UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EFEITOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

TESE DE DOUTORADO

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Santa Maria, RS, Brasil

2014

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EFEITOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro
Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária / Tania Mara Zancanaro Pieczkowski.-2014.
208 p.; 30cm

Orientadora: Maria Inês Naujorks
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

1. Inclusão 2. Educação Superior 3. Educação Especial 4. Deficiência 5. Docência universitária I. Inês Naujorks, Maria II. Título.

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

© 2014
Todos os direitos autorais reservados a Tania Mara Zancanaro Pieczkowski. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
Endereço: Travessa Hamburgo, 79-D, Chapecó, SC, 89801-246
Fone 49 3322-3425; End. Eletr: taniazp@unochapeco.edu.br

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EFEITOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

elaborada por
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

comc requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISÃO EXAMINADORA:

Mª Inês Naujorks

Maria Inês Naujorks, Profª Drª
(Presidente/Orientadora)

Cassia Ferri, Profª Drª (UNIVALI)

Adriana da Silva Thoma, Profª Drª (UFRGS)

Tatiana Bolivar Lebedeff, Profª Drª (UFPel)

Soraia Napoleão Freitas, Profª Drª (UFSM)

Santa Maria, 10 de outubro de 2014.

Dedico esta Tese

Ao Fabiano, Ramiro e Eduardo.

Às pessoas com deficiência que fizeram ou fazem parte da minha história.

AGRADECIMENTO

É hora de agradecer...

Aos que me dão suporte, presentes ou não, aqueles que cuidam de mim, confiam em mim, me desafiam a ser melhor.
Muito obrigada!

Mas não quero economizar palavras nos meus agradecimentos, e alguns nomes precisam ser destacados.

Agradeço...

Aos meus familiares

Fabiano, meu amparo, meu companheiro de todas as horas... Conhecedor profundo do conceito de cuidado... Cuidou de mim quando eu precisei chorar, brigar, me encolher... Vibrou comigo cada vez que eu acertei. Esta conquista também é sua.

Geonir e Vilte, meus pais que me ensinaram que a escolha é pelo caminho que nos leva à realização, não necessariamente o mais fácil. Me ensinaram que "as coisas não caem do céu – como dizem", precisamos conquistá-las, reconhecendo que não somos auto-suficientes, precisamos do outro, de muitos outros, de uma proteção superior que blinda nossos trajetos. E foram tantos quilômetros de estradas, nas madrugadas de Santa Catarina ao meu amado chão gaúcho nas viagens em lindas noites de luar e de estrelas, mas também de tempestades e perigos. A proteção superior foi inegável. Sou grata ao Deus que me ensinaram a amar, a confiar, a ter presente: pela vida, saúde, companhia, amparo...

Meus filhos, por ordem de idade:
Ramiro, sempre determinado, seguro do que quer, reforçando em mim a convicção de que o caminho não está pronto, é preciso construí-lo em cada dia.
Eduardo, esbanjando carinho, afeto, serenidade, ternura, compreensão e mostrando que os passos não precisam ser aligeirados, mas firmes e constantes...

Ana Júlia, que representa o riso fácil, a leveza, a esperança, a alegria, o grande presente que a vida me deu.

Viviane, batalhadora, companheira, gerou a Ana Júlia e juntas fortaleceram a força feminina na família.

Letícia, se fizer meu filho feliz, também me faz feliz.

Sandra, minha irmã, sempre presente, acolhedora, meiga, com uma palavra de conforto, e Neri, amigo de todas as horas.

Gérson, meu irmão e Taciana, pelos bons momentos vividos e pelas lembranças boas e marcantes.

Priscila e Bianca, minhas companheiras, meus chamegos. Vitória, presença intensa, com quem gostaria de conviver mais.

Aos meus amparos profissionais...

Minha orientadora, professora Maria Inês, que aceitou o desafio de trilhar esta caminhada comigo e me apontou um caminho sem volta ao conhecer Foucault. Mais do que um encontro profissional, conquistou meu eterno reconhecimento, minha amizade, meu maior respeito e espero que nosso vínculo permaneça para sempre.

Professoras, Adriana da Silva Thoma, Cassia Ferri, Doris Pires Vargas Bolzan, Soraia Napoleão Freitas, Tatiana Bolivar Lebedeff e Valeska Fortes de Oliveira, que aceitaram integrar a banca de qualificação e de defesa, dedicaram seu precioso tempo à leitura, às contribuições e às críticas que me instigam a fazer melhor. Pessoas que admiro, cada uma, de diferentes formas, registra sua marca em minha trajetória.

Professores do doutorado, especialmente a professora Márcia Lise Lunardi, cujas aulas e indicações me ajudaram a aprofundar as leituras em Foucault e autores que nele se amparam, e a tensionar minhas certezas acerca da Educação Especial e da inclusão. Sinto-me grata por ter convivido com pessoas que me mobilizaram a aprender mais e mais.

A UFSM, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que me acolheram e possibilitaram a realização de um sonho, estudar na UFSM (desejo presente desde a adolescência), e já na vida adulta (bem adulta) o projeto de vida: conquistar o Doutorado em educação;

Colegas do Curso e do Grupo de Estudos Sobre Educação Especial e Inclusão (GEPE);

A Unochapecó, a quem sou eternamente grata pela acolhida desde a graduação, pelas oportunidades profissionais, pela confiança, pelas infinitas aprendizagens: de tantos e tantas que foram meus alicerces, faço alguns destaques: professor Odilon Luiz Poli, hoje reitor da Universidade, mas meu colega desde a graduação; professora Maria Luiza Lajus, vice-reitora de graduação quando ingressei no programa de doutorado, que me apoiou a dar este importante passo, mesmo sabendo que isso representaria algumas ausências minhas num momento em que nossos desafios eram tantos; professora Maria Aparecida Lucca Caovilla, vice-reitora de ensino, pesquisa e extensão, que continuou apostando em mim para constituir a equipe gestora e, como eu, doutoranda nos mesmos tempo, sempre me apoiou; equipe da Diretoria de Ensino; amigos e colegas de trabalho.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES, do Estado de Santa Catarina, pelo auxílio financeiro;

Aos docentes que concordaram prontamente em conceder as entrevistas narrativas, as quais deram subsídios para este estudo.

Às pessoas com deficiência que fazem parte da minha história, com as quais sempre fiz intensas aprendizagens.

Aos amigos e amigas com quem sempre posso contar. Dentre tantas pessoas queridas, destaco amigas de décadas: Deice Bartolamey Azzolini, Mariluci Mantelli Guimarães, Solange Maria Alves, Vera Maria Potrich, Neleci Ana Orsolin Meneguetti e Bernardete Luiza Follador.

Aos colegas de trabalho que me auxiliaram lendo e opinando acerca de minhas produções, seja no projeto, seja no esboço da Tese, seja no auxílio para a transcrição das entrevistas ou na apresentação do texto: obrigada Ireno Antônio Berticelli, Ione Inês Pinsson Slongo, Maurício Roberto da Silva Silva, Taiz Regina Balardin Antonini, Oneida Maria Ragnini Belusso e Marcela do Prado.

Universitária
Graduação
Compreender
Tese
Cursos
Perguntas
Discurso
Política
Inevitável
Especial
Inclusão
Caminho
Movimentos
Estudantes
Foucault
Profissão
Juízo
Governamentalidade
Verdade
Perspectiva
Encontro
Jogo
Objetivo
Normalização
Superior
Valor
Natural
Diferente
Subjetivação
Necessário
Presença
Neoliberal
Tensionar
Deficiência
Narrativas
Exclusão
Novo
Escolha
Imprevisível
Processo
Educação
Econômico
Efeitos
Docência
Motivação

A cada época, os contemporâneos estão, portanto, tão encerrados em discursos como em aquários falsamente transparentes, e ignoram que aquários são esses e até mesmo o fato de que há um. As falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo; mas a cada época eles passam por verdadeiros. De modo que a verdade se reduz a um dizer verdadeiro, a falar de maneira conforme ao que se admite ser verdadeiro e que fará sorrir um século mais tarde (VEYNE, 2011, p. 25).

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EFEITOS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

AUTORA: TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI
ORIENTADORA: PROFª DRª MARIA INÊS NAUJORKS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 10 de outubro de 2014.

Esta Tese insere-se na Linha de Pesquisa Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Com o **objetivo** de tensionar a política de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender os efeitos desse processo na docência universitária, foi orientada pela seguinte **questão de estudo**: Quais os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência na docência universitária? Desta questão, derivaram novas **perguntas**, quais sejam: Que movimentos relativos à inclusão acontecem na universidade, no presente? Quais os desafios da profissão docente no contexto de inclusão de estudantes com deficiência? Como acontecem os processos de subjetivação docente decorrentes das políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior? Quais os efeitos da presença de estudantes com deficiência nas práticas pedagógicas de professores universitários? A **motivação** pela escolha do tema da pesquisa advém da minha trajetória profissional na educação especial, somada ao desafio de ser professora formadora de futuros docentes, atuante na educação superior, especialmente nos cursos de licenciatura e de formação para o magistério superior. Para este estudo foram entrevistados professores atuantes, ou que atuaram com estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, em duas universidades de Santa Catarina, localizadas no município de Chapecó - SC. O material empírico gerado por meio de entrevistas narrativas foi examinado pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. Tomei a inclusão como prática política de governamentalidade e que, associada à exclusão, são constituídas também no jogo econômico de um Estado neoliberal. A **Tese** que desenvolvi é de que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência. Os docentes são capturados pelos discursos da inclusão, traduzidos em processos de normalização e efeitos de subjetivação. O encontro com os estudantes com deficiência permite que o professor reflita sobre os discursos inclusivos frequentemente reproduzidos de forma mecânica, como se fosse algo natural, inevitável e necessário. Exercer a docência com "o diferente" é uma possibilidade para que o profissional de distintas áreas do conhecimento atuante na educação superior descubra que mesmo que domine o conteúdo específico e acumule títulos acadêmicos isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível. Em consonância com a perspectiva foucaultiana, e operando com noções de discurso, governamentalidade, normalização e subjetivação, não houve a pretensão de tecer juízos de valor ou apontar o caminho verdadeiro, mas evidenciar os efeitos de verdade criados pelas políticas de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Superior. Educação Especial. Deficiência. Docência universitária.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION: EFFECTS ON UNIVERSITY TEACHING

AUTHOR: TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI
ADVISOR: PROFª DRª MARIA INÊS NAUJORKS
Defense Place and Date: Santa Maria, October 10nd, 2014.

This thesis is inserted into the Special Education Research Line, of the Postgraduate Program in Education, at the Federal University of Santa Maria. It **aims** to tension the inclusion policy of students with disabilities in higher education, and understand the effects of this process in university teaching, this study was guided by the following **research question**: What are the effects of the inclusion of students with disabilities in university teaching? From this question, new **questions** derived, namely: What movements related to inclusion happen in the university, at present? What are the challenges of the teaching profession in the context of inclusion of students with disabilities? How do the processes of the teaching subjectivity, arising from policies of inclusion of people with disabilities in higher education happen? What are the effects of the presence of students with disabilities in the educational practices of university professors? The **motivation** for the choice of the research topic arises from my career in special education added to the challenge of being a teacher educator of future teachers, active in higher education, especially in undergraduate courses and in the teaching formation for higher education. For this study, acting teachers or teacher who worked with students with disabilities in different undergraduate courses in two universities of Santa Catarina, located in Chapecó – SC were interviewed. The empirical data generated through narrative interviews was examined from the perspective of discourse analysis, supported by foucauldian references. I have taken the inclusion as a political practice of governmentality and that associated with the exclusion, are also incorporated in the economic game of a neoliberal State. The **thesis** I developed is that the presence of students with disabilities take effect on the university teaching, leading the way of being a professor, in other words, the teaching practices and the way of conceiving teaching. Teachers are captured by the discourses of inclusion, translated into standardization processes and effects of subjectivity. The meeting with the students with disabilities allows the teacher to reflect on the discourses often reproduced mechanically, as if it were natural, inevitable and necessary. Teaching the "different" is a chance for the distinct areas of professional active in the higher education knowledge find out that even dominating the specific content and earning academic degrees is not enough, since teaching is another profession, it is the meeting with the new, with the unpredictable. In accordance with Foucault's perspective, and operating with notions of discourse, governmentality, standardization and subjectivity, we did not intend to weave value judgments or point the right way, however, show the true effects created by the policies of inclusion.

Keywords: Inclusion. Higher Education. Special Education. Disabilities. University Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IES do Sistema ACAFE em Santa Catarina 46
Figura 2 – Regiões de abrangência das IES da ACAFE 47
Figura 3 – Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa. Brasil 2001/2010 71
Figura 4 – Número e Percentual de Matrículas, Ingressos (todas as Formas e por Processo Seletivo) e Concluintes de Graduação, segundo a Modalidade de Ensino, e Respectivos Totais Absolutos para a Graduação Presencial – Brasil e Regiões Geográficas – 2011 72
Figura 5 – Número de Instituições de Educação Superior, segundo as Regiões Geográficas – Brasil – 2011 73
Figura 6 – Evolução das Taxas de Escolarização Bruta e Líquida na Educação Superior: Brasil e Regiões – 2001/2009 74
Figura 7 – Participação Percentual de Matrículas, Ingressos (todas as Formas) e Concluintes de Graduação, segundo o Sexo – Brasil – 2011 75
Figura 8 – Distribuição do Tipo de Reserva de Vagas – Ingressos por Processo Seletivo das IES Públicas – Graduação Presencial – Brasil – 2010 76
Figura 9 – Tipos de Deficiências de Alunos Coletadas nos Censos 2010 e 2011 77
Figura 10 – Recursos de Tecnologia Assistiva Disponíveis às Pessoas com Deficiência Coletados nos Censos 2010 e 2011 78
Figura 11 – Informação sobre recursos de tecnologia assistiva 79
Figura 12 – Evolução das matrículas de estudantes público alvo da educação especial na educação superior 81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação e caracterização dos docentes participantes das entrevistas narrativas ... 49
Quadro 2 – Comparativo entre Modernidade Sólida e Modernidade Líquida 86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de estudantes com deficiência nos cursos da Universidade A - Unidade sede 41
Tabela 2 – Relação de estudantes por deficiência, na Universidade A - Unidade sede 41
Tabela 3 – Relação de estudantes com deficiência nos cursos da Universidade B 42
Tabela 4 – Relação de estudantes por deficiência, na Universidade B 44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Educação Superior
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUMDES	Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GEPE	Grupo de Estudos Sobre Educação Especial e Inclusão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituições Comunitárias de Educação Superior
IES	Instituições de Educação Superior
IFE	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NBR	Normas Brasileira Regulamentadoras

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Orgnização das Nações Unidas
PCD	Pessoa Com Deficiência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TA	Tecnologia Assistiva
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UPF	Universidade de Passo Fundo
USJ	Centro Universitário Municipal de São José

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - TECITURAS ENTRE A TRAJETÓRIA PESSOAL E A VONTADE DE SABER: OS CAMINHOS DA PESQUISA 27

1.1 Caminhos teórico-metodológicos 36

1.1.1 Contexto e sujeitos da pesquisa 37

1.1.2 Questão de pesquisa e materialidades empíricas 51

1.1.3 Trabalho analítico 53

CAPÍTULO II - UNIVERSIDADE: UM RECORTE DO PRESENTE 61

2.1 Tendências, desafios e movimentos nos rumos da universidade 61

2.2 Os cenários de expansão da educação superior brasileira 70

2.3 Profissão docente: desafios e resistências 83

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: TENSIONANDO POLÍTICAS INCLUSIVAS NA UNIVERSIDADE 95

3.1 Inclusão e dispositivos legais 95

3.2 Inclusão como mecanismo de normalização 104

3.3 Inclusão na educação superior como prática de governamentalidade 111

3.4 Políticas inclusivas na docência universitária 122

3.5 Processos de subjetivação docente frente às políticas de inclusão 127

3.6 O professor e suas práticas 131

CAPÍTULO IV - INCLUSÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: OLHARES SOBRE O OUTRO DA EDUCAÇÃO 141

4.1 O estudante com deficiência na educação superior: olhares docentes 144

4.2 O estudante com deficiência e a docência universitária: efeitos desse encontro 151

4.3 A mediação pedagógica para estudantes com deficiência 159

4.4 Expectativas docentes relativas à inserção profissional dos egressos com deficiência 164

4.5 O saber e o poder na relação docente e discentes com deficiência: avaliação da aprendizagem 169

CONCLUSÕES POSSÍVEIS 181

REFERÊNCIAS 191

APÊNDICE 207

CAPÍTULO I

TECITURAS ENTRE A TRAJETÓRIA PESSOAL E A VONTADE DE SABER: OS CAMINHOS DA PESQUISA

> [...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação (BUJES, 2002, p. 15-16).

A epígrafe escolhida para iniciar o primeiro capítulo da Tese representa meu sentimento de busca. Em relação à inclusão de pessoas com deficiência, já fiz muitas perguntas, encontrei várias respostas, mas ao respondê-las, novas perguntas surgiram e optei por continuar na busca dessa compreensão a partir de outros lugares. Foi a partir dessa inquietação que me tornei doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), assumindo o desafio de compreender os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência na docência universitária.

Transitando entre duas áreas de meu interesse, quais sejam, a educação especial e a educação superior[1], o estudo que ora se materializa tomou como pano de fundo o cenário de crescente expansão da educação superior brasileira nos últimos anos e vinculado a esse fato, o aumento do ingresso de estudantes com deficiência nesse nível de ensino. Os estudos

---

[1] Embora o termo "ensino superior" apareça no texto, especialmente quando se refere à adoção de outros autores, adoto predominantemente o termo "educação superior", conceito difundido na segunda metade do século XX. "[...] é uma sub-área do conhecimento da Educação que é, por sua vez, uma sub-divisão das Ciências Humanas e estuda a produção de conhecimento advinda do ensino e da pesquisa; é um dos níveis da educação escolar brasileira, ministrado em Instituições de Educação Superior (IES) [...]" (MOROSINI, 2003, p. 311).

subsidiadores à elaboração da Tese de doutorado foram os que me auxiliaram a compreender: a universidade na contemporaneidade; a docência universitária, especialmente quando contempla a presença de estudantes com deficiência e as políticas brasileiras de educação especial no que se refere à educação inclusiva na educação superior.

As estatísticas oficiais mostram que contribuem para o aumento das matrículas na educação superior, também os estudantes com deficiência. Pessoas com deficiência no Brasil, conforme o Censo Demográfico 2010, somam 45.606.048 milhões. Esses registros, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que o número de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas corresponde a 23,9% da população brasileira. A investigação da deficiência no Censo Demográfico 2010 considerou a percepção do próprio indivíduo "[...] sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir ou se locomover, e na existência da deficiência mental ou intelectual" (IBGE, 2012, p. 79). Essa percepção considerou também a interação com o ambiente, as condições econômicas e sociais em que o sujeito está inserido.

Os percentuais ou número de pessoas com deficiência no mundo podem ser encontrados de formas diversas, dependendo do prisma pelos quais são indicados e/ou analisados. De acordo com o *Relatório Mundial sobre as deficiências* da Organização Mundial da Saúde 2011, cujos direitos de tradução em Língua Portuguesa são de responsabilidade da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo,

> Estima-se que mais de um bilhão de pessoas vivam com alguma forma de deficiência, algo próximo de 15% da população mundial (baseado em estimativas da população mundial de 2010). Isso é mais alto do que as estimativas precedentes da Organização Mundial da Saúde, as quais datam de 1970 e sugerem aproximadamente 10%.
> De acordo com a World Health Survey, aproximadamente 785 milhões de pessoas (15,6%) com 15 anos ou mais vivem com alguma forma de deficiência, enquanto a Global Burden of Disease estima algo em torno de 975 milhões de pessoas (19,4%). Dessas, a World Health Survey estima que 110 milhões de pessoas (2,2%) possuem dificuldades funcionais muito significativas, enquanto a Global Burden of Disease estima que 190 milhões (3,8) possuem uma 'deficiência grave' – o equivalente as deficiências inferidas por condições tais como a tetraplegia, a depressão grave ou a cegueira. Somente a Global Burden of Disease mensura a infância com deficiência (0-14 anos), a qual está estimada em 95 milhões de crianças (5,1%), das quais 13 milhões (0,7%) possuem 'deficiências graves' (SÃO PAULO, 2011, p. 7-8).

Consta no referido Relatório Mundial que, devido ao envelhecimento da população assim como do aumento global de doenças crônicas, a tendência mundial é que a incidência da deficiência aumente ainda mais nos próximos anos. O documento registra, também, que entre as pessoas com deficiência estão as piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de

escolaridade, participação econômica menor e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência, problemas acentuados nas comunidades mais pobres. Isso, em parte, se justifica pelas barreiras no acesso a serviços considerados garantidos como saúde, educação, emprego, transporte e informação.

Este estudo tem seu foco nas pessoas com deficiência no contexto da educação superior. A presença de tais estudantes cria novas demandas, dentre elas, o cuidado para não os penalizar pela falta de adequação institucional; a superação de concepções padronizadoras de desenvolvimento e aprendizagem; o fortalecimento do princípio do reconhecimento da diferença; uma nova racionalidade na educação superior; a superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação, entre outras.

No que se refere a matrículas de pessoas com necessidades especiais[2] na educação superior, em 2003, o registro era de 5.078, sendo 1.373 em instituições públicas e 3.705 em instituições privadas. Em 2005, o número total de matrículas passou para 11.999, sendo 3.809 públicas e 8.190 privadas. Das matrículas registradas em 2005, 498 são de pessoas superdotadas; 448 de pessoas com condutas típicas; 2.428 de pessoas com deficiência auditiva; 3.914 de pessoas com deficiência física; 225 de pessoas com deficiência mental; 515 de pessoas com deficiência múltipla; 3.418 de pessoas com deficiência visual; e 553 de pessoas com outras necessidades especiais (MEC)[3]. O censo das matrículas de alunos com necessidades especiais na educação superior aponta que, entre 2003 e 2005, o crescimento foi de 136% das matrículas. Apesar do crescimento, o número de matrículas "reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de ensino superior" (BRASIL, 2008).

Informações do Ministério da Educação (MEC), divulgadas por meio de seu site, no dia 01 de outubro de 2012, indicam aumento de 933,6% na quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior entre 2000 e 2010. "Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010 - 6.884 na rede pública e

---

[2] O termo necessidades especiais é mais abrangente do que deficiências, por incluir pessoas com altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e transtorno do espectro autista. Movimentos sociais das pessoas com deficiência não recomendam o uso do termo 'especial' para fazer referência a esse público, pois muitas vezes é usado como um eufemismo para compensar a deficiência, sugerindo ser fora do comum; extraordinário, excelente. Porém, neste texto, o termo eventualmente será adotado, especialmente quando refere outras fontes, para referir as necessidades, sejam elas educacionais ou laborais, e também para representar o público da educação especial como um todo e não somente as pessoas com deficiência, as quais são foco deste estudo.

[3] Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2010.

13.403 na particular." Na mesma notícia consta que o número de instituições de educação superior que atendem alunos com deficiência mais que duplicou no período, passando de "1.180 no fim do século passado para 2.378 em 2010. Destas, 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para os estudantes" (BRASIL, 2012).

Esse contexto de expansão me provocou a definir como foco de investigação os efeitos da presença de pessoas com deficiência na docência universitária, motivação que advém da minha trajetória profissional na educação especial assim como na educação superior, na condição de professora, pesquisadora e gestora.

Na década de 1980, ainda estudante do curso de Pedagogia na Instituição na qual hoje sou docente, comecei a atuar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de Chapecó - SC, onde permaneci como professora e gestora por vinte anos. Nesse período, as vivências foram marcantes, resultantes da oportunidade de trabalhar com estudantes com diferentes deficiências, num período em que eram encaminhados à escola especial mantida pela APAE, além dos estudantes com deficiência intelectual, foco da instituição, estudantes cegos, surdos, com deficiência física, com transtornos invasivos do desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem (ou de ensinagem), além de bebês que apresentavam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

Iniciei meu trabalho no dia em que a nova escola especial[4] da APAE, denominada "Recanto da Esperança", abriu as portas em março de 1982. Localiza-se em um terreno doado pela prefeitura, em torno de uns três quilômetros do centro da cidade, junto a um parque arborizado, em um lugar descrito como "verde, silencioso, sereno, sossegado, pleno de natureza, com ampla construção física". Entre o centro da cidade e a escola, naqueles tempos, havia um vazio habitacional, hoje povoado e reconhecido como uma zona nobre da cidade. Chamou-me atenção, na época, as salas pequenas, algumas com janelas também pequenas e altas. De dentro de algumas salas não era possível visualizar o ambiente externo sem subir em um móvel. Hoje, percebo que essa arquitetura alimentava nas pessoas a ideia de que naqueles ambientes estavam seres humanos que representavam perturbação e ameaça para a ordem social. Lá encontrei pessoas amáveis, carinhosas, e outras bem "estranhas" aos padrões sociais. A segregação era naturalizada naquele contexto e os trabalhos manuais, terapêuticos e ocupacionais, predominavam. Os educandos eram categorizados em treináveis e educáveis.

[4] Embora denominada escola especial da APAE, efetivamente, nunca se constitui como uma escola, pois apresenta currículo próprio não certificado pelas instâncias oficiais.

Por mais de uma década, coordenei o Serviço de Estimulação Precoce, envolvendo as famílias de bebês com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor ou com deficiência já identificada. A psicologia do desenvolvimento infantil foi tema central dos meus estudos naquele período. Minha primeira especialização *Lato Sensu*, em Educação Especial, realizada naqueles anos, resultou em uma Monografia em que entrevistei familiares acerca das reações após a notícia de que o bebê não representava o projeto feito pelos pais. Alguns daqueles bebês, hoje adultos, estão atualmente na universidade.

A partir da metade da década de 1990, ganhou força, no mundo e na cidade de Chapecó, a discussão relativa à inclusão. Nesse período, assumi a função de coordenadora pedagógica da APAE, permanecendo nela até o ano 2002. Nessa função, integrei, como pedagoga, a equipe técnica de avaliação de ingresso de estudantes na escola mantida pela APAE. Nesse período, tive intenso envolvimento com as escolas da região, com gestores e professores das redes estadual e municipal, aprendendo e contribuindo com meus saberes e experiências, em cursos de capacitação de docentes.

Em1999, ingressei como docente na educação superior, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) – campus de Chapecó, que após desmembramento, denomina-se hoje de Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), na qual permaneço. Desde o meu ingresso até hoje, atuo em vários componentes curriculares na graduação e especialização *Lato Sensu*, relacionados à Educação Especial (Fundamentos, Estágios e Metodologias, entre outros) e também no campo da Pedagogia Universitária (Teoria e Metodologia do Ensino Superior).

Em 2001, iniciei o curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF) - RS. Durante o curso, afastei-me da APAE e atuei durante um ano letivo em uma escola de Educação Básica como orientadora educacional, com o intuito de aproximar-me das experiências de inclusão de estudantes com deficiência na perspectiva da escola regular.

Em minha dissertação de Mestrado analisei a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Chapecó - SC, com base em entrevistas com professores, familiares e os próprios estudantes com deficiência participantes da escola da APAE e também da escola regular. Naquele tempo, anterior à instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE), era frequente encontrar estudantes cursando as duas modalidades de ensino (regular e especial) e eu, inclusive, posicionava-me em defesa a tal opção. Acreditava eu que ela representava o tensionamento da segregação considerada natural.

Com os estudos para a elaboração da dissertação de Mestrado, algumas das minhas convicções em defesa da inclusão foram abaladas. Inquietava-me chegar ao final e não encontrar as respostas seguras em relação à inclusão, o que, ingenuamente, cheguei a pensar que obteria. Procurei por falas ocultas, tentando "desvelá-las", apontar contradições, abrir as cortinas dos "bastidores da inclusão". Nada disso: identifiquei inúmeras facetas da inclusão, mas não uma "verdade" única e segura.

Mais tarde, uma das aprendizagens mais marcantes na docência universitária foi constatar que, embora inúmeras vezes eu tenha assumido o papel de "capacitadora" de docentes para atuar com estudantes com deficiência incluídos nas turmas regulares, deparei-me com limitações pessoais diante da diversidade na educação superior. Comunico-me o básico em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e tive (ainda tenho) estudantes surdos nas turmas. No segundo semestre de 2012, por exemplo, uma única turma, no curso de Letras LIBRAS na qual fui docente, era constituída por 19 estudantes surdos, dentre os 40 matriculados. Também fui orientadora de pesquisa de três estudantes surdas e, nessas aproximações, não conseguir me comunicar adequadamente com essas estudantes sem a intervenção de um intérprete revelou as minhas limitações. Nesses casos, a comunicação escrita por meios virtuais foi essencial.

Verifiquei, no contexto regional deste estudo, que as redes de educação básica frequentemente buscam na universidade, principalmente nos docentes vinculados à área da educação, o apoio para a formação de professores na temática da inclusão. A capacitação docente foi considerada imprescindível, pelo Estado, para o êxito das políticas de inclusão, inclusive porque ecoava fortemente o grito docente de "não estamos preparados" quando a inclusão se tornou um imperativo legal. Costa (2006) ampara-se em Larson para destacar a relevância do papel assumido pelas universidades nas sociedades modernas como fonte de legitimação do conhecimento, pois elas têm a função de certificar e validar o conhecimento e representam a autoridade da ciência como sistema de conhecimento. Percebi que, apesar dessa expectativa de professores e gestores escolares na região, mesmo os docentes universitários que atuavam nos cursos de capacitação para a educação especial na educação básica, fazendo, muitas vezes, indicações prescritivas, ou seja, "dizendo como fazer", ao depararem com esse desafio na docência universitária, "não sabiam como fazer", ou "o que fazer" com seus alunos com deficiência. Essa inquietação foi um dos fatores que me mobilizou para esta pesquisa.

Concordo com Costa, com a qual compreendi que "nossas ferramentas teóricas são como óculos, lentes que nos permitem enxergar algumas coisas e outras não. Nossas perspectivas de análise não nos ajudam apenas a compreender um problema, elas nos ajudam

a compor o problema" (COSTA, 2006, p. 72). A autora destaca que na visão foucaultiana, perspectiva na qual me amparo para a elaboração da Tese, "[...] a ciência tem sido um dos mais poderosos 'regimes de verdade' do nosso tempo". Salienta que para Foucault, "[...] aquilo que chamamos de 'verdade' é produzido na forma de discursos sobre as coisas, ditados por regimes regidos pelo poder" (COSTA, 2006, p. 75).

Na obra "como se escreve a história e Foucault revoluciona a história", Veyne defende que:

> A ciência não é a forma superior do conhecimento: ela é o conhecimento que se aplica a 'modelos de série', enquanto a explicação histórica trata, caso por caso, dos 'protótipos'; devido à natureza dos fenômenos, a primeira tem como constantes modelos formais; a segunda, verdades ainda mais formais. Por ser inteiramente conjuntural, a segunda não fica abaixo da primeira em rigor (VEYNE, 2008, p. 271).

Este estudo, em consonância com a perspectiva foucaultiana, não tem a pretensão de tecer juízos de valor, ou apontar o caminho verdadeiro, mas evidenciar o contexto universitário de uma sociedade neoliberal e os efeitos de verdade criados pelas políticas de inclusão.

Com o ingresso no curso de Doutorado em Educação e o acesso a novos referenciais teóricos, dentre eles os foucaultianos, pouco visitados por mim até então, inspirei-me nos estudos pós-estruturalistas para dar continuidade à minha trajetória de pesquisa. Percebo que eu já tinha afinidade com vários autores que dialogam com essa perspectiva, embora eu não tivesse essa percepção, ou melhor, não os categorizasse como tal, o que continuo não pretendendo fazer. Além da apropriação dos novos conceitos, o desafio consistiu em, entendendo que eles funcionam como andaimes em uma construção civil, operar com esses conceitos no texto e não apenas anunciá-los e descrevê-los.

Este texto está atravessado por indagações de como se produzem as verdades acerca da inclusão. Revel (2005) menciona que, para Foucault, as verdades são produzidas pela história e não são isentas de relações de poder. Cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, constituído pelos discursos que circulam em cada época. Esse movimento também é observado na própria obra de Foucault, a qual, segundo Gallo, costuma ser apresentada em três fases: A primeira marcada por *As palavras e as coisas* (1966), a segunda por *Vigiar e punir* (1975) e a terceira pela *História da Sexualidade*, publicada em três volumes, o primeiro deles (*A vontade de saber* - 1976).

> A primeira fase é marcadamente epistemológica, buscando desvendar o solo do qual brotam os saberes; a segunda, podemos dizer que é política, pois Foucault procura mostrar a íntima relação entre os saberes e os poderes; a terceira volta-se para a Ética quando, ancorado em Nietzsche, o francês vai propor que cada um faça de sua vida uma obra de arte (GALLO, 2004, p. 80).

Gallo destaca que Morey, autor espanhol, propõe a articulação da obra foucaultiana em torno de três eixos: “O ser-saber, o ser-poder e o ser-consigo, afirmando que sua unidade está justamente na dimensão ontológica” (GALLO, 2004, p. 81) e que Veiga-Neto “[...] opera com o critério de Morey, mas falando em *domínios* do pensamento foucaultiano e não em eixos, para não dar uma conotação de espacialidade e fuga do domínio temporal-histórico, tão presente em sua obra” (GALLO, 2004, p. 81).

A terceira fase da obra de Foucault, segundo Gallo, “[...] marcada pelos dois últimos volumes da *História da Sexualidade,* talvez seja a que mais elementos possa nos trazer para, indo além do diagnóstico do presente, pensarmos possíveis futuros para a Educação” (GALLO, 2004, p. 95). Essas obras, segundo Gallo, manifestam a preocupação com a ética, entendida como uma forma de produção da vida. “Seguindo os passos de Nietzsche, Foucault volta aos antigos gregos, para caracterizar que a Ética deve ser uma estilística de existência, que cada indivíduo deve moldar sua vida como se produzisse uma obra de arte” (GALLO, 2004, p. 95). Ainda, segundo o autor,

> Se aceitarmos o desafio de Foucault, uma Educação para muito além da disciplinarização e da técnica será necessária para fundar as possibilidades de tal Ética. Uma educação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros (GALLO, 2004, p. 95).

Gallo me auxiliou a compreender a fecundidade do pensamento foucaultiano na educação contemporânea, o que procuro desenvolver ao longo da Tese. Amparar-me em Foucault possibilitou-me compreender que nas nossas relações sociais somos resultado da regulação e que, gradativamente, somos regulados por nós mesmos. Compreendo essa observação nos discursos relativos à inclusão, que surge como uma ordem social inquestionável e pouco problematizada quando associada à expansão do acesso à educação superior. Os estudantes representam números em uma estatística divulgada como promissora, o que poucos ousam questionar.

Em 2008, concluí um curso de especialização *Lato Sensu*, em Docência na Educação Superior, na Unochapecó. Minha pesquisa orientada pela professora doutora Cássia Ferri, que resultou em Monografia, abordou a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, na perspectiva dos próprios estudantes. Com o aumento do ingresso de estudantes com deficiência na educação superior, tenho percebido incoerências e deficiências para propiciar acessibilidade no contexto universitário, o que me instigou a pesquisar a partir do lugar ocupado pelos docentes.

Para a Tese ora apresentada, defini como **objetivo geral**, tensionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender seus efeitos na docência universitária.

Para contemplar o objetivo desta pesquisa, foram elaboradas algumas **perguntas**, quais sejam: Que movimentos relativos à inclusão acontecem na universidade no presente? Quais os desafios da profissão docente no contexto de inclusão de estudantes com deficiência? Como acontecem os processos de subjetivação docente decorrentes das políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior? Quais os efeitos da presença de estudantes com deficiência nas práticas pedagógicas de professores universitários?

Tendo como foco tal objetivo e perguntas, fui delineando o percurso metodológico dessa investigação, revisitando as tendências e movimentos da educação especial e da educação superior. Vasculhei também aspectos da pedagogia universitária, do fazer-se docente e das políticas educacionais inclusivas, no intuito de estabelecer uma tecitura entre a educação especial e a educação superior. Como fio condutor teórico presente na trajetória da pesquisa está a contribuição de Foucault e outros autores que se amparam nas lentes foucaultianas para fazer suas analíticas, os quais me auxiliam a tensionar a lógica classificatória e categorizante que a modernidade tomou como verdade na produção do conhecimento. Foram imensos os desafios para a apropriação das principais ferramentas teóricas foucaultianas que sustentam esta Tese: **governamentalidade, normalização, discurso, subjetivação**, entre outras.

Para esta **Tese**, defendo que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência.

Ancorada nos referenciais foucaultianos, tomo a inclusão como uma tecnologia de governamento da conduta docente. Trata-se da forma como os docentes são capturados pelos discursos da inclusão e como esses discursos reverberam na ação docente, traduzidos em efeitos de subjetivação e processos de normalização.

Para contribuir no que a pesquisa se propôs, foi gerado material empírico por meio de entrevistas narrativas[5], as quais forneceram subsídios para a elaboração de agrupamentos temáticos que estão apresentados e desenvolvidos ao longo da Tese. Tais agrupamentos receberam as seguintes denominações:

– *Profissão docente: desafios e resistências;*

[5] Terminologia adotada com base em Andrade 2012, conceituada no decorrer do texto.

- *Políticas inclusivas na docência universitária;*
- *Processos de subjetivação docente frente às políticas de inclusão;*
- *O professor e suas práticas;*
- *O estudante com deficiência na educação superior: olhares docentes;*
- *O estudante com deficiência e a docência universitária: efeitos desse encontro;*
- *A mediação pedagógica para alunos com deficiência;*
- *Expectativas docentes relativas à inserção profissional dos egressos com deficiência;*
- *O saber e o poder na relação docente e discentes com deficiência: avaliação da aprendizagem.*

Estes agrupamentos, que não necessariamente aparecem no texto nesta sequência, ou seja, por vezes surgem entre outros títulos, resultaram da recorrência e relevância dos dizeres dos professores entrevistados, coautores deste estudo, e foram analisados pela perspectiva da análise do discurso, amparada na teorização foucaultiana.

1.1 Caminhos teórico-metodológicos

Escrever a Tese foi um processo desafiador, pois me colocou diante das minhas possibilidades e, ao mesmo tempo, das minhas limitações. Foi difícil recortar, escolher, dentre tantas leituras feitas, o que me auxiliaria a desenvolver "uma Tese" e, afinal, essa é uma das expectativas da academia. O desafio se tornou ainda mais intenso quando escolhi navegar por autores até então pouco conhecidos por mim e sentir que as leituras, que os estudos que me satisfaziam e construíam deveriam se dar demoradamente, possibilitando que eu ficasse atenta às diferentes vozes presentes nos textos. No entanto, essa imersão se dá num tempo em que muitas coisas precisam acontecer concomitantemente e com rapidez. Mesmo assim, abrir essas portas me entusiasmou, pois me senti seduzida por outras possibilidades de pensamento, isentas de verdades absolutas e respostas definitivas. Fui seduzida a compreender a inclusão como um processo inserido na complexidade de nosso tempo. Um tempo, como dizem Meyer e Paraíso (2012, p. 21), "[...] que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação".

Atualmente, atuando como diretora de ensino na Unochapecó, sou responsável pela Divisão de Acessibilidade, a qual tem como foco promover a inclusão de pessoas com

deficiência na instituição, onde, atualmente, dentre aproximadamente oito mil e quatrocentos estudantes de graduação, há mais de noventa estudantes com deficiência matriculados, segundo registro em diferentes setores institucionais, informações que serão detalhadas na sequência deste texto.

