tenho a deficiência, eu sou diferente, mas eu não sou coitada, eu sou apta pra fazer as coisas como todo mundo, entendeu? Então se você fica escondendo isso acaba piorando a situação.

A4: Mas isso vem da família, vem do comportamento da nossa família, de como a gente é tratado na família em relação a eles. A gente tem que quebrar alguns paradigmas dentro da família, porque a família vê a gente como doente, vê a gente como uma pessoa que precisa de superproteção. Então esse comportamento que muitas vezes a gente faz, tanto tempo dentro da família, vivendo desta forma, você acaba extravasando no dia a dia com as outras pessoas. Eu enquanto pessoa demorei pra entender algumas coisas, mas não que a minha família não entenda, talvez pode ser que a minha família me veja diferente, também a gente não sabe o que eles pensam, é muito difícil a gente ter esse pensamento se nem a gente mesmo se entende, quem dirá você querer entender o outro né [risos no grupo].

Pesquisadora: Mas voltando...

A5: Com relação ao incentivo da família, se me apoiaram a estudar, sim. Eu tive incentivo da família e também do médico, por conta da deficiência ainda em investigação e tal, eu tive falta de memória e nem sabia nome, idade, nada e tal, fiquei quatorze minutos sem oxigenação no cérebro, então primeiro ele falou vai jogar bastante dominó, forçar essa mente, aí eu evolui pra videogame. Aí ele falou vamos estudar, vamos dar um salto, de repente um incentivo, aí eu pensei vamos lá. Se não tu fica em casa e tu é o inválido de casa, aí tu sofre a primeira discriminação, da tua própria família, né, aí tu vê que a sociedade é deficiente e não só tu, entende? É isso. Então tu coloca tudo isso na tua cabeça e pensa meu Deus e agora? Todo dia tu levanta, tu vai e vai quebrando os paradigmas.

A6: Eu tive incentivo sim. Quando a gente tem deferência há algum tempo ou nasce com uma deficiência a família... Depende, né, cada família nasce de um jeito, só que assim, eu adquiri essa deficiência faz uns seis anos, pra mim é tudo muito novo, é difícil até pra mim aceitar, eu sinto que eu incomodo os outros, com a muleta,

quando eu entro no ônibus, eu entro em depressão [choro] quando eu falo, eu não gosto de ser assim, eu tenho medo de perder a perna, é tudo novo pra mim, é tudo estranho, eu sou denominada portadora de mobilidade reduzida, sendo que há seis anos eu trabalhava, eu dançava, eu corria e agora ocorreu esse erro médico, tô com medo de perder a perna, tô com medo de usar a cadeira de rodas, porque usando muleta eu já me sinto um incômodo, é tudo muito difícil. Eu decidi estudar pra ocupar a minha mente, pra desfocar dessa dor que eu sinto. Minha família me apoia, meu marido, meus filhos e desculpa eu ter chorado. Eles não me veem como uma deficiente, por um lado é bom, porque como eu sou muito depressiva eu fico muito triste porque estou desse jeito e às vezes me incomoda, não dá conta de fazer as coisas, entende? Daí por um lado me ajuda e por outro acaba me atrapalhando, e eu fico mais tensa, mais nervosa, porque eu não dou mais conta de fazer o que eu fazia antes.

Mãe de A7: Mas eu também não dou mais conta, porque eu tô ficando velha e não é por isso que é um defeito, entendeu? Isso é uma coisa que acontece, você tem que se acostumar com isso.

A6: E às vezes eu sinto vontade de fazer besteira, porque eu tenho medo, eu tenho medo de piorar porque a tendência é piorar.

Mãe de A7: Lógico que não, por quê?

A6: Porque de seis anos pra cá eu piorei.

A3: Eu só quero fazer uma fala para a A6, que nós somos vencedores por estar aqui, nós temos que nos incluir, a sua fala veio direto com a minha, porque foi em 2004 que eu me acidentei e no momento que acontece isso nós acabamos nos excluindo da sociedade por vergonha, por desprezo, por certas situações, nós mesmos com o nosso corpo. Mas eu acho que a tua fala foi maravilhosa no sentido que você completou a minha fala, porque a escolha de fazer uma nova faculdade também é uma forma da gente ter um foco na nossa vida para não ficar em casa sentado e os outros olhando para a gente como coitado, né. Porque por incrível que pareça, por mais que a gente queira ser incluído sem exclusão, as pessoas veem a gente de certa forma como coitados e a gente quer mostrar que pode superar, né, e aos poucos através das relações a gente vai conquistando isso.

A6: Eu me sinto uma vencedora, com certeza. Pra mim é uma vitória cada vez que eu chego aqui na universidade, eu venho todos os dias de ônibus e o sacrifício que eu faço para subir no degrau!

A7: Minha família me incentiva até hoje.

Pesquisadora: Como foi o ingresso de vocês aqui na UNIVILLE, os primeiros dias, como foi com a comunidade acadêmica?

A1: Tranquilo. A minha deficiência é na mão, então as pessoas não percebem.

A2: Normal, só precisei me adaptar com o espaço físico, porque eu não sabia onde ficava o departamento e as cópias.