Muitos professores me procuram em busca de apoio pedagógico e, nesses encontros, observei que os estudantes com deficiência, frequentemente, são narrados pelos docentes como "sujeitos com problemas e causadores de problemas". A busca docente se dá no sentido de que lhes sejam indicadas práticas normalizadoras e receitas de como fazer para que a diferença seja anulada. Camillo diz que a diferença caiu na cilada do *marketing*, servindo como mote para belos e sedutores discursos político, "ao se explanar uma plataforma de governo, prometendo-se acabar com as 'diferenças' sociais, ou no discurso escolar, quando se diz que a escola e a educação são para todos, onde os excluídos serão incluídos e as 'diferenças' serão eliminadas, solucionadas [...]" (CAMILLO, 2008, p. 67). É nesse contexto que me sinto instigada a compreender os efeitos da inclusão, assumindo como pressupostos metodológicos, destaques anunciados por Meyer, relativos a abordagens pós-estruturalistas de pesquisa, dentre os quais:

> Aceitar que duvidar do instituído é uma estratégia de multiplicação, localização e relativização daquilo que se apresenta como verdadeiro; [...]
> Abrir mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas; [...]
> Estranhar o que é aceito como normal, desnaturalizando-o, e familiarizar-se com o estranho, (re)conhecendo a interdependência desses movimentos (MEYER, 2012, p. 57-58).

Ao longo do texto, fiz a opção de relatar fragmentos da minha história, pois nela estão as justificativas para as escolhas que faço, na compreensão de que não estou numa posição distante ou neutra do objeto de investigação.

1.1.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

A minha vontade de saber se fundamenta na trajetória de professora de educação especial, somada ao desafio de ser professora de futuros docentes, atuando na educação superior, especialmente nos cursos de licenciatura e em cursos de especialização para o magistério superior. Somados aos saberes empíricos possibilitados pela prática docente estão

os estudos de longos anos voltados à temática, intensificados no ingresso no curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial.

Fiz menção, neste texto, a um curso de especialização *Lato Sensu* em Docência na Educação Superior. Esta vivência está diretamente relacionada à escolha do tema da pesquisa desenvolvido nesta Tese de doutoramento. Tem seu nascedouro em 2005, ano que passei a coordenar o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), na Unochapecó, através do qual é desenvolvida a política de capacitação docente, função que exerci diretamente até 2008, mas com a qual mantenho envolvimento atualmente como diretora de ensino. Este trabalho foi e continua sendo bastante desafiador por possibilitar muitas aprendizagens, uma vez que me envolvo com a acolhida dos professores ingressantes na instituição e muitas vezes na profissão docente e também com o acompanhamento pedagógico do corpo docente.

Ainda em 2005, coordenei o curso de especialização *Lato Sensu* sobre docência na educação superior, no qual também fui aluna. O curso, com 390 horas presenciais, exigência de elaboração de monografia relacionada à docência universitária e apresentação do trabalho em evento científico, foi financiado pela universidade. Contemplou a participação de um professor de cada curso de graduação da Unochapecó e teve por objetivo formar articuladores pedagógicos. Noutras palavras, visou fazer do NAP, núcleo vinculado a então vice-reitoria de graduação, uma rede constituída de pessoas que detêm conhecimento específico das distintas áreas e também conhecimento didático-pedagógico, com vistas à mediação nos próprios cursos.

Naquele momento, para meu estudo monográfico, investiguei a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, mantendo o meu foco de interesse pelo tema de pesquisa, presente nos últimos anos. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes com deficiência matriculados na Unochapecó. Aprofundei referenciais teóricos relativos ao tema, revisitei a legislação que trata da inclusão de estudantes com necessidades especiais na educação superior e, por meio de entrevistas, conheci algumas percepções dos estudantes com deficiência matriculados. Os estudos me possibilitaram compreender que o discurso relacionado à inclusão está muito presente na universidade, inclusive via processos de regulação e avaliação dos cursos e instituições e que, apesar das mudanças de concepções e acesso ampliado, existem barreiras que dificultam a acessibilidade e o êxito educacional de estudantes com deficiência. A pesquisa indicou barreiras arquitetônicas, comunicacionais, no mobiliário, como a ausência de elevadores, de rampas e de banheiros adaptados em alguns ambientes; falta de calçadas e corredores sinalizados com piso adequado para pessoas cegas e com baixa visão; poucos recursos tecnológicos, como programas de computadores que

facilitam o acesso a textos escritos e falados; falta de telefones públicos e bebedouros com altura compatível aos usuários de cadeiras de rodas; falta de mesas adequadas para acoplar uma cadeira de rodas, entre outras.

Os estudantes apontaram, também, barreiras atitudinais, ao dizer que alguns docentes se mostram receosos no contato com pessoas com deficiência. Dizem os estudantes que os professores, na sua maioria, assumem posturas inclusivas quando alertados para a necessidade, mas esquecem delas passado algum tempo, o que revela que tais conhecimentos não foram incorporados. Isso se aplica quando o docente se dirige aos intérpretes de LIBRAS, relegando ao segundo plano o estudante surdo; quando se esquece de ampliar textos para alunos com baixa visão; quando utiliza inadequadamente o quadro; quando se movimenta de forma inapropriada no ambiente da sala, perdendo o contato visual com o universitário surdo que faz leitura labial; quando utiliza filmes sem legenda ou dublagem, deixando de contemplar as necessidades discentes.

Nos caminhos que trilhei, constatei que muitos docentes assumem a profissão repentinamente, sem compreender que a docência, quando o profissional não é proveniente de cursos de licenciaturas, significa outra profissão, ou seja, é diferente ser advogado ou professor do Curso de Direito; ser engenheiro ou professor de um Curso de Engenharia. Compreendi que alguns assumem a docência reproduzindo práticas da sua trajetória de estudante, sem refletir acerca da complexidade da profissão. Isso eu tenho identificado, também, ao atuar na disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino Superior, em cursos de especialização *Lato Sensu*. Alguns alunos, ingressantes na docência, manifestam estranhamento frente à aprendizagem distinta dos estudantes. Numa ocasião, um aluno/professor declarou:

> *Não compreendo porque, se ensino quarenta estudantes da mesma forma, trinta e cinco aprendem e cinco não. Se a maioria aprende, o problema não está comigo, na minha forma de ensinar, mas nesses cinco estudantes que não têm base para aprender determinados conteúdos.*

Por constatar, empiricamente, que concepções de aprendizagem similares à que mencionei não são raras na educação superior, senti-me instigada a conhecer como os professores de estudantes com deficiência são afetados pelos discursos da inclusão e pela presença desses estudantes na aula universitária. Para isso, adotei estratégias de descrição e análise que me permitiram trabalhar com os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento.

Para o estudo da Tese de doutorado, foram entrevistados professores atuantes com estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, em duas universidades de Santa Catarina, localizadas no município de Chapecó - SC: uma pública federal e uma comunitária. Saliento que a pesquisa não possui como foco a inclusão de pessoas com altas habilidades, com transtorno global do desenvolvimento ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme denominação mais recente, prevista na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, as quais também constituem o público da educação especial.

A universidade pública pesquisada, denominada por mim de Universidade A, criada em 2009, abrange os 396 municípios da Mesorregião Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul. Possui cinco *campi* – Chapecó - SC – sede da instituição –, Realeza e Laranjeiras do Sul - PR e Cerro Largo e Erechim - RS. Em sua página de acesso *on-line* consta a informação que, com 33 cursos em 42 turmas ingressantes anualmente, a universidade prevê ter 10 mil alunos nos primeiros cinco anos. Informa, também, que os cursos de graduação oferecidos "privilegiam as vocações da economia regional – visando ao desenvolvimento regional integrado, pela valorização e superação da matriz produtiva - e estão em consonância com a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC)". No campo sede, em Chapecó, foco da pesquisa, a universidade pública pesquisada possui, atualmente, onze cursos de graduação e declara que, por meio de seu perfil público e popular, pretende ser:

> - Universidade de qualidade comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do País;
> - Universidade democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais.
> - Universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade.
> - Uma Universidade que tenha na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento;
> - Uma universidade que tenha como premissa a valorização e a superação da matriz produtiva existente (UFFS, [201-]).

Na data de obtenção das informações, na universidade A, na unidade sede em Chapecó, estavam matriculados **2.255** alunos e, destes, **13** possuem deficiência, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Relação de estudantes com deficiência nos cursos da Universidade A - Unidade sede

Relação de estudantes com deficiência nos cursos da Universidade A			
Curso	**Deficiência**	**Número de estudantes**	**Total**
Administração	Surdez	1	2
	Física	1	
Pedagogia	Baixa audição	3	6
	Cegueira	1	
	Baixa visão	2	
Engenharia Ambiental	Baixa audição	2	2
Geografia	Baixa visão	1	1
Ciências Sociais	Baixa visão	1	1
Filosofia	Física	1	1
Total			**13**

Fonte: Diretoria de Políticas de Graduação da Universidade A, em 14 out. 2013.

Tabela 2 – Relação de estudantes por deficiência, na Universidade A - Unidade sede

Relação do número de estudantes por deficiência na Universidade A	
Deficiência	**Número**
Visual	**5**
Cegueira	1
Baixa visão	4
Auditiva	**6**
Surdez	1
Baixa audição	5
Física	**2**
Total	**13**

Fonte: Diretoria de Políticas de Graduação da Universidade A, em 14 out. 2013.

A segunda universidade pesquisada, denominada por mim de Universidade B, é uma instituição comunitária. Atua em três unidades, e a sede está localizada no município de Chapecó. Criada em 1970, por iniciativa de lideranças locais, surgiu com o intuito de ofertar educação superior à população da região. Possui atualmente em torno de oito mil e quatrocentos estudantes de graduação, distribuídos em 48 cursos no campus sede, alguns destes ofertados também nas unidades fora de sede. A tabela que segue apresenta a relação de

estudantes com deficiência matriculados nessa Universidade na data em que esta investigação aconteceu.

Destaco que referente à Universidade A, considerei apenas a unidade sede, uma vez que os *campi* são distantes e cada um possui corpo docente distinto. No entanto, em relação à Universidade B, apresento, na tabela a seguir, a totalidade dos estudantes, uma vez que pela proximidade física, os docentes, na sua maioria, atuam nos três *campi*. As entrevistas foram realizadas com docentes que atuam na unidade sede da Universidade B (e um deles atua também noutra unidade), mas sua narrativa refere a estudante da unidade sede. Ressalto que do número total de estudantes com deficiência na Universidade B, 95 possuíam matrícula na unidade sede. Em uma das unidades fora de sede constatei quatro estudantes matriculados (um com surdez, dois com deficiência física e um com baixa visão) e na outra unidade fora de sede não havia estudantes com deficiência na ocasião da coleta dessas informações.

Tabela 3 – Relação de estudantes com deficiência nos cursos da Universidade B

Relação de estudantes com deficiência nos cursos da Universidade B

Curso	Deficiência	Número de estudantes	Total
Administração	Visual	2	6
	Auditiva	1	
	Física	3	
Agronomia	Visual	1	4
	Auditiva	1	
	Física	2	
Arquitetura e Urbanismo	Visual	1	4
	Auditiva	1	
	Física	2	
Artes Visuais	Visual	3	3
Ciências Biológicas	Intelectual	1	1
Ciências da Computação	Intelectual	1	1
Ciências Contábeis	Visual	2	7
	Física	5	
Ciências Econômicas	Visual	1	1

Pedagogia	Visual	2	5
	Física	2	
	Auditiva	1	
Design	Auditiva	1	3
	Física	2	
Direito	Visual	4	14
	Auditiva	3	
	Física	7	
Educação Física	Visual	2	5
	Auditiva	3	
Engenharia Civil	Auditiva	1	2
	Física	1	
Enfermagem	Auditiva	1	1
Fisioterapia	Auditiva	1	1
Engenharia Mecânica	Auditiva	1	1
Engenharia Elétrica	Visual	1	4
	Auditiva	1	
	Física	2	
Farmácia	Visual	1	2
	Física	1	
Gastronomia	Física	3	3
Comunicação Social	Visual	2	3
	Auditiva	1	
Letras	Visual	1	1
Odontologia	Auditiva	1	2
	Física	1	
Psicologia	Visual	4	4

Sistemas de Informação	Visual	1	3
	Auditiva	1	
	Física	1	
Educação Especial	Auditiva	2	3
	Visual	1	
Nutrição	Física	1	1
Serviço Social	Auditiva	1	2
	Física	1	
Letras LIBRAS	Auditiva	12	12
Total			**99**

Fonte: Divisão de Acessibilidade/Diretoria de Ensino da Universidade A, em 22 dez. 2013.

Tabela 4 – Relação de estudantes por deficiência, na Universidade B

Relação do número de estudantes por deficiência na Universidade B	
Deficiência	Número
Visual	**29**
Cegueira	2
Baixa visão	27
Auditiva	**34**
Surdez	17
Perda de audição	17
Física	**34**
Intelectual	**2**
Total	**99**

Fonte: Divisão de Acessibilidade/Diretoria de Ensino da Universidade A, em 22 dez. 2013.

As instituições de caráter comunitário predominam no sul do país, a exemplo das pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), em Santa Catarina e ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), no Rio Grande do Sul. Integram essa categoria de instituições de educação superior outras fundações similares existentes (embora em menor número), em outros estados e, principalmente as instituições confessionais em um número muito representativo na educação superior.

Um esforço para melhor conceituar as universidades comunitárias consta no documento das *Universidades Públicas Não-Estatais, Comunitárias-Fundacionais* produzido em Passo Fundo em 1998, por ocasião de uma reunião dos reitores integrantes do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG).

> a) [...] são instituições públicas não estatais, surgidas de iniciativas essencialmente comunitárias, e definidas como não confessionais, não empresariais, e sem alinhamento político-partidário ou ideológico de qualquer natureza.
> b) Desenvolvem um serviço educativo e científico sem fins lucrativos sendo todos os seus excedentes financeiros reaplicados em educação, só em território nacional. [...]
> c) As atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas por essas instituições, têm uma vinculação privilegiada com a comunidade regional, destacando-se projetos ligados à promoção humana e social de segmentos excluídos ou de camadas da população de menos poder aquisitivo: menores, idosos, deficientes, analfabetos, moradores de periferia, pequenos agricultores, indígenas, doentes, presidiários etc (FRANTZ, 2004, p. 18-19).

Como se pode identificar no destaque, as universidades comunitárias têm como princípio a educação inclusiva. Porém, garantir esse princípio num sistema em que, apesar do elevado número de bolsas públicas, grande parte dos estudantes pagam os seus estudos, é tarefa complexa. Saliento essa observação, considerando que na maioria dos editais para concessão e manutenção de bolsas de estudo está a possibilidade de até duas reprovações por aproveitamento em cada semestre e nenhuma reprovação por faltas. Tenho constatado que vários estudantes com deficiência enfrentam reprovações, não conseguindo, em razão disso, manter a bolsa e, em razão da precária condição econômica, permanecer no curso.

Em novembro de 2013, a presidente da República Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.881, que regulamenta o funcionamento das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), atendendo parcialmente às aspirações desse segmento de educação superior. Através da nova lei, ocorreu o estabelecimento da definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das instituições comunitárias. Em Santa Catarina existem 16 instituições de educação superior pertencentes à ACAFE – associação que envolve instituições públicas e comunitárias – que atendem cerca de 150 mil estudantes, com unidades em muitos municípios no estado, conforme explicita a Figura 1.

Figura 1 – IES do Sistema ACAFE em Santa Catarina

Fonte: http://www.acafe.org.br/new/index.php?endereco=conteudo/institucional/mapas.php. Acesso em: 22 dez. 2013.

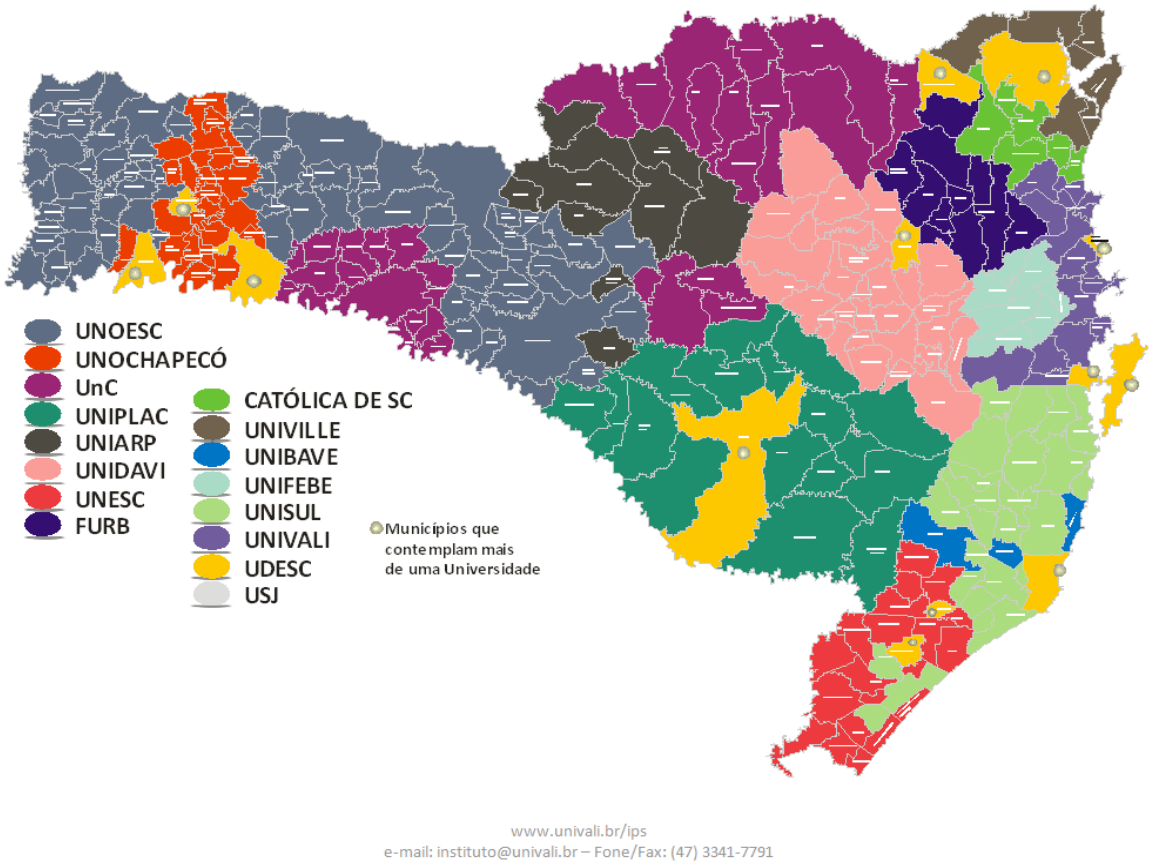
Dentre as instituições pertencentes à ACAFE, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), é uma instituição pública estadual e o Centro Universitário Municipal de São José (USJ), pertencem à categoria administrativa pública municipal. Ambas oferecem ensino gratuito, portanto, não são comunitárias. Já a Universidade Regional de Blumenau (FURB), não é mantida pelo estado, ou seja, cobra mensalidade para se manter, mas sua gestão se dá por direito público. Com isso, a partir da publicação da Lei 12.881/2013, a FURB, legalmente, deixou de figurar entre as comunitárias, visto que a lei prevê que as comunitárias são aquelas geridas por direito privado. Passa a ser considerada pública, muito embora cobre mensalidades, o que é permitido pelo artigo 242 da nossa Constituição Federal. As demais, totalizando treze instituições geridas pelo direito privado, até o sancionamento da Lei 12.881/2013, eram consideradas privadas, atualmente encontrando-se na categoria de comunitárias (informação verbal)[6].

[6] Obtive o detalhamento dessas informações em diálogo com o atual reitor da Unochapecó, professor Odilon Luiz Poli, em janeiro de 2014.

Ao reconhecer as instituições como comunitárias, o governo federal permite a participação destas na destinação de recursos orçamentários e em editais reservados para instituições públicas, diferenciando-as de instituições privadas e com fins lucrativos.

Para melhor visualização da abrangência das instituições da ACAFE (comunitárias ou públicas) no estado de Santa Catarina, apresento a Figura 2, reproduzida dos Anais do Fórum Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da ACAFE (2013), realizado em Chapecó - SC, o que revela a importância das instituições comunitárias no estado (SANTOS, 2013).

Figura 2 – Regiões de abrangência das IES da ACAFE



Fonte: Santos (2013).

Após esta breve contextualização dos cenários nos quais foram coletadas as materialidades empíricas, ressalto que a definição dos docentes participantes da pesquisa deu-se junto aos setores institucionais que registram a presença de estudantes com deficiência, como a Diretoria de Políticas de Graduação na Universidade A e a Divisão de Acessibilidade/Diretoria de Ensino na Universidade B. Foram entrevistados dez docentes, sendo cinco vinculados à universidade pública federal e cinco à instituição comunitária,

definidos mediante convite. O critério de seleção dos entrevistados foi existir estudantes com deficiência matriculados nas turmas nas quais atua ou atuou a partir de 2010.

Para desenvolver as entrevistas, necessitei de habilidades de escolhas, de aproximações, de envolvimentos, de olhares, de escutas, de registros, fundamentais para viver esse processo. Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Unochapecó e com a autorização assinada pelos professores envolvidos, as narrativas foram gravadas e posteriormente transcritas. Os entrevistados receberam o texto escrito para analisar e complementar, ou alterar informações, se considerassem necessário. A maioria dos entrevistados fez pequenos acréscimos e retirada de algumas expressões caracterizadas por eles como vícios de linguagem, sem alterar significativamente o teor da conversa. Alguns mantiveram o texto original. Sou grata a cada uma das dez pessoas entrevistadas, pois todas concordaram prontamente em dedicar o tempo de nosso diálogo, precedido de telefonemas, troca de e-mails, de forma que pudéssemos definir o melhor momento para os encontros.

O quadro apresentado na sequência sintetiza informações relativas aos docentes que participaram do estudo, partilhando comigo suas histórias, por meio de entrevistas narrativas que aconteceram entre os dias 25 de janeiro e 26 de junho de 2013. Embora eu sempre tenha avaliado a possibilidade de que o número de docentes relacionados no início da pesquisa pudesse ser alterado para mais ou para menos, ao final das entrevistas narrativas considerei adequada a manutenção.

As informações que seguem visam a situar o leitor acerca do contexto das materialidades empíricas. Trata-se de professores com caminhadas na docência entre dois anos e meio até 25 anos, com formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento e atuantes em vários cursos de graduação. Embora eu identifique cada participante da pesquisa como “docente”, seguido do número que representa a ordem sequencial crescente do nosso encontro, foram entrevistadas seis professoras e quatro professores. Optei por generalizar, sem diferenciação de gênero em cada intervenção, para preservar os entrevistados e simplificar a escrita.

Quadro 1 – Relação e caracterização dos docentes participantes das entrevistas narrativas

Entrevistados	**IES**	**Área administrativa de vinculação profissional universitária do entrevistado**	**Formação profissional do entrevistado**	**Tempo de atuação na docência superior**	**Cursos de graduação em que atua**	**Cursos/períodos frequentados por estudantes com deficiência nos quais atua**	**Caracterização do estudante com deficiência:**
Docente 1	A	Professor Coordenador pós-graduação *stricto sensu* Ex-coordenador de curso de graduação; Ex-Vice-Reitor de Graduação.	Graduação em Pedagogia; Especialização *lato sensu* em Educação Especial, Mestrado e Doutorado em Educação.	18 anos	Pedagogia; Filosofia.	Pedagogia (2º e 3º períodos); Filosofia (5º período).	Surdez Cegueira; "Limitação cognitiva séria sem diagnóstico"
Docente 2	B	Professor.	Graduação em Jornalismo; Mestrado em Comunicação midiática.	3 anos	Jornalismo; Publicidade e Propaganda; Produção Audiovisual.	Jornalismo (1º e 2º períodos).	Cegueira
Docente 3	B	Professor Vice-diretor de Área Administrativa; Ex-coordenador de curso de graduação.	Graduação em Serviço Social e Direito; Mestrado em Administração.	20 anos	Serviço Social; Ciência da Computação; Design - ênfase Visual; Pós-Graduação *Lato Sensu*.	Serviço Social (4º a 8º períodos); Design – ênfase Visual (5º período).	Deficiência auditiva; Problemas neurológicos (disfunção na fala); Deficiência mental; Distúrbio psíquico; Surdez;
Docente 4	B	Professor; Coordenador de curso de graduação.	Graduação em Desenho Industrial; Mestrado em Educação.	9 anos	Artes; Arquitetura e Urbanismo; Publicidade e Propaganda; Produção Audiovisual; Design - ênfase Visual; Design - ênfase Moda.	Design - ênfase Visual (1º a 4º períodos).	Surdez; Deficiência auditiva; Deficiência física (atrofia dos membros superiores); Baixa visão.
Docente 5	B	Professor.	Graduação em Letras; Mestrado em Aquisição da Linguagem; Doutorado (em	3 anos	Letras Português e Inglês; Letras LIBRAS; Pedagogia	Letras LIBRAS (1º período).	Surdez.

			andamento) em Aquisição da Linguagem.		Design - ênfase Moda; Geografia; Mestrado em Educação.		
Docente 6	B	Professor; Coordenador de Núcleo de Inovação Tecnológica.	Graduação em Ciência da Computação – Processamento de Dados.	25 anos	Ciência da Computação; Sistemas de Informação; Engenharia de Alimentos; Agronomia; Administração; Engenharia Mecânica; Engenharia civil; Medicina.	Ciência da Computação (1º e 2º períodos); Sistema de Informação (1º período).	Cegueira; Surdez.
Docente 7	A	Professor.	Graduação em Psicologia; Especialização em Fundamentos da Psicoterapia Analítica; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação.	2,5 anos	Administração; Enfermagem; Engenharia Ambiental; Agronomia.	Administração (2ª fase).	Surdez.
Docente 8	A	Professor.	Graduação em Direito; Especialização *lato sensu* em Educação Ambiental; Mestrado em Integração Latino Americana.	11 anos	Administração.	Administração (3ª e 4ª fases).	Surdez.
Docente 9	A	Professor; Coordenador de curso de graduação.	Graduação em Administração; Especialização *Lato Sensu* em Desenvolvimento Gerencial; Marketing; Docência no Ensino Superior; Mestrado em Administração – área de concentração em	22 anos	Administração.	Administração (atuou com os mesmos estudantes da primeira à sétima fases).	Surdez.

			gestão estratégica.				
Docente 10	A	Professor; Assessor da reitoria.	Graduação em Administração; Mestrado em Administração; Doutorado em Engenharia e Administração do conhecimento.	6 anos	Administração.	Administração (atuou com os mesmos estudantes em vários períodos).	Surdez.

Fonte: elaborado pela autora.

Inspirada nas narrativas dos docentes pesquisados, os quais dividiram comigo seus saberes e vivências, organizei os agrupamentos temáticos. Ouvir os professores narrando suas experiências me mobiliza a partilhar da ideia de que o acontecimento pode ser comum, "[...] mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida" (LARROSA, 2002, p. 27). Isso ajuda a compreender porque narrativas de fatos similares apresentam desfechos tão diferentes.

Larrosa (1994), com relação à etimologia da palavra narrar, diz que esta vem de *Narrare*, o que

> [...] significa algo assim como 'arrastar para a frente', e deriva também de '*gnarus'* que é, ao mesmo tempo, 'o que sabe' e 'o que viu'. E 'o que viu' é o que significa também a expressão grega '*istor'* da qual vem 'história' e 'historiador'. [...] O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória (LARROSA, 1994, p. 30).

Trabalhando com narrativas, revivi sentimentos, adentrei nas histórias ouvidas e ressignifiquei as minhas. Li e reli as narrativas na expectativa de que a cada leitura as palavras me dissessem novas coisas. Os discursos resultantes da troca entrevistadora/entrevistados são objetos de análise, cujo desafio está registrado ao longo desta Tese.

1.1.2 Questão de pesquisa e materialidades empíricas

Nas últimas duas décadas, quando as políticas de inclusão escolar ganharam destaque mundial, os docentes universitários cada vez mais encontram estudantes com deficiência nas suas turmas e sentem-se desafiados a aprender como atuar. A forma de ensinar ganhou destaque nesse novo contexto educacional, demandando refletir e assumir posturas

pedagógicas diferenciadas para ensinar o estudante cego, ou que apresenta baixa visão, o estudante surdo, aquele que possui deficiência intelectual ou deficiência física, entre outros, nos quais a diferença se manifesta de forma mais explícita. Esse cenário de mudanças na educação superior me instigou a apresentar a seguinte **questão de pesquisa**: Quais os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência na docência universitária?

Para a realização da pesquisa, foram adotadas entrevistas narrativas direcionadas a docentes universitários que estão atuando, ou atuaram, a partir de 2010, com estudantes que possuem deficiências. Os tópicos orientadores para as entrevistas narrativas encontram-se no Apêndice A.

A entrevista narrativa, para Andrade (2012, p. 173), "[...] é uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista em uma perspectiva etnográfica". A autora afirma, ainda, que "[...] as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam" (ANDRADE, 2012, p. 179).

Larrosa (2002, p. 21) escreve que quando fazemos coisas com as palavras "[...] damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos". Segue o autor, declarando que,

> Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (LARROSA , 2002, p. 21).

Andrade (2012, p. 179) destaca que "[...] as narrativas são posicionadas como uma produção cultural, social, política e histórica, e não como um dado fixo, estável, igual a todos os outros e ancorado em práticas sociais e culturais que se querem mais ou menos precisas e iguais".

A pesquisa, por tratar com narrativas, exigiu de mim, pesquisadora, a consciência dos limites de conhecer o outro, pois a interpretação é sempre parcial. Ao narrar, lidamos com o saber da experiência, que para Larrosa (2002, p. 27) "[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência". O autor afirma, ainda, que

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Concordo com Meyer e Paraíso (2012, p. 20) ao destacarem as marcas das pesquisas pós-críticas, salientando que "[...] o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido *a priori*, e que não pode ser 'replicado' do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar [...]".

Dessa forma, acredito que o envolvimento para pesquisar com entrevistas narrativas, afetou a mim, pesquisadora, e aos professores sujeitos da pesquisa de forma bilateral. Os tópicos abordados estiveram no foco de meus interesses de investigação. Por outro lado, também sou docente de estudantes com deficiência na educação superior, quer dizer, ao mesmo tempo em que o encontro com os entrevistados produziu efeitos neles, também fui afetada por esse encontro, pois muitas das narrativas me provocaram a refletir acerca de minhas práticas docentes.

1.1.3 Trabalho analítico

As entrevistas narrativas que apontam para os efeitos da presença de estudantes com deficiência na aula universitária, pontos centrais na investigação que resultou nesta Tese, são analisadas a partir de um campo específico de teorizações desenvolvidas por Michel Foucault.

Primeiramente, me empenhei em compreender a perspectiva da análise do discurso em Foucault. Porém, isso não foi suficiente, até porque fui desafiada pela banca de qualificação do projeto da Tese, a escrever "alguns parágrafos" diferenciando a proposta de Foucault e outros autores da vertente francesa. A tarefa foi difícil, mas procurei cumpri-la dentro do possível, dedicando vários dias ao estudo do tema, que a princípio se mostrou sincrético e, aos poucos, foi assumindo formas mais delineadas. Tampouco consegui ser sintética e dizer em alguns parágrafos a minha compreensão sobre o tema. Busquei várias obras de Foucault para compreender sua perspectiva de análise do discurso e, sua mensagem, até que foi bem compreensível. Mas entender Foucault foi apenas o ponto de partida para compreender a proposta de outros autores com referenciais teóricos distintos e, dessa forma, conhecer melhor

o próprio Foucault. Amparei-me em vários autores nessa trajetória teórica, a exemplo de Fairclough, Dreyfus e Rabinow; Veiga-Neto; Fischer; Veyne; Orlandi, entre outros.

Fairclough (2008), pesquisador britânico, na obra "Discurso e mudança social", na qual me amparei, discute o trabalho de linguistas e analistas da conversação assim como o trabalho, histórica e teoricamente orientado, de Michel Foucault. Afirma que Foucault tem tido uma enorme influência sobre as ciências sociais e as humanidades, contribuindo para a popularização do conceito de discurso e de análise de discurso. Chama a atenção para as diferenças entre uma análise de discurso textualmente, ou seja, linguisticamente orientada e a abordagem mais abstrata de Foucault, o qual "preocupou-se com as práticas discursivas como constitutivas do conhecimento e com as condições de transformação do conhecimento em uma ciência, associadas a uma formação discursiva" (FAIRCLOUGH, 2008, p. 62).

Na introdução da obra mencionada, Fairclough (2008) refere-se à dificuldade de conceituar discurso, considerando a multiplicidade de definições, por vezes, "[...] conflitantes e sobrepostas, formuladas de várias perspectivas teóricas e disciplinares. [...] Na linguística, 'discurso' é usado algumas vezes com referência a amostras ampliadas de diálogo falado, em contraste com 'textos' escritos" (FAIRCLOUGH, 2008, p. 21).

O autor afirma que discurso também é usado ao referir diferentes tipos de linguagem em situações sociais distintas, como discurso de jornal, de sala de aula, de publicitários, de consultas médicas, além de seu uso na teoria e na análise social, a exemplo do trabalho de Foucault, "com referência aos diferentes modos de estruturação das áreas de conhecimento e prática social" (FAIRCLOUGH, 2008, p. 21).

Orlandi, pesquisadora brasileira e pioneira na análise do discurso no país, ao discorrer sobre o tema, ampara-se na reflexão de que há muitas maneiras de se estudar a linguagem: na perspectiva da linguística, focando o sistema de signos e regras formais, assim como na perspectiva da gramática, que se preocupa com as normas do bem dizer. Contudo, ressalta que as próprias palavras gramática e língua assumem distintos significados em diferentes tempos e que o interesse de alguns estudiosos pela mutabilidade da linguagem originou a Análise de Discurso, a qual não trata da língua, nem da gramática, embora esses elementos também interessem, mas trata do discurso. "E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando" (ORLANDI, 2010, p. 15).

Afirma a autora que nos anos 1960, a Análise de Discurso se constituiu no cenário de três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Para Orlandi (2010, p. 19),

> A Linguística constitui-se pela afirmação da não transparência da linguagem: ela tem seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria. Esta afirmação é fundamental para a Análise de Discurso, que procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta, que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro.

Ao referir o legado do materialismo histórico na Análise de Discurso, a autora destaca que nesse pressuposto,

> [...] há um real da história de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como o da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica (ORLANDI, 2010, p. 19).

No olhar da Psicanálise, acontece o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Nessa perspectiva, ao analisar o discurso, não há separação de forma e conteúdo. A língua não compreendida apenas como uma estrutura, "[...] mas sobretudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história" (ORLANDI, 2010, p. 19). Desse modo, segundo a autora,

> [...] se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento - Psicanálise, Linguística, Marxismo - não o é de modo servil e trabalha uma noção - a de discurso - que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialidade relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2010, p. 20).

Fairclough (2008) afirma que hoje é reconhecida a importância do uso da análise linguística para estudar a mudança social. Destaca que os estudos linguísticos ainda são isolados de outras ciências sociais, as quais demonstram falta de interesse pela linguagem e uma tendência de considerá-la transparente. Porém, ressalta que estas posições atualmente estão mudando, resultando em um papel relevante conferido à linguagem nos fenômenos sociais.

Para o autor, as tentativas anteriores de síntese entre os estudos linguísticos e a teoria social tiveram sucesso limitado e cita, como exemplo, um grupo de linguistas na Grã-Bretanha, na década de 1970, que desenvolveu uma linguística crítica, ao combinar a análise textual da linguística sistêmica com teorias de ideologia. Menciona que, na França, algum tempo antes, Michel Pêcheux e seus colegas desenvolveram uma abordagem à análise de

discurso baseada especialmente no trabalho do linguista Zellig Harris e na reelaboração de uma teoria marxista de ideologia feita por Althusser. Com relação a essas tentativas, Fairclough afirma que ambas,

> [...] apresentam um desequilíbrio entre os elementos sociais e os linguísticos da síntese, embora tenham pontos negativos e positivos complementares: nos primeiros a análise linguística e o tratamento de textos linguísticos estão bem desenvolvidos, mas há pouca teoria social, e os conceitos de 'ideologia' e 'poder' são usados com pouca discussão ou explicação, enquanto no trabalho de Pêcheux a teoria social é mais sofisticada, mas a análise linguística é tratada em termos semânticos muito estreitos. Além do mais, ambas as tentativas estão baseadas em uma visão estática das relações de poder, com ênfase exagerada no papel desempenhado pelo amoldamento ideológico dos textos linguísticos na reprodução das relações de poder existentes (FAIRCLOUGH, 2008, p. 20).

A abordagem crítica à análise de discurso, desenvolvida por Michel Pêcheux e seus colaboradores, buscou combinar uma teoria social do discurso com um método de análise textual, enfatizando principalmente o discurso político escrito. A principal fonte de sua abordagem na teoria social foi a teoria marxista de ideologia de Althusser, o qual enfatiza ideologia para a reprodução ou transformação das relações econômicas. "A contribuição de Pêcheux a essa teoria foi desenvolver a idéia de que a linguagem é uma forma material da ideologia fundamentalmente importante. Ele usa o termo 'discurso' para enfatizar a natureza ideológica do uso linguístico" (FAIRCLOUGH, 2008, p. 52).

Fairclough (2008) destaca que a 'segunda geração' da análise de discurso na tradição de Pêcheux alterou aspectos fundamentais da abordagem em decorrência de críticas e de mudanças políticas na França. "Dada a heterogeneidade constitutiva do discurso, partes específicas de um texto serão frequentemente ambivalentes, [...] conferindo à análise de discurso o caráter de uma disciplina interpretativa e não diretamente descritiva" (FAIRCLOUGH, 2008, p. 52).

Dessa forma, ancorada nos estudos realizados, compreendo que a análise do discurso não tem como escopo trabalhar com a língua como um sistema abstrato, mas o seu papel na produção de sentidos ou efeitos. Nos próximos parágrafos, direciono o texto para a perspectiva foucaultiana, opção teórica que me ampara ao longo desta Tese.

Em suas abordagens acerca dos discursos, Foucault refere-se ao enunciado e na obra *A arqueologia do saber*, apresenta discurso como:

> [...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado

> ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento ab-rupto em meio às cumplicidades do tempo (FOUCAULT, 2012, p. 143).

Fischer (2001), amparada em Foucault, salienta que para analisarmos os discursos, precisamos recusar as fáceis interpretações, a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas e que é preciso,

> [...] desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de 'reais' intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso.
> Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão 'vivas' nos discursos (FISCHER, 2001, p. 198-199).

Foucault se interessou por como os seres se compreendem em cada cultura e buscando entender de que modo a civilização ocidental considerou e significou "[...] o que era radicalmente 'outro' nos seres humanos, ele se voltou para os sistemas que a autocompreensão do pensamento ocidental gerava através da reflexão dos aspectos dos seres humanos que lhes eram mais acessíveis" (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 22). Seguem os autores relatando que para Foucault, esses aspectos poderiam ser classificados como o social, o indivíduo-corpo e as significações vigentes.

Nesse sentido, Fischer (2001) destaca que segundo Maingueneau,

> [...] as formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo ou de um campo discursivo, ou seja, elas estão sempre em relação com determinados campos de saber. Assim, quando falamos em discurso publicitário, econômico, político, feminista, psiquiátrico, médico ou pedagógico, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, da psiquiatria (FISCHER, 2001, p. 203).

Em História da sexualidade I: a vontade de saber, Foucault afirma que os discursos "são elementos ou blocos táticos nos campos das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas" (FOUCAULT, 2005, p. 96). Para Foucalult, ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem "[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de

partida de uma estratégia oposta" (FOUCAULT, 2005, p. 96). Para Veyne (2011, p. 16-17), Foucault entende por discurso "[...] a descrição mais precisa, mais concisa de uma formação histórica em sua nudez, é a atualização de sua última diferença individual [...]".

A contribuição de Foucault "[...] constitui-se em uma sofisticação metodológica e uma ênfase única ao corpo como o lugar em que as minuciosas e localizadas práticas sociais estão ligadas com as macro-organizações de poder" (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. XXVI). O trabalho de Foucault se situa além do estruturalismo e da hermenêutica.

Em seus escritos, Foucault opera amplamente com o conceito de poder. Segundo Gallo, na perspectiva genealógica de Foucault, o poder não se encontra em lugares de concentração (*topoi*), ou seja, não há focos de poder e vácuos de poder. "[...] o poder se encontra esparramado pelo meio social [...] e não concentrado em *topoi* específicos" (GALLO, 2004, p. 84). Foucault fala em poderes, não em poder.

Gallo (2004) salienta que Foucault afirma que não podemos conceber o poder apenas como repressão, nem resumido à interdição e à lei. Na perspectiva foucaultiana, seria absurdo,

> [...] falarmos em poder e num 'não-poder' como oposição ao mesmo; podemos, isso sim, falar em poderes múltiplos e múltiplos contra-poderes – que só se definem enquanto tal na relação de uns com outros. Dessa teia microfísica de poderes e contra-poderes que se entrelaçam e se engalfinham, ergue-se toda a marcroestrutura social (GALLO, 2004, p. 84).

Em algumas passagens deste texto aparece a expressão "método", fazendo referência à perspectiva foucaultiana. Os destaques feitos na sequência acontecem com o intuito de tensionar a pertinência do termo no âmbito do pensamento de Michel Foucault.

Veiga-Neto (2009, p. 85) explora o uso das expressões "*método(s) foucaultiano(s)* e *teoria(s) foucaultiana(s)*, a partir de posições epistemológicas mais estritas - ou, se quisermos, 'hard' - ou mais amplas - ou, se quisermos, 'soft'". O autor nos diz que o sentido da adoção das expressões métodos foucaultianos e teorias foucaultianas, depende da compreensão que temos acerca dos referidos termos.

> [...] se usarmos as palavras *método* e *teoria* num sentido estrito/*hard*, chegaremos à conclusão - correta...- de que não há nem métodos nem teorias foucaultianas. Mas, se usarmos *método* e *teoria* num sentido amplo/*soft*, chegaremos à conclusão - também correta...- de que há métodos e teorias foucaultianas (VEIGA-NETO, 2009, p. 87).

O método, não é, para Foucault, "[...] o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, [...] não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho que é construído durante o ato de caminhar" (VEIGA-NETO, 2009, p. 88-89).

No mesmo texto está o alerta de que “é preciso não confundir abertura e flexibilização com ‘vale tudo’ com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor” (VEIGA-NETO, 2009, p. 87). Prossegue o autor afirmando que para evitar exigências impostas pela tradição moderna, Foucault geralmente evita o termo método.

No debate acerca dos termos teoria e método quando se trata da perspectiva Foucaultiana,Veiga-Neto expressa-se da seguinte forma:

> [...] concordo com as críticas de Rorty a Hacking: não há uma epistemologia foucaultiana a sustentar a sua metodologia. Mas não concordo com ele quando diz que as máximas de Foucault não se constituem num método (Rorty, 1992). Tomando *constituir* no sentido de formar, organizar, estabelecer, penso que as máximas foucaultianas *constituem uma teoria* e apontam um método ou, talvez melhor dizendo, *constituem uma teorização* - como um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos. Mas lembro mais uma vez: *teoria* e *método* têm de ser entendidos, aqui, numa perspectiva não iluminista. E têm de ser entendidos como ponto de chegada de cada caso. O ponto de partida de Foucault jamais foi uma teoria que lhe dissesse o que é ou como deve ser o sujeito, como deve ser uma instituição, como deve ser uma moral e assim por diante. Jamais foi uma teoria-figurino que ele depois viesse a usar como medida-padrão-modelo-gabarito, na montagem de um método, para identificar o *quanto*, o *porquê*, o *como*, o *em que* cada um se afastou daquilo que deveria ser como sujeito; ou cada instituição, ou cada configuração social e política, ou cada código moral etc. se afastou de um suposto modelo (VEIGA-NETO, 2009, p. 92).

Dreyfus e Rabinow (2010) contribuem para a melhor compreensão da perspectiva Foucaultiana, na introdução da obra “Michel Foucault: uma trajetória filosófica”, destacando que:

> Durante o período da Arqueologia, sua redução do sujeito a uma função do discurso e sua tentativa de tratar o discurso sério como um sistema autônomo regido por regras (apesar de ele nunca ter afirmado encontrar leis universais anistóricas) o levaram a dizer que seu método era ‘não inteiramente estranho ao que era chamado análise estrutural’. No entanto, com o abandono da arqueologia como um projeto teórico, Foucault não somente se distancia do estruturalismo, mas também situa o projeto estruturalista historicamente, em um contexto de crescentes práticas isoladas, ordenadoras e sistematizadoras, consequências do que ele chamou tecnologia disciplinar. Entretanto, ele conserva a técnica estrutural de enfocar o discurso e também aquele que fala como objetos constituídos, um passo necessário para se libertar de considerar os discursos e as práticas dessa sociedade como simplesmente expressando a maneira como as coisas são (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. XXVII-XXVIII).

Dreyfus e Rabinow (2010, p. 20) afirmam que Foucault não procurava “*estruturas atemporais*, mas condições *históricas* de possibilidade”. Da mesma forma, procuro compreender como os discursos da inclusão constroem verdades na relação professores e estudantes com deficiência na aula universitária.

Assim, amparando-me em aspectos para os quais Foucault alerta, percebo que o termo inclusão é usado em diferentes contextos e circunstâncias para referir concepções e expectativas diversas. O conceito de inclusão, tudo parece abarcar. Ouvi professores e

gestores da educação básica, contexto no qual desenvolvi pesquisas, declararem que na sua escola a inclusão acontece, mesmo que o que eu tenha constatado, frequentemente, seja muito diferente do que as políticas de inclusão sinalizam, ou do que eu desejava encontrar. Outros tantos se preocupam em dizer que o que está acontecendo é a integração, caracterizando-a como uma etapa anterior à almejada inclusão. Outros, ainda, declaram que o que acontece (por enquanto) é inserção, não a "verdadeira" inclusão, depositando nesta seus anseios. Nessa perspectiva, a pesquisa proposta para a Tese de doutorado tem o intuito de tensionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender seus efeitos na docência universitária. As materialidades empíricas foram examinadas por meio da análise do discurso, na perspectiva sinalizada por Sales, ao dizer que não se trata,

> [...] de buscar uma origem de determinado discurso, nem, muito menos, a intenção de quem produz certos discursos. [...] Trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as 'condições de existência' do discurso (SALES, 2012, p. 125).

As narrativas foram organizadas em agrupamentos temáticos[7] não definidos *a priori*, como convém à noção metodológica com base em Foucault.

Este capítulo procurou delinear o percurso metodológico da pesquisa, articulado com minha trajetória profissional, o que sustenta minhas escolhas, e destacar as principais ferramentas teóricas nas quais as analíticas deste estudo se amparam. Evidenciado o cenário de expansão do número de instituições, cursos, vagas e, nesta esteira, a ampliação do acesso de estudantes com deficiência à educação superior, contextualizei o cenário do qual as materialidades empíricas foram recortadas. Destaquei o objetivo do estudo vinculado à pergunta de pesquisa, e assumo a opção pela perspectiva pós-estruturalista, com amparo em Michel Foucault e outros autores que com ele dialogam teoricamente. Procurei evidenciar a compreensão de análise do discurso, com a qual vou operar ao longo desta Tese, além de alguns conceitos ferramenta que me auxiliaram a edificar este trabalho.

O capítulo sequencial recorta cenários atuais da educação superior brasileira, na qual reverberam as transformações e tendências políticas, culturais e econômicas desencadeadas pela globalização, capitalismo e neoliberalismo. Aponto tendências e destaco os desafios da profissão docente nesse contexto, propiciados pelos novos estilos de aprendizagem dos estudantes da educação superior, seja o público da primeira graduação, ou aquele que retorna posteriormente em busca de outros cursos superiores, potencializados pela inclusão de estudantes com deficiência.

---

[7] Termo inspirado em Andrade (2012, p. 176).

CAPÍTULO II

UNIVERSIDADE: UM RECORTE DO PRESENTE

2.1 Tendências, desafios e movimentos nos rumos da universidade

Para discutir a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, é importante compreender as tendências e desafios da universidade nos dias atuais. Vivemos um cenário no qual são registradas significativas transformações no mundo do trabalho, transições nos modos de organizar e viver em sociedade, avanço das formas virtuais de comunicação, impactos das novas tecnologias de comunicação na proliferação da informação, economia baseada no conhecimento, o tensionamento acerca da hegemonia da ciência moderna, expansão, privatização e mercadorização da educação superior, entre outras manifestações. A universidade tem seu papel questionado diante da constatação de que ela já não detém o monopólio do conhecimento e, quase um milênio após sua fundação, precisa fazer sua própria transformação. Discute-se, também, se a educação superior é um bem público, que deve estar disponível a todo cidadão, ou um produto ou serviço comercial, financiado pelo próprio consumidor.

Rossato (2012) relata o surgimento da universidade no contexto do denominado *regime de cristandade*, no qual os valores religiosos vigentes determinavam toda a estrutura social. “Surgidas como corporações, organização social típica da época, a própria palavra

universidade era naquele momento sinônimo de corporação, e as universidades se estruturavam como instituições dependentes da Igreja católica" (ROSSATO, 2012, p. 19). Prossegue o autor na afirmação de que as universidades, na sua origem, eram aprovadas por bula papal, visavam à construção de uma ordem social e política, primando pela hierarquia dos conhecimentos da teologia, considerados verdades.

Ao escrever acerca da universidade nesse período, denominado por Santos Filho de pré-modernidade, o autor destaca que a instituição,

> [...] respondeu satisfatoriamente às necessidades sociais básicas de seu tempo e permaneceu com esta estrutura e currículo, sem mudanças substanciais, desde suas origens até o século XVIII. Isto significa que o mundo ocidental entrou na modernidade, mas sua universidade ainda permaneceu por mais de um século com a estrutura medieval arcaica e com a função docente de simples transmissora e repetidora de conhecimento estabelecido (SANTOS FILHO, 2000, p. 21).

A reforma protestante, a difusão de novos conhecimentos, destacando-se as contribuições de Descartes, Copérnico, Galileu, as ideias iluministas em ascensão, entre outros componentes que marcaram o fim da Idade Média, contribuíram para romper com o paradigma de universidades da época. Crenças que se consolidaram durante a modernidade marcaram o período e são determinantes para o surgimento "[...] de uma modernidade cosmológica, científica, social, estética, política, econômica e antropológica, e a consolidação de três novas crenças – a crença no progresso, em universais e no princípio da regularidade na natureza e na sociedade" (SANTOS FILHO, 2000, p. 22). O autor salienta que a modernidade é caracterizada pela hegemonia da racionalidade científica sobre a racionalidade teológica e filosófica, predominantes até então. A ciência moderna valoriza a racionalidade técnica e adota a Física como modelo científico e assume como pilares a supremacia da razão, do indivíduo e da liberdade individual.

Embora a postura conservadora das universidades ainda seja frequentemente salientada, novas verdades acerca de seus papéis foram sendo produzidas ao longo dos anos, não isentas de relações de poder em cada período histórico. A sociedade industrial deixa suas marcas, com seus novos modelos de universidade, influenciados pelas revoluções inglesa, francesa e industrial. O modelo jesuítico vai perdendo expressão e ganham destaque os modelos francês e alemão ou humboldtiano.

> No caso da universidade brasileira não há propriamente um modelo comum, mas elementos dominantes proveniente de diversas influências. Assim podemos destacar a influência do modelo napoleônico e francês na divisão de algumas universidades em faculdades, na exigência de criar faculdades que atribuíssem um diploma para o exercício de cada profissão com reconhecimento do Estado, e, por fim, na formação dos quadros políticos e técnicos que o Estado necessitava para a administração pública (ROSSATO, 2012, p. 29).

As profundas transformações políticas, culturais e econômicas vivenciadas no contexto do capitalismo, da globalização e do neoliberalismo influenciam o campo da educação, determinando novos papéis para as universidades de hoje. Para compreendê-los, é preciso observar o cenário mundial na sua amplitude e, nesse cenário, as tendências de uma universidade que aponta para o virtual e global, mas que durante séculos sobreviveu às rígidas estruturas de tempo e espaço. O mundo depara com o desafio de educar a população de forma a evitar catástrofes e desenvolver habilidades para um futuro orientado para a tecnologia e para a solução de questões globais. Porém, o conservadorismo nas instituições universitárias ainda está presente e é salientado na citação que segue:

> Na universidade medieval, o conhecimento se baseava na vontade de Deus e estava revelado na versão latina da Bíblia. Na universidade moderna, o conhecimento se baseia no texto de autores que tenham autoridade e sejam amplamente referenciados, que racionalizam com base em fundamentos lógicos aceitos e que se intertextualizam em uma comunidade de colegas para desenvolver *corpus* de conhecimento, preferencialmente na língua do estado que sustenta a universidade. Os alunos realizam exames que testam sua compreensão do que os autores dos livros pretendiam que eles entendessem. Depois, vão adiante e lecionam, administram e atuam na comunidade profissional para a qual o estudo do paradigma do conhecimento os preparou, fazendo com que o racionalismo científico se ligue aos problemas das sociedades industriais. Temos então aí o sacerdócio do modernismo, os textos que eles estudam sendo suas bíblias e os autores, seus deuses (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 27).

Os autores afirmam que desde a fundação da universidade de Bologna, em 1088, constata-se um movimento de continuidade institucional nas universidades e fazem o seguinte questionamento: “O paradigma universitário pode adaptar-se à mudança epistêmica da revolução das informações e à mudança filosófica do pós-moderno?” Prosseguem, os autores, problematizando se “[...] continuaremos a oferecer diplomas, a usar títulos tradicionais, a trabalhar por semestres e a realizar rituais medievais em que os participantes se vestem como se arremedassem o refinamento medieval de monges para conferir o grau aos alunos [...]” (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 32).

Segrera (2009) salienta o processo de transição vivenciado atualmente no ensino universitário, no qual a educação superior virtual ocupará crescente espaço da educação presencial tradicional, não significando, todavia, que esta desaparecerá. Para o autor,

> Incrementam-se o e-learning e o b-learning (blended-learning). [...] Uma nova geração está prestes a ingressar no nível superior. Esta geração não apenas cresceu fazendo uso das TICs, mas também está habituada a desempenhar um papel ativo, criando e projetando recursos virtuais; encontrando-se na Web com seus pares do mundo inteiro (SEGRERA, 2009, p. 42).

No cenário atual, a eficácia dos sistemas de ensino está sendo testada, exigindo de estudantes, professores, cursos e instituições, o cumprimento de suas tarefas, o que, tratando-se do contexto brasileiro, é registrado via Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A avaliação universitária tornou-se uma forma de governamentalidade à qual é impossível não aderir. Tiffin e Rajasingham (2007) amparam-se em Hanna para evidenciar a teia avaliativa em que estão inseridas as universidades de hoje, submetidas à avaliação de diferentes segmentos da sociedade, como os alunos, os governos, os empregadores, as agências de crédito, a mídia, como forma de garantir que elas façam o que devem fazer. Nesse contexto em que são exigidos resultados objetivos, tensiono as provocações do texto destacado, indagando o que se espera que as universidades façam. Concordo que a rede de avaliação na qual as IES brasileiras foram capturadas força a assumir um padrão de conduta que esteja de acordo com os paradigmas do Estado. Isso nos ajuda a compreender as diferentes maneiras pelas quais as tecnologias de poder atuam para nos individualizar, subjetivar e constituir como sujeitos. O discurso da mídia, especialmente, se mostra potente na construção de subjetividades que definem e julgam as IES como detentoras de qualidade ou sem qualidade. Basta acompanhar os períodos de divulgação midiática dos resultados do Enade/CPC/IGC, que funcionam, para o Estado, como indicadores de avaliação e qualidade, para perceber a repercussão causada na sociedade. Nos últimos tempos, muitos jovens e suas famílias investigam os resultados da avaliação divulgada pelo MEC/INEP para definir as escolhas pela universidade e cursos. Tenho acompanhado isso na universidade onde atuo, em diálogos com estudantes e familiares, bem como em questionários de ingressantes, nos quais eles relatam as razões pela opção de universidade e curso.

Cunha (2005) sinaliza as modificações no relacionamento entre o Estado, a universidade e a sociedade. Menciona que como as estratégias governamentais são "[...] ardilosas e fortemente acompanhadas de um convencimento da opinião pública veiculadas pela mídia, a sensação de desconfiança que inicialmente se percebia nas instituições, vem passando por um processo de acomodação aos novos padrões" (CUNHA, 2005, p. 76).

> Na conjuntura atual, na qual o Estado neoliberal vem definindo políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais alto prestígio do que o da emancipação. São eles os definidores de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade[8] dos professores, definindo o que é um professor de sucesso (CUNHA, 2005, p. 81).

[8] Termo adotado por Cunha, que será desenvolvido ao longo do texto.

Esse movimento vivenciado pelas IES tem contribuído para que se intensifique o questionamento acerca das universidades e seu papel na contemporaneidade. Segundo Santos (2010), a universidade se defronta com três crises intimamente ligadas: a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. A crise de hegemonia, para o autor, resulta das contradições entre as atribuições tradicionais da universidade e as definidas ao longo do século XX.

> De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. De outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista (SANTOS, 2010, p. 9).

Para Santos (2010, p. 10), a crise da legitimidade está relacionada ao fato da universidade ter deixado de ser uma instituição consensual, definida pelo monopólio dos saberes especializados em contraposição às exigências sociais e políticas da democratização da educação superior e da reivindicação de oportunidades para as classes populares. A terceira crise apontada pelo autor, a institucional, é resultado da contradição entre a autonomia da universidade e sua submissão a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Nos dias 29 e 30 de novembro de 2012, participei, em Brasília, do Fórum Nacional "Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil", organizado pelo Conselho Nacional de Educação. O fórum discutiu o Plano Nacional de Educação (PNE), na época projetado para 2011-2020 e seus cenários, visando à construção de diretrizes para a promoção de um novo ciclo de expansão com qualidade no Brasil.

Uma das mesas temáticas, denominada "Educação Superior no Brasil do Século XXI: qual(ais) política(s) e gestão?", teve como expositor o conselheiro nacional de educação, professor José Eustáquio Romão, membro da Câmara de Educação Superior, que abordou o tema "Educação superior no Brasil no século XXI: qual ethos?". Uma de suas provocações constava justamente em tensionar o discurso sobre a crise na universidade ou sociedade. Questionava se a universidade hoje não deve ser pensada para outra sociedade. Convidou para refletirmos se é possível expandir a educação superior com qualidade, e que qualidade? "De que qualidade estamos falando?", perguntava, ao que respondia sinalizando que depende de que sociedade falamos. Dizia que "se nossa meta é a educação inclusiva, temos que repensar o conceito de qualidade". Mencionou a experiência de uma universidade que tem sua sede no município de Chapecó - SC, onde eu resido. Nessa universidade, segundo o conferencista,

92% dos alunos são provenientes da escola pública, especialmente filhos de agricultores. O professor José Eustáquio Romão mencionou que muitos estudantes são reprovados, pois os professores os consideram despreparados e incapazes. Salientou que a universidade “não reconhece o conhecimento que ela mesma não produz”.

A mesma mesa temática contou com a exposição do professor Afrânio Mendes Catani, da Universidade de São Paulo (USP). Ao abordar a expansão da educação superior com qualidade, um dos focos do fórum, falou em preconceitos acerca do tema. Afirmou que circula a ideia equivocada de que a educação superior divide a qualidade quanto maior o número de sujeitos. Ao defender a possibilidade de expansão com qualidade, convida a repensar o papel da universidade na sociedade atual.

No mesmo fórum, outra participação tem meu destaque. Na mesa temática “Perspectiva contemporânea de Educação Superior: novos desafios, paradigmas, respostas locais e globais”, um dos expositores, o físico Celso Pinto de Melo, representante da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), declarou que “quando queremos plantar uma floresta lançamos sementes com um avião. As que caem em solo fértil sobrevivem. Não é assim com a educação”.

Amparo-me nessa declaração para dizer minha compreensão de que a expansão não isenta a sociedade e o Estado de um processo de planejamento e avaliação da educação superior, o que implica atenção também à educação básica. Com frequência ouço depoimentos de professores, na universidade na qual atuo, de que estamos recebendo estudantes “sem bases”, resultado das fragilidades da educação básica. Embora sejam reconhecidas essas fragilidades, a universidade é peça da engrenagem da maquinaria educacional e precisa assumir seu papel social ao receber jovens com importantes lacunas na formação. Compreendo que não podemos negar as diferenças que se revelam na universidade, nem culpabilizar vítimas e naturalizar a seleção e a exclusão. A pluralidade de estudantes ingressantes na universidade demanda dos docentes novas posturas, reavaliação das metodologias, desconstruindo a ideia de estudantes universais para os quais currículos fixos e estagnados são válidos. A universidade representa um espaço importante para a construção de conhecimentos e também relações interpessoais baseadas na ética e no respeito às diferenças. Ao assumir a expansão da educação superior como uma escolha, precisamos assumir também as mudanças inerentes e os desdobramentos históricos dela decorrentes.

Ao mencionar o período atual vivenciado pela universidade, Buarque salienta a flutuação e renovação por obsolescência do conhecimento, a perda do papel de vanguarda do conhecimento e da capacidade de assegurar um futuro exitoso aos estudantes. Afirma que:

> - o ensino, que antes se dava por meio de canais bilaterais diretos, entre aluno e professor, e em locais definidos, como a universidade, agora acontece por outros métodos reconhecidos, como um espraiamento em todas as direções, em meio ao oceano das comunicações;
> - a formação profissional, que antes representava uma base firme na luta pelo sucesso, é agora, na melhor das hipóteses, um colete salva-vidas a ser usado no conturbado mar em que se chocam as ondas do neoliberalismo, da revolução científico-tecnológica e da globalização (BUARQUE, 2003, p. 6).

A explosão do conhecimento, quantitativa e qualitativa, tanto no interior das disciplinas clássicas como na criação de disciplinas novas e novas áreas de conhecimento, é mencionada por Chauí, ao destacar a afirmação de alguns autores de que,

> [...] o conhecimento levou 1.750 anos para duplicar-se pela primeira vez, no início da era cristã; depois, passou a duplicar-se a cada 150 anos, depois a cada 50 anos e estima-se que, a partir de 2000, a cada quatro anos duplicará a quantidade de informação disponível no mundo (CHAUI, 2003, p. 8-9).

Santos Filho (2000) faz menção à Pós-modernidade como a terceira mudança paradigmática, referindo que, segundo alguns pensadores contemporâneos como Lyotard, Rorty, Braudrillard e Jameson, vivemos a partir da metade do século XX. Este paradigma questiona a validade dos pressupostos da modernidade, nos quais a universidade está fundada. "A universidade está tão profundamente imersa nos fundamentos da modernidade que a erosão da fé no projeto moderno coloca em questão sua legitimidade, seus propósitos e atividades e, mesmo, sua razão de ser" (SANTOS FILHO, 2000, p. 43). O autor, ao longo das páginas 43 a 49, destaca algumas características desse novo paradigma e algumas implicações nas universidades, cujos títulos transcrevo: *presença ou necessidade de sistemas abertos; o princípio de indeterminação na ciência; a descrença nas metanarrativas; o foco no processo; o domínio da mídia na representação do mundo; a explosão da informação e o concomitante crescimento das tecnologias da informação; o capitalismo global; a humanização do mundo em todas as dimensões; a integração entre Estado e economia ou mercado e tendência à hegemonia do mercado; o indivíduo humano como irônico, cínico, fragmentado, esquizofrênico; a queda do sujeito e nova concepção do tempo e da história; a complementaridade entre alta cultura e baixa cultura.*

Santos Filho, na mesma obra, enfatiza que esses elementos têm destaque no contexto pós-moderno. Rassalta, também, que a ciência moderna foi arrogante, na pretensão de ser a melhor explicação para qualquer problema científico, denominando de metafísica a explicação teológica; de discurso vazio a explicação filosófica e desvalorizou outras formas alternativas de conhecimento, como o popular, o astrológico, as formas místicas, classificando-as como fantasias ou crendices irracionais. Na pós-modernidade, a hegemonia

da ciência é questionada, apontando que seus fundamentos são tão frágeis quanto outras formas de conhecimento, “[...] quer o da religião ou da arte, quer o da literatura ou do candomblé. Então, na era pós-moderna há um destronamento da ciência como ela se concebeu no período moderno da história ocidental” (SANTOS FILHO, 2000, p. 51).

Nesse sentido, Veiga-Neto menciona que uma perspectiva pós-moderna, “[...] não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. Isso significa assumir uma humildade epistemológica que nunca esteve presente no pensamento iluminista” (VEIGA-NETO, 2007, p. 34).

Santos Filho nos diz que esta nova revolução universitária implicará a sobrevivência da instituição e sinaliza que ela deve confrontar os novos desafios da pós-modernidade e considerar os novos tempos, agindo de forma diferente da universidade pré-moderna “[...] que passou quase dois séculos vivendo à margem do mundo moderno, fechando-se e rejeitando aceitar o diálogo” (SANTOS FILHO, 2000, p. 52).

Tiffin e Rajasingham, ao sinalizarem tendências da universidade, fazem menção à necessidade de que o estudante seja um aprendiz cada vez mais ativo e à aprendizagem baseada em problemas, o que, segundo eles, ainda é insipiente na educação superior, presente especialmente em alguns países como Austrália, Canadá e Reino Unido. “Poderemos ver os alunos como jogadores que questionam as regras do jogo mais do que veremos os professores atuando como árbitros que questionam se os jogadores conhecem as regras” (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 116). Os autores afirmam que à medida que os estudantes envelhecem e retornam às universidades, trazem consigo uma bagagem de conhecimentos práticos de quem sabe resolver problemas, além de perguntas acerca do paradigma de conhecimento e porque ele nem sempre é eficaz. Esses estudantes mais “maduros” são acostumados, em seus espaços de atuação profissional, a trabalhar em equipes e desejam um ambiente acadêmico que reflita essa perspectiva.

Segrera, ao falar da universidade do futuro, afirma que:

> En el año 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días, esto conllevará cambios dramáticos en el mercado laboral. En el mundo existen unos 50 millones de sitios web en la red. En el año 2000 la Red tenía 300 millones de usuarios, en el 2008 esta cifra sobrepasa los mil millones. En estas condiciones no parece que la universidad pueda mantener el monopolio de la información y el currículum, ni aun de la certificación, ante la explosión de la educación virtual a distancia, que ya comienza a tener una presencia importante mundialmente (SEGRERA, 2006, p. 19).

Buarque também sinaliza que até recentemente o conhecimento mudava lentamente, situação que mudou radicalmente nas duas últimas décadas. Reconhece a utilidade do diploma universitário, mas afirma que ele não é mais “[...] um passaporte seguro para o sucesso.

Milhões de jovens graduados, em todo o mundo, não encontram emprego, ou porque há um excesso de profissionais ou devido à rápida obsolescência do que eles aprenderam" (BUARQUE, 2003, p. 12). A educação superior vive um conjunto de transformações que podem ser sintetizadas em sete grandes tendências, de acordo com Segrera (2009, p. 39):

> 1. Massificação dos sistemas;
> 2. Diferenciação horizontal e vertical dos sistemas e instituições;
> 3. Garantia e acreditação de qualidade;
> 4. Demanda crescente de conhecimentos específicos;
> 5. Diversificação e racionalização das fontes de financiamento da ES;
> 6. Adoção de culturas empreendedoras e organizacionais em função destas tendências;
> 7. Deslocamento do centro gravitacional da ES das esferas do Estado para a esfera do mercado e da competição.

São de Segrera, também, algumas sugestões com o intuito de enfrentar os desafios mais urgentes das universidades e suas relações com a sociedade, destacando-se: "a formação continuada do corpo docente e renovação dos conteúdos pedagógicos; a introdução de redes eletrônicas de aprendizado; tradução e ajustamento das principais contribuições científicas; modernização administrativa", entre outras (SEGRERA, 2009, p. 39).

Nos anos 1990, segundo Santos (2010), aconteceu um impacto desconcertante na educação superior: "a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso do mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado" (SANTOS, 2010, p. 26). O autor afirma que os recursos econômicos que circulam na educação são mais do que o dobro dos recursos do mercado mundial de automóveis. Portanto, uma área de grande potencial para a avidez do capital. Acrescenta que em 2002, o Fórum EUA-OCDE[9] concluiu que o mercado global da educação se transformava numa parte significativa do comércio mundial de serviços.

O autor sinaliza para o desvirtuamento da universidade, com o esvaziamento da preocupação humanista e cultural. Afirma, também, que "a eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos de transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores" (SANTOS, 2010, p. 27).

Embora no Brasil não se possa falar em eliminação da gratuidade, uma vez que nos últimos anos houve expansão do número de vagas e de instituições de educação superior pública e gratuita, essa oferta ainda está muito aquém das necessidades nacionais. Para diminuir essa lacuna, verificamos a facilitação de financiamentos para cursar a educação

[9] Estados Unidos da América - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

superior, a exemplo do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), programa do Ministério da Educação voltado a financiar a graduação de estudantes matriculados em instituições não gratuitas na educação superior, desde que os cursos tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2010, o ano de 2010 apresenta 973.839 concluintes. “Esse total é 145,8% maior que o registrado em 2001. Destaque para a evolução ascendente da participação da categoria privada que, em 2010, é responsável por 80,4% dos concluintes” (BRASIL, 2012c, p. 41-42). O texto salienta a ampliação do acesso às instituições públicas nos anos mais recentes, o que deverá corresponder à elevação do percentual de concluintes dessas instituições nos próximos anos.

2.2 Os cenários de expansão da educação superior brasileira

Aqueles como eu, provenientes de classes trabalhadoras do campo, de famílias de baixa renda, sabem que, naquele contexto, ingressar na educação superior três décadas atrás era uma exceção. Seguindo o caminho de outros conterrâneos riograndenses que buscavam novos territórios na expectativa de uma “vida melhor”, eu mudei para Chapecó - SC, para dar prosseguimento aos estudos. Cursar uma licenciatura era bastante adequado ao meu contexto social e fui uma das primeiras e poucas pessoas do grupo familiar, naquele tempo, a cursar a educação superior e havia quase que “a certeza” de que a graduação representaria conquistas profissionais, sociais, econômicas, expectativa naturalizada para quem abraçava essa trajetória, naquele cenário.

Mesmo na década passada, quando eu atuei como orientadora educacional em uma escola pública de educação básica de um bairro próximo do centro da cidade de Chapecó, poucos eram os estudantes do ensino médio daquele espaço que projetavam acessar à universidade. Atualmente, essas possibilidades de ingresso estão ampliadas, pois o Brasil vive vigoroso processo de expansão da educação superior, mas a melhoria dos percentuais, das formas de acesso, de acessibilidade, de permanência, de aprendizagem e êxito ainda representa grandes desafios.

Os dados da figura 3, retirada do documento proposto para subsidiar as discussões do Fórum Nacional “Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil”, organizado pelo Conselho Nacional de Educação, já mencionado neste texto, são fundamentados no censo da educação superior 2010. Esses dados explicitam o processo expansionista de matrículas,

especialmente no setor privado, que passou de 2.091 mil para 4.736 mil matrículas entre 2001 e 2010. Esse crescimento também é identificado no setor público, sobretudo federal e estadual, e revela o aumento de matrículas nas Instituições de Educação Superior públicas de 944 mil para 1.643 mil. Mesmo assim, "[...] em 2010, o ensino superior privado, fortemente segmentado, respondia por 74,2% das matrículas" (BRASIL, 2012c, p. 5).

Figura 3 – Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa. Brasil 2001/2010

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/Inep

Fonte: BRASIL (2012c).

O Censo da Educação Superior - resumo técnico 2011, publicado pelo INEP em abril de 2013, registra um total de 6.739.689 matrículas de graduação, representando "um incremento de 5,6% em relação a 2010. O total de ingressos, por sua vez, soma 2.346.695 vínculos, o equivalente a uma elevação de 7,5% em relação a 2010. Finalmente, o número de concluintes alcança o total de 1.016.713, sendo 4,4% superior à edição anterior[10]" (BRASIL, 2013c, p. 44).

Consta, no mesmo resumo técnico que, referente à categoria administrativa, "88,0% das IES que participaram do Censo 2011 são privadas e 12,0%, públicas, sendo 4,7% estaduais, 4,3% federais e 3,0% municipais" (BRASIL, 2013c, p. 32).

[10] Metodologicamente, matrículas e concluintes são definidos pelas situações de vínculo do aluno. Em 2011, as matrículas são obtidas pela soma dos vínculos "cursando" e "formado" e os concluintes correspondem à soma dos vínculos iguais a "formado". Os ingressos, por sua vez, correspondem aos vínculos de aluno com ano de ingresso igual a 2011, independentemente da respectiva situação de vínculo. De acordo com essa metodologia, os ingressos não representam um subconjunto das matrículas.

A Figura 4 apresenta os números de matrículas, ingressos e concluintes relativos a 2011, além do detalhamento dos ingressos por processo seletivo ou outras formas de ingresso.

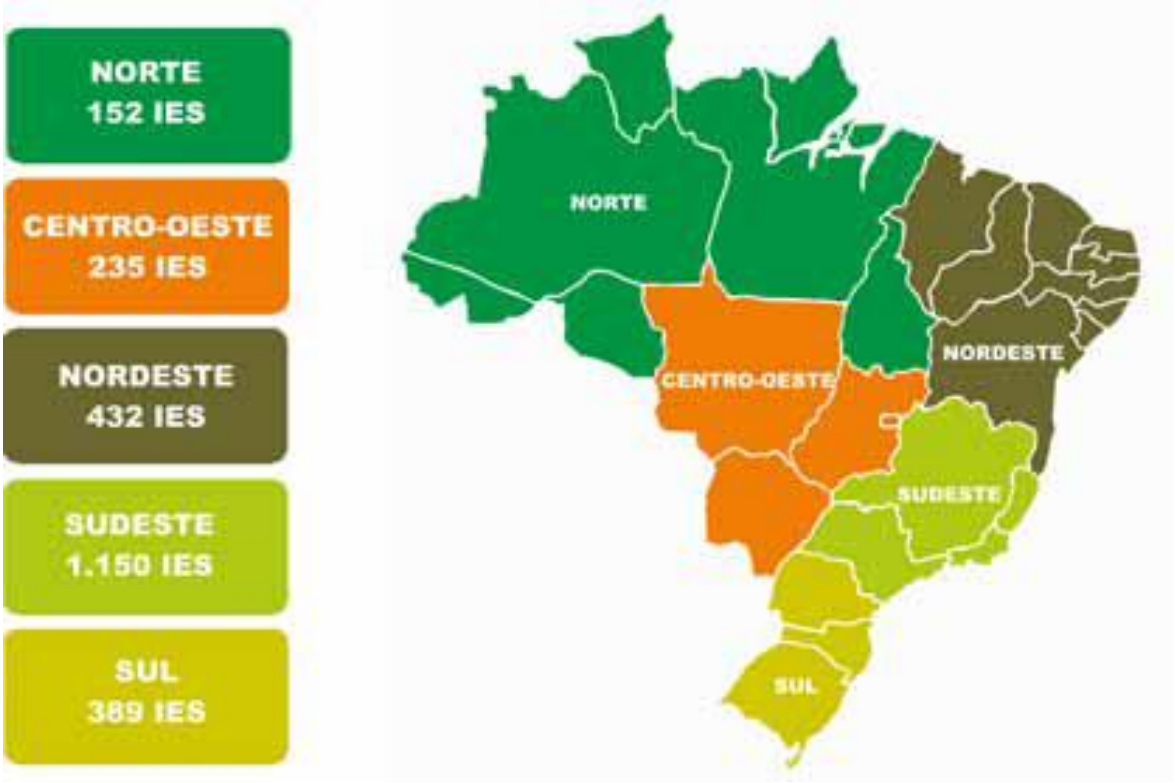
Figura 4 – Número e Percentual de Matrículas, Ingressos (todas as Formas e por Processo Seletivo) e Concluintes de Graduação, segundo a Modalidade de Ensino, e Respectivos Totais Absolutos para a Graduação Presencial – Brasil e Regiões Geográficas – 2011

Modalidade de Ensino/ Regiões Geográficas	Matrículas	Ingressos			Concluintes
		Total	por Processo Seletivo	Outras Formas	
Total	6.739.689	2.346.695	2.093.368	253.327	1.016.713
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Presencial (%)	85,3	81,6	80,6	90,1	85,1
a Distância (%)	14,7	18,4	19,4	9,9	14,9
Presencial					
Brasil	5.746.762	1.915.098	1.686.854	228.244	865.161
Norte	385.717	121.856	111.013	10.843	54.806
Nordeste	1.138.958	352.691	316.431	36.260	148.141
Sudeste	2.755.635	957.380	847.976	109.404	445.615
Sul	929.446	304.010	252.388	51.622	135.357
Centro-Oeste	537.006	179.161	159.046	20.115	81.242

Fonte: BRASIL (2013c, p. 50).

Quanto à distribuição por região geográfica, a figura apresentada na sequência informa que “praticamente metade das IES (48,9%) está localizada na região Sudeste. A outra metade apresenta a seguinte distribuição: 18,3% no Nordeste, 16,5% no Sul, 9,9% no Centro- Oeste e 6,4% no Norte” (BRASIL, 2013c, p. 33).

Figura 5 – Número de Instituições de Educação Superior, segundo as Regiões Geográficas – Brasil – 2011



Fonte: BRASIL (2013c, p. 33).

Ao analisar o resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2010, no que diz respeito às características educacionais da população de 18 a 24 anos, pode-se verificar, por meio das taxas de escolarização bruta[11] e líquida[12] relativas ao período de 2001 a 2009, significativa expansão do atendimento na educação superior. A taxa de escolarização bruta passou de 15,1% para 26,7%, e a líquida de 8,9% em 2001 para 14,4% em 2009 (BRASIL, 2012c). Além desses dados, a figura 6 revela que as regiões Nordeste e Norte apresentam percentuais abaixo do nacional, respectivamente, em 2009, 18,4% e 23,7%.

[11] "Expressa o percentual da matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino" (INEP, 2004, p. 13).

[12] "Expressa o percentual de pessoas matriculadas em determinado nível de ensino na idade ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino" (INEP, 2004, p. 13).

Figura 6 – Evolução das Taxas de Escolarização Bruta e Líquida na Educação Superior: Brasil e Regiões – 2001/2009

Brasil/ Regiões	Educação Superior (18 a 24 anos)																	
	Escolarização Bruta									Escolarização Líquida								
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Brasil	15,1	16,6	18,6	18,6	19,9	22,6	24,3	25,5	26,7	8,9	9,8	10,6	10,5	11,2	12,6	13,1	13,7	14,4
Centro-Oeste	18,2	21,8	23,6	23,2	25,9	27,0	28,8	31,1	32,6	9,7	11,9	12,3	12,2	14,0	14,8	15,6	16,3	17,9
Nordeste	9,1	9,5	10,9	11,1	11,9	14,3	15,9	16,9	18,4	5,1	5,1	5,8	5,9	6,1	7,1	7,7	8,3	9,4
Norte	11,3	15,3	14,7	12,2	14,6	17,0	19,3	21,7	23,7	5,2	6,7	6,1	5,7	7,0	7,6	9,0	9,9	11,0
Sudeste	17,3	19,0	21,2	22,0	23,3	26,7	28,6	29,4	30,1	10,9	12,0	12,8	13,0	13,8	15,7	16,4	16,6	16,8
Sul	21,3	22,8	26,7	26,5	27,8	29,7	30,8	32,9	33,5	12,7	13,7	15,9	15,3	16,2	17,1	16,8	18,7	19,2

Fonte: IBGE/Pnad; elaborado por MEC/Inep
Nota: Para os anos 2001, 2002 e 2003, exclusive a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

Fonte: BRASIL (2012c).