A3: Muito tranquilo em relação aos colegas, ao departamento, porque eu cheguei na sala e não tinham conhecimento, eles não receberam a informação do administrativo na hora da matrícula que eu declarei que eu tinha deficiência, eles não receberam essa informação que eu necessitava de uma mesa adaptada, de uma rampa na sala. Mas prontamente o departamento providenciou, se justificou, enfim, em duas semanas estava tudo organizadinho.

A4: Tranquilo.

A5: Calmo, tranquilo.

A6: A minha primeira semana foi difícil porque me colocaram no terceiro andar, mas aí eu fui no departamento e eles mudaram a sala. Depois eu fui vendo os meus problemas, comunicando e o departamento providenciando, melhorando.

A7: Depois que eu conheci as pessoas ficou fácil.

Pesquisadora: Como está sendo estudar na UNIVILLE hoje?

A1: Tranquilo, normal, só é puxado por causa da rotina.

A2: Sucesso.

A3: Muito bom, provando para mim mesmo que sou capaz.

A4: Pra mim está sendo muito bom, porque é um momento onde eu consigo quebrar um preconceito comigo mesmo, provar pra mim mesmo e talvez pras outras pessoas que o físico pode estar meio debilitado, mas a mente não está. E quebrar um pouquinho essas barreiras, esse preconceito, esses olhares, porque a gente é olhado diferente, né. Antigamente eu ficava assim, pô tão olhando a gente diferente, né, mas hoje não, eu até penso tenho que me arrumar um pouco melhor porque a gente é mais visto que os outros [risos no grupo], dá uma valorizada. Então você quebra, porque você está no público, você não tá em casa, em família, então você passa no corredor de cadeira de rodas a pessoa olha e vê, né. Isso vai quebrando e eu já me acostumei, olho firmemente, antes eu abaixava a cabeça, hoje não, hoje eu

olho, vejo, cumprimento isso, aquilo e acho que quebra isso. Pra mim está sendo ótimo, uma quebra de paradigmas dos dois lados.

A5: Eu acho que é, hoje é tão legal, é tão massa que sabe é, eu tô conseguindo hoje ajudar a minha família, as pessoas que me incentivaram, sei lá, eu me sinto melhor, melhor, bem melhor [choro], mais valorizado, mais ser humano talvez, menos deficiente e mais ser humano. Eu queria que as pessoas lidassem melhor com o deficiente, acredito que um dia a gente chega lá. Precisamos evoluir.

A6: Tá tudo muito bom, eu não vejo a hora de me arrumar e vim pra cá, se pudesse eu ficava o dia inteiro aqui.

A7: Está muito bom, gosto do meu curso e dos meus amigos.

Pesquisadora: Para vocês, o que significa ser uma pessoa com deficiência estudando em uma universidade?

A1: Significa vitória, e eu penso muito em ajudar as pessoas que querem e não podem, que elas possam ver que pode, que dá, que nem o Obama falava: *Yes, you can!* [momento de descontração no grupo]. Eu acho que é isso, o importante é mostrar para as pessoas que elas podem, que pode ser difícil, mas a gente consegue, o que faz o bom profissional são as lutas, nós seremos muito mais humanos do que aquelas pessoas que nunca lutaram, nunca sofreram.

A2: Ah, sucesso né, não tem porque não ser, sucesso, progresso, é... A busca de novos horizontes, quebrando barreiras, não tenho palavras.

A3: Quebra de paradigmas.

A4: Mais uma pessoa que de repente por ser diferente está provando que o físico não é nada e que o que importa é o nosso conhecimento.

A5: É sonho, é realização, é busca, é tudo isso, é emoção.

A6: Pra mim é uma vitória, estou estudando com a minha filha.

A7: Superação.

Pesquisadora: Eu gostaria que vocês se definissem em uma palavra.

A1: Alegre.

A2: Sucesso.

A3: Feliz.

A4: Aperfeiçoamento.

A5: Luta.

A6: Vida.

(Repeti a pergunta para A7)

A7: Querida.

Pesquisadora: Eu quero que vocês falem um pouco sobre os espaços físicos da UNIVILLE, pensando na deficiência de vocês.

A1: Eu não tenho do que reclamar, porque a minha deficiência é só na mão, então por enquanto eu ainda não encontrei nenhuma dificuldade.

A2: Em termos de piso tátil a UNIVILLE tá devendo, há lugares internos que não têm esse alinhamento e lá fora tem, mas ele não é padrão pra gente, isso é algo que acontece em toda Joinville, né, o alinhamento acaba de repente num poste, num muro.

A3: Pra mim a fechadura não é adequada, eu tenho só uma mão e quando estou com ela ocupada eu não consigo abrir a porta. Existe uma maçaneta que é de inclusão que em estabelecimentos escolares e setores públicos tem que ter. E o lenço de papel do banheiro é feito para duas mãos puxar, e não uma.