Os resultados do censo da Educação Superior – resumo técnico 2011 informam que,

> As taxas de escolarização são calculadas utilizando-se exclusivamente dados da PNAD. [...] Para 2011, a taxa de escolarização bruta é igual a 27,8%, a taxa de escolarização líquida é igual a 14,6% e, quando se inclui no cálculo da taxa de escolarização líquida o percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos que concluiu um curso superior, esse valor corresponde a 17,8% (BRASIL, 2013c, p. 50).

O referido censo revela que, apesar do crescimento das matrículas na educação superior, o Brasil não cumpriu a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), para até 2011, de incluir 30% da população entre 18 e 24 anos na universidade. É importante destacar que, embora o avanço observado seja inegável, o salto projetado pela Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014, representa um grande desafio:

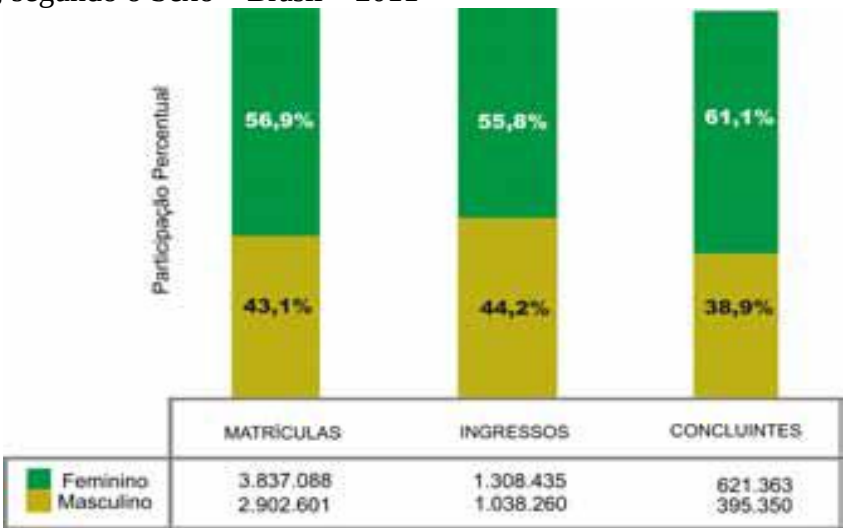
> [...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014b).

De acordo com os resultados do Censo da Educação Superior de 2010, nesse ano o Brasil atingiu “6.379.299 matrículas em cursos de graduação, mais que o dobro das

registradas em 2001. Essa expansão se dá, notadamente, pela via privada, concomitantemente a um crescimento expressivo do setor público por meio das categorias federal e estadual" (BRASIL, 2012c, p. 54). O número de matrículas continua em expansão, passando ao total de 6.739.689, conforme dados do censo 2011, já registrado neste texto.

O Censo da Educação Superior de 2010 demonstrou que a expansão das matrículas presenciais noturnas e da participação majoritariamente feminina no total de matrículas resultou que "o 'típico' aluno da educação superior é do sexo feminino, vinculado a uma instituição privada e, quando matriculado em um curso presencial, é atendido no período noturno" (BRASIL, 2012c, p. 55). Os resultados apontam, também, predomínio do bacharelado nos cursos presenciais e da licenciatura nos cursos a distância. O censo de 2011 continua apontando para a participação predominantemente feminina. Em relação aos cursos de graduação de 2011, são do sexo feminino: 56,9% das matrículas, 55,8% dos ingressos e 61,1% dos concluintes.

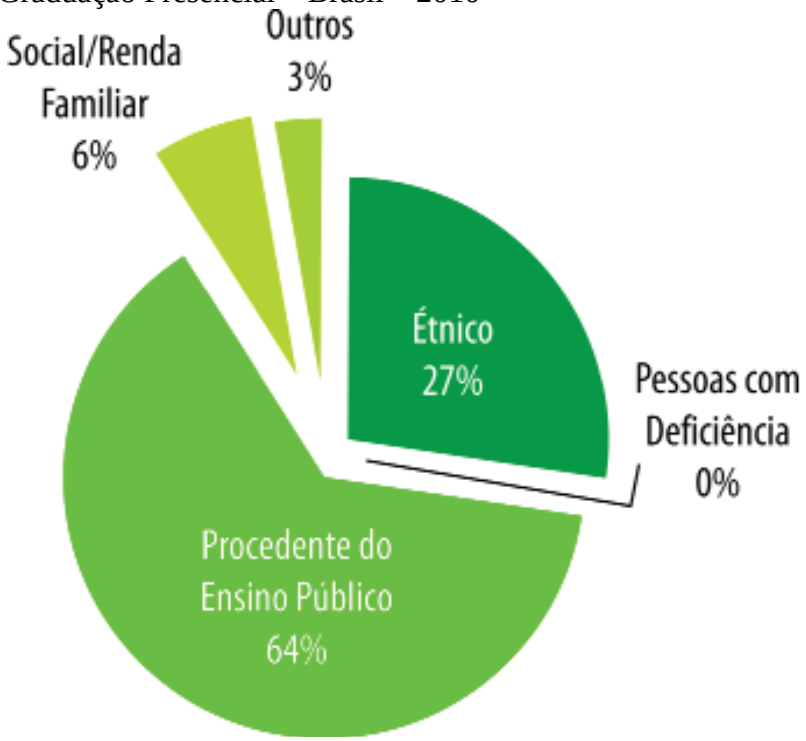
Figura 7 – Participação Percentual de Matrículas, Ingressos (todas as Formas) e Concluintes de Graduação, segundo o Sexo – Brasil – 2011



Fonte: BRASIL (2013c, p. 64).

Em relação ao perfil do estudante e considerando o ingresso por processo seletivo na graduação presencial, "[...] no ano de 2010 são registrados 51.494 ingressos em IES públicas por meio de programa de reserva de vagas, esse total representa um incremento de 41,9% em relação ao ano anterior (2009)" (BRASIL, 2012c, p. 56). A figura que segue demonstra os diferentes tipos de programas de reserva de vagas coletados em 2010 e os percentuais correspondentes: "64% procedente do ensino público, 27% étnico, 6% social/renda familiar e 3% restantes para outros programas" (BRASIL, 2012c, p. 56).

Figura 8 – Distribuição do Tipo de Reserva de Vagas – Ingressos por Processo Seletivo das IES Públicas – Graduação Presencial – Brasil – 2010



Nota: O aluno pode ingressar por mais de um tipo de reserva de vagas.
Fonte: BRASIL (2012c).

Observei que as pessoas com deficiência não constam nos registros do Censo de 2010 – resumo técnico, publicado em 2012, referente aos ingressos em instituições públicas em cursos presenciais, foco do gráfico destacado. Também não são citadas noutras partes do documento. No entanto, informações divulgadas no site do Ministério da Educação (MEC), em outubro de 2012, indicam, entre os anos 2000 e 2010, o expressivo aumento de 933,6% no número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior, informação já destacada na apresentação deste texto. Já no Censo de 2009, publicado em 2010, a respeito do tema inclusão de alunos com deficiência na educação superior, consta que 20.019 alunos matriculados na graduação possuem deficiência, o que corresponde a 0,34% do total. O tipo de deficiência predominante foi baixa visão (30%), seguido de deficiência auditiva (22%) e de deficiência física (21%). Também há o registro de matrícula de estudantes com cegueira (13%); com surdez (9%); com deficiência múltipla (2%); com deficiência mental (2%); com surdocegueira (1%) (BRASIL, 2010, p. 23).

No Censo da Educação Superior 2011 constam alterações nos questionários de coleta relativos à inclusão de categorias nos tipos de deficiência, com a inserção das categorias “Autismo infantil”, “Síndrome de Asperger”, “Síndrome de Rett”, “Transtorno Desintegrativo

da Infância" e "Altas habilidades/Superdotação". Foram alteradas, também, a nomenclatura das variáveis "Baixa visão" e "Deficiência intelectual/mental", o que está ilustrado na figura 9.

Figura 9 – Tipos de Deficiências de Alunos Coletadas nos Censos 2010 e 2011

CENSO 2010	CENSO 2011
Tipos de Deficiência	Tipos de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação
Cegueira	Cegueira
Baixa visão	Visão subnormal ou Baixa visão
Surdez	Surdez
Deficiência auditiva	Deficiência auditiva
Deficiência física	Deficiência física
Surdocegueira	Surdocegueira
Deficiência múltipla	Deficiência múltipla
Deficiência intelectual/mental	Deficiência intelectual
	Autismo infantil NOVA
	Síndrome de Asperger NOVA
	Síndrome de Rett NOVA
	Transtorno Desintegrativo da Infância NOVA
	Altas habilidades/Superdotação NOVA

Fonte: BRASIL (2013c, p. 28).

No Censo 2011 também foram criadas novas categorizações na variável "Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência", além das categorias já coletadas no censo anterior, como explicita na figura 10.

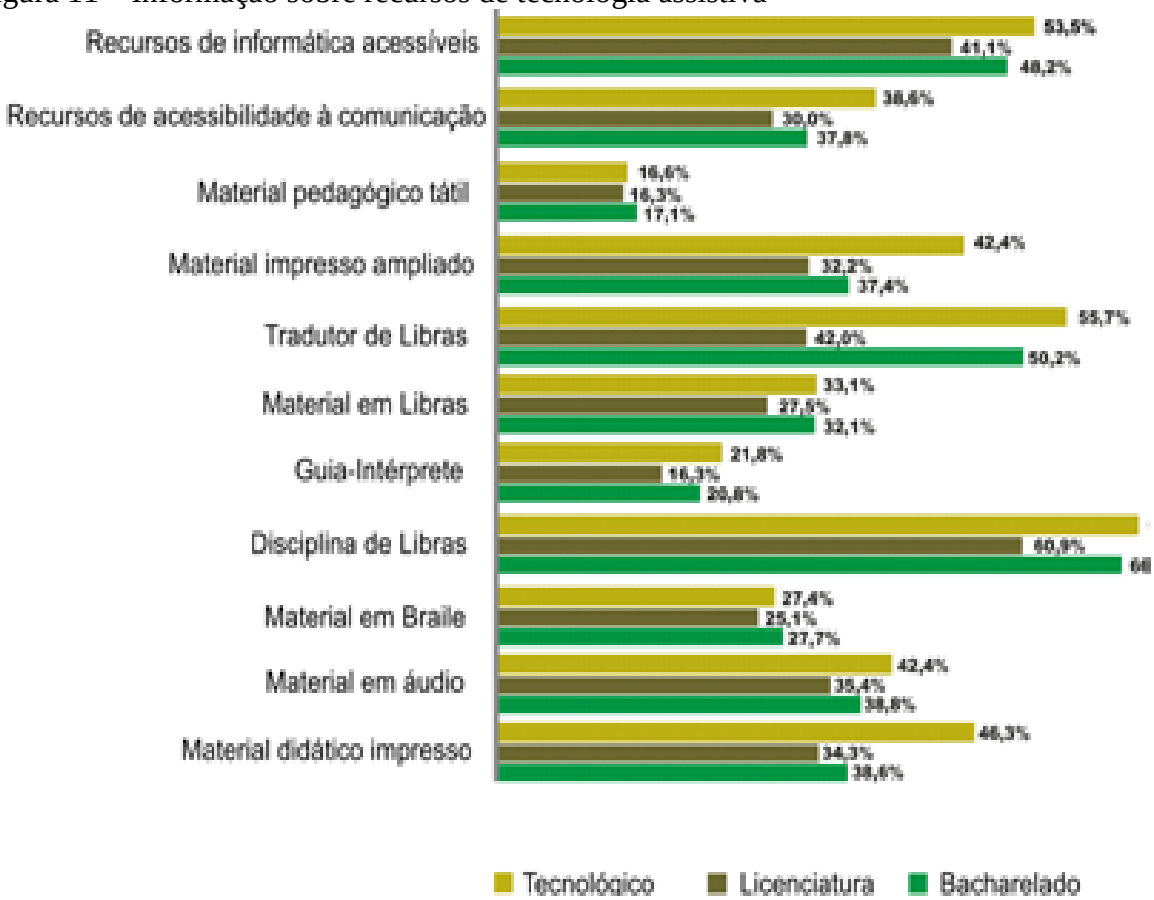
Figura 10 – Recursos de Tecnologia Assistiva Disponíveis às Pessoas com Deficiência Coletados nos Censos 2010 e 2011

CENSO 2010	CENSO 2011
Recursos de Tecnologia Assistiva Disponíveis às Pessoas com Deficiência	
Material em braille	Material em braille
Material em áudio	Material em áudio
Sistema de síntese de voz	-
Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais	Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais
Guia-Intérprete	Guia-Intérprete
Material didático em língua brasileira de sinais	Material didático em língua brasileira de sinais
Inserção da disciplina de língua brasileira de sinais no curso	Inserção da disciplina de língua brasileira de sinais no curso
Material didático em formato impresso acessível	Material didático em formato impresso acessível
Material didático digital acessível	Material didático digital acessível
	Material pedagógico tátil NOVA
	Recursos de acessibilidade à comunicação NOVA
	Recursos de informática acessível NOVA
	Material em formato impresso em caracter ampliado NOVA

Fonte: BRASIL (2013c, p. 29).

A figura que segue explicita o "percentual dos cursos de graduação que ofertam recursos de tecnologia assistiva segundo o grau acadêmico, 2 por tipo de tecnologia disponível" (BRASIL, 2013c, p. 44). Na mesma página desse documento consta que de 30.420 cursos de graduação declarados ao Censo 2011, 24.560 (ou 80,7%) dispõem de condições de acessibilidade às pessoas com deficiência.

Figura 11 – Informação sobre recursos de tecnologia assistiva



Nota: A coleta da informação sobre recursos de tecnologia assistiva permite o preenchimento de mais de uma opção, de modo que as somas não equivalem a 100% para nenhum dos graus acadêmicos.
Fonte: BRASIL (2013c, p. 47).

A figura 11 revela que nos cursos de Licenciatura, seguidos pelos de bacharelado, estão as maiores fragilidades no que se refere à disponibilização de recursos de tecnologia assistiva[13] às pessoas com deficiência, enquanto os cursos tecnológicos estão melhor equipados.

Considero relevante tensionar o resultado do censo no que se refere à informação de recurso de tecnologia assistiva, uma vez que as perguntas que constam no censo respondido pelas IES, cujas respostas resultaram na informação de que 80,7% dos cursos dispõem de condições de acessibilidade às pessoas com deficiência, são genéricas e não explicitam se, mesmo contemplando recursos de acessibilidade, estes atendem às demandas individuais.

[13] Tecnologia Assistiva (TA), é uma expressão que se refere a um conjunto de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, dessa forma, promover acessibilidade e autonomia.

Para ilustrar o questionamento que faço, destaco o tópico relativo à disponibilização de material em braille. Ao perguntar se a IES disponibiliza o material, cabe responder sim ou não. A resposta positiva não significa que tais recursos atendam às necessidades do estudante. Disponibilizar eventualmente, parcialmente, eleva o resultado do gráfico acima, mas não necessariamente atende às necessidades do estudante.

Em 2013, o MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão publicaram o Documento orientador "Programa incluir - acessibilidade na educação superior SECADI/SESU–2013", com o objetivo de orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior é a intencionalidade do programa, "fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos n°. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011" (BRASIL, 2013, p. 3). Consta no texto que o Programa objetiva fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais com o intuito de eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo a acessibilidade de pessoas com deficiência na educação superior.

O referido documento informa que no período de 2005 a 2011 este programa "efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior" (BRASIL, 2013, p. 3). Destaca, também, que a partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.

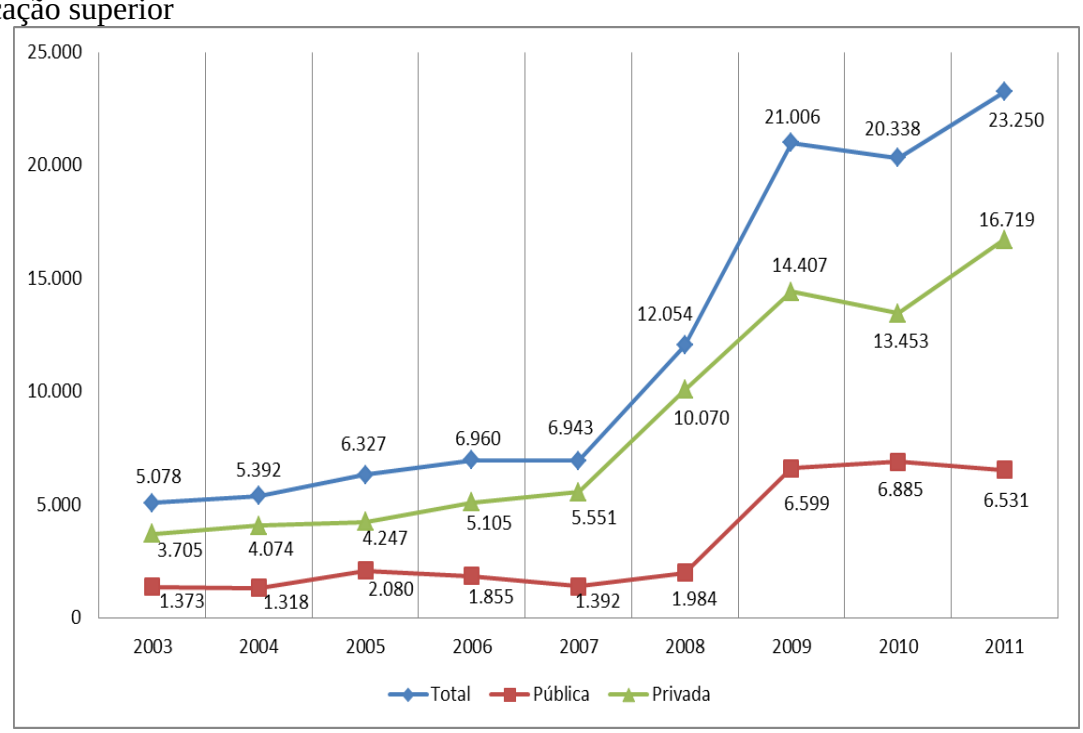
O Documento orientador do "Programa incluir - acessibilidade na educação superior BRASIL/MEC/SECADI/SESu–2013", informa que,

> O Censo da Educação Básica – MEC/INEP registrou, em 1998, 337.326 matrículas de estudantes com deficiência, dentre as quais, 13% em classes comuns do ensino regular. Em 2012, este número subiu para 820.433 matrículas, dentre as quais, 76% em classes comuns do ensino regular, representando crescimento de 143%. Na educação superior, observa-se que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011, indicando crescimento de 358% (BRASIL, 2013, p. 10).

Nas páginas 10 e 11, do texto em discussão, consta que 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em Instituições Privadas de Educação Superior. Saliento que na categoria privada destacada pelo MEC estavam computadas, também, naquela data, as Instituições de Educação Superior de caráter Comunitário.

A figura que segue expressa a evolução das matrículas do público da educação especial na educação superior no período de 2003 a 2011.

Figura 12 – Evolução das matrículas de estudantes público alvo da educação especial na educação superior



Fonte: BRASIL (2013).

Apesar dos documentos oficiais ressaltarem o avanço no número de estudantes com deficiência na educação superior, os estudantes matriculados encontram espaços físicos e demais aspectos de acessibilidade, possibilitando a permanência e, especialmente, a aprendizagem? Causa-me curiosidade e gostaria de ver representado nos próximos censos o número de pessoas com deficiência que concluem seus cursos de graduação. Isso também me instiga a novas pesquisas. Concordo com o que apontam textos oficiais, no sentido de que o ingresso desse público é uma conquista que significa o começo de uma mudança em curso, mas saliento a frase registrada no documento orientador do Programa Incluir: “Não basta estar; há que se fazer parte” (BRASIL, 2013, p. 11).

No documento supra citado é apresentada uma tabela expressando o montante de recursos orçamentários alocados diretamente nas Unidades Orçamentárias das Universidades Federais para implementação da Política de Acessibilidade, num montante de R$ 11.000.000,00 (onze milhões de reais), para 862.142 estudantes matriculados na Graduação, contemplando 55 Universidades Federais.

Na sequência da tabela, presente no referido texto, consta a observação de que “As Universidades Federais da Fronteira Sul (UFFS), do Oeste do Pará (UFOPA), da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e da Integração Latino-Americana (UNILA) não receberam recursos por meio desta matriz” (BRASIL, 2013, p. 21). A mesma observação aponta para a possibilidade dessas instituições acessarem a recursos extras, mediante apresentação de Planos de Trabalho e Termos de Referência.

Contudo, apesar das instituições privadas (e, até recentemente, inseridas inadequadamente pelo MEC nesta categoria, também as instituições comunitárias) atenderem a ampla maioria dos estudantes com deficiência, não há previsão de recursos públicos para promover a acessibilidade nesses espaços.

Um dos termos bastante citado no fórum Nacional “Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil”, por representantes de setores que definem as políticas nacionais de educação superior, foi “correção de assimetrias regionais”. Entendo essa expressão vinculada a uma matriz de pensamento que suprime a história e produz invisibilidade cultural. Não podemos falar no singular acerca da educação superior brasileira. As “assimetrias regionais” observadas nas taxas de escolarização na educação superior revelam a multiplicidade de um país que se constituiu na diversidade de culturas, de expectativas e de oportunidades. Oportunidades que chegam tardiamente a uma grande quantidade de famílias brasileiras, as quais pela primeira vez visualizam seus filhos na educação superior.

Essa crescente expectativa também está nas famílias de pessoas com deficiência, a exemplo de uma com a qual dialoguei e que, ao fazer referência ao seu filho com deficiência intelectual, revela o desejo de declarar: “ele possui curso superior incompleto”. Causa estranheza esse destaque que faço? Penso que sim, pois não retrata apenas as estatísticas de um sistema educacional no qual o ingresso na educação superior não assegura a integralização do curso, mas o depoimento da mãe de um jovem com deficiência intelectual que, seduzida pelos discursos criados pelas políticas de inclusão e de expansão da educação superior, almeja ver seu filho na universidade. Disse-me ela: - “Não importa se ele não concluir. Tantos não concluem. Pelo menos ele e nós (os pais) vamos dizer que ele possui curso superior incompleto”. Observei que o jovem apresenta histórico de conclusão do ensino médio, no qual as notas sete, média exigida para aprovação, são predominantes. Ou seja, está apto a ingressar na educação superior via processos seletivos de análise de histórico escolar, em cursos nos quais há vagas disponíveis, o que acontece frequentemente.

2.3 Profissão docente: desafios e resistências

> *É uma preocupação no sentido também de não esquecer que ali tem alguém que precisa que eu olhe o processo de um jeito diferenciado para conseguir dialogar com ela. Então, isso é sempre alguma coisa que me provoca muito, assim, porque eu já tive situações em que mesmo tendo estudado Educação Especial, mesmo sabendo como esses processos acontecem, eu mesma já vivi situações em que eu esqueci que tinha uma estudante cega e eu me assustei (Docente 1).*

Escolho essa narrativa para iniciar esse tópico por compreender que ela revela a complexidade de ser professor num período em que a lógica normativa e padronizante está sendo tensionada. O contexto de expansão da escolarização em todos os níveis de ensino, a heterogeneidade de formação, as mudanças econômicas, sociais e culturais da contemporaneidade se constituem desafios para a profissão docente. Nos últimos anos, vários autores/pesquisadores, dentre os quais alguns são mencionados neste texto, vêm se debruçando sobre essa temática, demonstrando inquietações e apresentando importantes reflexões que atualmente constituem referências relacionadas à pedagogia universitária. As pesquisas produzidas problematizam este campo específico de saberes e possibilitam compreender que o exercício da profissão docente na educação superior é mais complexo e desafiador do que, provavelmente, o consideram muitos desses profissionais. Como afirma Anastasiou (2004), a profissão docente, por trabalhar com a mudança e a construção, é marcada pela imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade. "Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente" (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 165).

Na obra *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, são apresentados diversos verbetes que definem temas usuais desse campo de saberes, a exemplo de professoralidade, descrito por Oliveira, nos seguintes termos: "Construção do sujeito - professor, que acontece ao longo de sua história de vida. É o processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sobre sua prática" (MOROSINI, 2003, p. 383).

Isaia e Bolzan definem profissão docente/professoralidade como uma atividade específica que envolve "[...] um repertório de conhecimentos/saberes/fazeres voltados para o exercício da docência influenciado pela cultura acadêmica em contextos sociocultural e institucional concretos nos quais os professores transitam" (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 169).

O Docente 3, em sua narrativa, menciona como sua professoralidade foi se construindo no confronto com o mosaico que a sala de aula representa, no encontro com uma estudante surda.

> *Eu acho que muitas coisas do que eu trabalhava, do que eu falava, ela não entendia. Então primeiro, é uma situação extremamente nova e você não está acostumado a lidar com isso. [...] eu me perdia muito [...]. Eu digo para ti [...] eu muito mais esqueci dela, ainda que eu me preocupasse, na sala de aula, do que eu lembrei (Docente 3).*

O Docente 1, apesar de 18 anos de atuação e formação profissional no campo da educação especial, revela o sentimento de conflito e instabilidade frente ao imprevisto, no caso, uma estudante cega:

> *[...] eu só me dei conta quando cheguei na sala de aula... eu me dei conta que eu havia esquecido porque os padrões estão tão colocados para a gente que mesmo a gente que já estuda isso, está mais ligada [...] a gente também escorrega, e escorrega feio (Docente 1).*

Diferente do depoimento da Docente 1, a maioria dos professores universitários, no atual contexto de expansão de cursos e enfraquecimento das licenciaturas, não são provenientes desta modalidade de ensino, mas de distintas profissões e, frequentemente, não atribuem grande importância ao conhecimento pedagógico. Se mesmo os docentes que tiveram a oportunidade de investigar os processos de ensino e aprendizagem encontram dificuldades na docência, especialmente com estudantes com deficiência, como é o assumir essa profissão para os demais?

Cunha (2005) aponta indicadores que refletem a desvalorização da docência universitária, e diz que eles têm similaridade no âmbito internacional, legitimados no cenário da globalização. Percebe duas vertentes principais: o componente da investigação e o componente da docência. Afirma que o primeiro tem maior prestígio, especialmente no espaço da pós-graduação.

Oliveira (2009, p. 110) destaca que “há um imaginário social sobre as pessoas que ingressaram na carreira universitária e que, nesse espaço, bastava ser um ‘bom profissional’ na área específica para que pudesse ser um bom professor universitário”. Essa afirmação reforça depoimentos docentes já registrados em minha trajetória profissional, revelando a concepção de que o saber específico da área é mais importante e engloba o saber ensinar.

Normalmente, a busca pelos conhecimentos pedagógicos acontece quando os professores enfrentam os desafios da docência e descobrem a diferença entre exercer a profissão para a qual foram formados e ser professor. Compreender os processos de aprendizagem auxilia para que o docente assuma práticas pedagógicas com o intuito de

alcançar o principal objetivo do ensino, a aprendizagem discente. A docência implica compreender que a atuação vai além de cumprir um protocolo que começa com o recebimento de uma ementa, de planejar, de "dar" aulas e atribuir notas de uma forma padronizada e ritualizada. Como expressa o Docente 1, para ser professor,

> *[...] uma coisa básica é se perguntar sempre com quem estou dialogando, com quem estou dialogando, e é esse exercício que tem que fazer não só quando a gente prepara um plano de ensino, mas quando vai para sala de aula, toda vez que vai (Docente 1).*

O "produto", a "entrega", (termos que agradam à economia) do docente é a aprendizagem do estudante. Cumprir essa tarefa já foi mais fácil num tempo em que os estudantes, para acessarem à educação superior, passavam por rigorosa seleção, num contexto de disputa de vagas e ingressavam na universidade com menos lacunas no conhecimento ou habilidades para construí-lo do que atualmente os professores identificam. Se essa condição mudou, as expectativas, em relação à "entrega", ao "produto" da docência, continuam as mesmas diante de um público tão heterogêneo?

> *[...] parece que os desafios são muito grandes e eu sinto isso um pouco hoje, nessas situações em que a gente vê que há uma deficiência mental, o sujeito está na universidade, não dá conta da elaboração de um parágrafo e vai reprovando e reprovando, às vezes avança e reprova, e mais reprova que avança, e nós... ele enxerga, ele escuta, né, e nós não conseguimos chegar nesse sujeito. Essa é uma coisa que hoje me incomoda muito nessa prática universitária (Docente 1).*

Como lidar com essas situações? É possível, é recomendável, é viável o professor não se responsabilizar pela aprendizagem do estudante? Qual a sensação do docente diante dos estudantes que fracassam no sistema de ensino vigente? Como manter o equilíbrio entre o sedutor chamado das políticas inclusivas e um sistema regulador que se baseia em resultados padronizados? Bolzan nos diz que:

> À medida que o professor não se sente responsável pelo fracasso ou sucesso do aluno, é pouco provável que ele busque qualificar sua ação docente e, portanto, retomar sua própria trajetória de construção de saberes. O que os docentes pensam sobre o suposto fracasso ou o êxito dos seus alunos, sobre que fatores influenciam essas interpretações dizem respeito a seu conhecimento pedagógico. A busca da compreensão a respeito da possível relação existente entre as concepções sobre o ensinar/aprender do professor e sobre o rendimento/sucesso/fracasso dos alunos também dizem respeito a esse conhecimento pedagógico (BOLZAN, 2009, p. 133).

Além da apropriação dos processos de ensino e aprendizagem, os docentes são desafiados a compreender as mudanças nos cenários profissionais, os quais apontam para a necessidade de alterações na prática pedagógica. Saraiva e Veiga-Neto (2009) mencionam as profundas transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o mundo vem passando, desde as últimas décadas do século XX, o que nos provoca a pensar o processo de formação

profissional dos estudantes universitários. Ao sinalizar essas mudanças, Saraiva e Veiga-Neto (2009) amparam-se em Zygmunt Bauman, para evidenciar os conceitos de Modernidade sólida e Modernidade líquida. Para o sociólogo de origem polonesa, "Os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é que importa" (BAUMAN, 2001, p. 8). Para auxiliar na compreensão dessa ideia, com base em Corsani, Saraiva e Viega-Neto destacam "[...] o deslocamento da ênfase em uma instituição de (re)produção de mercadorias - a fábrica - para uma instituição de inovação - a empresa -, de um trabalho centrado no uso do corpo para um trabalho que privilegia o uso do cérebro" (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192). Para os autores, isso sinaliza "[...] a passagem do capitalismo industrial, também chamado de capitalismo fordista, para o capitalismo cognitivo" (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192).

> No capitalismo industrial, a inovação era exceção. Seu funcionamento estava baseado na reprodução de mercadorias padronizadas. No capitalismo cognitivo, a invenção torna-se um processo continuado, a exceção torna-se regra. O acontecimento, antes neutralizado, domina e organiza o capitalismo cognitivo (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192).

Os autores mencionam uma metáfora de Bauman, ao sinalizar que a Modernidade sólida derretia os sólidos, substituindo-os por outros melhores, até o momento em que não tivessem mais defeitos, ou seja, atingisse a suposta perfeição. A Modernidade líquida, por sua vez, "derreteu tudo o que era - ou parecia ser [...] - sólido, mas não coloca alguma outra coisa sólida em seu lugar. Assim, assume-se a impermanência, a constante mudança de formas, num processo que parece não ter previsão de término" (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 188). Os autores utilizam-se do seguinte quadro comparativo entre Modernidade Sólida e Modernidade Líquida, contribuindo para a definição de seus conceitos:

Quadro 2 – Comparativo entre Modernidade Sólida e Modernidade Líquida

Modernidade Sólida	**Modernidade Líquida**
Permanência	Impermanência
Liberalismo	Neoliberalismo
Mercadorias	Competição
Produção	Consumo
Capitalismo industrial	Capitalismo cognitivo
Fábrica	Empresa
Trabalho material	Trabalho imaterial
Vigilância do corpo	Verificação das metas

Equipe	Rede
Temporalidade contínua/linear	Temporalidade pontilhista
Longo prazo	Curto prazo
Futuro	Devir
Administração	Gestão
Regulamentação	Regulação Modulação
Segurança/biopolítica	Controle/noopolítica
População	Público
Rigidez/docilidade	Flexibilidade
Especialista/especialização	Expert/expertise
Unitário	Fragmentário
Fronteirizado	Desfronteirizado

Fonte: Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 196).

Os movimentos vividos na contemporaneidade, sinalizados nos parágrafos antecedentes, apontam para a necessidade de um novo profissional docente, atento às novas demandas de formação universitária.

Tiffin e Rajasingham apontam que desde 1088, com o surgimento da universidade considerada a mais antiga do mundo ocidental, em Bologna "[...] o que se ensina mudou, mas o modo como se ensina permaneceu o mesmo. Poderíamos, portanto, pensar em um paradigma de uma universidade medieval-moderna que dura há mais de 900 anos, e com poucas mudanças" (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 32).

Ao fazer referências aos deslocamentos da universidade, Buarque (2003) escreve que, na universidade pré-socrática, o professor era o tutor de um pequeno grupo de alunos, senão de forma individual, e o principal recurso didático era a própria voz do professor. Mais tarde, o uso do quadro-negro foi revolucionário, possibilitando, pela primeira vez, o uso de recursos visuais e ampliando o número de alunos. No entanto, a aprendizagem do estudante ainda era dependente da presença, do olhar nos olhos do mestre e ver as representações usadas por ele. O uso do microfone foi outro fator de inovação e permitiu ampliar ligeiramente o número de alunos, mas o ensino se manteve nas salas de aula, nos prédios das universidades. Para Santos (2010, p. 32), "o Banco Mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinará inexoravelmente à medida que se for generalizando o uso das tecnologias pedagógicas *on line*".

Nesse sentido, a presença de estudantes com deficiência pode representar mudanças na concepção de tecnologias educacionais e na forma de se relacionar com o sujeito da aprendizagem, a exemplo das possibilidades criadas pelas tecnologias assistivas. Exemplos dessas possibilidades estão registrados na dissertação de mestrado em educação, denominada "Teclado virtual silábico-alfabético: tecnologia assistiva para pessoas com deficiência física" desenvolvida por Cláudio Luciano Dusik na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós-Graduação em Educação. O estudo revela os desafios da inclusão, uma vez que implica a apropriação do jeito de ser do estudante, na sua singularidade, e aponta caminhos para valorizar e incluir as pessoas, promovendo os seus direitos, atenuando ou eliminando incapacidades ou desvantagens. Na pesquisa, o autor avaliou a aplicabilidade do teclado virtual silábico-alfabético, desenvolvido por ele com o intuito de favorecer o processo de escrita de pessoas com deficiência física. A tecnologia, nesse contexto, visa a potencializar o humano e não massificar as relações. Com esse exemplo, saliento o desafio docente no processo de inclusão, pois, muitas vezes, o estudante não encontra disponíveis na universidade os recursos que podem potencializar a comunicação, o acesso à informação, o manuseio de equipamentos entre outras funcionalidades para colocá-lo em sintonia com as demandas da educação superior.

Nos últimos anos, as políticas de educação superior, a exemplo do que definem a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), capturam as IES e professores para produzir um estudante autônomo na busca de conhecimentos, no papel de protagonista, no domínio científico e profissional do campo específico e o desenvolvimento de habilidades e estratégias de comunicação. As tendências da educação superior no mundo apontam para a expansão e massificação desse nível de ensino; para o crescimento e constante necessidade de renovação do conhecimento; mobilidade acadêmica nacional e internacional; crescente uso das tecnologias da informação e comunicação; processos de regulação, avaliação e acreditação, entre outras iniciativas locais e globais.

Dar conta desses desafios na formação do estudante requer do docente a integração de diferentes saberes, pois a sua ação não se reduz à transmissão de conhecimentos técnicos. Tardif (2004, p. 36) define o saber docente como um saber plural, constituído pelos "[...] saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

Leite (2003, p. 310) afirma que "critica-se e escreve-se muito sobre o ensino superior, mas produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta". Constata a importância de intensificar estudos acerca da Pedagogia Universitária, a qual surge na

tradição cultural francesa, centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar aprender e que:

> No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidos pelos processos avaliativos (LEITE, 2003, p. 310).

Para destacar a complexidade da profissão docente, Tardif (2004, p. 49) afirma que "o cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos". Com o docente, diz Tardif, é diferente. Os condicionantes da ação docente aparecem no cotidiano e exigem habilidade pessoal para enfrentar situações variáveis.

> O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2004, 49-50).

Além dessas reflexões apontadas por Tardif, das quais destaco o fato da docência ser relacional, interativa, contextual, saliento outros elementos que constituem os docentes, e aqui faço referência à docência com estudantes com deficiência. Como cada professor reage frente à deficiência? Como as concepções docentes acerca da deficiência interferem no ato pedagógico? Esse questionamento me remete a uma experiência que passo a narrar.

Como já fiz referência neste texto, há mais de uma década atuo como professora universitária na graduação ou especialização *Lato Sensu*, em componentes curriculares relacionados à Educação Especial. Somado a essa atividade profissional, atuei/atuo com frequência e há mais tempo em cursos de extensão ou formação continuada de professores dos diferentes níveis de ensino, desenvolvendo o mesmo tema. Uma atividade que repeti inúmeras vezes me ajuda a compreender os processos de subjetivação docente acerca da deficiência e sua manifestação na docência com esse público. Essa atividade consiste em solicitar, no primeiro contato, que os estudantes (ou professores no caso de cursos de profissionalização docente) escrevam seu memorial sobre as vivências com pessoas com deficiência. Raras

vezes, relatam que nunca tiveram convivência nem conhecem alguém com tais características. O mais comum é que narrem experiências marcantes, na família, na trajetória estudantil, no grupo familiar, na atuação como professores. Esses memoriais dos quais partimos para nos envolvermos com a temática, revelam que concepções dos diferentes períodos históricos convivem em nossos dias. A ideia de que pessoas com deficiência não deveriam nascer ou viver, por exemplo, ainda é encontrada, refletindo valores da antiguidade.

Na Idade Média, as pessoas com deficiência passam a ter direito à vida, desde que fiquem escondidas, abrigadas para não ferir a pretensa normalidade dos considerados "normais". Identifiquei essa concepção, de uma maneira intensa, em um evento organizado por um município próximo a Chapecó, em 2006. Neste ano, a inserção de crianças com deficiência nas escolas regulares era um movimento muito forte em Santa Catarina, consequência da Resolução 112/CEE/2006, que orientava o ingresso das crianças com necessidades especiais na escola regular. Nessa ocasião, proferi uma palestra para mais de 200 pessoas e, parte delas, mostrava-se indignada com a decisão. Eram professores da rede regular de ensino e que, até aquele período, naturalizavam a ausência de crianças com deficiência intelectual nas escolas comuns, uma vez que a APAE daquela cidade era um espaço de poder e reconhecimento. À medida que eu apresentava as políticas de inclusão e alguns argumentos históricos em seu favor, vários professores disputavam o microfone para se manifestar contrários. De repente, era como se eu fosse responsável por um movimento mundial. Uma professora, bastante exaltada, descrevia uma aluna e pedia para que eu lhe dissesse o que fazer e como fazer. Sugeriu, bastante convicta, que "crianças desse tipo deveriam ficar em casas especiais, nas capitais" (foram estas as suas palavras), no caso, Florianópolis, que fica distante aproximadamente 600 quilômetros do local.