A4: Bem, pra mim a lista é um pouco grande. O estacionamento dos veículos, o nosso, por exemplo, é aquela pedra, cadeirante com cadeira não consegue sair do carro. As rampas, eu estudo no bloco C e quando chove... Ela é emborrachada e eles lustram, passam uma cera na borracha para ficar brilhoso, né, e aí a cadeira de rodas é elétrica, ela patina então em dia de chuva você não consegue subir, tem que ter alguém levando. Os elevadores são muito pequenos, aqui na biblioteca eu tenho que me encolher porque a minha cadeira de rodas não dá o espaço do elevador. No bloco A a minha cadeira não dá o tamanho do elevador, se eu entrar a porta não fecha, não sei como eles fizeram um elevador sem testar em uma cadeira elétrica. No banheiro é ainda pior, porque você não consegue abrir a porta né, pela questão da fechadura, aí lá dentro do banheiro tem o banheiro do eficiente, concordo, também com fechadura redondinha e a pia você não tem acesso. Aí tem um banheiro para deficientes no bloco A, que é próprio para deficientes e eu acho ridículo isso, um banheiro só pra deficientes, eu acho que devia ser incluído no banheiro normal, universal, fazer uma adaptação, por que pra gente tem que ser diferente? É aquela coisa, tem degrau e tem uma rampa do lado, faz uma rampa pra todo mundo passar, é acessibilidade universal. Porque é constrangedor, aí você tem que ir por aqui... Você normal vai por ali e eu vou por aqui...

A5: A minha dificuldade é com a questão da memória. O meu maior medo é cair dentro da sala de aula, da morte súbita, um desmaio. Aí o aparelho vai entrar em choque, vai me dar quinze minutos de vida e esse é o meu maior medo.

A6: Tenho muita dificuldade no CAD, que tem rampa e tem escada. Eu não posso subir rampa e nem escada. Rampa pra mim é um morro, ali teria que ter um elevador. Hoje sou eu com um problema na perna, mas tem gente que não usa muleta, mas também tem problema no joelho, não pode subir rampa e nem escada, tem muita gente assim.

A7: Eu não tenho dificuldade com a acessibilidade.

Pesquisadora: Agora nós vamos falar sobre a prática pedagógica. A acessibilidade ao conhecimento. Como é passado o conteúdo das aulas, a relação com os professores e a participação de vocês nesse processo.

A1: Eu não tenho do que reclamar, porque faço curso de Direito e a minha deficiência é na mão, não tô fazendo Odontologia nem Medicina.

A2: A maioria dos professores coloca o texto no número 14, né, mas alguns ainda não, por esquecimento, não sei se não deu pra lembrar em quatro anos! [risos no grupo]

A3: Eu tô ansioso para saber como a professora de LIBRAS vai fazer para me ensinar...

A2: Só colocando que o problema dele também é o meu, como eu vou enxergar os sinais?

A4: Só em algumas atividades que exigem movimentações e já participei de atividades que não foi possível participar porque o professor não fez a previsão.

A5: Não, uns professores passam exercício de fixação, outros são mais maleáveis e outros nem tanto.

A6: A minha dificuldade é mesmo só no CAD.

Mãe de A7: Quando A7 começou a fazer arquitetura na SOCIESC, eles vieram me perguntar se tinha que colocar professor de LIBRAS, eu disse que não, que ela sempre fez leitura labial. Ela veio pra UNIVILLE, e no momento ninguém se preocupou, e eu pensei todo mundo é adulto, né, os professores são adultos, as pessoas têm uma capacidade de entender que ela tem uma deficiência, que ela precisa de mais um pouquinho de atenção, não tô pedindo pra ficar do lado, mas assim tem texto, é muito falado, então ela precisa de texto, que digam pra ela

estudar tal texto, enfim. Os professores não olham pra ela, eles ficam de costas ou ela tem uma dificuldade grande quando eles usam bigode, ela não consegue fazer leitura labial, ela vai pra casa, mas se falassem A7, hoje foi estudado isso, ela ia estudar em casa, mas isso nunca é feito. Ela tem que ir atrás todas as vezes, se ela não se vira, ela se quebra, essa é a verdade, ela não vai pra frente. Ela que vai atrás, ela que se vira porque são poucos os professores que perguntam o que ela está precisando, poucos, muito pelo contrário, uns são até extremamente grosseiros, fui até no setor falar com a pessoa responsável, porque é todo mundo professor, adulto, gente com capacidade e pelo amor de Deus não notar que a menina... Pelo amor de Deus, ela não tá pedindo muito, só o texto, eles forçam ela a fazer prova oral, fazer apresentação, tudo bem ela faz tudo, só que isso é muito complicado.

A3: Existe aqui um tal de empurra, aqui é tudo empurrado, inclusão não existe. A legislação exige um segundo professor e não existe isso, isso de ficar de costas quando ela tem que fazer a leitura labial é um desrespeito com o aluno, com nós, de uma forma geral. Aqui é pregado a teoria, mas na prática não é vivenciada nos espaços físicos.

Mãe de A7: Só escutam quando a gente vai berrar, aí funciona. Mas aí funciona por uma ou duas semanas, entendeu? Depois não funciona mais.

A6: Mas quando perguntaram se ela precisava de acompanhante de LIBRAS, falaram que não né.

Mãe de A7: Não aqui, foi na SOCIESC.

A6: Porque eu conheci uma menina que tinha acompanhante e, quanto ao fato de não darem atenção pra ela, eu faço Design e na minha sala tem um menino que é autista e os professores são excelentes.

Mãe de A7: Aí depende, depende do curso.

A6: Eles perguntam sempre depois que eles passam o conteúdo, se ele aprendeu e pra mim eles perguntam.

Mãe de A7: Isso depende do curso e do professor.

A4: Ela não tem professor intérprete?

Mãe de A7: Ela não precisa, ela não precisa disso, ela nunca usou LIBRAS desde pequeninha, ela sempre fez leitura labial, porque eu não queria incluir ela só nos surdos-mudos só conversando assim.

A4: Ela não conhece LIBRAS?

Mãe de A7: Não, nada, pelo fato dela conviver com pessoas normais, como ela é normal, e se comunicar normalmente. Ela precisa de atenção. Esses dias ela fez uma prova oral, e eu perguntei e aí o que o professor falou, e ela disse assim: eu não entendi. Ela tem que cutucar o professor e perguntar: o que tu falou? Eu acho que agora tá na hora de constranger o professor, dizer: escuta, *hello*, dá pra falar mais devagar comigo? Falar na boa não resolve.

Pesquisadora: Com relação à participação de vocês na universidade, o que compromete a permanência de vocês aqui?

A1: Nenhum motivo, se eu comecei vou até o fim, não importa se está difícil, até porque senão eu perco a minha bolsa

A2: Faltam cinco meses para acabar, não né.

A3: A saúde.

A4: Um professor me disse que a pessoa com deficiência tem que ser sempre o dobro, ela sempre é olhada e cobrada diferente. A gente exige mais da gente, quem tem uma dificuldade de locomoção, a gente tem que se organizar, a gente não sai assim, você tem que saber se tem rampa, se tem lugar pra estacionar, é um esquema que é coisa de louco na cabeça, né, então talvez isso pra pessoa com deficiência, esse esquema que ele tem que armar desde quando sai de casa, isso cansa e ele acaba desistindo. Pra mim, quando eu tava fazendo um tratamento de saúde, foi isso, eu tinha que pensar na quimio, levantar de manhã, fazer os trabalhos e a minha cabeça não conseguiu. Então a gente tem que ser mais e se desgasta um pouco mais. Mas se a saúde está cinquenta por cento a gente dá um jeito.

A5: Realmente é a questão da saúde e a perda da bolsa.

A6: Às vezes eu sinto muita dor, eu vivo cinquenta por cento, pra mim é muito difícil chegar até aqui, porque moro em Araquari. Às vezes dá vontade de desistir.

Pesquisadora: Aproveitando esse momento quero perguntar que sentidos vocês atribuem à educação inclusiva.

A1: Educação inclusiva é uma forma de trazer todos, né, todos os deficientes sem que haja constrangimento em precisar de alguém para ajudar, entendeu? De me sentir limitada, eu sei que tenho limites, mas, não precisa ser assim tão exageradamente. Sabe, ter um espaço maior entre as carteiras para o cadeirante

passar, todas essas dificuldades assim, sabe, não sei, parece que a sociedade só vê as pessoas que são tipo entre aspas perfeitas e aí esquecem os outros.

A2: Educação inclusiva é aceitar o diferente, aceitar do jeito que ele é e não do jeito que a gente quer que ele seja.

A3: Pra mim é incluir sem excluir.

A4: Dar garantia de um direito que a gente já tem, de você ter acesso ao conhecimento e esse conhecimento deve ter acesso com um tratamento. Uma coisa que eu aprendi é tratar o igual de forma igual e o desigual de forma desigual. Se eu sou diferente, eu tenho que receber um tratamento diferente do que uma pessoa igual, isso não quer dizer que eu não possa estar no mesmo espaço.

A5: Educação inclusiva é fazer o bem independente, é respeitar, sei lá. Eu gostaria muito de ver um deficiente físico ou visual tentando atravessar a rua e tal e qualquer pessoa atravessá-lo, ver, óh, ele precisa de ajuda... Pra mim é do ser humano, eu vejo isso sabe, a sociedade ela é deficiente, ela não sabe lidar com os deficientes, entende?

A6: A sociedade tem que dar acessibilidade e tratar a gente como normais, porque nós somos pessoas normais.

A7: O que eu ia falar eles já falaram.

Pesquisadora: E o ensino regular de vocês, foi inclusivo?

A1: Foi bem inclusivo, lógico que, acho que todo mundo passa por um espírito de porco que desde criança já fazem alguma coisa que você volta pra casa sofrendo, chorando, volta decepcionada, isso sempre acontece. Mas de um modo geral eu sempre me senti incluída.

A2: Normal, eu só escrevia em Braille, mas me sentia um peixe bem no oceano.

A3: Foi normal, sem constrangimentos.

A4: Eu não tive problemas porque a minha deficiência iniciou na fase adulta.

A5: A minha deficiência também só foi descoberta em 2008.

A6: A minha deficiência foi recente.

A7: Eu me sentia bem.

Pesquisadora: Depois de tudo isso que foi relatado, vocês acreditam na educação inclusiva no ensino superior?

A1: Sim, acredito.

A2: Acredito e quero citar a frase do Fernando Pessoa: tudo vale a pena quando a alma não é pequena.

A3: Sim, muito.

A4: Acredito e espero que eu possa vivenciar mais do que estou vivenciando.

A5: Sim, acredito, o brasileiro não desiste nunca.

A6: Sim, eu ainda quero subir no CAD de elevador.

Pesquisadora: Vocês se sentem incluídos no curso?