Optei por não ficar na defensiva naquele momento delicado e fui direcionando a palavra a outros participantes. Não demorou para que alguns docentes, dispostos a vivenciar a experiência da inclusão, se posicionassem, assim como professores familiares de pessoas com deficiência que discordaram de algumas manifestações preconceituosas e excludentes. Apesar do constrangimento criado naquele encontro, consegui finalizar a palestra com aplausos da maioria, salientando que, queiramos ou não, pessoas diferentes existem e que os olhares de categorização, padronização e exclusão necessitam ser reavaliados. Aceitar o processo denominado inclusivo, constatado nas escolas, sem tensioná-lo, é outra discussão.

Nos meus encontros com docentes universitários, também já presenciei concepções que merecem ser problematizadas. Como exemplo, cito o depoimento de um professor: "não serei eu a reprovar o estudante *X*" (com deficiência e com acentuadas dificuldades na

apropriação dos conhecimentos descritos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como essenciais à profissão) “a vida que o reprove, se for o caso”. Noutras ocasiões, presenciei a atribuição de notas máximas a estudantes em condições similares, mesmo quando suas produções não eram merecedoras de tais pontuações. Também tenho deparado com professores que reivindicam os seus direitos na ação pedagógica e os dos estudantes com deficiência, inclusive o direito à diferença. Enfim, as marcas que trazemos como docentes, as concepções que temos acerca da deficiência são significativas nas formas como reagimos frente a esses estudantes.

Na universidade na qual atuo, foi matriculado um estudante com paralisia cerebral, com intensa dificuldade de mobilização dos membros superiores. A família do estudante solicitou um segundo professor de turma, uma demanda nova para nós, até então. A dúvida foi geral: qual o papel desse segundo professor? Qual deve ser sua formação? Deverá ser contratado como técnico? Como remunerá-lo? Ser graduado em que curso? Se o estudante não faz registros escritos nem com caneta, nem com computador, o segundo professor é que deverá fazê-lo? Será um “registrador”, “copiador”? Não faltaram ponderações legalistas que questionaram se a universidade é “obrigada” a fornecer tal matrícula. Tampouco faltaram as considerações caritativas de que o estudante deve ser premiado pela sua determinação em chegar a uma universidade, como se sua trajetória fosse individual. Outros questionaram se esse estudante tem possibilidades de apropriar-se das habilidades e competências previstas para o profissional do curso. Enfim, essa é uma história que só começou e estou curiosa para acompanhar o movimento que criará no meu atual espaço profissional. São desafios, são resistências, são rupturas na cultura da universidade. Isso me fez lembrar um fato similar vivido há três anos. Um estudante com deficiência física, pequena estatura, cadeirante, matriculou-se no curso de Gastronomia. Coincidentemente, naqueles dias, durante as férias de janeiro, estava sendo edificada a cozinha pedagógica, espaço de práticas do curso. A movimentação foi gigantesca, pois houve a necessidade de adaptar uma bancada, comprar móveis apropriados (nem todos, pois descobrimos que não havia fornos cujas portas não abrissem para frente, ou seja, na direção da cadeira de rodas, o que era inviável para o caso). Transcorridos três anos, o estudante concluiu a graduação, não sem a necessidade de apoio de muitos (alguns manifestaram disposição em auxiliar, inclusive no manuseio dos fornos, outros auxiliaram a contragosto em alguns dias, e outros, ainda, o ignoraram). Recentemente, dialoguei com esse ex-estudante, hoje profissional graduado, e ele manifestou suas dificuldades na caminhada em busca de emprego.

Embora este estudo tenha como foco a atuação docente, a perspectiva do estudante, a todo momento atravessa o meu olhar, pois os papéis de ambos são interdependentes. Como é estar do outro lado, ou seja, na condição de estudante? Ao referir sua caminhada escolar e profissional, Dusik (2013) declara:

> Tenho enfrentado tais dificuldades sempre buscando alternativas para superar minhas limitações pela tecnologia, o uso de cadeira motorizada, Palm Top, computador, etc. E, nas relações interpessoas, demonstrando minhas potencialidades, respeitando e buscando o respeito de minhas diferenças. Aprendi o que significa superação e que ela depende de mim, não do tamanho dos obstáculos. Aprendi a construir meu lugar, e não esperar por um (DUSIK, 2013, p. 27).

O depoimento do estudante/autor me provoca a pensar no quanto a escola, nos seus diferentes níveis de ensino, destacando a atuação docente, vai ao encontro do sujeito, ou espera que ele se adapte às estruturas existentes, e dessa forma reforça a lógica neoliberal do mérito individual. Contudo, quero ressalvar que a ação de Dusik não acontece para fortalecer somente o mérito individual, diferente disso, disponibiliza seu conhecimento e investimento profissional e de pesquisador para promover o desenvolvimento de outras pessoas com deficiência física, de forma que possam acessar à escrita, à comunicação, ao conhecimento e à qualidade de vida.

Dentre os desafios da docência para estudantes com deficiência está a apropriação, seja pela universidade, seja pelo professor e muitas vezes pelos colegas da turma, do uso de tecnologias assistivas (TA).

> Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa *fazer* de outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes, utilização de materiais escolares e pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, etc. É envolver o aluno ativamente, desafiando-se a experimentar e conhecer, permitindo que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de espectador e atribuir-lhe a função de ator (BERSCH, 2007, p. 31).

Bersch e Machado ressaltam que a tecnologia assistiva não deve promover apenas uma habilidade no estudante, “fazendo com que ele realize tarefas como as de seus colegas. A TA na educação será o meio pelo qual esse aluno possa fazer do seu jeito e assim ele se tornará protagonista de sua história, ativo no seu processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos” (BERSCH; MACHADO, 2007, p. 53).

Existem várias modalidades de tecnologias assistivas, dentre elas: adequações posturais; comunicação aumentativa e alternativa (CAA); recursos para cegos ou para pessoas com baixa visão; recursos para pessoas surdas ou com déficits auditivos; mobiliários

adaptados; auxílios para a vida prática, incluindo a mobilidade; adequações arquitetônicas; adaptações em veículos, recursos de acessibilidade ao computador, etc. Os recursos de acessibilidade ao computador, que são hardwares e softwares voltados às pessoas com deficiências sensoriais e motoras, têm se mostrado bastante eficientes na acessibilidade educacional, a exemplo de teclados modificados, teclados virtuais com varredura, mouses especiais, softwares de reconhecimento de voz, ponteiras de cabeça, monitores especiais, leitores de texto, impressoras braille, entre outros. Conhecer e dominar essas tecnologias pode assustar o professor que, às vezes, reage com estranhamento frente a essas demandas e até ao deparar com termos não usuais ao seu cotidiano, como manifesta a Docente 3.

> *Pelo que eu sei da história dela, ela foi perdendo a audição. Ela começou o curso com um nível maior de audição e foi perdendo e a perspectiva era de perder ainda mais. Mas aí, a professora B foi para um encontro na Unicamp e descobriu que eles faziam um trabalho e a gente encaminhou ela para esse hospital. Ela, depois de formada, mandou um e-mail que colocou um negócio e hoje ela ouve melhor.*
> ***Pesquisadora**: Implante de cóclea, não foi?*
> ***Docente 3**: É, sei lá o que que é cóclea.*

São amplos os desafios da docência universitária, especialmente diante das demandas distintas provocadas pela inclusão de estudantes com deficiência, mas também pela frágil identidade profissional referida por Isaia e Bolzan. As autoras afirmam que os professores, normalmente "definem-se a partir de suas áreas de conhecimento ou de atuação (física, engenharia, medicina, geografia etc), centrando-se mais em suas especialidades, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada ao compromisso formativo da educação superior" (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 168).

Para ilustrar a citação das autoras, destaco situações por mim presenciadas, nas quais professores atuantes em tempo integral na docência, mesmo sem nunca ter exercido a profissão autorizada pelo seu curso de graduação, ao se apresentarem, mencionam a formação de origem (advogado, engenheiro, nutricionista) e não a docência como profissão.

Para assumir-se como professor/a, é importante compreender que esta profissão envolve um repertório de conhecimentos, de saberes e fazeres específicos. Também é relevante que os docentes possam acessar, nas instituições de educação superior, a espaços de interlocução pedagógica, como apoio ao desenvolvimento da professoralidade e da compreensão de que ao ensinar, o professor também aprende com seus alunos, "[...] denotando espírito de abertura e de humildade ao não adotar uma posição autoritária, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade em conduzir o processo formativo dos alunos" (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 175). Os desafios da docência se entrelaçam aos desafios da sociedade contemporânea.

> Talvez o mais contundente seja o de enxergar as diferenças que a compõe, como aspecto estruturante para o estabelecimento de novos paradigmas em diversos setores. Embora represente a perspectiva discursiva mais divulgada atualmente, as diferenças étnicas, religiosas, biológicas, de gênero, de classe etc. surgem como ingredientes de concepções conservadoras, na medida em que são adequadas a práticas cristalizadas pela cultura das identidades fixas e imutáveis. Como fator definidor dessa nova ordem, estão as ideias de globalização, estabelecidas sob as regras de mercado, que surgem como norteadoras dessa nova abordagem (DORZIAT, 2010, p. 1).

À medida que o professor ensina estudantes com deficiência tem a oportunidade de aprender e essa aprendizagem está registrada na narrativa dos docentes que participaram desse estudo. Muitas vezes, aprender é a condição para poder ensinar e nem sempre há tempo, durante os tempos escolares, para essa aprendizagem relativa às especificidades de estudantes com diferentes deficiências, sobre termos usuais na educação especial, sobre o uso de tecnologia assistiva, sobre as contradições da universidade, sobre o enfrentamento do próprio estranhamento diante de situações novas.

Neste capítulo, direcionei meu olhar analítico para o contexto de expansão de IES e de vagas, cenário registrado nos últimos censos da educação superior que, por meio de números e gráficos, reproduz a ideia de que ali estão conhecimentos alicerçados nos rigores da ciência. A força desses registros, que subsidiam as políticas de regulação, são processos de subjetivação que nos atravessam de diferentes formas, o tempo todo. O capítulo expressa alguns dos efeitos que essa racionalidade produz nas universidades e nos modos de ser e constituir-se docente na contemporaneidade.

Na sequência do texto, destaco alguns dispositivos legais que influenciam as políticas de inclusão, no que diz respeito à educação superior. A inclusão, tratada como um imperativo neoliberal e mecanismo de normalização, traz em si o desafio de controlar os indivíduos para que não escapem do olhar do mercado, do consumo e da produção e para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade. Os dispositivos legais operam como estratégias de governamentalidade da população e, do foco desse estudo, os professores universitários. O texto, atravessado por excertos de narrativas docentes, mostra os estranhamentos, surpresas e aprendizagens docentes no encontro com o estudante com deficiência.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: TENSIONANDO POLÍTICAS INCLUSIVAS NA UNIVERSIDADE

Noutro dia estava conversando com uma colega e eu disse: - olha, veja bem, a gente tem lá nos princípios da universidade que esta é uma universidade inclusiva [...] Ok, é inclusiva no quê? Então, nós temos políticas de inclusão, temos uma série de ações positivas nesse sentido, mas eu quero ser inclusiva nessa coisa que é assim o direito de aprender, o direito de agarrar o conhecimento produzido pela humanidade e de fazer disso instrumento de criação do novo. Eu tenho que fazer isso, quer dizer, é tarefa da universidade fazer isso com o sujeito. Mas, com esse sujeito especificamente, como é que se faz isso?(Docente 1).

3.1 Inclusão e dispositivos legais

A inclusão em qualquer nível de ensino é um dos desafios educacionais, sociais e políticos de nosso tempo. A educação inclusiva pressupõe assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais e é concebida como direito humano. Nas últimas décadas, o movimento pela inclusão ganhou força mundialmente e o tema foi foco de discussões em vários eventos internacionais, destacando-se: a Conferência Mundial de

educação para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca (UNESCO, 1994); o Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar (UNESCO, 2000), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), aprovada pela ONU em 2006.

Esses e outros eventos similares tiveram repercussão no Brasil, influenciando o surgimento de um novo paradigma educacional. Entre os marcos nacionais, destacam-se a Constituição Federal de 1988; a LDB 9394/96; o Plano Nacional de Educação para Todos de 2001; a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui diretrizes nacionais para a educação básica; o documento do Ministério Público Federal "O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular", editado em 2004 pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Em Santa Catarina, a Política de Educação Inclusiva (SANTA CATARINA, 2001) foi um marco no campo da educação especial. Ações com vistas à integração escolar de crianças com necessidades especiais foram intensificadas a partir de 1987, com a reformulação do sistema estadual de ensino e com a deflagração da matrícula compulsória, estabelecida no plano de matrícula escolar 1987-1991. Posteriormente, foi elaborada e aprovada, em 1998, a Proposta Curricular de Santa Catarina com bases em pressupostos histórico-culturais (SANTA CATARINA, 1998). Outros documentos orientam a educação inclusiva no estado, a exemplo da Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina (2004) e da Política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina, regulamentada pela Resolução 112/2006 do Conselho Estadual de Educação.

A necessidade de respeito às diferenças é indicada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual define princípios, políticas e práticas e defende que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência integre os sistemas educacionais, demandando que os governos assumam os princípios da educação inclusiva em forma de lei ou de política. No Brasil, tais princípios estão presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O texto introdutório dessa Política destaca o movimento mundial pela inclusão como uma "ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação". Com relação à educação superior, o documento ressalta que:

> A transversalidade da 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 informações, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

A mobilização para refletir acerca da educação especial e dos processos inclusivos aconteceu, na educação superior, sobretudo a partir da década de 1990. Uma das primeiras iniciativas do Ministério de Estado da Educação e do Desporto foi a Portaria n. 1.793 de dezembro de 1994. Em seu artigo 1º, o documento recomenda a inclusão da disciplina "aspectos ético-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas.

Por meio do aviso circular n. 277/MEC/GM de maio de 1996, o Ministério da Educação sugeriu às reitorias de Instituições de Educação Superior (IES), esforço para facilitar o acesso às pessoas com deficiência. O texto aponta encaminhamentos para o processo de ingresso no ensino superior, sobretudo no concurso vestibular, e alerta para que as IES flexibilizem os serviços educacionais e promovam adequações na infraestrutura e na capacitação de recursos humanos. As providências especiais são indicadas, especialmente em três momentos do processo de seleção: na elaboração do edital, nos exames vestibulares e também nas correções de provas.

É interessante observar que as primeiras iniciativas legais para mobilizar a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior datam de apenas vinte anos atrás e se inserem de forma sutil, tímida, especialmente na primeira década. Nos últimos dez anos os mecanismos nesta seara se multiplicaram, se fortaleceram e geraram efeitos de poder.

No que diz respeito às bases legais, convém mencionar a Portaria MEC/GM n. 3.284 de 7 de novembro de 2003 que "dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições" e que revogou a Portaria n. 1.679 de 2 de dezembro de 1999, com as mesmas disposições. Ainda em conformidade com a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), a Portaria MEC/GM n. 3.284 de 7 de novembro de 2003 define as condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições, considerando as diferentes naturezas das deficiências.

A Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999, em seu artigo 1º, institui, no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP e presidida pelo titular

desta, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente, cuja competência está em elaborar e propor a política nacional para o uso, ensino e difusão do Sistema Braille em todas as suas modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a língua portuguesa, a matemática e outras ciências exatas, a música e a informática.

A Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, também merece ser destacada. Em seu artigo 6º, inciso II, ela menciona que, para a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão considerados "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e a das comunidades indígenas". Na Unochapecó e, provavelmente, em muitas outras Instituições de Educação Superior, esse dispositivo legal influenciou a organização dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação que inseriram em suas matrizes curriculares discussões referentes à educação de pessoas com necessidades especiais.

O Decreto nº 5.296/04 regulamenta as Leis nº 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.

Mais recentemente, o Decreto-lei n. 5.626/05, em seu artigo 3º, insere a LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, como disciplina. Define que:

> Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
> § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.
> § 2º A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Esse decreto determinou novas mudanças curriculares nas IES, pois o componente curricular que trata da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de forma obrigatória ou optativa para o estudante, deve estar inserido em todos os cursos de graduação. Este é um aspecto considerado nos instrumentos de avaliação para reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos.

O Instrumento de Avaliação Institucional Externa, que subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica (presencial), das Instituições de Educação Superior, publicado em janeiro de 2014 pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014), apresenta alteração nos requisitos legais e normativos. Esses requisitos são regulatórios e seu atendimento é obrigatório. O instrumento apresenta 18 dispositivos legais/normativos e dois deles são diretamente vinculados à inclusão/acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e com Transtorno do Espectro Autista. Trata-se dos dispositivos legais número quatro e cinco, este inserido na última versão do instrumento. O dispositivo quatro é descrito nos seguintes termos:

> Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme o disposto na CF/88, Art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003 (BRASIL, 2014).

O dispositivo legal número cinco faz referência à "Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme o disposto na Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012" (BRASIL, 2014).

Convém tensionar o fato das questões relacionadas à inclusão e acessibilidade serem tratadas, no instrumento de avaliação, como requisito legal e não como item a ser avaliado.

No glossário que compõe o referido instrumento de avaliação, dos 31 termos indicados, quatro são relativos à acessibilidade às pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou necessidades educacionais especiais. A seguir, destaco os termos presentes no glossário e suas respectivas conceituações:

> Acessibilidade: Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. No âmbito educacional, a acessibilidade pressupõe não só a eliminação de barreiras arquitetônicas, mas a promoção plena de condições para acesso e permanência na educação superior para necessidades educacionais especiais.
> Acessibilidade digital: Condição de utilização, com autonomia total ou assistida, de recursos tecnológicos.
> Atendimento Educacional Especializado-AEE: Serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.
> Programa de acessibilidade: Desenvolvimento de ações e projetos institucionais que tenham o objetivo de assegurar o acesso e a permanência, com sucesso, de todos os estudantes, em especial os que apresentam deficiência ou necessidades educacionais especiais, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2014).

Acrescidos aos dispositivos legais mencionados ao longo deste texto, existem outros que opto por não destacar, uma vez que o objetivo deste estudo não á tratar em profundidade

esse aspecto, embora considerado essencial para a compreensão do foco da Tese. Contudo, concordo com Silva, Cymrot e D'Antino (2012, p. 669), ao afirmarem que reconhecem avanços na área jurídica, "[...] entretanto, que esses, por si sós, não alteram a realidade social, caracterizada por posições divergentes e práticas contraditórias no interior de instituições educacionais autodenominadas 'inclusivas'". Prosseguem os autores, destacando que:

> O debate está posto pelas políticas educacionais em curso, cabendo às universidades ampliar sua produção e difusão de conhecimentos, informando à comunidade suas práticas com os graduandos com deficiência que a ela têm acessado. Se por força da legislação as barreiras arquitetônicas têm sido enfrentadas paulatinamente, há de se investigar possíveis barreiras de outra natureza vivenciadas pelo corpo docente, dificultadoras da permanência do graduando, explicitando, desse modo, o papel por ela cumprido no processo de inclusão universitária da ínfima parcela de graduandos com deficiência que tem atingido o 3ª grau após ter vencido a seletividade da educação básica (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012, p. 669).

Carvalho (2000), referindo-se ao contexto da escola básica, menciona que temor, tolerância e rejeição são reações apresentadas pelos professores frente ao desafio de atuar com estudantes com deficiências, sejam físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras, incluídos nas turmas escolares.

Amaral (1994, p. 71) também destaca as diferentes manifestações frente ao desafio da inclusão e salienta que as pessoas com deficiência não formam um gueto, "um grupo à parte da população em geral". Pessoas são diferentes, tenham elas deficiência ou não, estejam elas na condição de estudantes ou de professores. Referindo-se à atuação docente com pessoas com deficiência, declara: "Os profissionais que atuam com tais pessoas também não constituem um grupo homogêneo, nem como profissionais, nem como pessoas" (AMARAL, 1994, p. 72). Assim, alguns assumem com entusiasmo a educação de pessoas com deficiência e outros concebem essa tarefa como penalização.

As diferenças identificadas nos estudantes também existem no corpo docente, não apenas da educação básica, mas também da educação superior. As expectativas em relação ao estudante e à forma de reagir na docência interferem nos resultados do trabalho pedagógico. Silva; Cymrot; D'antino, (2012, p. 669) mencionam que os docentes universitários e os demais envolvidos com o processo educacional,

> [...] não podem mais se omitir do envolvimento com o novo paradigma da educação, dado que o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com algum tipo de deficiência, são princípios da educação nacional (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012, p. 669).

A espera pelos estudantes idealizados, para aos quais um plano único de atividades pedagógicas é adequado, ainda é bastante presente em todos os níveis de ensino. O estudante

com deficiência representa a "surpresa" e essa diferença não está explicita nos dispositivos legais que tratam os sujeitos de forma generalizante.

Santos (2008) afirma que vivemos mudanças em relação ao paradigma[14] epistemológico com base na ciência moderna (o positivismo e suas várias vertentes). Tal posicionamento valorizou o conhecimento científico como o único válido e rigoroso, em detrimento de outras formas de conhecimento como o senso comum ou os estudos humanísticos, e desenvolveu a lógica de homogeinização e padronização. Segundo o autor, vivemos uma fase de transição e crítica ao modelo de racionalidade denominado "Razão indolente". Ele declara que a razão metonímica, uma das formas da indolência da razão, apesar de muito desacreditada, ainda é dominante. A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma da ordem, o que se revela nas dicotomias como normal/anormal, civilizado/primitivo, branco/negro, etc.

Para Santos (2008), a gestão moderna e capitalista da desigualdade e da exclusão é um processo político multidimensional, cuja complexidade é crescente nos nossos dias. Declara também que, apesar da premissa da unidade estar ainda vigente em algumas tendências epistemológicas, ela não mais detém a unanimidade já registrada em outros tempos, "pelo contrário, é cada vez mais confrontada com a premissa alternativa da pluralidade, da diversidade, da fragmentação e da heterogeneidade" (SANTOS, 2008, p. 143).

É do próprio Santos (2008) o questionamento de como dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo. Podemos aplicar esse questionamento também à educação superior. Como dar conta da diversidade presente na sala de aula, especialmente considerando que a maioria dos professores universitários assume a profissão sem uma preparação prévia para a docência? As reflexões propiciadas pelo autor nos alertam que a inclusão educacional não é um processo dissociado da sociedade e dos seus mecanismos excludentes. Assim, fica evidente a contradição entre os princípios neoliberais e os da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Como pessoas com deficiência são incluídas numa sociedade construída com base nos princípios do mérito individual?

---

[14] A palavra paradigma é adotada de forma polissêmica, como um termo da moda, como uma *griffe*, escreve Veiga-Neto. O autor faz referência ao marco a partir do *qual* o termo *Paradigma* foi inserido nos discursos epistemológicos e acadêmicos, o clássico livro *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn, cuja primeira edição é de 1962. Salienta que "[...] a palavra vem da forma latina *paradigma, atis*, que, por sua vez, vem do grego *parádeigma, atos*, com as acepções de 'modelo' e 'exemplo', do verbo *paradeíknumi* ('por em relação', 'em paralelo', 'mostrar'). Este verbo forma-se da combinação do prefixo *para* ('ao longo de') com o verbo *deiknunai* (mostrar)" (VEIGA-NETO, 2007b, p. 38-39). O autor registra que o exercício etimológico não tem por objetivo determinar o sentido original, "[...] que seria (supostamente) mais verdadeiro e que teria se corrompido ao longo do tempo [...]", mas um exercício no sentido de compreender os usos mais antigos de *paradigma* quanto perceber "[...] os deslocamentos semânticos que ocorreram ao longo da 'corrente do pensamento e da vida'" (VEIGA-NETO, 2007b, p. 39).

Apesar das grandes transformações pelas quais passa a educação superior, especialmente na última década, é inegável que a expansão não democratizou efetivamente esse nível de ensino, que historicamente registra as marcas da exclusão. As vagas aumentaram nos últimos anos, e o ingresso, especialmente nas universidades privadas, está mais facilitado. Mesmo assim, muitos estudantes em idade de frequentar a universidade continuam excluídos, tenham eles deficiência ou não, e outros ingressam, mas não concluem os cursos. Há também os que concluem sem a apropriação de conhecimentos essenciais ao desempenho da profissão.

Santos afirma que, no Brasil, as políticas afirmativas na atualidade merecem destaque, mencionando o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com base em critérios raciais e socioeconômicos. "Estas propostas representam um esforço meritório no sentido de combater o tradicional elitismo social da universidade pública, em parte responsável pela perda de legitimidade social desta, sendo, por isso de saudar" (SANTOS, 2010, p. 71). O autor tensiona o método de reserva de vagas com base no critério racial numa sociedade altamente miscigenada. Salienta o caráter colonial da universidade moderna, cujas bases ainda são presentes, quando se avalia criticamente o acesso e os obstáculos de acesso, dizendo que:

> A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência. As tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta (SANTOS, 2010, p. 72-73).

No que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, Silva, Cymrot e D'Antino (2012, p. 670) sinalizam que se temos assegurado pela legislação atual o enfrentamento de barreiras nas edificações, nos mobiliários e equipamentos, extensivas aos espaços urbanos em geral, provê-las, não significa a superação de todos os impasses relativos à acessibilidade. Existem barreiras noutras dimensões, "[...] implicadas diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como constatado em investigações que tematizaram a inclusão de alunos com deficiência na educação superior". Segundo os autores,

> No conjunto dos dispositivos legais produzidos a partir da Constituição Federal de 1988 e de seus desdobramentos discursivos, sinaliza-se para o rompimento com uma trajetória histórica marcada pela exclusão das pessoas com deficiência em defesa e garantia de direitos de cidadania, narrativa das políticas educacionais extensivas a outros segmentos da população brasileira alijados de direitos fundamentais (SILVA; CYMROT; D'ANTINO, 2012, p. 669).

O que é um dispositivo? O termo dispositivo, adotado por Foucault, diz respeito a técnicas, estratégias e formas de assujeitamento utilizadas pelo poder. Segundo Revel, por definição, dispositivos são de natureza heterogênea,

> [...] trata-se tanto de discursos quanto de práticas, de instituições quanto de táticas moventes: é assim que Foucault chega a falar, segundo o caso, de 'dispositivos de poder', de 'dispositivos de saber', de 'dispositivos disciplinares', de 'dispositivos de sexualidade' etc (REVEL, 2005, p. 39).

Agamben amplia a compreensão do termo dispositivo adotado por Foucault para o mecanismo político contemporâneo. Dispositivo é "[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões, e os discursos dos seres viventes" (AGAMBEN, 2010, p. 40). O autor aponta para outros dispositivos da contemporaneidade, a exemplo da caneta, da literatura, da filosofia, dos computadores, dos telefones celulares e da linguagem que, embora não tão evidentes como as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, a confissão, a fábrica, as disciplinas, as medidas jurídicas, possuem conexão com o poder.

Para Agamben, temos duas grandes classes: "[...] os seres vivos (ou substâncias) e os dispositivos. E, entre os dois, como terceiro, os sujeitos. Chamamos sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos" (AGAMBEN, 2010, p. 41). São os ilimitados dispositivos do nosso tempo, segundo o autor, que multiplicam os processos de subjetivação, que mascaram as identidades pessoais e que modelam, contaminam e controlam os indivíduos.

Em síntese, os dispositivos legais são uma das facetas desse mosaico representado pelas políticas de inclusão e, embora não sejam os únicos dispositivos a delinearem as condutas das universidades e dos docentes em relação à inclusão, são evidentes e determinantes pela sua potente força e estratégias de poder, capturando as práticas nesse campo de atuação.

Para incluir, é preciso ir além do aspecto legal. Os docentes são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, na superação de barreiras atitudinais, procedimentais, comunicacionais, entre outras. Por outro lado, a responsabilidade pelo processo educacional dos estudantes com deficiência não pode recair apenas sobre os docentes. É importante que as instituições de educação superior visualizem o estudante com deficiência como um sujeito com direito à aprendizagem, ou seja, mais do que um número, nas estatísticas de pessoas com deficiência, a incluir, nos percentuais de ingressantes, de evasões ou nos indicadores de concluintes. Entendo que é necessário tensionar a inclusão como a única e natural

possibilidade, ou seja, como uma estratégia de regulação da governamentalidade neoliberal. Procurei, nesse tópico, não defender a escola que pretende acolher a todos, ou apontar as suas falhas, mas mostrar deslocamentos da educação especial em direção à escola inclusiva e seus efeitos na educação superior.

3.2 Inclusão como mecanismo de normalização

A partir da década de 1960, iniciou, em diferentes países, um movimento em defesa da integração educacional de estudantes com deficiência. Tal movimento reivindicou condições educacionais favoráveis para todos na escola regular e sensibilizou professores, autoridades civis e educacionais, famílias e a sociedade mais ampla, tendo como fundamentos critérios de justiça e igualdade. Para Santos (1995), o surgimento oficial desse movimento é decorrente da conjunção de três fatores: as duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento do movimento pelos direitos humanos e o avanço científico. Passado algum tempo, o próprio termo integração foi tensionado e, especialmente na década de 1990, ganhou lugar o conceito de inclusão.

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

Refletir acerca da inclusão de estudantes com deficiência na educação superior remete à trajetória da denominada democratização da educação. Dentre as principais tendências e desafios da educação superior na atualidade, está a expansão do número de vagas, de cursos e instituições. Nesse sentido, Segrera (2009, p. 41) destaca que "[...] as matrículas em números mundiais saltaram de treze milhões em 1960 para cento e trinta e sete milhões em 2005 e cento e quarenta e quatro milhões em 2006 [...]". No contexto dos países em desenvolvimento, "o número total de alunos de nível terciário subiu de quarenta e sete milhões em 1999 a oitenta e cinco milhões em 2006 (UNESCO, 2007, p. 132, UNESCO, 2008, p. 106, UNESCO, 2009, p. 89-90)" (SEGRERA, 2009, p. 41).

Segrera (2009) afirma que a população de baixa renda apresenta maior dificuldade para acessar à educação superior, por ser egressa de escolas de qualidade inferior, o que

dificulta a aprovação em exames de ingresso, determinando que frequentem universidades de menor qualidade, ligadas ao setor privado. Salienta que, apesar da expansão quantitativa, na América Latina e no Caribe o acesso à educação superior é desigual, tendo como causa razões geográficas, socioeconômicas, de gênero, étnicas e religiosas. “Observam-se, contudo, fortes tendências regionais e nacionais que revelam melhorias no processo de abranger setores anteriormente excluídos” (SEGRERA, 2009, p. 53).

O autor, ao ser questionado sobre quais são os principais desafios da América Latina, relacionados com o desenvolvimento humano e sustentável, posiciona-se dizendo que é promover conhecimento e atividades que tenham relevância para a comunidade e assumir o compromisso público com a sociedade na qual estão inseridas. Afirma que “[...] o aumento da privatização e o incremento de pseudo-universidades com fins de lucro se contrapõem aos ideais das instituições de educação superior pública e das instituições privadas sem fins de lucro” (SEGRERA, 2008, p. 881).

Conforme já apresentado neste texto, um dos setores nos quais se registra aumento crescente de matrículas é relativo às pessoas com deficiência. Os processos inclusivos estão associados à defesa de escolarização de massas, incluindo a garantia do acesso ao ensino comum às pessoas com deficiência. A educação inclusiva ganhou espaço nas últimas duas décadas, mas também revelou sua complexidade.

Baptista (2006) destaca a complexidade dos processos de inclusão de pessoas com deficiência, apresentando uma série de indagações que têm origens diversas e justificativas diferenciadas para assegurá-los.

> Democratização do ensino? Ampliação/radicalização da escolarização de massas? Avanço dos espaços dos chamados direitos sociais? Mudança na percepção de futuro das famílias que têm filhos com limitações e deficiências? Diferenças na maneira de compreender o conhecimento médico e psicológico? Ruptura com entendimentos psicologizantes que atribuem papel determinante à experiência da criança, considerando as interações familiares como ‘causas’ das limitações do aluno? Alteração nas concepções organicistas que acreditavam/acreditam poder buscar a origem das características do sujeito no plano biológico e genético? Compreensão de que os processos de ensino/aprendizagem integram um elo dinâmico indissociável e que a experiência de aprender é sempre singular, única e individual, mesmo quando se está em meio a coletivos massificadores? Percepção de que o avanço da pedagogia, com a valorização do lugar do aluno nos processos de ensino, é uma conquista de difícil ‘tradução no plano do cotidiano? (BAPTISTA, 2006, p. 35).

Muitos desses fatores contribuíram para a ampliação do acesso de pessoas com deficiência à educação superior e refletem, também, o aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica, especialmente nas últimas duas décadas.

Até pouco tempo, acreditava eu, que pessoas com deficiência intelectual não frequentavam universidades por apresentarem limitações nas habilidades cognitivas mais elaboradas, exigência de quem cursa a educação superior. Essa segurança inexiste desde que tenho deparado, na universidade onde exerço minhas funções profissionais, com estudantes que sugerem deficiência intelectual, embora não apresentem esse diagnóstico classificatório ou esse registro na instituição.

Observei que tais estudantes tiveram acesso à universidade em cursos cuja oferta de vagas é maior que a procura, o que não é um cenário raro, especialmente em instituições nas quais o ensino é pago. Alguns estudantes são provenientes de cursos supletivos, cursados de forma precária, e revelam fragilidades nos processos mentais superiores[15], também no acúmulo de conhecimento construído. São universitários que apresentam dificuldades para ler, escrever, interpretar, argumentar, utilizar a tecnologia disponível no ambiente universitário, enfim, seu processo de autonomia intelectual apresenta comprometimento. Esses estudantes, nos períodos iniciais do curso de graduação, frequentemente são aprovados em vários componentes curriculares, especialmente naqueles cuja avaliação prioriza produções coletivas e cujas notas resultantes são aplicadas em sistemas que consideram a média de pontos para avançar. Passados alguns semestres, o curso é forçado a assumir uma posição, embora a inquietação possa ter sido manifestada pelos docentes durante o processo. Pergunto-me o que determina que pessoas com deficiência que mal sabem ler e interpretar desejem estar na educação superior, ou seja, queiram sentir-se inseridas no jogo da inclusão (ou da exclusão). Será o desejo do próprio estudante ou determinação familiar?

Acompanhei o desempenho de um estudante de um curso de graduação que sugere deficiência intelectual e que, nos intervalos de aulas, ocupava o quadro para escrever anúncios de “procura-se namorada”, ou relatar suas paixões ou sentimentos de rejeição. Seu desempenho acadêmico revelava grandes fragilidades, destacando-se limitações nas habilidades de comunicação oral e escrita, mas mesmo assim, seus pais e ele próprio comemoraram o ingresso na universidade. Parece-me que visualizam nessa passagem uma espécie de “cura” da deficiência.

Compreendi o fato relatado acima com Lopes (2009), quando a autora se ampara em Foucault para salientar as políticas de Inclusão e Governamentalidade. Menciona as “[...] tecnologias de governamento e de dominação em operação na educação dos indivíduos, a fim

[15] Termo utilizado por Vygotsky, psicólogo russo (1896-1934) ao referir processos especificamente humanos, por exemplo, a atenção, a memória voluntária, a elaboração do pensamento, a linguagem, a percepção, entre outros.

de sustentar o argumento de que a inclusão e a exclusão são invenções constituídas também no jogo econômico de um Estado neoliberal" (LOPES, 2009, p. 153). A autora salienta que,

> [...] a promessa da mudança de *status* dentro de uma rede de consumo que chega àquele que vive em condições de pobreza absoluta, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo (LOPES, 2009, p. 153).

Para Veiga-Neto, "tomar a inclusão como um imperativo deriva do entendimento de que ela é algo natural, algo que sempre esteve aí e que, uma vez perdida - por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos - deve ser agora resgatada" (VEIGA-NETO, 2008, p. 21).

Para Souto, a razão de Estado, operacionalizando a inclusão como um imperativo, se constitui como pano de fundo nas diferentes modalidades e níveis de ensino, com vistas a possibilitar que todos estejam aptos a tornarem-se empreendedores. "Sendo assim, o empreendedorismo configura uma potente estratégia de governamento que tem operado por meio da institucionalização, no contexto da escola, de forma sutil e perversa na produção do sujeito contemporâneo" (SOUTO, 2014, p. 82).

Veiga-Neto e Lopes, amparados em referenciais foucaultianos, adotam o termo governamento para designar as ações de poder "[...] que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. [...] o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952).

Os autores prosseguem afirmando que,

> Ao passo que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governamento manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governamento é a manifestação 'visível', 'material', do poder (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952-953).

Os discursos relativos à inclusão, na contemporaneidade, são ferramentas de subjetivação e que vão imprimindo também nos sujeitos com deficiência e suas famílias o desejo de estar onde "todos estão ou querem estar". Segundo Lopes,

> Movimentamo-nos da escola (obrigatória e fortemente constituída por práticas típicas de uma sociedade disciplinar) para a empresa (cada vez mais constituída por práticas de controle e menos marcada por práticas disciplinares, como era o caso da fábrica, onde colocam-se em movimento muitos *mecanismos educadores*. Tais mecanismos não são propriamente pedagógicos, mas sim educadores, na medida em que não há uma intencionalidade (pedagógica) naquilo que fazem; eles simplesmente educam a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos. Os *mecanismos educadores* integram maquinarias diferenciadas, não possuem

> necessariamente uma relação entre mecanismos, mas obrigatoriamente possuem ligação com a forma de vida que os criam como uma necessidade na educação das pessoas (LOPES, 2009, p. 156).

Lopes (2009, p. 165) destaca que um dos desafios na Contemporaneidade, é controlar os indivíduos, "[...] para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação".

As contribuições de Lopes favorecem a compreensão de que o Estado adota mecanismos educadores articulados ao mercado como formas de subjetivação da população. A ordem atual, na educação superior, é expandir e incluir. Pessoas com deficiência e suas famílias, obviamente, também, sentem-se chamadas a essa adesão. Atender ao chamado de ingressar na educação superior torna-se um imperativo.

Veiga-Neto alerta para a ambivalência da inclusão, que se manifesta quando ela própria é capaz de gerar exclusão. "Colocamos o outro para dentro de um espaço comum - concreto ou simbólico, pouco importa - para que se garantam saberes sobre esse outro e desde que esse outro continue a ser "um outro" (VEIGA-NETO, 2008, p. 17). Manifesta-se, também no fato de que ela,

> [...] pode servir a muitos senhores cujos interesses são até mesmo divergentes [...] a inclusão pode atender, ao mesmo tempo, aos interesses tanto de conservadores quanto de progressistas; ou, para sermos mais específicos, tanto dos neoliberais quanto dos anti-liberais (VEIGA-NETO, 2008, p. 18).

De maneira alguma estou naturalizando a exclusão de pessoas com deficiência na educação superior, pois, no convívio de longos anos com esse público, constatei a capacidade que muitos possuem, ou adquirem, de ultrapassar barreiras atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, entre outras, e constituir-se profissionalmente. Mas também constatei a falácia da inclusão circulando em discursos oficiais que não se concretizam. Entretanto, inquieta-me a expectativa com base em critérios fluidos e subjetivos revelada por famílias de pessoas com deficiência, as quais parecem visualizar na educação superior a cura, a normalização, a correção, a adesão ao jogo da inclusão, mesmo que ela seja excludente.

Ingressar na educação superior parece representar a ideia de: "Veja, chegamos!" mesmo que essa "chegada" possa, para alguns, significar a exposição comum na Idade Média ou a adequação a qualquer custo, à lógica da competitividade, da produtividade e do consumo em tempos de Império neoliberal, terminologia adotada por Hardt e Negri (2003), os quais apontam que os princípios do Imperialismo continuam presentes nos dias atuais, em forma de globalização. A dominação imperialista europeia e a expansão capitalista ocorridas

respectivamente no início do século XIX e século XX, continuam numa ordem mundial que desconhece limites ou fronteiras.