A1: Sim, eu me sinto.

A2: Me sinto incluído, mas existiu até agora um caso, uma exceção, uma aula em que o vídeo era em inglês e espanhol certo, só que por determinação da maioria da sala a professora acatou a ideia da maioria da turma, que vão ser professores, mas eu não sei de quem também, porque eles não sabem tratar um deficiente visual. Eles resolveram passar em inglês, e o que eu fiz? Peguei a minha mochila e falei: vou alugar o DVD e vejo em casa em português que é muito mais saudável.

A3: Me sinto sim.

A4: Bem, em certos momentos eu fico pensando de repente o que tá faltando para os professores da UNIVILLE em relação a observar que uma pessoa dentro da sala de aula tem uma deficiência, às vezes os professores parecem que não entendem que a gente só quer estar na sala e estar junto. Uma vez o professor foi fazer uma atividade que tinha que estourar bexiga um do outro e ainda perguntou pra mim: você quer participar? Eu disse pra ele: eu gostaria, mas não sei como, o senhor me diz. Aí ele disse: ah, acho melhor não.

A5: Eu me acho cada vez mais incluído. Eu vejo uma evolução do departamento, dos professores, dos alunos, né. A questão de me sentir incluído na UNIVILLE, eu me sinto cada vez mais, não que ela seja perfeita hoje, eu acho que falta um pouquinho assim até por conta da questão do Direito que lida com o julgar o certo, o errado, lida com o mal isso e aquilo né. Por eu ter braço, perna, não usar cadeira de rodas... Óh, esse aí é um espertalhão, óh, será? Há uma desconfiança.

A6: Me sinto cada vez mais inclusa, o que eu falo no departamento eles agilizam pra mim. Aqui na UNIVILLE é tudo novo, e eles estão procurando incluir cada vez mais a gente.

A4: Nossa, os alunos, colegas são um espetáculo, os primeiros que incluem a gente.

A7: No começo foi difícil porque eu não conhecia todo mundo, com o passar do tempo fui incluída, conhecendo pessoas e hoje eu tenho amigos que me ajudam, converso com eles, converso com todo mundo.

Pesquisadora: Em relação aos direitos da pessoa com deficiência, com a educação, vocês conhecem?

A1: Eu conheço algumas coisas, porque são do meu interesse. Mas tem muita gente que não conhece e está perdendo a chance de estar estudando, trabalhando. Tem que divulgar isso, porque nós temos essa possibilidade de entrar na faculdade e uma estabilidade profissional por causa da cota nas empresas.

A2: O que necessita para nós é ter um conhecimento da lei. A lei obriga, a lei determina, então nós temos direitos, né, direito a muita coisa que nós não sabemos.

A3: Precisamos conhecer a lei para exigir os nossos direitos, eu leio sobre isso.

A4: Eu sempre busco, principalmente por estar cursando o curso de Direito, o reconhecimento da lei da pessoa com deficiência e ela é complexa, em certos assuntos bem ampla. Eu acho que não falta lei para a pessoa com deficiência, está faltando garantir que essa lei seja executada.

A5: Na verdade eu não tinha muito conhecimento, a gente vê o que passa na TV, na novela, né, e esporadicamente no jornal. Mas depois que eu entrei na UNIVILLE e tal... Tu quer repassar pra essas outras pessoas óh tu pode, é assim, assim e assado, não é assim. Você traz o estatuto, tá aqui óh! Meu Deus, realmente é meu direito, você faz valer a pena.

A6: Eu não conhecia, mas o meu médico me deu um guia explicando todos os direitos. Eu passei por muita dificuldade pra conseguir a bolsa aqui, mesmo sendo meu direito, eu li no estatuto e eles fizeram eu vivenciar um inferno, fizeram eu esperar a assistente social na minha casa porque não confiaram na minha palavra, eu trouxe laudo tudo. Eu me senti péssima.

A2: O que ela está falando é verdade. Esse ano eu fiz a inscrição, tudo certinho e eles não me deram bolsa. Eu ia desistir do curso, comentei com a líder da sala e ela disse que isso não podia acontecer, porque tá lá no edital, portador de deficiência e aposentado por invalidez recebe bolsa do governo pelo artigo 170. Eu consegui

porque uma professora foi no financeiro, eu não consegui porque eles falaram que eu não trouxe a documentação e eu tenho um *e-mail* que prova que eu mandei.

A6: Pois então, ano passado eu me separei do meu marido, eu tentei o suicídio, houve um problema muito sério que eu não gosto de expor, eu mandei ele embora e quando eu vim fazer a inscrição aqui eu tava separada, eu não menti, mas aí eu tive que explicar o motivo da minha separação, expor a minha vida pessoal. Aí eles viram uma foto minha e dele, no meu Facebook, no final de ano e eles questionaram isso, sendo que eu tinha direito por ser deficiente, eu trouxe o laudo. Uma moça da central disse que eu tinha direito, e quando a psicóloga foi na minha casa eu ainda estava separada, e era um direito meu.

A5: A gente vê a necessidade de um atendimento para o deficiente porque essa gente já tem um abalo no emocional e tal, com relação às leis cria-se dificuldade para vender facilidade, que é a questão do dinheiro, do capitalismo. Mas aí eu entro na questão que sem luta a gente não consegue. Eu também passei por dificuldades e foi isso que me fez criar raiz aqui. Temos que romper os paradigmas, ir atrás, tu pegar um ônibus e tal, expor certas coisas, é difícil mas é preciso porque não é só você que é deficiente, tem várias pessoas que gostariam de estar aqui e a gente tem que lutar com unhas e dentes.

A7: Sim, eu leio sobre os meus direitos.

Pesquisadora: Vocês pretendem atuar na área de graduação?

A1: Sim.

A2: Eu não sei, porque eu tô aposentado por invalidez e eu precisaria ir lá desfazer essa aposentadoria.

A3: Sim.

A4: Eu não sei.

A5: Eu sonho em atuar na área, deixar a aposentadoria e levar a minha vida.

A6: Eu pretendo montar o meu negócio, né, atuar na área especificamente não tem como, porque eu não tenho disponibilidade física e sou aposentada por invalidez.

A7: Eu quero atuar na minha área.

Pesquisadora: de que maneira a pessoa com deficiência pode ajudar a UNIVILLE no processo de inclusão?

A1: Eu acho que é exatamente isso que a gente fez aqui, falando da dificuldade de cada um pra que eles tenham esse olhar, porque muitas vezes eles que não têm dificuldades não sabem como é a deficiência, só depois que a gente vive aquilo que a gente passa é que a gente vai começar a perceber. Dar para eles pelo menos um norte, pra ajudar, pra que outras pessoas que também têm deficiência, vão ver no nosso exemplo que sim, é possível você ser deficiente e fazer um curso, ter uma vida social e seguir em frente.

A2: A UNIVILLE deve reunir todos os deficientes e perguntar pra eles quais são as dificuldades que eles têm, e não eles montar conforme os engenheiros querem ou conforme os professores querem, porque quem sabe da dificuldade é o deficiente.

A3: Fazer reuniões, palestras com os deficientes.

A4: A UNIVILLE tem que entrar em contato com os alunos, eu acredito que a UNIVILLE precisa dedicar um tempinho pra sentar, tipo o Patrimônio que cuida dos espaços físicos, o pedagógico, sentar com a gente e ouvir assim como você está fazendo, levantar algumas questões e botar a gente pra falar e eles analisarem. A universidade está aberta para receber o deficiente, mas agora tem que ouvir o deficiente também.

A5: Eles têm que ouvir, abrir espaço, fazer seminário, reunião. Eu fui aprendendo com os outros deficientes, entende? Tem que haver reunião, congresso, seminário, pra gente poder depois lá fora, quando for na hora de atuar no Direito, atuar na nossa área, essa sociedade também tenha um pouco mais de conhecimento. Porque uma reunião não é só nós, vai abrir espaço para as outras pessoas e essa sociedade que eu digo que é deficiente vai estar mais conhecedora dos nossos limites, vai saber como lidar com as outras pessoas, com o diferente, e assim a gente vai ter uma evolução na sociedade.

A6: Me deu um branco...

(Repeti a pergunta)

A6: Depois eu te explico, eu tenho perda da memória.

A7: Conversando com os alunos.

Pesquisadora: Vocês podem definir a UNIVILLE em uma palavra?

A1: Conhecimento.

A2: Educação.

A3: Vitória.

A4: Conhecimento.

A5: Recomeçar.

A6: Sonho.

Quando acabou a entrevista, foi oferecido um café ao grupo.

APÊNDICE C
LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

TRABALHOS COMPLETOS INDISPONÍVEIS NA INTERNET					
Descritor	Autor	Título/Nível	Ano	Universidade	Motivo
Inclusão no ensino superior	Raphaela de Lima Cruz	Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB/Dissertação	2012	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Estão disponíveis <i>online</i> os trabalhos entre os anos de 2004 a 2010
Inclusão no ensino superior	Clarice Ferreira Guimarães	Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal – RN/Dissertação	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Não foi encontrada no <i>site</i> da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nesse caso foi enviado um <i>e-mail</i> para a instituição solicitando o trabalho
Inclusão no ensino superior	José Leonardo Veronezi	Portadores de necessidades especiais no ensino superior: ações na Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac/Dissertação	2011	Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac	Não consta no <i>site</i> da Universidade do Planalto Catarinense, pois o item “produções e publicações” aparece em preenchimento
Inclusão no ensino superior	Priscila Provin	O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo atitudes de inclusão/Dissertação	2011	Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS	Consta no <i>site</i> da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS disponível para empréstimo pessoal na biblioteca universitária
Inclusão no ensino superior	Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana	O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Maceió/Dissertação	2010	Universidade Federal de Alagoas	Não foi visualizada no <i>site</i> da Universidade Federal de Alagoas. Foi solicitado o trabalho via contato institucional
Inclusão no ensino superior	Moacir Juliani	As vissitudes das pessoas com necessidades educacionais especiais: fragmentos	2008	Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul –	Foi visualizada no <i>site</i> da Universidade Regional do Nordeste do

		de histórias de vida que chegam ao ensino superior/Dissertação		UNIJUI	Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI com outro título: As vicissitudes das pessoas com necessidades educacionais especiais: incluídos nos tempos e espaços educativos ou espectadores?
Pessoa com deficiência no ensino superior	Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar/Dissertação	2012	Universidade Federal de São Carlos/UFSCar	Consta no <i>site</i> da Universidade Federal de São Carlos, porém o arquivo encontra-se indisponível
Pessoa com deficiência no ensino superior	Vera Creusa de Gusmão do Nascimento	As vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no Ensino Popular/Dissertação	2011	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Está disponível na íntegra com outro título: Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior. No <i>site</i> da Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa estão disponíveis <i>online</i> os trabalhos entre os anos de 2004 a 2010

LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

TRABALHOS COMPLETOS DISPONÍVEIS NA INTERNET				
Descritor	Autor	Título/Nível	Ano	Universidade
Educação Inclusiva no ensino superior	Maria Helena Machado Piza	O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo/Tese	2011	Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
Educação Inclusiva no ensino superior	Elisabeth Rossetto	Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados/Tese	2009	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Inclusão no ensino superior	Sônia Helena Costa Galvão de Lima	Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com síndrome de Down no curso de Pedagogia: uma experiência exitosa/Dissertação	2012	Universidade Cidade de São Paulo
Inclusão no ensino superior	Emerson Rodrigues Duarte	A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem, e agora?/Dissertação	2009	Universidade Federal de Juiz de Fora/Universidade Federal de Viçosa
Inclusão no ensino superior	Noemi Nascimento Ansey	A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior/Dissertação	2009	Universidade Federal do Paraná
Pessoa com deficiência no ensino superior	Kissy Morejón	O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul/Tese	2009	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

APÊNDICE D

ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA UNIVILLE

	CURSO	2008	2009	2010	2011	2012
1	ADMINISTRAÇÃO	13	13	9	10	13
	ARQUITETURA E URBANISMO					
2	ARTES VISUAIS			1	2	2
3	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2	2	1	2	3
4	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	8	8	7	4	3
5	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	3	3	1	0	1
6	COMÉRCIO EXTERIOR	4	4	4	0	2
7	CST DESENVOLVIMENTO REGIONAL	1	1	0	0	
8	CST GASTRONOMIA	1	1	0	2	
9	CST GESTÃO DE PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS	1	1	0	1	
10	DESIGN	5	5	5	6	8
11	DIREITO	24	24	22	15	10
12	EDUCAÇÃO FÍSICA	12	12	8	5	5
13	ENGENHARIA AMBIENTAL	2	2	3	0	
14	ENGENHARIA DE PRODUÇÃO MECÂNICA	0	1	2	3	4
15	ENGENHARIA QUÍMICA	6	6	6	1	1
16	FARMÁCIA	1	1	1	2	3
	FOTOGRAFIA					
17	GEOGRAFIA	1	1	1	2	1
18	HISTÓRIA	6	6	6	5	6
19	LETRAS	3	3	2	6	5
20	MATEMÁTICA	1	1	1	0	
21	MEDICINA	4	4	3	2	3
22	ODONTOLOGIA	2	2	1	0	
23	PEDAGOGIA	2	2	2	1	
24	PSICOLOGIA	1	1	2	2	4
25	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	1	1	1	0	
26	SOCIOLOGIA					1
27	TEC GESTÃO COMERCIAL					1
	TOTAL	43	108	91	71	76

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Luciana Soares, vinculada à linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso a entrevista semiestruturada, serão fundamentais para a construção da dissertação “Educação Inclusiva no Ensino Superior: sentidos e significados atribuídos por acadêmicos com deficiência”, que está sob a orientação da Professora Dra. Sônia Maria Ribeiro. O objetivo da pesquisa é identificar como vem ocorrendo o movimento de educação inclusiva no ensino superior na perspectiva dos acadêmicos com deficiência.

Sua participação se restringirá a participar de um grupo de discussão. Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja de seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo da educação inclusiva no ensino superior.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Luciana Soares, pelo telefone (47) 8492-4585 e no *e-mail*: lucianapedagogiauniville@hotmail.com. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora desta pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-90177 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 – Zona Industrial, *Campus* Universitário – Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 – Zona Industrial, *Campus* Universitário – Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2013.

Participante

Luciana Soares
Pesquisadora responsável

ANEXOS

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - FURJ
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE



PARECER DO PROJETO DE PESQUISA

1) DADOS GERAIS

Nº do Protocolo: 207/2012
Data de Entrada no Comitê: 19/09/2012
Instituição: Univille
Comitê: (x) Humanas () Animais
Área Temática Especial: (x) Não () Sim. Qual?
Área Temática: Mestrado em Educação
Fonte Financiadora: Própria

2) TÍTULO

Educação inclusiva no Ensino Superior: sentidos e significados atribuídos por acadêmicos com deficiência

3) PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Luciana Soares

4) EQUIPE EXECUTORA

Luciana Soares
Sonia Maria Ribeiro

5) SUMÁRIO E ANÁLISE DO PROTOCOLO

Na folha de rosto está com o item 9 em branco

Os currículos estão anexados e indicam a competência da equipe para a execução da pesquisa.

A pesquisa tem como temática a educação inclusiva e o ensino superior.