Dizem, os autores, que "o império está surgindo hoje como o centro que sustenta a globalização de malhas de produção e atira sua rede de amplo alcance para tentar envolver todas as relações de poder dentro de uma ordem mundial [...]" (HARDT; NEGRI, 2003, p. 37). Os autores se amparam na obra de Foucault, a qual permite conhecer a transição histórica da sociedade disciplinar para a sociedade de controle.

> Sociedade disciplinar é aquela na qual o comando social é construído mediante uma rede difusa de *dispositivos* ou aparelhos que produzem e regulam os costumes, os hábitos e as práticas produtivas. Consegue-se pôr para funcionar essa sociedade, e assegurar obediência a suas regras e mecanismos de inclusão e/ou de exclusão, por meio de instituições disciplinares (a prisão, a fábrica, o asilo, o hospital, a universidade, a escola e assim por diante) que estruturam o terreno social e fornecem explicações lógicas adequadas para a 'razão' da disciplina (HARDT; NEGRI, 2003, p. 42).

Compreendi, também, que as sociedades de controle são aquelas nas quais "[...] mecanismos de comando se tornam cada vez mais 'democráticos', cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos" (HARDT; NEGRI, 2003, p. 42).

O ingresso de pessoas com deficiência na educação superior me parece ser um mecanismo de busca de normalização, ou seja, dentre as pessoas com deficiência, criam-se novas categorias: as que chegam e as que não chegam à universidade. Acessar à educação superior ainda é concebido por muitos como um passaporte para ascensão profissional e desta forma, ao consumo.

Lopes (2009) ampara-se em Canguilhem, Foucault e Ewald para afirmar a necessidade de classificação, ordenamento, comparação e hierarquização presente na norma, a qual opera no sentido "[...] de incluir todos segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais. Prescritivamente, ela age na homogeneização das pessoas; ela age na definição de um modelo geral prévio [...]" (LOPES, 2009, p. 159). Segundo a autora,

> Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam - devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros nos quais surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras. Ambas, ao fim e ao cabo, podem ser vistas como ações inclusivas que visam a trazer para a normalidade partes da população ameaçadas pela miséria, pela doença, pela

> deficiência, pela falta da previdência, pela falta da escola, etc (LOPES, 2009, p. 159).

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955-956) amparam-se em Foucault para afirmar que a normalização disciplinar acontece quando existe a tentativa de conformar os gestos, as ações das pessoas, "[...] a um modelo geral previamente tido como a norma. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo".

Salientando os distintos termos e conceitos relativos à norma, Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 956) sugerem "[...] acrescentar a palavra *normatizar* e suas derivadas para designar as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas". Entendem que os dispositivos normatizadores estão vinculados com o estabelecimento das normas "[...] ao passo que os *normalizadores* [são] aqueles que buscam colocar (todos) sob uma norma já estabelecida e, no limite, sob a faixa de normalidade (já definida por essa norma)" (VEIGA-NETO, 2006a, apud VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 956). Para Veiga-Neto,

> [...] as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios (VEIGA-NETO, 2001, p.107).

Veiga-Neto salienta o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação. Afirma também que ante ao incômodo que as palavras "normal" e "anormalidade" podem causar, algumas alternativas são possíveis. Como primeira alternativa, está a negação abstrata dos anormais (no plano epistemológico), da qual resultam as práticas de exclusão mais explícitas e radicais.

> Trata-se de práticas de exclusão que têm no racismo o seu ponto imediato de convergência, se entendermos por racismo não apenas a rejeição do diferente, mas, também, a obsessão pela diferença, entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o iluminismo sonhou geometrizar o mundo. A diferença entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas recoloca, a todo instante, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigúe no refúgio da prometida maioridade (VEIGA-NETO, 2001, p. 107-108).

Outras alternativas de relação com o conceito de normalidade/anormalidade, segundo o autor, são: a proteção linguística dada por figuras de retórica e eufemismos, na linha do "politicamente correto"; a naturalização da relação normais-anormais, ou seja, "pensar a norma em termos naturais, como algo que aí está, à espera de ser entendida e administrada

pelos especialistas"; e problematizar essas questões e submetê-las ao crivo da hipercrítica (VEIGA-NETO, 2001, p. 108).

Foucault (2011b, p. 43), na aula de 15 de janeiro de 1975, no curso no Collège de France, menciona contribuições de Canguilhem, dizendo que "a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado". Acrescenta que "a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica" (FOUCAULT, 2011b, p. 43).

Para Veiga-Neto e Lopes, no século XIX, as questões de normalidade e anormalidade se colocaram sob a proteção das Ciências Humanas e também passaram a servir de operadoras para a intervenção política, com o intuito de diminuir os riscos das populações.

> Em qualquer desses casos, graças ao seu caráter sequestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante), a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou – e continua funcionando – como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957-958).

Concordo com os autores no sentido que as instituições de educação são engrenagens produtivas para colocar em funcionamento esses dispositivos. O sistema de ensino, nesse contexto, funciona como um mecanismo normatizador e normalizador. Os anormais precisam ser capturados pelo Estado, para terem suas condutas reguladas, controladas e serem computados nos índices de expansão de acesso à educação. A população precisa ser governada para naturalizar a diferença e para conviver com a deficiência sem estranhamentos. A discursividade em torno das políticas de inclusão se materializa nas pedagogias que colocam em circulação determinados regimes de verdade amparados no direito à igualdade, aqui entendida como garantia de acesso e permanência para todos, ou à diferença, entendida como a singularidade nos processos de aprendizagem e temporalidades distintas.

3.3 Inclusão na educação superior como prática de governamentalidade

Para compreensão da noção de governamentalidade, "significada como um estado permanente de governamento de si e dos outros" (MENEZES; TURQUIELLO, 2012, p. 4), transcrevo as palavras de Foucault. O conceito de Governamentalidade foi desenvolvido por

Foucault no Curso *Segurança, território, população*, no Collège de France, em 1978. Na obra "Microfísica do poder", Michel Foucault escreve que com a palavra governamentalidade quer dizer três coisas:

> 1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
> 2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu, incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
> 3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2011, p. 291-292).

Na mesma obra, Foucault sinaliza que:

> [...] a governamentalidade nasceu a partir de um modelo arcaico, o da pastoral cristã, apoiou-se em seguida em uma técnica diplomático-militar e finalmente como esta governamentalidade só pôde adquirir suas dimensões atuais graças a uma série de instrumentos particulares, cuja formação é contemporânea da arte de governo e que se chama, no velho sentido da palavra, o dos séculos XVII e XVIII, a polícia: eis os três pontos de apoio a partir de que se pôde produzir este fenômeno fundamental da história do Ocidente: a governamentalização do Estado (FOUCAULT, 2011, p. 293).

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 947) argumentam que "[...] as políticas de inclusão – especialmente as políticas de inclusão escolar – são dispositivos biopolíticos para o governamento e o controle das populações". Alertam que é preciso ser prudente frente às práticas inclusivas, não assumindo juízo de valor sobre elas precipitadamente. Salientam que, da maneira como as políticas de inclusão vêm sendo formuladas e executadas no Brasil, "parecem ignorar a própria diferença. Assim, ao invés de promoverem uma educação para todos, elas correm o risco de realizar uma inclusão excludente das diferenças" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 947).

No entanto, afirmam, os autores, que não se trata de glorificar a inclusão, ou de rejeitá-la simplesmente. Dizem que também não se trata de apresentar uma nova proposta política ou pedagógica, mas de problematizar a inclusão.

Concordo com a perspectiva dos autores uma vez que, problematizar, tensionar a inclusão me ajudou a reinterpretar esse movimento de poder e saber que legitima e autoriza a produção de determinadas verdades, que envolvem diferentes sujeitos da educação, especialmente nas últimas duas décadas. Reconheço a importância dos deslocamentos nas práticas sociais de esconder, segregar, excluir para movimentos que sinalizam direitos e até comemoram a diferença como possibilidade de aprendizagem. Contudo, temo que, sem a

reflexão necessária, a exclusão aconteça mascarada nas políticas inclusivas e resulte em exposições do sujeito diferente, quando suas atribuições pessoais são muito distintas das promessas do projeto pedagógico do curso de educação superior no qual está matriculado.

A inclusão na educação superior, articulada ao acesso ampliado, é uma temática que tem conquistado crescente importância nos últimos anos. No contexto de expansão, públicos que até então representavam números pouco expressivos nas estatísticas oficiais, passam a ter representatividade, constituindo-se focos para pesquisas, como é o caso das pessoas com deficiência. Recentemente, vários autores têm pesquisado a presença de estudantes com deficiência na educação superior, a exemplo de Chacon (2001), Moreira (2004; 2005), Pereira (2007), Rossetto (2009), Thoma (2006), Pieczkowski (2008; 2009), Guerreiro (2011), Naujorks (2011), Silva, Cymrot e D'antino (2012), Pieczkowski e Naujorks (2012), Castanho e Freitas (2006), entre outros. Mesmo assim, se considerarmos os efeitos das políticas de inclusão na gestão das Instituições de Educação Superior e na docência, defendo a necessidade de investir em novas pesquisas. A maioria dos estudos por mim visitados tem como foco, predominantemente, o êxito ou não, dos estudantes, das universidades, das políticas governamentais e institucionais de cotas, a percepção dos estudantes e docentes relativa ao processo de inclusão.

Para a Tese de Doutorado denominada "Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCAR", publicada em 2011, Guerreiro pesquisou o nível de satisfação do aluno com deficiência, quanto ao acesso e permanência. Identificou o perfil dessa população, o nível de satisfação quanto às estruturas físicas e operacionais oferecidas, o nível de satisfação e atitudes perante os obstáculos, bem como os conhecimentos da legislação sobre acessibilidade e a NBR 9050/2004.

Uma pesquisa sobre alunos com distintas demandas de acessibilidade no ensino superior em dez universidades do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) foi publicada por Thoma, em 2006. O objetivo da pesquisa foi mapear acadêmicos em situação de inclusão, analisar e problematizar as representações e discursos sobre os sujeitos incluídos. Ao analisar discursos e representações sobre as alteridades deficientes e, com base nos Estudos Culturais pós-estruturalistas, Thoma identificou diferentes categorias de discursos: clínico-patológicos, pedagógicos, psicológicos, linguísticos, religiosos, estatísticos e jurídicos. Concluiu que as instituições e os docentes necessitam, além de uma postura de aceitação das diferenças, conhecimentos técnicos para saber trabalhar com estudantes que possuem necessidades educacionais especiais "[...] decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de

altas habilidades, de síndromes, condutas típicas e outras" (THOMA, 2006, p. 16). Afirma, também, que as reformas legais não têm sido suficientes para garantir a acessibilidade aos bens e serviços disponíveis na sociedade, pois as representações sociais sobre a deficiência continuam cristalizadas, enfocando aquilo que falta às pessoas deficientes, na lógica da negação do direito de ser diferente.

Em seu estudo de doutorado em educação, Chacon (2001), analisou as Matrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso, com vistas a identificar a resposta das universidades brasileiras à Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994, já mencionada neste capítulo, que recomenda a inclusão de disciplinas que tratam da educação especial nesses cursos. Observou que, dos 58 cursos pesquisados, apenas 13 apresentaram alterações até a época do estudo, perfazendo um índice de 22,5% do número de cursos analisados.

Silva, Cymrot e D'antino (2012) pesquisaram a inclusão de graduandos com deficiência em dois *campi* de uma universidade particular paulista, com o intuito de subsidiar a implementação de ações afirmativas e fortalecer política de permanência desse público na universidade. Investigaram as demandas didático-pedagógicas do corpo docente para atender às necessidades pedagógicas específicas dos estudantes com deficiência. O estudo aponta para a necessidade de instituir um serviço de apoio à comunidade, congregando as ações já existentes, mas que se encontram dispersas, especialmente as que valorizam a inclusão social com base em atitudes favoráveis à diversidade humana.

Em estudo já mencionado nesta Tese (PIECZKOWSKI, 2008), investiguei o processo de inclusão na percepção dos próprios estudantes com deficiência. Em 2012, eu e minha orientadora de doutorado realizamos a análise do discurso de estudantes acerca de uma das questões de pesquisa, a qual refere as expectativas em relação às posturas inclusivas na universidade. Buscamos, a partir de referenciais foucaultianos, não adotados na análise que realizei em 2008, compreender a constituição dos sujeitos na trama histórica que resulta, atualmente, nas políticas de inclusão. Afirmamos que, atualmente, o termo inclusão "[...] está em voga e sua adoção remete a argumentos sedutores e inquestionáveis do ponto de vista dos direitos humanos, sociais, educacionais e éticos, embora os 'bastidores desse palco' possam revelar perversidades" (PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2012, p. 938). Constamos que alguns dos entrevistados sentem-se comprometidos em adaptar-se ao contexto universitário, e que a deficiência ainda é concebida pelos estudantes como um fenômeno que diz respeito à pessoa que a possui.

Estudos de Naujorks (2011), que tratam da qualidade e inclusão social, apontam para o desafio de despertar nos futuros profissionais a consciência da responsabilidade e do papel fundamental que podem desempenhar como agentes de mudanças sociais. A autora destaca três dimensões que podem ajudar a pensar os desafios da universidade em oferecer o acesso e garantir a qualidade do ensino a todos os estudantes. A primeira trata da definição da perspectiva de inclusão que cada instituição vai adotar. "Uma instituição que entende a diferença como uma possibilidade de enriquecimento para todos certamente estará contribuindo para que seus egressos sejam agentes de mudança social" (NAUJORKS, 2011, p. 534). A segunda faz referência à aprendizagem e à eliminação de qualquer barreira que dificulte esse processo, incluindo a habilidade docente para lidar com a diferença e o apoio institucional ofertado aos docentes no que diz respeito à organização de material didático, à mediação e avaliação pedagógica. Destaca também a necessidade de atendimento às demandas individuais do estudante. A terceira dimensão aponta para a articulação entre os setores institucionais, com planejamento e organização dos ambientes e espaços físicos, promovendo a acessibilidade.

"Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul" é o título da dissertação de mestrado de Pereira (2007). A autora buscou compreender o processo de implantação de cotas provenientes das ações afirmativas, no ensino superior, como possível contribuição para a inclusão de alunos com deficiência na universidade. Concluiu que a implantação do sistema de cotas para estudantes com deficiência, na universidade pesquisada, se constitui em uma ação política de acesso e democratização do ensino superior, porém, não tem sido o suficiente para assegurar a permanência. Aponta, também, para as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de ações específicas voltadas para esse público.

Moreira desenvolveu sua Tese de Doutorado em 2004, denominada "Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas". Posteriormente, em artigo publicado em 2005, Moreira abordou aspectos da trajetória da universidade brasileira e em que medida esta colaborou para uma educação mais inclusiva. Destaca, também, algumas propostas e dispositivos legais já instituídos para a inserção e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais na universidade. Contudo, salienta que,

> O plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 10/01/2001) aponta a precariedade de estatísticas completas neste contexto. Faltam até dados sobre o número de pessoas com necessidades especiais atendidas no Brasil. Portanto, são imprecisas e preocupantes as estatísticas sobre educação desse alunado, independentemente do nível de ensino, principalmente se considerarmos a estimativa da Organização

> Mundial de Saúde, que assinala necessidades especiais em torno de 10% da população, e o censo demográfico de 2000 que revelou um percentual de 14,5% da população brasileira com deficiências, o que representa cerca de 24,5 milhões de pessoas (MOREIRA, 2005, p. 41).

Embora essas informações e indicadores tenham passado por alterações, considerei relevante manter esse registro, pois ainda representam situações que inquietam.

Rossetto (2009), em sua Tese de Doutorado, buscou compreender as singularidades da trajetória pessoal e de escolarização de pessoas com deficiência que frequentam a educação superior, identificando as suas características e necessidades específicas no contexto acadêmico da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), fundamentada na obra de Lev. S. Vigotski e Humberto Maturana. Os resultados apontam que, a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio, o sujeito pode romper com determinações biológicas.

Castanho e Freitas (2006) propõem reflexão acerca da inclusão e a prática docente no ensino superior. Afirmam que este nível de ensino constitui um meio para a produção do conhecimento, e a universidade é um lugar onde as práticas e os valores da educação inclusiva precisam ser vivenciados, necessitando, além de políticas públicas, de ações compartilhadas capazes de orientar o educador na formação dos sujeitos. Apontam para a importância de instituir políticas de inclusão e demover ações de exclusão nas instituições de educação superior.

Ao mencionar alguns desses estudos realizados nos últimos anos, por mim consultados, não há a pretensão de realizar o estado da arte no assunto ou de esgotar essa busca, mas destacar alguns autores que, como eu, têm sentido a necessidade de investigar essa temática.

Reforço a tese de que a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior produz efeitos na docência universitária. Os limites na lógica normativa, prescritiva, classificatória e excludente da escola, e especialmente da educação superior em confronto com a ampliação do acesso às universidades, criam novas demandas em termos de acessibilidade, em suas diferentes perspectivas. Atuar com a diferença provoca mudanças também na percepção da docência.

Larrosa, em um diálogo em forma de entrevista a Veiga-Neto, alerta para o modo pedagógico de lidar com a diferença e pela obsessão moderna pela ordem "[...] por el colocar a cada cosa em su lugar y por el dar un lugar para cada cosa. Y esa obseción ordenadora es, al

mismo tiempo, una obseción classificatória: cada cosa tiene que tener um nombre (tiene que pertencer a una categoria) [...]" (VEIGA-NETO; LARROSA, 2009, p. 208).

Foucault, no prefácio da obra "As palavras e as coisas", ao instigar à reflexão sobre os critérios de classificação, de agrupamentos por diferenças e semelhanças, de instauração de ordem entre as coisas, destaca que os códigos fundamentais de uma cultura fixam, para cada homem, "[...] as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar" (FOUCAULT, 2007, p. XVI). Afirma, o autor, que a ordem,

> [...] é ao mesmo tempo aquilo que se oferece nas coisas como sua lei interior; a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras e aquilo que só existe através do crivo de um olhar; de uma atenção, de uma linguagem; e é somente nas casas brancas desse quadriculado que ela se manifesta em profundidade como já presente, esperando em silêncio o momento de ser enunciada (FOUCAULT, 2007, p. XVI).

Essa lógica classificatória, presente na escola, incluindo a educação superior, foi identificada por Ristoff (2005), nos cursos de graduação em relação à cor dos estudantes. O autor chama atenção para a cor dos campus, relacionando os cursos cujo percentual de estudantes brancos é maior, ou a incidência de negros se sobressai. Dentre os cursos mais brancos, destaca: Arquitetura (84,5%); Odontologia (81,1%); Medicina Veterinária (80,9%); Engenharia Mecânica (80,6%); Farmácia (79,9%); Direito (79,4%); Jornalismo (78,4%); Administração (78,4%); Psicologia (78,1%) e Medicina (77,7%). Os cursos menos brancos, segundo Ristoff, são: História (54,9%); Geografia (56,0%); Letras (61,8%); Matemática (62,0%); Física (64,0%); Pedagogia (65,0%); Enfermagem (67,2%); Biologia (69,1%); Química (71,0%) e Ciências Contábeis (72,0%).

Embora eu não tenha essas respostas, nem seja foco desse estudo, questiono-me em que cursos estão matriculados no Brasil os estudantes com deficiência; o que a universidade espera deles, e o que eles esperam da educação superior.

O discurso da inclusão tem enfrentado barreiras de ordem epistemológica, ao conceber de forma generalizante os diferentes sujeitos da educação. Veiga-Neto (2001, p. 111) justifica que, se consideramos difícil ensinar pessoas diferentes em um mesmo grupo, é porque a lógica de classificar por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por classes sociais, "foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade". Afirma, também, que o processo de inclusão requer a aproximação com o outro para reconhecê-lo. Detectada a diferença, o estranhamento ou o confronto parecem ser reações simples e naturais e, por parecer simples, parece ser um ato

"[...] 'puramente' epistemológico. E mais: ao parecer uma operação puramente epistemológica, de simples reconhecimento ou estranhamento cognitivo, a dicotomia esconde seu compromisso com a relação de poder que estava na sua origem" (VEIGA-NETO, 2001, p. 111).

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

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

Foucault, em seus últimos cursos no Collège de France, especialmente no "Nascimento da biopolítica" realizado em 1978-1979, aborda o liberalismo e o neoliberalismo. Ao salientar esse enfoque foucaultiano, Lopes (2009, p. 154) destaca que para o autor, "trata-se de entender tanto o liberalismo como o neoliberalismo como conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes". Lopes destaca que a sua intenção em abordar esse tema também é a de estabelecer uma relação entre o neoliberalismo norte-americano com o contexto brasileiro, mais especificamente a noção de expansão do Estado brasileiro. Nesse sentido, a expansão acontece na lógica de o Estado,

> [...] estar cada vez mais onipresente, articulado às relações de mercado, sendo investidor em políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas e mais voltado para o *Homo oeconomicus* (LOPES, 2009, p. 155).

Lopes salienta que Foucault, ao se manifestar sobre o neoliberalismo e, "[...] ao colocar que o ponto comum existente entre o econômico e o social é a regra da não-exclusão, possibilita a compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado" (LOPES, 2009, p. 156-157).

Dentro do neoliberalismo, afirma Lopes, somos conduzidos por determinadas práticas que nos levam a entrar e permanecer no jogo. "Não se admite que alguém perca tudo, ou fique sem jogar" (LOPES, 2009, p. 155). Nessa perspectiva, todos devem ser incluídos, mas em níveis de participação distintos. "Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer

incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo" (LOPES, 2009, p. 155). Com relação à ideia de "Permanecer no jogo (permanecer incluído)", a autora destaca:

> [...] A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Trata-se de ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais. Tais regras não engessam as relações e nem mesmo as participações variadas da população e dos indivíduos em cada ação em que se mobiliza ou é mobilizada (LOPES, 2009, p. 155).

O desejo de permanecer no jogo é expresso pela autora nos seguintes termos:

> [...] É o desejo que faz com que ninguém fique de fora; é ele que mobiliza os jogadores a quererem que seus pares continuem jogando. Não se trata de preocupação, de qualificação e de cuidado com o outro; trata-se, sim, da necessidade da permanência do outro. Para que a permanência do outro se mantenha, até mesmo para sustentar as redes de trabalho, a capacidade de consumir deve estar instalada. Para isso, as ações do Estado, quando esse opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo (LOPES, 2009, p. 156).

Lopes (2009) declara que a inclusão e a exclusão são facetas de um mesmo jogo. Para Veiga-Neto e Lopes, a garantia de acesso e atendimento sugere a incorporação de princípios includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação elas venham a manter alguns ou muitos deles em situação de exclusão. "Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão" (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 959).

Na Idade Média, descreve Foucault, ao relatar a *"Nave dos Loucos" (Narrenschiff)*, estes "[...] eram embarcados em navios, e enviados pelos rios da Europa em busca de sua sanidade. Confinado em sua nave, o louco era 'um prisioneiro em meio à mais livre e aberta das rotas'" (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 3-4).

Segundo Foucault,

> Fechado no navio, de onde não se escapa, o louco é entregue ao rio de mil braços, ao mar de mil caminhos, a essa grande incerteza exterior a tudo. É um prisioneiro no meio da mais livre, da mais aberta das estradas: solidamente acorrentado à infinita encruzilhada. É o Passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem. E a terra à qual aportará não é conhecida, assim como não se sabe, quando desembarca, de que terra vem. Sua única verdade e sua única pátria são essa extensão estéril entre duas terras que não lhe podem pertencer. [...] Uma coisa pelo menos é certa: a água e a loucura estão ligadas por muito tempo nos sonhos do homem europeu (FOUCAULT, 2012b, p. 12).

A princípio, os “loucos de qualquer espécie” constituíam uma categoria que incluía diversos tipos reunidos indiferenciadamente, como pessoas com deficiência, bêbados, criminosos, apaixonados, entre outros “estranhos”. Os contrastes entre razão e loucura na época clássica e sanidade e insanidade em nossa época são focos de análises foucaultianas, relacionadas à história do internamento e da exclusão.

Dreyfus e Rabinow (2010) sinalizam que no século XVII os leprosários da Europa foram esvaziados e transformados em casas para internamento dos pobres. Naquele contexto, eram internadas pessoas muito diferentes sob uma única categoria. Compreender essas forças sociais foi um dos movimentos de Foucault, que se inquietava com o fato de que, “no ano de 1656, uma em cada cem pessoas era internada em Paris” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 5). Até mesmo a pobreza era considerada um vício e um perigo para o corpo social.

Ao enumerar as principais condições para a criação das casas de internamento, Foucault menciona o trabalho como um imperativo moral e social. Afirma que “em períodos anteriores, de pleno desemprego, a cidade se protegia dos bandos de vagabundos colocando guardas nas portas, agora constrói casas de internamento intramuros” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 7).

Esse também foi o tratamento dispensado às pessoas com deficiência nesse período histórico. Passaram a ter direito à vida, contanto que ficassem trancafiadas em espaços protegidos do convívio e dos olhares dos considerados “normais”.

A deficiência, assim como a loucura, são explicadas de forma mitológica até o final da Idade Média. “Segundo o pensamento clássico, foi com Bichat que a medicina, finalmente, derrubou a fantasia e a superstição, e chegou à verdade objetiva do corpo e suas doenças, à luz da perspectiva moderna” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 16). Na mesma obra, os autores apresentam a compreensão de Foucault, ao afirmar que “[...] se o personagem médico pode delimitar a loucura, não é porque ele a conhece, é porque ele a domina; e aquilo que para o positivismo será uma figura da objetividade é apenas a outra vertente, a da dominação” (FOUCAULT, 1972 apud DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 12). É pelo médico que a loucura se transforma em insanidade e torna-se objeto de investigação no domínio da medicina, afirmam os autores.

Similar sistema de dominação está presente nas escolas e é incorporada por muitos de seus atores: professores, gestores, os que definem as políticas educacionais. Isso determinou, historicamente, que estudantes que apresentam deficiência não se beneficiassem da escola regular e fossem narrados como seres incapazes de aprender. Com o intuito (ou pretexto) de protegê-los foram escondidos da sociedade e mesmo das comunidades mais próximas e,

quando não completamente excluídos do processo educacional, agrupados em escolas especiais e culpabilizados pelo próprio fracasso.

Foucault faz menção à figura dos *quakers*, os reformadores, da Inglaterra, associando-os ao nome do Tuke e à medicina racionalista, na França, liderada por Pinel. "Tuke criou um asilo onde se substituiu o terror livre da loucura pela angústia fechada da responsabilidade; o medo não reina mais do outro lado das portas fechadas da prisão, ele vai punir agora sob a insígnia da consciência" (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 10). Assim, escrevem os autores, a ênfase recai sobre a própria culpa do paciente, o qual é considerado responsável por sua doença, por seus próprios atos e passível de intervenção terapêutica.

> O louco deve reconhecer que transgrediu os padrões éticos universais da humanidade. Ele deve ser conduzido à confirmação das normas sociais, através de diferentes técnicas de reciclagem, de alteração da consciência e de disciplinarização do corpo e do espírito (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 11).

Esses fatores associados às explicações mitológicas explicam a culpa associada à deficiência, carregada pelos pais ou pelas próprias pessoas deficientes. A autoculpabilização gerou posturas de resignação, rompidas nas últimas décadas, quando a sociedade passa a assumir mais o discurso dos direitos e menos da caridade e da filantropia. Porém, romper com culturas milenares não é uma tarefa simples. Foucault nos mostra que "[...] os próprios conceitos de sociedade, de cultura como visão de mundo e de indivíduo (e não somente os de loucura, razão, ciência) são produzidos por uma transformação mais ampla no nível do poder e do discurso [...]" (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 11).

Atualmente, a exclusão é tensionada em nossa sociedade. Como exemplo, podemos citar a escravidão, cujo modo como foi registrada na história brasileira, hoje, não se sustentaria, pois tais práticas seriam vergonhosas. Com isso, não quero dizer que situações configuradas como escravidão, no vasto território brasileiro, ainda não sejam identificadas. Frequentemente acompanhamos, pela mídia, flagrantes de trabalho e outras condições que caracterizam a escravidão, provocando a intervenção do sistema judiciário. Quero dizer, com isso, que entendo que a escravidão, em nossos dias e contexto social, não é aceita de forma naturalizada, embora ainda presente em algumas situações. Da mesma forma, os leprosários, conventos e asilos que segregaram as pessoas, entre elas as que possuíam deficiência, seriam flagrantes de exclusão. Porém, hoje, a título de inclusão, as pessoas com deficiência são inseridas em espaços comuns, "normalizadores", mas as práticas, embora muitas vezes veladas, continuam a excluir. As pessoas com deficiência estão no jogo da inclusão, mesmo que, muitas vezes, a relação seja de submissão. Os termos diferença e diversidade ocupam um

espaço privilegiado nos discursos contemporâneos, porém abarcam conceitos ampliados e muitas vezes contraditórios.

Skliar (1999) ampara-se em Bhabha ao mencionar a distinção feita entre a ideia de diferença e diversidade e critica o uso do segundo termo em discursos liberais, ao referir a importância de uma sociedade plural e democrática, supondo um falso consenso de igualdade. Skliar enfatiza que as diferenças "não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade. [...] a diferença existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade" (SKLIAR, 1999, p. 22).

O universal, nos discursos atuais, vem sendo tensionado e os conceitos de múltiplo e de diversidade ganham consistência. "Isso implica considerar o múltiplo como necessário, o que pode resultar em práticas sociais de reconhecimento, respeito e valorização do outro. Sendo assim, a diferença humana é tematizada em si mesma e não como uma diferença em relação ao outro" (LARA et al., 2010, p. 48). As autoras salientam que o processo de inclusão, passa pela inquietação, pela desconstrução de certezas, "[...] pelo medo de embarcar naquilo que nos é novo, que não conhecemos e pelo desconforto que traz o convívio com a diferença" (LARA et al., 2010, p. 50).

Na esteira da educação para todos está a ideia da inclusão. Esse enunciado, quando relacionado à história do tratamento ou educação de pessoas com deficiências, fomenta a ideia da escola como um espaço de homogeneização e a necessidade de construção de um sistema educacional capaz de atender a todos, sem discriminação. O movimento pela inclusão responsabilizou o professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, mobilizando-o para a formação permanente e, dessa forma, os professores são subjetivados e governados para aderir ao movimento. A inclusão, materializada como verdade da educação, foi sendo constituída por meio de práticas que visam à mobilização social, nas quais a governamentalidade foi operando.

3.4 Políticas inclusivas na docência universitária

A condição de docente na educação especial me permitiu estar em diversos lugares nas últimas três décadas, o que resultou em experiência. Revel, amparada em Foucault, diz que experiência é algo do qual saímos transformados e prossegue afirmando que "[...] a experiência é algo que se dá solitariamente, mas que é plena somente na medida em que

escapa à pura subjetividade, isto é, que outros podem cruzá-la e atravessá-la" (REVEL, 2005, p. 49). Ainda, sobre a experiência, Larrosa diz que ela é "[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 21). O autor ressalta que

> O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Prossigo, salientando outras contribuições do autor, com as quais compartilho, no sentido de que:

> O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-pos to'. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas a 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 24 - 25).

Das vivências que me "tocaram" e se tornaram experiências, destaco o contato com um livro que me chama atenção pelo título: "Os três 'R' para o retardado: repetição, relaxação e rotina". Muitas vezes me perguntei como alguém poderia aprender com a perspectiva anunciada no livro, embora fosse direcionado às famílias e não a espaços de educação formal. Porém, esse princípio educativo não raramente foi presenciado por mim em práticas da educação especial, nas quais os educandos tinham seu tempo preenchido com atividades repetitivas e pouco desafiadoras.

Na segunda década da minha trajetória docente, o discurso da inclusão ganhou força: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), entre outros marcos, apontavam para novas concepções na educação especial. Em Santa Catarina, a

proposta Curricular, versão de 1998, ampara-se em referenciais vygotskyanos[16] para defender a inclusão, alertando para o agravamento da deficiência biológica (primária) na vida de sujeitos excluídos socialmente, ou mesmo segregados em escolas especiais (o que determina deficiências secundárias), em razão do limitado círculo de trocas. Nesse pressuposto, fundamentou-se a proposta de educação especial no Estado. Foi nesse contexto que me envolvi, "balançando a bandeira da inclusão".

Tornei-me professora universitária em 1999, assumindo a disciplina de "Fundamentos da Educação Especial", inicialmente no curso de Pedagogia e, posteriormente, em vários cursos de licenciatura. Atuando como professora formadora ou em cursos de extensão para professores da educação básica, registrei muitos discursos relativos à nova ordem: incluir. Um discurso, inúmeras vezes registrado e por mim tensionado, era: "não estamos preparados" e, "crianças *desse tipo* devem ir para a APAE". E realmente, crianças e adultos eram encaminhados para a APAE do município, com suas diferenças: com deficiência intelectual (os próprios pais muitas vezes os anunciavam como "bobos", "retardados", "doentes", "aleijados", "loucos" e outros rótulos que até me incomoda registrar). No início, também eram recebidas algumas pessoas cegas, surdas, com ou sem outras deficiências associadas. Pessoas com deficiência motora, com deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento também compunham o mosaico da escola especial. Diante das narrativas do "despreparo", eu costumava questionar o tempo de magistério. Vários professores declaravam ter mais de vinte anos de atuação, e eu me perguntava: "quando essa preparação virá?" Acontecerá? O que significa estar preparado para atuar com a diferença/deficiência?

Nesse período, poucos estudantes com deficiência estavam matriculados na universidade na qual eu atuava/atuo. Porém, o discurso acerca da inclusão era abraçado com entusiasmo por muitos docentes de meu convívio. Ao mesmo tempo, na escola básica, eu percebia mudanças: o protesto em relação à inclusão ia dando lugar à defesa dessa política ou ao silenciamento provocado, inclusive, por determinações legais em tom de ameaça.

Na terceira década de minha atuação na educação especial, entendo que a inclusão se tornou um imperativo, o que já venho mencionando no decorrer do texto. Este estudo me mostrou que poucos questionam, ou protestam acerca de sua necessidade e legitimidade, mas muitos ainda desejam saber "como fazer". No diálogo que estabeleci com o Docente 6,

[16] Referente a Vygotsky (1896 – 1934), psicólogo russo que buscou entender a construção do sujeito no contexto das suas relações sociais.

atuante na área da computação e sistema de informação, provoquei que avaliasse a política de inclusão que está posta na sociedade, na universidade, na sala de aula.

> *É algo que eu não tenho muito maduro ainda, mas eu acho que isso é um passo. É necessário e acho que isso vai amadurecendo, vai melhorando. Eu acho que tem que começar por esse jeito (Docente 6).*

A expectativa de que a inclusão é algo bom, que ainda não está completa, mas que há um caminho linear a ser cumprido para chegar ao final feliz, faz com que o presente pouco seja tensionado e o próprio professor assuma para si a "missão" de incluir.

> *Então, esse despreparo eu vejo que é do professor. O professor não está preparado, ele está no voo, apreendendo no voo, apareceu essa personalidade ali, personalidade bacana, porque eles são muito legais, eles têm muito, o que eles têm de maravilhoso é a tolerância, ele tem que tolerar essa situação e a gente também (Docente 6).*

A inclusão passa a ser vista como uma ação necessária, generalista. As práticas discursivas vão se constituindo no tempo e produzem efeitos de verdade. Verdades nas quais acreditamos e ressignificamos com o passar do tempo e a adoção de "novas lentes" para enxergar o que denominamos realidade. As práticas discursivas, para Foucault,

> [...] não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997, p. 12).

Meu diálogo com o Docente 6 prossegue e questiono, partindo da ideia de que, convencionalmente, o professor assume uma turma, coordena o grupo, ensina, como é, diante do estudante surdo com quem ele atua, compreender a lógica de pensamento desse estudante e como isso reflete na escrita, por exemplo.

> *Isso, pois é, eu ainda estou para descobrir, eu estou curioso, estou tentando descobrir isso aí, não tenho material a respeito disso, uma bibliografia, alguma coisa que, até assim, internet a gente busca as coisas, mas tem que desconfiar das fontes e tu não tem domínio sobre aquele conhecimento, sobre aqueles assuntos, quem é, quem está falando tal coisa (Docente 6).*

Além das dúvidas relativas às peculiaridades nos processos de aprendizagem do estudante surdo, o professor narra ter dúvidas se o estudante está atribuindo sentido ao que é ensinado; se o intérprete, que não possui conhecimentos afins à computação e sistema de informação, consegue traduzir softwares ou estruturas de controle, contribuindo, efetivamente, na elaboração do conhecimento discente. Mesmo assim, considera que os demais estudantes, sem deficiência, estão numa situação similar de desempenho acadêmico. Salienta que o estudante surdo (nominado por ele de surdo-mudo) faz os exercícios, entrega,

“mesmo que torto”, mas permite interagir, explicar, corrigir. Diz que os outros não têm essa aproximação, muitos deles nem entregam os exercícios. O discurso do professor indica que ele se ampara nesse raciocínio para dar oportunidades e ser justo, na sua percepção, com o sujeito incluído. Nessa narrativa, assim como de outros entrevistados durante este estudo, está presente o conflito entre a adoção de parâmetros mais rigorosos, pautados nos projetos pedagógicos dos cursos, e outros que possibilitam maior flexibilidade, amparados em valores morais, éticos e verdades difundidas em discursos da inclusão.

Para compreender os discursos docentes e como se produzem efeitos de verdade, amparei-me em Foucault, na sua compreensão de que os discursos não são em si nem verdadeiros nem falsos. Para o autor,

> A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade e sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p. 12).

Foucault busca trabalhar a verdade no tempo e isso atribui originalidade à sua obra. Veyne declara que, por trás da obra de Foucault, assim como da obra de Heidegger, “[...] esconde-se um não dito truístico e esmagador: o passado antigo e recente da humanidade não passa de um vasto cemitério de grandes verdades mortas” (VEYNE, 2011, p. 27).

Foucault parte de amostras da história para explicar os discursos de diferentes épocas. Afirma, Veyne, que o método[17] de Foucault busca “[...] compreender da maneira mais precisa possível o que o autor quis dizer em seu tempo” (VEYNE, 2011, p. 27).

Com Lopes (2009), entendi a inclusão como “[...] conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., [...]”. E, com Meyer (2012), compreendo fatores que atravessam saberes e práticas que ao nos transformar em determinado sujeito têm efeitos de poder em nossas vidas. Refiro-me, especialmente, às políticas de inclusão que definem e regulamentam formas de compreender e agir frente ao tema.

[17] Termo adotado por Veyne.

3.5 Processos de subjetivação docente frente às políticas de inclusão

> *O que eu acho que é outra coisa que tem que ficar alerta. Tudo bem ser solidário, auxiliar, ter pena, porque também acontece isso. Por que você às vezes assume junto? Porque tem pena da pessoa, só que daí você não estimulou a autonomia de maneira nenhuma, vai estimular muito mais a dependência. Então, é bem complexo. (Docente 3).*

Paraíso (2012), ao apresentar as metodologias de pesquisa pós-críticas, destaca que Foucault se contrapôs às noções de que o sujeito está dado e precisa ser apenas formado ou corrigido. A autora salienta que "Foucault dedicou-se a estudar não apenas como se deu a construção dessa noção de sujeito, mas a mostrar de quais maneiras nos constituímos como sujeitos" (PARAÍSO, 2012, p. 29).

A construção do sujeito é um tema que perpassa o campo educacional. Nas minhas experiências, a discussão tem se voltado mais para a subjetivação do estudante, especialmente dos que apresentam deficiência. Como os estudantes se constituem? Como aprendem? De que forma os fatores biológicos, sociais, culturais e econômicos interferem nas aprendizagens? Todas as pessoas aprendem? O que elas aprendem? De que forma? Por que não acontecem determinadas aprendizagens para alguns? Enfim, muitas perguntas circulam no campo educacional, relacionadas à aprendizagem e à subjetivação dos estudantes.

Concordo com Paraíso (2012, p. 29), quando afirma que:

> O questionamento do sujeito centrado, homogêneo, coerente, racional, iluminado, unificado e universal ganhou uma dimensão inimaginável nas teorias sociais e culturais contemporâneas. Esse sujeito, centro do pensamento e da ação - que foi considerado durante muito tempo o centro da educação -, recebeu tantos questionamentos que hoje, como sugere Michael Peters (2000), parece inconcebível retornar 'à ideia de que o homem é o mestre e possuidor da totalidade de suas ações e de suas ideias' (PARAÍSO, 2012, p. 29).

A subjetividade, para Paraíso, é produzida "[...] pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados" (PARAÍSO, 2012, p. 30).

Segundo Foucault, "Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento [...]" (FOUCAULT, 2010, p. 278). Revel salienta que o termo subjetivação, para Foucault, designa "[...] um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade" (REVEL, 2005, p. 82).

Como já mencionei neste texto, minhas buscas sempre se voltaram mais aos estudantes do que aos professores. É para os docentes que volto o meu olhar na pesquisa para a Tese de doutorado, com o foco no encontro com estudantes com deficiência. O que ou quem o professor universitário pensa encontrar nas turmas nas quais atua/atuará? Quais suas expectativas em relação aos estudantes?

Para Lara et al., a intervenção pedagógica é influenciada pelas crenças, sentimentos e formas de agir do professor. "A atividade do professor não se limita apenas à prática pedagógica visível, sendo necessário reconhecer e significar outras dimensões menos evidentes" (LARA et al., 2010, p. 50). Equivale a dizer que, a relação do professor com o estudante, produz subjetividades, gera expectativas, satisfações e insatisfações, entre outros sentimentos.

> O vínculo que se estabelece entre o aluno e seu professor incide na própria construção subjetiva de ambos, mas também no que se refere à trama que se estabelece entre as questões da ordem da subjetividade e da objetividade nos processos de aprender e de ensinar. Nesses, tão importante quanto os conteúdos ensinados e aprendidos, é o molde relacional que se imprime na subjetividade dos sujeitos (LARA et al., 2010, p. 51).

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

Para Fischer (1999, p. 41), mencionando Foucault, falar de sujeito "[...] em primeiríssimo lugar, é falar de 'modos de subjetivação'". Amparada em Foucault, destaca que "[...] distintos modos de objetivação transformam os seres humanos em sujeitos: sujeitos falantes, sujeitos econômicos e produtores, sujeitos biológicos, e temos a partir daí as Ciências da Linguagem, por exemplo, a Economia ou a História Natural" (FISCHER, 1999, p. 41). A autora afirma que, seguindo Nietzsche, "[...] Foucault prenunciava o desaparecimento de um homem essencial, fonte da verdade, da liberdade e de todo conhecimento [...]" (FISCHER, 1999, p. 42).

Ensino só tem sentido quando se traduz em aprendizagem. Inúmeras vezes fiz esta afirmação, seja para estudantes, seja para professores da educação básica ou da educação superior. A Pedagogia defende a educação de cada e todo estudante, ou seja, a não aprendizagem não deve ser naturalizada, mas isso não significa que a escola represente esses

anseios frequentemente difundidos. Ao mesmo tempo em que identifico uma “boa intenção” neste propósito, também percebo certa intencionalidade que pode ser compreendida pela genealogia apresentada por Foucault, na técnica de poder denominada por ele de “poder pastoral”, surgido nas antigas instituições cristãs. O poder pastoral se constitui numa série de procedimentos com o objetivo da salvação individual. Para Foucault, “[...] a metáfora do pastor se ocupando das ovelhas é usada quando se trata de caracterizar a atividade do pedagogo, do médico, do mestre de ginástica” (FOUCAULT, 1997, p. 81-82).

Foucault salienta que:

> 2. O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho. Portanto, é diferente do poder real, que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono.
> 3. É uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a vida.
> 4. Finalmente, essa forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazer-lhes revelar os seus segredos mais íntimos. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la (FOUCAULT, 2010, p. 280).

Foucault ressalta que a pastoral perdeu sua eficácia entre a institucionalização eclesiástica desde o século XVIII. No entanto, “[...] podemos considerar o Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma de poder pastoral” (FOUCAULT, 2010, p. 281).

Entendo que o poder pastoral está presente nas políticas educacionais que exigem que as instituições de ensino prestem conta dos índices de ingresso na escola, da evasão escolar, do desempenho estudantil, das taxas de analfabetismo, de expansão da educação superior. Compreendo que buscar conhecer os “segredos mais íntimos” se revela quando as pessoas com deficiência são concebidas como enigmas da biologia. Ou seja, busca-se objetivá-las na tentativa de conhecer, por exemplo, as causas da deficiência, as características de cada quadro, de forma generalizante. E é de forma generalizante que são narradas como sujeitos da inclusão. Sujeitos que são valorizados à medida que superam a própria deficiência, ou seja, são “normalizados”. Questiono como pessoas com deficiência são incluídas numa sociedade construída com base nos princípios do mérito individual. A minha percepção é de que uma mostra para compreendermos este aspecto, é observarmos como estas pessoas são apresentadas na mídia. Os filmes, as reportagens acerca dos talentos revelados nas paralimpíadas, as palestras de motivação para o trabalho, tomando como parâmetro a superação, entre outras formas de narrar as pessoas com deficiência, reconhecem e valorizam o esforço, a superação individual coroada de sensacionalismo.

Nesse sentido, segundo Gadelha "[...] mobilizar, em seu favor, a potência de individuação de cada um, não é outra coisa senão uma das expressões do exercício do que Foucault chama de governamentalidade neoliberal" (GADELHA, 2009, p. 180).

Essa faceta do novo capitalismo

> [...] tem disseminado de forma surpreendente, por sua abrangência e poder de persuasão, uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores. Esses são caracterizados pelos seguintes traços: são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc. Migrando do mercado - das novas teorias econômicas, de administração e das grandes corporações empresariais (*ethos* empresarial) - para toda a sociedade, essa nova discursividade chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores, por segmentos privados e públicos, por organizações governamentais e não-governamentais (GADELHA, 2009, p. 181).

É esse o sujeito com deficiência que é narrado nos discursos da inclusão. Pouco ou quase nada se diz acerca de pessoas com deficiência ainda isoladas nas próprias residências, cercadas pela miséria em todos os sentidos. Isso me remete a um projeto de extensão que coordenei, no qual o trabalho era desenvolvido nos próprios domicílios de pessoas com deficiências que não participavam, no momento da seleção do público, de nenhuma atividade extensiva às residências. Identifiquei histórias de vidas que certamente não são anunciadas como troféus sociais. Conheci adolescentes isolados em seus colchões (algumas vezes colocados no chão); em suas cadeiras de rodas, tendo seus corpos moldados para a deficiência ainda mais acentuada, em razão da péssima qualidade dos equipamentos, como cadeiras de rodas doadas, algumas vezes, por candidatos a cargos eletivos, em vésperas de eleições. Conheci famílias de pessoas com deficiência que vivem enredadas pela falta de condições básicas para a sobrevivência e projeções futuras. O que significa a inclusão para estes contextos? Pois mesmo nesses espaços, a dita "inclusão" também se faz presente por meio das bolsas de assistência. Essa é uma forma de garantir que todos "permaneçam no jogo da inclusão", como diz Lopes (2009), mesmo que a situação retrate a exclusão.

Assim, provoco-me a pensar na inclusão escolar de pessoas com deficiência projetada para um progresso, para uma "evolução linear". O ingresso na educação superior passa a ser concebido como o acesso ao topo da pirâmide do saber/poder educacional, como uma etapa almejada também por muitas pessoas com deficiência e suas famílias. Nessa lógica, o êxito do sujeito passa pela necessidade de ser empreendedor de si. Torna-se uma questão de seguridade, traduzida na necessidade de que todos participem da trama econômica e naturalizada num conjunto de princípios éticos, morais, legais.

3.6 O professor e suas práticas

> *Então, é feito o que é possível. Mas, não sei se o possível é suficiente (risos). Mas, é isso (Docente 1).*

A docência superior é exercida por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e com diferentes tempos de dedicação à instituição onde atuam. Alguns docentes nunca estiveram em contato com a formação pedagógica e buscam esse preparo ao depararem com os desafios da sala de aula.

Atuando com formação de professores (em que pese a polissemia do termo formação), seja como coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), seja como diretora de ensino na Unochapecó, me relaciono diretamente com docentes, inclusive os que estão em processo de ingresso. Nessa fase, é comum a expectativa de parte dos profissionais de diversas áreas, no sentido de apropriar-se de um conjunto de "técnicas" que garantam o bom desempenho do professor. Já tive contato com docentes que solicitam orientações "práticas", uma espécie de "manual de bom professor". Isso me provoca a destacar o conceito de práticas pedagógicas, por mim compreendido como um conjunto de decisões relacionadas a concepções, metodologias, intencionalidades, posicionamento político e técnico, ação e reflexão, envolvendo ensino, aprendizagem, informações, saberes, conhecimentos, professores, estudantes, curso, instituição e sociedade. É um processo no qual teoria e prática estão intrinsicamente relacionadas. Amparo-me em Foucault para dizer que "[...] a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática" (FOUCAULT, 2011, p. 71). Nesse sentido, Fischer ressalta, com base em Foucault, "[...] que as coisas ditas são sempre históricas, isto é, funcionam em práticas muito concretas" (FISCHER, 2007, p. 42).

Fernades e Grillo (2003) destacam o verbete elaborado por Fernandes, no qual consta o conceito de prática pedagógica como:

> [...] prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES; GRILLO, 2003, p. 376).

Contudo, muitos assumem a docência sem refletir nas atribuições inerentes à profissão docente. Em determinado período de tempo, atuando no NAP, entrevistei os professores ingressantes e uma das indagações era acerca da motivação para tornar-se professor, quando

profissionais não provenientes de cursos de licenciatura. Os principais motivos que identifiquei foram: participação em processos seletivos; convites da própria universidade, especialmente por serem reconhecidos como estudantes que se destacaram na graduação; influência de outros docentes na família ou na trajetória estudantil; desejo de compartilhar conhecimentos conceituais acumulados e fazer diferente em relação a professores que marcaram de forma negativa; ideia de dom/vocação; formação acadêmica obtida na pós-graduação *stricto sensu*, entre outros.

A maioria dos docentes, contratados com baixa carga horária ou na condição de emergenciais, atua noutros espaços profissionais além da universidade. Estes, frequentemente, ilustram suas aulas com suas experiências, com seus *cases* de sucesso. Contudo, também são frequentes os ingressos de professores com titulação de mestres e doutores, com vasto currículo de pesquisadores, com publicações em meios acadêmicos reconhecidos, que nunca atuaram como docentes e nem em outros espaços da sua profissão de origem. Recordo de um doutor, ingressante na profissão docente, que me procurou solicitando apoio pedagógico. Narrava ele que havia encaminhado um texto para que os estudantes lessem previamente, de forma a subsidiar o debate na aula. Sua intencionalidade era formar uma roda de conversas acerca do texto. Para sua decepção, na noite da aula os estudantes não haviam lido o texto e sequer o providenciado. O professor mencionou que alguns poucos solicitaram o valor do texto, (queixando-se que não indagaram quem era o autor, somente o custo) contaram as moedas e foram em busca no setor de reprografia, o que demandou boa parte do tempo. Outros, não manifestaram interesse nessa providência. Diante disso, o professor passou a ler a própria cópia em voz alta, na tentativa de mobilizar a turma. Contudo, os estudantes foram, gradativamente, abandonando a sala de aula, aumentando a decepção do professor.

Relatei esse episódio para ressaltar que o conhecimento específico da área profissional, frequentemente é o que nos impulsiona para assumir a docência na educação superior. Porém, dominar uma área do conhecimento não implica, necessariamente, ser capaz de fazer a transposição para situações de ensino. Leite (2003) afirma que os docentes universitários devem refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, como nos apropriamos deles, assim como os valores sociais e éticos que atravessam os currículos e que isso não se resume a receitas “sobre modos e maneiras de ensinar ou transmitir conhecimentos. Questionamentos, na perspectiva multidisciplinar, dizem respeito a: Que conhecimentos? Para que agir profissional? Em que perspectiva social e política?” (LEITE, 2003, p. 311).

Segundo Behrens, exercem a docência,

> [...] os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico [...]; d) os profissionais das áreas da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade (BEHRENS, 2000, p. 57).

Cunha entende a concepção de profissionalidade mais adequada do que a de profissão, ao referir-se à ação docente. Afirma que "o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações" (CUNHA, 2005, p. 81). O conceito de profissionalidade, para Cunha,

> [...] contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. Para esta perspectiva, a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimização. O elemento fundante do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que deveria acontecer (CUNHA, 2005, p. 81-82).

Na ação docente com estudantes com deficiência, os sujeitos da aprendizagem ganham evidência, algumas vezes, recebendo atenção diferenciada em relação aos demais integrantes da turma. Porém, o que tenho observado é que o mais frequente é que os docentes desconheçam, até o momento do encontro com a turma, a existência de estudantes com deficiência. O Docente 4 foi exceção, uma vez que atuou em um curso de Letras LIBRAS, cuja constituição aconteceu de forma peculiar e esteve sob os holofotes da mídia institucional. Com 19 estudantes surdos entre 40, não haveria como ignorar a especificidade da turma e desses estudantes. Nos diz o Docente 4:

> *Bom, na verdade, eu tive a sorte de saber com bastante antecedência que eu ia encontrar alunos não ouvintes porque o curso tem como caracterização, uma das principais características, é exatamente abarcar este grupo específico (Docente 4).*

Diante do desafio, na ansiedade desse encontro, o docente relata que, ao pensar em inclusão, imaginava um, dois ou três alunos diferentes, mas foi impactante pensar que metade da turma era constituída por estudantes surdos.

> *Então, o meu primeiro impasse foi exatamente esse, como trabalhar com uma turma de cinquenta por cento não ouvintes e cinquenta por cento ouvintes. Se eu já acharia porventura muito desafiador trabalhar com um não ouvinte, então como assim trabalhar com um grupo tão grande. Então, a primeira pergunta que surge é a questão de metodologia. Então, eu tentei ir atrás de materiais, algum manual que me dissesse, e eu não achei, não fui feliz nisso, em questões especificas de ensino para não ouvintes, mas não de ensino de letras LIBRAS, mas, enfim, um manual de pedagogia digamos, assim, no geral (Docente 4).*

A concepção padronizadora de educação é tão presente na subjetividade docente, que mesmo diante do impasse causado pela diferença (quase 50% da turma formada por estudantes surdos) acontece a busca por instrumentos padronizadores, como manuais. A experiência provocada pela atuação docente com 19 estudantes "classificados, nomeados, categorizados" simplesmente como surdos, explicitou não somente para o Docente 4, como para outros integrantes desse curso**,** o quanto as relações poderiam ser facilitadas, se enxergássemos as pessoas, na sua singularidade, na sua unicidade, na sua diferença, e não tivéssemos a expectativa de enquadrá-las (colocá-las no quadrado), de realizar sua taxinomia. Isso me reporta à Foucault, no tocante à sua indicação de que a taxinomia implica "um certo *continuum* das coisas (uma não-descontinuidade, uma plenitude do ser) e uma certa potência da imaginação, que faz aparecer o que não é, mas permite, por isso mesmo, trazer à luz o contínuo" (FOUCAULT, 2007, p. 100).

Eram 19 estudantes surdos na turma: porém surdos nesse contexto, quer dizer pessoas que nasceram surdas; pessoas que se tornaram surdas com o tempo; pessoas que até pouco tempo conviveram somente com ouvintes; pessoas que conviveram com surdos desde a infância; pessoas que dominam a língua de sinais; pessoas surdas oralizadas que desconheciam, até pouco tempo, essa língua; pessoas que fazem excelente leitura labial; pessoas que gostam de ser surdas e são militantes dessa cultura; pessoas que se sentem diminuídas e excluídas em razão da surdez; pessoas que escrevem e interpretam bem; pessoas que não sabem manifestar seu pensamento de forma escrita e pouco compreendem do que leem. Portanto, 19 *pessoas* integrando um grupo de 40 estudantes numa turma, todos com as suas diferenças.

No curso, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é um componente curricular de destaque, que está presente na maioria dos semestres. Na relação com a LIBRAS, mais uma vez a diferença se manifesta, agora, entre os ouvintes: os que já sabiam LIBRAS antes de ingressar no curso (alguns já atuavam como intérpretes); os que nunca haviam tido contato com essa língua; os que aprendem rápido; os que aprendem lentamente; os que se encorajam no contato com os surdos; os que se sentem ameaçados pelos colegas surdos; enfim, todos compõem o mosaico que resulta do agrupamento humano. É desconfortável perceber que a diferença causa tanta surpresa, como narra o Docente 8, atuante na Instituição A, numa outra turma, composta por duas estudantes surdas.

> *Então, a gente sabe, tem todos esses direitos, essas garantias, mas na prática eu, professora, com toda minha espiritualidade e com toda minha boa vontade, eu não estava preparada, eu não estava e ainda não estou porque no meu mestrado de*

> *Direito, [...] a gente não teve uma disciplina de uma didática direcionada para uma situação dessas, né. [...] eu não tive e não tenho esse preparo, mas eu me esforço muito. A minha metodologia que eu uso: eu faço a primeira prova com consulta, em grupo, consulta, grupo e discursiva. A segunda não, a segunda é individual, sem consulta e objetiva. Na primeira prova as alunas se isolaram (Docente 8).*

A culpabilização do próprio sujeito com deficiência, pelos desencontros ou ineficiências, está presente na narrativa de alguns docentes entrevistados, sugerindo uma forma de autoproteção e defesa diante da imprevisibilidade. “As alunas se isolaram”; ”Elas não quiseram participar do grupo”. Ou seja, condições igualitárias foram propiciadas, na concepção do docente, mas as estudantes não usufruíram. Isso me fez recordar o depoimento de um amigo surdo, hoje professor universitário atuante na disciplina de LIBRAS, ao narrar sua trajetória escolar. Uma das situações por ele vivenciadas e que recordo, é relativa à sua trajetória na escola básica. Conta ele que em determinada manhã, todos os colegas apareceram eufóricos, com roupas diferentes, com mochilas, sacolas, nas quais traziam toalhas, roupas de banho, lanches, enfim, coisas que indicavam um dia festivo. Porém, meu amigo estava de uniforme, com seus livros, e foi motivo de zombaria dos colegas. Todos da turma foram ao passeio de final de ano que perdurou o dia todo, exceto ele, que retornou para sua casa. A professora justificou que havia informado nos dias anteriores, mas ele não “prestou atenção”; “ele não compreendeu”. Houve comunicação nesta situação ou na narrativa do Docente 8, que continuo a destacar?

> *Para começar, no primeiro dia de aula, eu peço para fazerem grupos de no máximo cinco pessoas [...]. Elas não quiseram, elas não quiseram se misturar com a turma. A turma foi bem receptiva, as colegas chamaram: - “olha, participa do nosso grupo”, elas não quiseram, elas se isolaram entre elas [...] elas não ficaram com uma nota boa, aí dei a possibilidade de refazerem a prova, né, e pedi mais empenho por parte do intérprete, por que o intérprete ele acha, ele acha não, eles têm essa política, eles não estudam a disciplina para eles saberem (Docente 8).*

O intérprete de LIBRAS, assim como os estudantes com deficiência, também é narrado pela Docente 8 como uma figura polêmica na aula: ora catalizador da expectativa de responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes surdos; ora como aquele cuja ausência coloca em risco o processo de aprendizagem e cujo atraso causa ansiedade no professor; ou caracterizado como presença intrusa, observada com desconfiança quanto à sua competência ou ética profissional.

Pires e Nobre (2005) destacam o papel do intérprete na integração da cultura surda com a ouvinte e assim como alguns dos docentes entrevistados, tensionam a efetividade da interpretação, questionando se, sendo ouvinte, o intérprete não poderia estar “reforçando a

relação imperialista que a comunidade ouvinte maior mantém com a pessoa surda ainda hoje" (PIRES; NOBRE, 2005, p. 160-161).

Ouvi, nas narrativas dos docentes participantes da pesquisa, os termos intérprete e tradutor sendo usados como se fossem sinônimos. Pires e Nobre diferenciam interpretação e tradução, embora as duas ações sejam interligadas. "Traduzir é passar um texto escrito de uma língua-fonte para um outro texto escrito numa língua-meta. Quando o texto é oral, diz-se que há interpretação e quem a realiza é o intérprete" (PIRES; NOBRE, 2005, p. 162). As autoras alertam que, para o acadêmico surdo se beneficiar da interação possibilitada pelo intérprete, algumas exigências são colocadas a este profissional, a exemplo da necessidade do convívio com a comunidade surda, do conhecimento de LIBRAS e da língua portuguesa e preparo metodológico. Acrescentam que possuir um familiar surdo, ou trabalhar com pessoas surdas, não habilita o ouvinte a ser intérprete.

Portanto, as instituições precisam ter esse cuidado no momento da contratação do intérprete, profissional que ainda não é facilmente encontrado na região na qual este estudo foi desenvolvido, para atender o que prevê a Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003). Em seu artigo 2º, § 1º, inciso III, ao mencionar estudantes com deficiência auditiva, aponta como compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

> a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
> b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
> c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;
> d) de proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

A necessidade de apoio institucional ao docente, ressaltada por pesquisadores da pedagogia universitária, fica explícita ao analisar essa Portaria, uma vez que a busca individual para a apropriação de práticas pedagógicas que atendam públicos singulares poderá ser pouco fecunda. Destaco a afirmação de Isaia (2003, p. 243) de que "[...] a carreira universitária não contempla mecanismos formais para uma preparação prévia aos seus docentes; que a iniciativa institucional para suprir essa lacuna é tímida em termos de sistematização, generalização e acompanhamento constante". A autora denomina essa condição de "solidão pedagógica", caracterizada como "[...] desamparo dos professores diante da ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o

enfrentamento do ato educativo" (ISAIA, 2003, p. 243). Embora a autora não faça referência à atuação com estudantes com deficiência, penso que a necessidade de amparo docente seja potencializada nesse contexto, a exemplo do que sugere a inquietação acerca da necessidade ou não de alterar as práticas diante de estudantes surdos, narrada pelo Docente 10. O professor indaga-se acerca do papel do intérprete, da necessidade de adaptação de material para estudantes surdos, da melhor forma de planejamento das aulas, da sua forma de comunicação com os estudantes surdos e destes com a turma.

> *Bom, nesse primeiro momento, o meu entendimento prévio como leiga, era que o aluno surdo teria plena capacidade de leitura, leitura em português normal. Então, minha cabeça foi de preparar muitos slides para as aulas, para ajudar nesse suporte. Então, tentei preparar o maior número possível de slides e fui na coragem. A nossa relação, no começo, foi que eu me sentia mais incomodada com o fato de não conseguir interagir diretamente com elas [...]. Então, aos pouquinhos o intérprete foi me ajudando a aprender pelo menos um "oi, tudo bem?" (Docente 10).*

Minha defesa, nesta Tese, de que o encontro com estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, é reforçada pelo destaque antecedente, assim como pelo que segue, nas descobertas da Docente 10, ao narrar sua experiência com estudantes surdos.

> *A leitura não é igual. Foi isso que na hora "caiu a ficha", de que não era exatamente da maneira como eu imaginava. E aí bate aquele desespero, eu chamei o intérprete, ele sentou com a gente, ele reescreveu, traduziu o texto delas para a forma de escrever com o português, e eu me senti muito impotente diante da situação, porque já era uma leitura de terceiros, já era uma interpretação do que elas escreveram. Então, comecei a me preocupar com essa questão, de até que ponto algumas falhas que são sutis, são falhas de semântica mesmo, da própria interpretação, ou seja, do intérprete, ou são falhas de compreensão delas (Docente 10).*

A possibilidade de desnaturalização, de algumas condutas cristalizadas, mecanizadas, acontece no encontro com a diferença. O que inquieta, pode transformar, pode romper com as armaduras, com o engessamento, com o fazer por fazer, pode tornar-se "experiência" na concepção de Larrosa.

Escrever sobre a automatização de atitudes me fez recordar de um dia de novembro de 2013, ocasião em que participei de um evento na cidade de Chapecó, cujo objetivo foi discutir a acessibilidade. Na mesa de honra, composta por oito "autoridades", coincidentemente (ou não) todos do sexo masculino, encontrava-se uma pessoa com deficiência física, usuária de cadeira de rodas. No auditório, mais de uma dezena de pessoas também eram cadeirantes. Mesmo assim, a pessoa que conduziu o protocolo solicitou que as pessoas ficassem "em pé, em posição de respeito" para cantar o hino nacional. Ficar sentado, posição possível a um cadeirante naquele momento, seria "desrespeito"? Pensei quanto somos subjetivados para

repetir, reproduzir condutas e palavras de forma mecânica, sem reflexão. Para meu espanto, na mesma ocasião, o representante do prefeito municipal repetia em seu discurso que uma das metas da prefeitura era a “mobilidade reduzida”. Não saberia o significado desse termo? Estou convicta que sim, mas usou expressões sem refleti-las, sem atribuir-lhes sentido.

Qual o sentido de uma aula? Entendo que aula não é o show do professor, que o professor não “dá” aula, mas faz a aula acontecer, junto com os estudantes, num processo colaborativo, numa relação de tempo e espaço, tendo como eixo orientador a intencionalidade da ação pedagógica. Trata-se de um movimento de cuidado com o outro, como relata o Docente 4.

> *Não que eu tenha radicalmente transformado as aulas, mas [...] eu passei, inclusive, a falar mais pausadamente, a repetir. Então, esses alunos que precisam de leitura labial me lembram que às vezes eu tenho que repetir a matéria olhando lá para o outro lado e, então, eu vejo que não só para eles é bom, mas para os outros também. Então, eu acho que tem esse ganho, não é uma aula qualquer, não é uma aula de qualquer jeito, tem que ser uma aula um pouco mais acessível para todos. Então, no momento de exposição, isso também me deixa mais cuidadoso (Docente 4).*

Questionei o Docente 4, se ao planejar as aulas, encontra demandas diferenciadas em razão dos estudantes com deficiência, em relação ao currículo, à avaliação da aprendizagem, ao uso de tecnologias assistivas, à organização do material didático. Segundo o professor,

> *Tem mudanças sim. Desde a sala de aula, a gente tem que cuidar para pedir para a coordenação – hoje eu sou coordenador e vejo antecipadamente, mas você tem que pedir, por exemplo, para a aluna cadeirante, sala de aula acessível. Para quem lida só com números, isso é um efeito surpresa. Planejam o todo e você diz: - aqui não dá, não. Tem que trocar esse laboratório, não tem estrutura (Docente 4).*

Além de providenciar a acessibilidade arquitetônica, atribuição que muitas vezes também é assumida pelo professor, o pesquisado narra adequações que certamente implicam dedicação de um tempo substancial. O Docente 4 relata a experiência de atuar com um estudante com baixa visão (resíduo visual de 10%). Conta, como exemplo, que a prova de uma folha A4 impressa para os videntes, resultava em oito folhas A4 coladas para o estudante com baixa visão. Ou seja, representava um trabalho artesanal e adicional do docente.

> *Então, esse aluno usava ainda uma lupa para poder ler a prova. Isso eu tinha que cuidar, né? E também folha grande de desenho para esse aluno, isso que ele precisava. Ele não enxergava no quadro lá na frente, então tinha que ter notebook para ele para que pudesse ler (Docente 4).*

O improviso parece não ter lugar nessas situações. Ora a acessibilidade arquitetônica, ora a acessibilidade na leitura e escrita, ora na comunicação necessitam do foco docente. A

projeção de um filme/documentário em aula requer planejamento, e não ter esse cuidado pode criar situações embaraçosas.

> *Para as alunas surdas, tem que cuidar para não,... acaba que alguns vídeos eu nem passei em sala de aula porque não tinha legenda, então complica quando não tem legenda em português, aí você fica sem ter o que passar (Docente 4).*

O Docente 4 refere que atuar com estudantes com deficiência o tem estimulado e nessa tarefa, narra o que sente:

> *[...] felicidade por, como docente, poder ajudar a gerar felicidade para essas pessoas que são desafiadas o tempo inteiro, precisam de um cuidado mais atencioso do que as outras (Docente 4).*

Algumas atitudes docentes, relatadas na forma do cuidado com estudantes com deficiência, se configuram em práticas do poder pastoral, apontado por Foucault (2010), como uma antiga tecnologia de poder que o Estado moderno ocidental integrou e reconfigurou. O autor menciona que essas novas formas do poder pastoral se apresentam com mudanças no seu objetivo. Já não tem a pretensão "[...] de conduzir o povo para sua salvação no outro mundo, mas de assegurá-la neste mundo. E, nesse contexto, a palavra *salvação* tem diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida) segurança, proteção contra acidentes" (FOUCAULT, 2010, p. 281).

Muitas das práticas docentes frente à inclusão estão impregnadas do poder pastoral, da lógica dos benfeitores, dos filantropos que permearam os caminhos da Educação Especial.

Neste capítulo, procurei evidenciar alguns dispositivos legais que sustentam as políticas de inclusão, assim como alguns estudos que mostram cenários que inquietam, mas ao mesmo tempo apontam possibilidades relativas à inclusão na educação superior. Ao realizar o destaque de pesquisas realizadas acerca do tema, não houve a pretensão de esgotar a investigação das publicações nesse campo, mas de evidenciar as que tive contato por meio da leitura. Ao tensionar as políticas de inclusão na educação superior e ao analisar os discursos inclusivos dando visibilidade às práticas operadas na subjetivação de docentes, percebi a governamentalidade neoliberal operando sobre os docentes, no movimento de responsabilizar-se pela inclusão, pela condução das condutas dos estudantes com deficiência, mesmo quando possuem poucos referenciais para este empreendimento. Percebi, também, a governamentalidade exercida sobre os estudantes com deficiência e suas famílias, na busca de inserção nas redes de mercado e de consumo.

No capítulo que segue, procuro salientar o processo de subjetivação docente no encontro com estudantes que fogem ao padrão de normalidade que os professores trazem em

suas concepções de aluno apto à educação superior. Tensiono a efetividade da inclusão na educação superior e provoco a reflexão acerca das possibilidades de mudanças na cultura na docência universitária. Registro, também, o esforço para evidenciar os olhares e escutas docentes sobre o diferente, o outro na educação, destacando os efeitos desses encontros na docência universitária, na forma de constituir-se professor, de repensar as relações de poder e saber na educação superior, de conceber os processos de ensinar e aprender, e de avaliar o papel da educação superior na sua interface com a inclusão de pessoas com deficiência.

CAPÍTULO IV

INCLUSÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: OLHARES SOBRE O OUTRO DA EDUCAÇÃO

> Existências infames: sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desapareceram e desaparecerão no tempo sem deixar rastros – nenhuma nota de fama, nenhum feito de glória, nenhuma marca de nascimento, apenas o infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz. Nunca tiveram importância nos acontecimentos históricos, nunca nenhuma transformação perpetrou-se por sua colaboração direta. Apenas algumas vidas no meio a uma multidão de outras, igualmente infelizes, sem nenhum valor. Porém, sua desventura, sua vilania, suas paixões alvo ou não da violência instituída, sua obstinação e sua resistência encontraram em algum momento quem as vigiasse, quem as punisse, quem lhes ouvisse os gritos de horror, as canções de lamento e as manifestações de alegria (LOBO, 2008, p. 17).

Lobo, na mesma obra da qual destaquei a epígrafe deste capítulo, nos fala dos infames que a história invisibiliza, que sempre estiveram lá, mas que poucos e apressadamente se ocuparam deles e registraram suas passagens. A autora menciona "[...] frágeis existências reais que pouco falaram por si e que viveram como ajeijados, paralíticos, deformados, doentes, mentecaptos, alienados ou débeis mentais, cegos, surdos-mudos [...]" (LOBO, 2008, p. 18). Esses sujeitos foram considerados inválidos e incapazes. Contudo, se eles sempre estiveram lá, acredito que ser ou não invisível, depende de nossos olhares.

Olhares... Nunca havia refletido muito acerca deste termo, até ler o texto com este nome, escrito por Alfredo Veiga Neto. O autor usa a metáfora da visão, salientando sua importância na nossa tradição cultural, "[...] na medida em que a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é *mesmo* o mundo" (VEIGA-NETO, 2007, p. 24). Para o autor, nossos discursos, desde a Antiguidade Clássica, recorrem à visão:

> [...] em termos vocabulares (*clarificar* as ideias, *visão* de mundo, *esclarecer* a questão, *perspectiva* de análise, *espelhar* a realidade, *vislumbrar* uma intenção, *transparência* de intenções, *desvelar*, *sinopse*, etc); em termos locucionais (*deitar os olhos, ideias claras, fazer vista grossa, traçar o perfil, a olhos vistos*); em termos de metáforas (o morcego de Minerva, a caverna de Platão, o Iluminismo) etc (VEIGA-NETO, 2007, p. 24).

Nesse sentido, são usuais também expressões como "ver com o coração, enxergar o mundo a partir de onde se pisa, homem de visão, visão de futuro", entre outras, atribuindo à visão a capacidade de revelar a realidade, de mostrar a verdade.

Veiga-Neto (2007) salienta que os fundadores da ciência moderna - Descartes, Newton, Bacon e Galileu -, alertaram para as ilusões visuais e para o fato de que não devemos nos guiar pelas aparências, mas tal desconfiança não representou retirar da visão a possibilidade de revelar o mundo. O autor destaca que o que se denomina razão das Ciências Humanas se desenvolveu a partir das Ciências da Natureza e se bifurcou em variadas epistemologias e tem em comum a crença numa realidade exterior que se poderia acessar racionalmente. Bacon e Comte buscaram nas Ciências da Natureza a compreensão dos fenômenos também do mundo social, psicológico, econômico, originando, assim, o positivismo do século XVIII e também o empirismo lógico do círculo de Viena.

A compreensão de que "o acesso à realidade é alcançado graças aos rigores do quantitativismo e da observação neutra e repetitiva - como para a tradição positivista, - ou é atribuído ao adequado emprego da dialética - como para a tradição crítica" (VEIGA-NETO, 2007, p. 26) tem resultado em fortes disputas no campo acadêmico. Pelo uso da razão, nos diz Veiga-Neto (2007), "ou conseguiríamos aguçar as lentes pela qual captamos o mundo - para o positivismo -, ou conseguiríamos, como num jogo de espelhos, ver por trás das aparências ou mesmo ver os avessos que não se revelam ao primeiro olhar – para o pensamento crítico". Ao defender outras perspectivas de pesquisa, o autor refere que,

> [...] se para o Iluminismo é preciso tomar cuidado com as impressões imediatas, para as perspectivas pós-modernas qualquer impressão é, ao mesmo tempo que impressão, também uma conformação sobre o mundo. Isso significa que as imagens que o mundo, principalmente social, apresenta, a rigor, ele não apresenta isentamente, isto é, é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as

> constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras, não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética social, etc. – pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão (VEIGA-NETO, 2007, p. 30).

O Iluminismo é fundado "[...] na ideia de que à razão é atribuída a função de iluminar o Homem, para libertá-lo das trevas, das superstições opressoras dos mitos enganosos [...]", e seus princípios alimentaram "[...] a esperança de uma perspectiva privilegiada, a partir da qual se explique o mundo e se chegue à Verdade ou – numa versão probabilística, - muito perto dessa Verdade" (VEIGA-NETO, 2007, p. 28).

O autor problematiza tal esperança associando-a à dominação das pessoas entre si e sobre a natureza, o que resultou numa crise de paradigmas. Coloca em foco novas tendências na pesquisa, dentre as quais as denominadas pós-modernas ou pós- estruturalistas, perspectiva na qual este estudo se ampara e para a qual, o que importa, "[...] não é saber se existe ou não uma *realidade real*, mas, sim, saber como se pensa essa realidade" (VEIGA-NETO, 2007, p. 31). O autor prossegue afirmando que não se trata de "[...] buscar algum sentido que estaria oculto em cada discurso, sentido esse que revelaria uma matriz original, qual fonte que teria alimentado a construção das teorias que guiariam as visões de mundo dos participantes daquele discurso" (VEIGA-NETO, 2007, p. 32).

Para Michel Foucault, nos diz Veiga-Neto, "[...] são os elementos visíveis – formações não-discursivas – e os elementos enunciáveis – formações discursivas – que farão do mundo isso que parece ser para nós. Mas, para ele, [...] o enunciado tem primazia sobre a imagem" (VEIGA-NETO, 2007, p. 33).

Na perspectiva de pesquisa presente nesta Tese, o que se tem de novo,

> [...] é o abandono da esperança de haver um lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo. Se isso for visto a partir das próprias perspectivas iluministas, diremos que estamos diante de um relativismo epistemológico. Mas é possível compreender de um modo diferente essa epistemologia [...] (VEIGA-NETO, 2007, p. 35).

O autor destaca que Popkewitz propôs a expressão epistemologia social, enfatizando elementos como o poder e o interesse, epistemologia mais flexível e humilde em relação à racionalidade iluminista.

Após este preâmbulo que reafirma a escolha metodológica deste estudo, dou continuidade à análise (possível) dos discursos, com o intuito de defender a tese de que eles revelam subjetivações inseridas numa governamentalidade neoliberal que busca incluir a todos para manutenção da seguridade da população.

4.1 O estudante com deficiência na educação superior: olhares docentes

> A partir de qual a priori histórico foi possível definir o grande tabuleiro das identidades distintas que se estabelece sobre o fundo confuso, indefinido, sem fisionomia e como que indiferente, das diferenças? (FOUCAULT, 2007, p. XXI – XXII).

O que dizem os professores acerca dos estudantes com deficiência? Quem são estes estudantes ao olhar docente? Narrados de forma romanceada ou demonizada? Ou, entre essas duas categorias, podemos identificar inúmeras nuances, contrariando as dicotomias que marcam nossa cultura do certo e errado, do normal e anormal, da verdade e mentira? Os invisíveis sempre estiveram lá, nos diz Lobo (2008). Contudo, não foram narrados sempre da mesma forma.

Lobo, ao escrever sobre monstros e degenerados, relata a chegada dos portugueses nas terras americanas e a sua forma de narrá-la, ora edenizada, ora infernal: "Gandavo, o maior propagandista da emigração para a Colônia, descortinava um paraíso de prosperidade para quem se dispusesse explorá-la" (LOBO, 2008, p. 29). Para muitos, porém, a terra logo decepcionava pelas "multidões de insetos, pulgas que faziam verdadeiras sangrias por causa dos cachorros que os portugueses trouxeram para cá, nuvens de baratas, répteis peçonhentos, imundície por toda parte, perdas das colheitas devido às intempéries etc" (LOBO, 2008, p. 30). Os habitantes dessa terra também são descritos como exóticos, ora vistos como os bons (sadios, inocentes, puros como a mãe natureza), ora como os maus selvagens (perigosos canibais).

Fiz esses destaques motivada por Lobo com o intuito de salientar que a diferença alimenta a curiosidade, a fantasia, o estranhamento, a desconfiança em relação ao que não conhecemos, ou não sabemos explicar. A pessoa com deficiência já foi narrada na perspectiva do mito, da monstruosidade, da genética, da endocrinologia, da filantropia, da economia, da legislação, da normalização. Hoje o foco é o da inclusão.

A escola, inventada pela Modernidade, se constituiu como espaço privilegiado de normalização e disciplinamento. Menezes (2011) ampara-se em Foucault para afirmar que essa concepção moderna de sujeito o toma como matéria-prima a ser trabalhada pela Educação e é decorrente da compreensão, também moderna e iluminista, de que o sujeito é uma entidade natural.

Menezes (2011, p. 143) salienta a perspectiva Kantiana de que

> [...] todos nós carregamos um estado de humanidade potencial ao nascermos, que será transformado em humanidade real desde que seu curso natural seja bem conduzido por aqueles que conosco se relacionam. Passa pela escola (pela família, pela religião, pelo Estado, etc.) uma boa parte das responsabilidades inventadas para a transformação dessa potencial humanidade em realidade (MENEZES, 2011, p. 143).

Foucault (2007, p. 71) nos diz que "O espírito humano é naturalmente levado a supor que há nas coisas mais ordem e semelhança do que possuem; e, enquanto a natureza é plena de exceções e de diferenças, por toda a parte o espírito vê harmonia, acordo e similitude". São esses movimentos que subjetivam o docente que se sente comprometido em tornar seu aluno apto a ser o que todos são. A narrativa que segue expressa a inquietação docente diante de um estudante cego e seu investimento em torná-lo apto ao mundo vidente.

> *Acho que é um pouco isso, assim, as grandes preocupações que eu estou falando desse ponto de vista, desse espaço de que é a sala de aula e a relação pedagógica que é uma relação com o sujeito, que é o meu caso, que ele está se tornando um professor ou uma professora e eu preciso cuidar disso e imaginar que a presença dele, por exemplo, como um professor numa escola ou uma professora numa escola, vai também provocar desassossegos [...] estou formando professores e professoras (Docente 1).*

O docente afirma reconhecer a esperada diferença existente nas turmas, decorrentes de diferentes interesses por áreas do conhecimento, de interpretações diversificadas, considerando os diferentes lugares sociais de onde falam os sujeitos, do modo como eles aprendem, como eles constroem, como vivem o processo do conhecimento. Contudo, narra inquietação em relação ao "produto" que a sociedade espera de um curso de licenciatura.

> *Então, é preciso cuidar desse movimento e pensar que ele vai ser tão professor quanto os outros aonde ele for atuar e vai provocar desassossegos, vai provocar, porque nós não estamos habituados a ter um professor cego numa escola regular. Então, eu fico imaginando, por exemplo, numa situação em que estou dialogando com uma aluna cega e eu fico imaginando ela lidando com as crianças do primeiro ao quinto ano ou com crianças da educação infantil (Docente 1).*

Quando questionei o Docente 2 acerca da experiência de ter estudantes com deficiência incluídos nas turmas nas quais atua e o que isso tem provocado, obtive como resposta que esse contato primeiro desperta uma certa curiosidade e inquietação em relação à necessidade de conduzir o processo de outras formas que não a usual.

> *É algo um tanto fora do comum. Até então, eu tenho três anos de docência, não é muito tempo, mas semestre passado, ano passado, foi a primeira vez que eu tive alunos cegos, e as disciplinas que eu ministro são disciplinas visuais, que é Fotografia e Fotojornalismo. Então, assim, quando eu soube que teríamos foi algo curioso. Então, eu já comecei a buscar outras formas de ensinar, de trabalhar aquelas questões que eu já trabalhava com os alunos, mas que para eles eu deveria*

> *levar de outra maneira, porque, por exemplo, falar de perspectiva, falar sobre planos, eu teria que falar de outra maneira (Docente 2).*

A busca individual por novas e melhores possibilidades de trabalho docente com vistas ao desempenho do estudante com deficiência é recorrente nas narrativas dos entrevistados. É compreensível a ansiedade gerada a partir do anúncio da presença de um estudante cego, o que provoca questionamentos: Quem será este estudante? Como a cegueira influenciou sua identidade? O estudante com deficiência visual[18] anunciado como cego é de fato cego, ou possui baixa visão? Que recursos pedagógicos o beneficiam? Lupas e réguas de leitura? Gravador? Software de ampliação de tela? Máquina de datilografia braille? Acervo bibliográfico em áudio? Textos em braille? Programas de síntese de voz? Domina o computador e outras tecnologias similares? É autônomo na locomoção pelos espaços da universidade? Como ensinar fotografia a um estudante que não visualiza, ou visualiza precariamente imagens? Contudo, dependendo da familiaridade ou desconhecimento com a temática, essas perguntas podem não surgir. No caso do Docente 2, jovem na trajetória (três anos) ao deparar com a notícia assume novos rumos na profissionalização, fruto do desassossego diante da imprevisibilidade. Prossegue em sua narrativa:

> *Então, eu busquei algumas coisas com outros grupos porque tem uma escola para cegos, uma escola para fotografia para cegos aqui no Brasil. Então, eu busquei algumas coisas e quando eles efetivamente iniciaram as aulas, foi uma experiência ao longo da disciplina com algumas dificuldades, talvez mais do que eu gostaria, por limitações mais da minha parte porque eu não tenho uma formação adequada para isso. Em algumas partes eu me via explicando, de repente eu não sabia que direção dar à explicação para atender às necessidades deles (Docente 2).*

A narrativa do Docente 2 me instigou a refletir como é diferente ouvir falar da inclusão e até defendâ-la, genericamente, e deparar com o estudante no grupo de atuação, como uma pessoa a qual ensinamos e com a qual aprendemos. Veiga-Neto (2007, p. 31) afirma que "o que dizemos sobre as coisas não são as próprias coisas (como imagina o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas nós as constituímos". E isso o fazemos pautados em nossos olhares, históricos, contextuais, não desinteressados.

Algo que me despertou amparar-me em Veiga-Neto no parágrafo anterior está na forma como uma estudante foi narrada por dois docentes. O Docente 3, ao longo de nosso

---

[18] 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 (BRASIL, Decreto 5.296/2004).

diálogo, a narra como um caso difícil, impossível de moldar, de transformar, de normalizar, de adaptar. A estudante é apresentada como arrogante, teimosa, irônica, autovitimizada. Diz o docente:

> *Ela era muito arrogante. Muito arrogante. Era como se eu tivesse que me responsabilizar ou ser o principal responsável pelo aprendizado dela. Ela era muito pouco partícipe no processo, muito complicado, tanto é que a professora A pegou horror à menina (Docente 3).*

O docente declara sua impressão acerca dessa estudante, que é surda e usuária de LIBRAS, como alguém que não se comunicava devido à postura pessoal de resistência. Provoquei no Docente 3 o diálogo sobre como ele lidava em relação à escrita da estudante surda, se conseguia interpretá-la, ou se necessitava da mediação do intérprete para compreender o projeto de pesquisa, produto esperado na disciplina em questão. O docente 3 respondeu que o projeto era muito mal elaborado, mas achava que não diferia muito dos demais integrantes da turma, uma vez que era a primeira experiência do grupo em elaboração de projetos de pesquisa.

> *Não acho que pelo fato dela ter problema de deficiência auditiva isso prejudicava (Docente 3).*

E prossegue revelando seu desconhecimento sobre a especificidade dos processos de aprendizagem de pessoas surdas, declarando, quando indago se teve oportunidade de aprender acerca, por exemplo, das particularidades na escrita de surdos, que não fazia diferenciação.

> *Francamente, nem sei se tem alguma,[...] nunca li nada sobre isso. [...] Nem sei se existe isso. Nem passou isso pela cabeça. O parâmetro era o mesmo, tanto da estudante F (com deficiência auditiva), como da B (estudante surda) ou a estudante G (deficiência motora) (Docente 3).*

O encontro conflituoso do docente 3 com a estudante surda é narrado nos seguintes termos:

> *Você está aqui porque algumas condições você tem que apresentar, como tem que apresentar os outros alunos também. Tem que apresentar algumas condições básicas. Eu lembro que, inclusive, essa era uma dupla que a gente orientava a questão do projeto de pesquisa e [...] eu falava, falava, e ela não queria entender. Entendeu? Ela não queria porque eu acho que ela estava na zona de conforto dela. Era o quinto período de (referindo o curso), da estudante B. [...] Tanto é que eu falei para ela o seguinte: - olha, vocês não estão querendo se comunicar comigo, [...] voltem para a professora A que foi quem começou o processo com vocês. Tipo assim, ó, mandei a "bucha" de volta (Docente 3).*

Ao analisar os discursos, meu propósito não é o de julgar, indicar o certo e o errado, mas entender as narrativas docentes nos seus tempos e contextos. Contudo, o termo "bucha", adotado pelo docente, me provocou a pensar se seria uma expressão de desconhecimento das

especificidades da surdez; insensibilidade; ou uma forma de resistência aos mecanismos de poder que resultam na apologia feita à inclusão. Como diz Lopes (2007, p. 1), "Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita". No entanto, a atitude da estudante seria "um não querer" se comunicar? Seria uma forma de resistência em sair da zona de conforto, como outros estudantes não surdos também apresentam? O que é característico de estudantes surdos? O que é frequentemente identificável em estudantes universitários, inclusive nos surdos? E o Docente 3 prossegue descrevendo sua vivência:

> *Porque [...], para ter uma ideia, eu consegui orientar todas as duplas, com elas eu não consegui estabelecer uma comunicação porque a menina é teimosa. Teimosa. Claro, isso pode ser uma característica da personalidade dela, mas eu acho que tem muito a ver com isso, sabe? Da pessoa se autovitimizar, de achar que não, então eles se adaptem a mim, à minha condição. Talvez tenha que começar a trabalhar com esses alunos, bom... e você nesse processo? Você vai atrás? Você busca? Você reivindica? Inclusive, porque é muito complicado, sabe? Eu digo para ti, é um desafio (Docente 3).*

A mesma estudante é narrada pelo Docente 4, como alguém com futuro profissional promissor, afirmando que ela está entre os melhores desenhistas que conheceu e que ela teria toda a possibilidade de ocupar uma vaga de emprego em eventual disputa com pessoas sem deficiência. Reafirma que a estudante B, surda, é a melhor desenhista do curso. Sugere que, nesse caso, a surdez não representa uma deficiência, mas uma vantagem para o desempenho da função.

> *A verdade é que, para estudar e se concentrar, são forçadamente mais contemplados porque eles estão reclusos naquelas limitações deles e conseguem estudar melhor, se concentrar mais e ter um desempenho maior do que os outros. Então, não precisei facilitar nada para eles (Docente 4).*

Eu também já me relacionei com esta estudante e a descreveria como alguém com desempenho acadêmico mediano para os parâmetros universitários instituídos; matriculada em dois cursos concomitantemente, em dias e turnos de aula distintos, que se esforça para oralizar, uma vez que mesmo surda foi submetida à educação familiar e escolar "normalizadora", incentivada (ou talvez obrigada) à oralização. Nas aulas, oferecia-se para realizar leituras em voz alta, o que rendia críticas dos demais colegas surdos da turma. Alguns diziam saber que sua voz era "estranha" e sugeriam que ela adotasse somente LIBRAS. Mesmo assim, em algumas situações, os demais colegas surdos se beneficiavam de sua condição de surda-falante, a exemplo de quando compravam lanches na cantina e ela fazia a mediação entre os colegas e o atendente. Em um dos cursos nos quais ela está matriculada, se destaca. Na ocasião do processo de reconhecimento do curso, quando a universidade recebeu

comissão externa de avaliação, seus trabalhos, que renderam inclusive exposições em galeria de artes, foram evidenciados no relatório elaborado pelo curso. Nessa situação, em nada a estudante se identifica com a pessoa teimosa, autovitimizada, como foi caracterizada pelo Docente 3. Ou seja, a percepção das coisas, do mundo, das pessoas passa pelas nossas representações de verdades, pelos recortes que conseguimos fazer e chamamos de realidade, mas que se mostra multifacetada e passível de ser lida sob várias perspectivas. Essa reflexão me motiva a destacar a menção de Fischer, com a qual concordo, de que Foucault é quase teimoso ao afirmar e reafirmar o aspecto histórico dos discursos, não só porque

> […] se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos (FISCHER, 2007, p. 55).

Assim, percebo que a universidade é criada por ouvintes e pensada para ouvintes[19], e são esses ouvintes que na aula universitária detêm o poder de conduzir o processo. Entre os docentes, há os que conhecem a cultura surda; há os que quase nada conhecem e nem se interessam em conhecê-la. Também há os que, desconhecendo, romantizam a surdez. Compreendo, também, que inclusão não é "tudo ou nada". Alguns estudantes poderão sentir-se incluídos, ou revelar bom desempenho em alguns aspectos (e por isso serem narrados como êxitos da inclusão) e apresentarem limitações ou impossibilidades noutros aspectos (e serem narrados como fracassos da inclusão), dependendo de quem faz a narrativa.

O Docente 1 tensiona a formação e posterior atuação na educação infantil de uma estudante cega. A narrativa docente me provocou a refletir se os pais confiariam a educação de seus filhos de dois, três, quatro, cinco anos a um professor cego. Como os espaços físicos seriam organizados de forma que representassem segurança às crianças que não são vigiadas visualmente pelo professor, mas que nessa faixa etária exploram espaços e lugares que podem representar perigos, como o fato de subir em móveis? Nesse caso, esse professor demandaria de um assistente no seu exercício profissional? Quando as políticas assumem a educação inclusiva que culmina na formação universitária, ou seja, na profissionalização, não deveriam focar também as condições de exercício profissional dos egressos? Também é fato que um curso superior desenvolve habilidades gerais que podem ser aplicadas em outras funções, possibilitando exercícios profissionais que não são, necessariamente, aqueles previstos no perfil do egresso do curso, até porque os projetos pedagógicos dos cursos preveem

[19] Registro exceções, a exemplo de Gallaudet, uma universidade americana, localizada em Washington, cuja programação é definida por e para pessoas surdas. Essa instituição, em março de 1988, ficou registrada na história pelo movimento "surdos em greve pelos surdos" o que resultou na conquista de reitor surdo.

competências específicas e gerais, ou seja, possibilitam ampliar a área de atuação. Enfim, são reflexões que foram surgindo a partir das narrativas docentes, de minhas experiências e que me impulsionam a destacar esse aspecto multifacetado da inclusão, nessa maquinaria escolar a serviço do controle e normalização dos estudantes. "Normalização parece ser a meta para que todos permaneçam na escola. No entanto, permanecer dentro dela, não garante o lugar do incluído" (LOPES, 2007, p. 15), como constata o Docente 7.

> *Sim, coisas que vão acontecendo, vão interpelando e a gente tem que dar um jeito, mas nessa questão específica de inclusão de portadores de algum tipo de deficiência no ensino superior se torna dramático, na medida em que eu acolho, mas não acolho com qualidade, ou acolho, mas não acolho de uma maneira adequada e apropriada (Docente 7).*

Ou, como refere o Docente 1:

> *[...] o que a gente faz na sala de aula pensando que às vezes está incluindo, dependendo do modo como a gente faz, como organiza o processo, a gente tá mais excluindo do que incluindo (Docente 1).*

O processo de inclusão, com suas vantagens, suas possibilidades, suas fragilidades, suas contradições, suas distorções, suas militâncias, suas apologias, suas imprevisibilidades, precisa ser tensionado, avaliado e construído, não de uma maneira cegamente apaixonada, mas na avaliação das verdades na forma de ver e entender a escola, a docência, o estudante, o docente. Concordo com Lopes, ao fazer o seguinte destaque:

> Questionar as formas com que a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas, parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade, não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar (LOPES, 2007, p. 1).

Inclusão na educação superior não é apenas fazer adaptações metodológicas; aderir às novas tecnologias; ofertar, nas instituições, serviços de apoio pedagógico aos estudantes e docentes; apropriação, pelos docentes, de conhecimentos relativos às deficiências, seja nos seus aspectos biológicos ou de aprendizagens; promover a socialização e favorecer a elevação da autoestima dos sujeitos com deficiência. Mas também é tudo isso, é investimento em pequenas mudanças produzidas na reflexão e necessidades no cotidiano de pessoas e de instituições inseridas numa sociedade pautada pela competitividade, pela competição, pela lógica do lucro, da economia e do capital. Inclusão não é algo harmônico, linear, romanceado. É um foco de contradições e, talvez, de contracultura.

4.2 O estudante com deficiência e a docência universitária: efeitos desse encontro

> *Muda, eu acho que só trabalhando com pessoas com deficiência a gente aprende que existem outros mundos na sociedade. Eu, por exemplo, tenho me esforçado um pouquinho em conversar com elas, elas têm, como é que se diz, elas leem os lábios do português mesmo, então a gente fala com umas curtas palavras com elas, mexendo bem a boca, e a maioria das coisas elas entendem. Tenho procurado aprender também alguns sinais (Docente 5).*

A ideia de turmas homogêneas, seja em tempos de aprendizagem, seja em termos de espaços físicos, não é novidade no campo da educação. Basta observarmos a disposição e tamanho das carteiras, para constatar que não há lugar para a diferença. Escrever isso me trouxe à memória meu ingresso na sexta série do Ensino Fundamental, nos idos anos de 1970. Mudei de escola e no primeiro dia de aula eu, tímida diante da nova escola, colegas e professores, deparei com uma situação bem desconfortável. Cresci cedo e, aos doze anos, eu era bem mais alta do que meus colegas da mesma idade. As classes da sala de aula eram pequenas para o tamanho das minhas pernas e a cada entrada de professores, tínhamos que levantar para, em posição de "respeito", dar-lhes as boas-vindas, aguardando a ordem deles para voltar a sentar. Isso era um procedimento comum na época, adotado pelas escolas, que como salienta Foucault, sempre exerceram o papel do disciplinamento. As carteiras pequenas para minha estatura e com pouco espaço entre elas, em razão do elevado número de estudantes na turma, tornava cada "levanta e senta" uma tarefa difícil e desconfortável, quase torturante. Precisei escolher um lugar um pouco mais espaçoso e adequar a posição da carteira para o lado, toda vez que precisava me movimentar, mas as péssimas memórias ficaram. Outra imagem que me vem à mente é a de crianças com os pés "balançando no ar", pois as cadeiras são grandes demais. Em decorrência do ingresso obrigatório de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, não raro, a mesma sala acolhe desde essa faixa etária até os estudantes do Ensino Médio. Quero dizer, com esses dois exemplos, que a escola tem uma estrutura rígida, conservadora e há pouco espaço para a diferença, mesmo que estas não representem as que são denominadas de deficiências. Como a escola, em seus diferentes níveis de ensino, lida com a diversidade?

Um dos tópicos orientadores no contato com os docentes participantes da pesquisa referia-se à experiência de ter estudantes com deficiência incluídos nas turmas de educação superior e os efeitos dessa presença. As narrativas docentes apontaram para uma coletânea de termos, os quais destaco: *desassossego; angústia; desalojamento; desinstalação; desconforto;*

curiosidade; aprendizagem; receio; desafio; desamparo; readequação; experiência; descoberta; inquietação; inquietação permanente; dúvidas; dificuldades; movimento; ganhos; estímulo; felicidade; surpresa; cuidado; atenção; melhoria; desconstrução; impasse; diferença; reavaliação; reescalonamento de conceitos; mudança; estranhamento; sentir-se o "outro"; preocupação; impotência; mobilização.

A surpresa ou o desconforto diante do estudante que representa a diferença são narrados por alguns docentes, como o Docente 3, ao relacionar-se com um estudante surdo:

> *Se não entender me chama, me avisa. Só que eu começava a aula e ia... Dali a pouco eu dizia: Ai, (aluna F), desculpa, esqueci de você. Tudo bem? Você está entendendo? Sim? Eu acho que muitas coisas do que eu trabalhava, do que eu falava, ela não entendia (Docente 3).*

E prossegue o entrevistado, afirmando que tem mais dúvidas do que certezas, que a forma como o processo está acontecendo não desmerece toda essa discussão de políticas de inclusão,

> *[...] mas não é um "mar de rosas". Eu acho que às vezes a gente também tem que cuidar para não ser muito fantasioso. Quando você lida com a realidade, com o dia a dia, com as dificuldades, você se debate, se debate, e se pergunta: "Por onde eu vou? E você diz: não tem saída para isso, eu acho que você coloca os dois pés na realidade e começa a entender que algumas dificuldades são insuperáveis. É muito complicado, sabe? Por exemplo, eu defendo isso, eu acho que as pessoas têm que ser incluídas, as pessoas têm que ter oportunidades, só que a gente também não pode ser ingênuo, não pode ser romântico [...] (Docente 3).*

Rech (2011, p. 30) afirma que "na educação, as tendências neoliberais ditam as regras, trazendo, por meio das políticas educacionais, o direito assegurado da educação de todos". A autora relata o movimento do paradigma da integração no país, e as mudanças provocadas pela emergência da inclusão escolar. Nesse movimento, as mudanças são relativas às práticas da comunidade escolar, da qual são demandados esforços para que os alunos incluídos "[...] adquiram as condições necessárias para permanecer no jogo competitivo da escola e do mercado e, desse modo, possam ser positivamente contabilizados pelos censos e estatísticas, ou seja, fazer parte de um processo de in/exclusão" (RECH, 2011, p. 31).

Essa lógica, embora não mencionada nesses termos, está presente na inquietação revelada pelo Docente 3. Apesar da defesa às políticas de inclusão, paira a dúvida, a incerteza em relação aos esforços investidos pelo estudante com deficiência. Diz o entrevistado:

> *Então, eu pergunto: o que é menos pior? Será que foi bom ter vindo para cá? Eu tenho essas dúvidas, sabe? [...] Até que ponto foi bom para ele, foi melhor na vida dele ter acessado esse direito? Será que, por outro lado, não gera uma série de outras frustrações? (Docente 3).*

Percebi que, à medida em que o Docente 3 narrava suas vivências, estabelecia algumas considerações que sugerem ser fruto da própria tomada de consciência propiciada pelo diálogo.

> *Eu vou ser muito franca: melhor não ter em sala de aula. A gente já tem todos os outros problemas para lidar com os alunos, [...] que não leem, que escrevem mal, que não sei o quê, e mais isso? Então, assim, é melhor não ter. Melhor não ter em sala de aula (Docente 3).*

Os efeitos do encontro professor e estudante com deficiência também são descritos como movimentos que provocam o autocrescimento profissional docente em termos de procedimentos didáticos, solidariedade e outros valores éticos. Na lógica neoliberal com forte apelo aos discursos inclusivos, "os saberes sobre a inclusão são aclamados pelos próprios professores, tidos como extremamente necessários, como motores para uma boa ação pedagógica e, com isso, para a concretização de uma sociedade mais próspera" (MACHADO, 2011, p. 64).

A autora, com quem concordo, chama a atenção para a apologia da diversidade, no entendimento de que os seres humanos são naturalmente diferentes, compondo um rico mosaico e que a harmonia desse mosaico é possível pela aceitação das diferenças. Esta é uma estratégia de governamento presente no regime inclusivo "[...] de forma a aumentar as forças produtivas do Estado, já que a união de cada um em sua diferença é narrada como o caminho para a felicidade coletiva, em que todos aprendem a conviver pacífica e ordenadamente" (MACHADO, 2011, p. 64).

Por outro lado, há a expectativa de que os professores gerenciem a própria formação e as aulas. Essa mensagem está forte no projeto nacional de formação docente denominado Educar na Diversidade: "[...] entende-se que constitui um grande desafio garantir o apoio ao docente para que ele(a) possa se responsabilizar por seu próprio processo de aprendizagem e não ter medo de assumir riscos ao inovar as práticas de ensino" (BRASIL, 2005b, p. 23).

O Docente 10 relata o desconforto pessoal e dos colegas da turma, diante da impossibilidade de comunicação com duas estudantes surdas, assim como a mobilização em busca da autoformação.

> *[...] foi muito interessante ver o incômodo que os colegas sentiam em não conseguir interagir com elas. Então, esse incômodo fez com que os alunos me solicitassem [...] se eu poderia organizar uma oficina de LIBRAS, para que eles pudessem aprender o básico. E foi uma experiência muito legal. Nós organizamos num sábado de manhã, fora do horário de aula, fora dos dias tradicionais de aula, e mesmo assim nós tivemos a presença de uns 20 alunos, de uns 27 que eu acho que eram, na oficina (Docente 10).*

O docente relata que, após a oficina organizada pelas alunas surdas, com o apoio do marido de uma delas, que também é surdo e é professor de LIBRAS, os colegas da turma se tornaram mais ousados na tentativa de comunicar-se na língua de sinais, pois aprenderam que se tratava de uma língua, com regras próprias e não qualquer conjunto de sinais criados espontaneamente. Salientou, porém, que os estudantes da turma constituíram equipes para desenvolver os trabalhos, conforme metodologia proposta pelo professor, mas as duas estudantes surdas não quiseram participar dos grupos ampliados. Afirmou que formar uma dupla para realizar os trabalhos foi opção delas, justificando que isso foi propiciado pela adequação de suas agendas.

A exclusão determinada pela dificuldade de comunicação com os estudantes ouvintes não foi considerada pelo docente, tampouco a complexidade da aquisição de uma nova língua, o que certamente não se dá em uma oficina de quatro horas, mesmo que a iniciativa mereça reconhecimento e valorização. O movimento de contato da turma com a língua brasileira de sinais é narrado no destaque que segue:

> *Nós fizemos uma oficina de quatro horas, uma manhã. Então foi muito legal, foi uma experiência ótima. Até eu fui, a professora S. [...] passou um semestre, no semestre seguinte elas vieram de novo, refazer minha disciplina porque elas tinham reprovado. E aí elas já tinham feito outras tantas que eu tinha indicado que elas deveriam fazer antes, e o desempenho delas foi significativamente melhor. Eu já me sentia mais segura para agir dentro da sala de aula, não era uma coisa tão nova assim para mim e aí a experiência foi bem melhor (Docente 10).*

Machado problematiza o caráter persuasivo do poder, que coloca o professor como um parceiro do Estado, conjuntamente responsável pelo projeto da educação inclusiva. A autora prossegue afirmando que na política brasileira de formação para o trabalho com a diversidade percebe-se a intervenção estatal na subjetivação docente. “Isso significa dizer que a racionalidade neoliberal tem, na formação docente, efeito e suporte - um dispositivo para sincronizar os afetos, desejos e comportamentos docentes com seus objetivos políticos” (MACHADO, 2011, p. 66). Na obra *Tecnologias do Eu*, Foucault analisa esse modo de subjetivação “[...] que conduz o indivíduo a um trabalho de si para consigo pelas tecnologias do eu, como ele as nomeou” (MENEZES, 2011, p. 145).

A sequência das falas, na maioria das vezes, registra as limitações, as angústias, remetendo ao próprio profissional as falhas no processo. O Docente 8 relata que considera a inclusão importante, mas não estava preparado.

> *Isso caiu assim, em cima de mim, como se fosse um paraquedas que tivesse despencado em queda livre. Eu segui as orientações que os intérpretes nos passaram. Tu estás ministrando aula e não pode ficar de costa para elas [...], tem que gesticular e muitas vezes eu esqueço (Docente 8).*

Machado, ao mencionar os processos de formação docente, salienta que estes,

> [...] parecem seguir a tônica atual, sendo muito úteis às finalidades do Estado neoliberal, pois sujeitos inacabados, flexíveis, são produtores e consumidores em potencial - nesse caso, produtores e consumidores dos saberes sobre alunos da diversidade. Além disso, tornam-se parceiros da lógica inclusiva, que movimenta tal engrenagem como uma maquinaria autogovernamentada. Afinal, sujeitos que regulam sua própria conduta exigem um mínimo investimento de poder, já que cada um é pastor de si mesmo. Daí a eficácia do governamento de si. No campo da formação docente para inclusão, é possível verificar essa produtividade. A cada professor é recomendado ser gerente de sua própria formação, de suas aulas, de suas atitudes frente aos alunos incluídos (MACHADO, 2011, p. 67).

Várias narrativas apontam para o desconforto docente diante dos estudantes surdos, o que gera a autoculpabilização atribuída ao desconhecimento ou precariedade no domínio da língua de sinais, limitando, ou impossibilitando a comunicação. A narrativa do Docente 7 ilustra essa situação, ao descrever sua atuação com duas estudantes surdas integrantes de uma turma, relatando uma ocasião em que o intérprete (denominado por ele de tradutor) estava afastado por motivo de doença e faltou luz. Conta que seu único recurso para lidar com as estudantes surdas nas aulas, além do intérprete, eram as projeções no data show, ao passo que para os outros alunos fazia apontamentos no quadro como forma de organizar o raciocínio e enquanto escrevia, falava, comentava, explicava, exemplificava o assunto.

> *E aí assim, num estalo, dois minutos, quando eu comecei a fazer isso olhei para as duas, escrevi num papel um bilhetinho e expliquei: meninas, aconteceu isso, isso e isso, eu não tenho condições de dar aula para vocês. Se vocês quiserem, sintam-se à vontade para permanecer, ou para se retirar e nós vamos marcar um horário extra para que eu possa atendê-las junto com o tradutor para passar novamente esse conteúdo, tá? Eu não tinha nenhum instrumento, nada que me ajudasse e que me aproximasse delas nesse exemplo, nesse caso em específico (Docente 7).*

Questionei qual foi a atitude das estudantes, e se elas permaneceram na sala de aula. Com uma expressão que demostra reviver o desconforto daquela ocasião, o docente me informou que elas permaneceram.

> *Aí tentei organizar, mudei as duas de lugar e pedi para que elas sentassem ali, expliquei para a turma que eu escreveria no quadro, mas olharia especificamente para as duas para que elas pudessem pelo menos fazer a leitura labial. Foi uma aula atípica, não foi a aula que eu daria. Os outros tiveram prejuízo porque eu tive que diminuir o ritmo e centrar minha atenção nelas. Depois daquela aula, eu mandei um e-mail para o X (referindo-se ao diretor de ensino da instituição) e falei aconteceu essa, essa e essa situação e não é possível que a gente continue atendendo desse jeito. Usei exatamente este termo, não é possível que a gente continue atendendo esta demanda, prevista por lei de forma que a gente inclua, excluindo (Docente 7).*

As narrativas dos professores reforçam a tese desse estudo, ou seja, que o encontro com os estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, efeitos no sentido

de repensar o que é ser professor. Como já referido neste texto, na educação superior, o conhecimento específico, o domínio do conteúdo, de maneira geral tem maior relevância em relação aos conhecimentos didáticos, ideia amparada no pressuposto de que se aprende ensinando e de que não é necessário preparação para a docência. Tal ideia não se sustenta diante do estudante com deficiência. O Docente 5, ao referir a atuação docente numa turma constituída por 40 estudantes, sendo 19 surdos, diz que esse contato,

> *[...] é uma experiência que desconstrói o que você tem como sala de aula. Porque você tem sempre, quando você prepara seu plano de ensino, prepara seu material, você tem aquele aluno ideal, não só com capacidades cognitivas altas mas, também, falante e ouvinte (Docente 5).*

O Docente 5 prossegue narrando que, ao planejar a aula, não se deu conta de que não iria lidar com a turma discursivamente, pelo menos numa mediação direta. O intérprete é nomeado por ele de "intruso", e o trabalho por intermédio dele é relatado como impactante, mas com o tempo, algo interessante e agregador.

O resultado agregador também é narrado pelo Docente 4, ao dizer que aprendeu a se surpreender com as respostas desses alunos.

> *Aprendi que, às vezes, o estímulo que você dava e achava que era bom, ele pode não ser o melhor para todos os estudantes. [...] às vezes, trocando a verbalização pela imagem, a tua forma de discurso ou estratégias, não é só para alunos especiais não. Acaba que os outros alunos que, também, a gente acha que são perfeitos, mas têm lá, às vezes, um profundo déficit de atenção, ou dislexia, ou daltonismo, ou um certo analfabetismo funcional,... acontece,... já me deparei com isso. Então esses outros alunos que você não suspeitava que pudessem ser favorecidos, eles são muito favorecidos, melhora como um todo a aula (Docente 4).*

Continua, o docente, afirmando que a presença de um estudante com deficiência em uma turma e, consequentemente, algumas necessidades diferenciadas nas apropriações dos processos acadêmicos, produz melhorias no trabalho como um todo e que graças a isso hoje desenvolve aulas melhores. Esta e outras narrativas dos entrevistados remetem à filosofia da integração difundida na Europa a partir da década de 1960, na lógica de inserção das pessoas com deficiência (até então denominadas excepcionais) na sociedade. "É a educação vista como um veículo de promoção e ascensão social, assim como de habilitação do indivíduo para que ele, ou ela, possa contribuir socialmente" (SANTOS, 1995, p. 23). Esse movimento que culminou, no Brasil, assim como em outros países, em políticas de inclusão, amparou-se na ideia de confronto e a aprendizagem mútua.

> Confronto no sentido de fazer com que ambos os indivíduos, os ditos 'normais' e os 'especiais' encarem-se uns aos outros no convívio diário na escola, repartições e comunidade. Aprendizagem no sentido de que tal confronto origina a modificação da percepção que ambos os grupos possuem a respeito um do outro (SANTOS, 1995, p. 24).

Trata-se da ideia de que o desconforto inicial provoca novas possibilidades de organização nos espaços físicos, nas atitudes, no uso de recursos didático-pedagógicos, na percepção da escola, das formas de aprender e ser. À primeira vista, esta síntese parece sedutora. Mas numa sociedade competitiva, cheia de regras e padrões, tais princípios se sustentam? O quanto contribuirão para gerar mudanças culturais? O Docente 7, ao referir sua experiência pedagógica com uma estudante cega, relata:

> *[...] não existe software na universidade, não estava previsto, tudo é feito por licitação em Universidade Federal. Então, já tinha esse complicador. Um outro complicador, que inclusive quando eu reclamei dessa situação para o X (referindo-se ao diretor de ensino da instituição) ele falou: 'professora, é, temos situações similares e que não têm solução neste momento' (Docente 7).*

O entrevistado narra que uma das medidas orientadas pela instituição aos docentes era que eles selecionassem e distribuíssem os textos com bastante antecedência, no início do semestre. Porém, destaca que na universidade não havia ninguém que pudesse transcrever o texto para o braille.

> *[...] e tampouco os textos estão disponíveis na internet em braille. Se fazia a seleção dos textos, era entregue para uma associação de deficientes visuais, eles faziam esta tradução e cobravam por página e isso não entrava em licitação. Eu não sei qual foi a solução que a universidade criou, mas era assim, questões que fugiam à regra, que se tinha que buscar uma solução, porque o semestre estava andando e o aluno estava em sala de aula e que independia da boa vontade e do profissionalismos do professor. [...] precisava de uma adaptação a toque de caixa e numa universidade pública onde tudo funciona por meio de licitação, que é um processo moroso, isso não funcionava, fugia à regra (Docente 7).*

Ao relatar sua expectativa em encontrar os textos em braille disponíveis na internet, o docente manifesta seu desconhecimento em relação a esse sistema de escrita, às suas funcionalidades, à especificidade da escolarização de pessoas cegas, o que não me surpreende, uma vez que muitos professores nunca conviveram com pessoas cegas ou mesmo outras deficiências. Essa passagem me fez recordar uma ocasião, na década de 1990, em que na cidade de Chapecó, com mudanças na gestão pública estadual, uma pessoa com indicação política assumiu a coordenação da educação especial nas escolas da rede estadual. O movimento pela inclusão era muito forte no Estado, fomentado especialmente pela deflagração da matrícula compulsória de todos os estudantes na rede regular de ensino. Os professores eram, muitas vezes, responsabilizados quando o processo de inclusão não era profícuo. O referido gestor, ocupante de cargo político, encontrando resistência nas escolas e, nesse caso, em uma professora especificamente, a qual recebia um estudante surdo de seis anos de idade, não alfabetizado, declarou em tom ameaçador: - "essa professora resiste à

inclusão e à adoção de LIBRAS. Eu mesma já entreguei a ela o alfabeto manual, mas ela não o utiliza para se comunicar com o aluno". Questiono: se não há o conhecimento básico acerca dos processos de aprender, das especificidades e funcionalidades da LIBRAS, do braille e outros recursos elementares, como promover inclusão no espaço de tempo em que o docente está em contato com o estudante com deficiência, atendendo às expectativas dos discursos oficiais? Na escola que temos, organizada em tempos e espaços iguais para todos, é possível adequar, aprender a "toque de caixa" (expressão usada na região, significando rapidez) como refere o Docente 7? E se gestores, que coordenam políticas de educação, tem lacunas expressivas na compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência, como esperar que todos, senão a maioria dos docentes, as possuam? Faço esse tensionamento porque acredito que, na trajetória docente contemporânea, a maioria dos docentes, em algum momento ou em muitos momentos, deverá encontrar com estudantes diferentes em relação aos padrões escolares convencionado pela modernidade.

O Docente 1 diz que, diante dos tensionamentos provocados pela inclusão, poderíamos concluir que estudantes que aprendem com outros tempos, de outros jeitos e mesmo os que sugerem não aprender (pelo menos tendo como parâmetro as prioridades do currículo universitário), não deveriam estar na universidade. Mas discorda, pois compreende que a presença desses estudantes na universidade é fundamental.

> *Exatamente porque, se não provocar outra coisa, mas provoca um desconforto profundamente importante para que as pessoas se revejam, para que a universidade se reveja, para que os espaços educativos se revejam, certo? [...] Então, a presença desse sujeito é muito importante, mas ela por si só, sem fazer esta problematização não vai passar de uma benevolência, de um ato de caridade e isso me parece muito ruim, né, que a gente, que a universidade, faça isso. Sabe, olha, você está aqui, que bom, que bom, que bom, ponto. Se é para isso, então a gente não está fazendo inclusão (Docente 1).*

O Docente 1 compara a experiência de ter um estudante com deficiência na aula universitária à prática de um supermercado da cidade, que contrata pessoas com síndrome de Down para ser empacotadores. Salienta que na lógica da pressa, da aceleração que vivemos na contemporaneidade, depois de querer tudo rápido, pegar as compras nas prateleiras apressadamente, dirigir-se ao caixa com a mesma rapidez e lá se deparar com alguém que empacota muito devagar provoca irritação, o que vai gerar "desassossego". Mas isso também permite parar, fazer uma autoavaliação e pensar nas diferentes temporalidades. Diz que observou que as pessoas olham para o pacoteiro com olhar caridoso, o que ela considera aceitável, pois não vê maldade nisso, mas compreende que o profissional da educação, que está formando outros profissionais, não pode ter somente este olhar.

> *Quando pergunto às alunas da educação infantil porque querem ser professoras, elas respondem que é porque amam crianças. Que ótimo, é um bom começo, mas não basta. Eu acho que a mesma situação vale para essa discussão que está tão colocada hoje, que é a coisa da educação inclusiva, da sociedade inclusiva, da inclusão com um todo. O que nós estamos entendendo que seja isso? Problematizar isso é fundamental, provocar esse desassossego, não ficar só nisso. Porque a tendência é a gente achar uma resposta e, é isso. Então a universidade tem um enfrentamento enorme pra fazer neste sentido (Docente 1).*

Este, outros discursos apresentados neste texto, e tantos mais que ouvi nas narrativas docentes dos professores com os quais me aproximei no intuito de desenvolver esta Tese e que não estão registrados nesse momento (mas poderão subsidiar novas análises e produções) me provocaram a refletir acerca dos efeitos produzidos pelos discursos da inclusão veiculados por meio de normativas, da mídia, da literatura, entre outros, e que ganharam condição de verdade no cotidiano. São estratégias e práticas de subjetivação que fazem olhar para a inclusão de forma naturalizada, sem indagar as intencionalidades e efeitos dessa política, apelando para a construção de docentes morais e éticos. Mas como os sujeitos afetados também são diferentes, singulares, a forma de reação também difere, o que implica dizer que não existe um único modo de ser docente na contemporaneidade. Como efeito do encontro do docente com o estudante com deficiência na docência universitária está também o tensionamento das verdades do discurso da inclusão, capaz de produzir subjetividades docentes e de capturar os comportamentos para a adesão irrefletida, mas também para a resistência.

4.3 A mediação pedagógica para estudantes com deficiência

> Na aula universitária, o que é ético no confronto entre um projeto pedagógico de curso que prevê um perfil de egresso específico e um estudante sem possibilidades de atendê-lo? Como respeitar o princípio da temporalidade própria, tão precioso à educação especial, num contexto que determina tempos e espaços iguais a