A pesquisadora estabeleceu como objetivo geral: "Conhecer os sentidos e significados atribuídos à educação inclusiva pelos acadêmicos da Univille que possuem deficiência"

Como objetivos específicos têm-se: investigar como ocorre o ingresso das pessoas com deficiência na UNIVILLE; identificar as condições de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e ao conhecimento para os acadêmicos; conhecer qual o sentido que os acadêmicos atribuem para o processo de ensino aprendizagem a partir do trabalho docente; verificar, a partir do movimento da educação inclusiva, como acontecem as interações sociais dos acadêmicos com a comunidade acadêmica; compreender por meio de um levantamento dos procedimentos adotados pela UNIVILLE, como esta vem promovendo a inclusão de acadêmicos com deficiência nos diferentes cursos.

A revisão da literatura é atual e fundamenta a temática proposta.

Em relação à metodologia informa que "os sujeitos de pesquisa serão os acadêmicos com deficiência, regularmente matriculados e frequentando no 1º

Página 2 de 4

semestre de 2013, dos cursos de graduação da UNIVILLE, número que no primeiro semestre de 2012 correspondia a um total de 64 acadêmicos, distribuídos nos diferentes cursos de graduação” A informação foi obtida em listagem de acadêmicos com necessidades educacionais especiais, emitida pela Secretaria Acadêmica da Univille.

Como critério de inclusão indica apresentação de deficiência auditiva, física, intelectual ou visual, e estar regularmente matriculado em algum curso de graduação da UNIVILLE, podendo ser de licenciatura ou bacharelado, sendo que este fator irá contribuir para a análise dos dados. Como critérios de exclusão todos os que não se enquadrarem nos critérios de inclusão.

Para embasar uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação o método adotado será entrevista semiestruturada (modelo anexado com questões norteadoras), com grupo de discussão, pelo colocado pressupõe ser a constituição de grupo focal.

O recrutamento, após a identificação dos sujeitos que preenchem os critérios de inclusão, se fará via eletrônica ou telefônica, com o auxílio dos departamentos. Na reunião os acadêmicos receberam a carta convite. Posteriormente, com a aceitação da participação na pesquisa serão formados os grupos de discussão. O número de participantes por grupo dependerá do número de participantes na pesquisa, prevendo-se um total de no máximo 5 acadêmicos por grupos, levando-se em consideração a deficiência de cada um. Na participação com deficientes auditivos será solicitada a presença de um intérprete de Libras.

A pesquisa será realizada nas dependências da Univille, no campus Zona Industrial.

A pesquisadora esclarece que a análise dos dados coletados será feita pela análise do conteúdo textual com base em Bardin.

Não informa sobre posse, guarda e descarte dos dados coletados.

Na análise de riscos e benefícios afirma que os riscos serão mínimos, e referem-se a possíveis impactos provocados pela entrevista, ou mesmo pelas respostas dadas pelos sujeitos em relação aos sentidos e significados atribuídos à educação inclusiva. Em relação aos benefícios indica que ao promover uma reflexão quanto ao movimento de educação inclusiva no ensino superior e a importância do sujeito se perceber neste movimento.

Como resultados esperados a pesquisadora pretende identificar na instituição estudada como vem ocorrendo o movimento de educação inclusiva, como o acadêmico se percebe neste movimento bem como quais são os sentidos e significados por eles atribuídos. E contribuir para a reflexão e ação de melhorias no que se refere à inclusão educacional e social na universidade. Também informa sobre a divulgação da pesquisa junto aos sujeitos da pesquisa, e em publicações científicas.

No cronograma está assinalado que a pesquisa de campo ocorrerá no período de março e abril de 2013.

O orçamento financeiro detalha os itens de sua composição, porém, não informa quem custeará as despesas..

Não foi encontrado conflito de interesse que impeça a realização da pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve incluir a informação que assinalada a seguir.

Foi encaminhado via ofício nº 469/2012 – PRPPG/CEP ao (à) pesquisador (a) responsável o parecer consubstanciado contendo as pendências, a saber:

- a) Preencher o item 9 da folha de rosto.
- b) Indicar quem custeará as despesas apontadas no orçamento da pesquisa (Resolução CNS 196/96 item VI.2 j)
- c) Informar no projeto de pesquisa quem será responsável pela guarda do material gerado pelo instrumento de pesquisa, por quanto tempo e como serão destinados estes dados depois de decorrido o tempo de guarda (Resolução CNS196/96, itens VI.2.n e IX.2.e);
- d) No TCLE informar sobre a gravação das entrevistas.

Enviar ao CEP o número total de sujeitos de pesquisa, após a aceitação do acadêmico em participar da pesquisa.

O (a) pesquisador (a) responsável respondeu ao ofício nº 469/2012 PRPPG/CEP, esclarecendo todas as pendências apontadas no parecer, atendendo plenamente à Resolução CNS 196/96 e complementares.

6) PARECER

- () Não aprovado;
 (X) Aprovado;
 () Aprovado, a ser encaminhado à CONEP para registro;
 () Aprovado, a ser encaminhado à CONEP para apreciação e parecer;
 () Com Pendências.

A partir da análise, constata-se que o projeto intitulado “**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA**” atende plenamente a Resolução CNS 196/96 e complementares, e a Resolução 19/07 CEPE/UNIVILLE, para realização de pesquisas com seres humanos, sendo o projeto aprovado.

Joinville, 28 de novembro de 2012


Eleide Abril Gordon Findlay

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE

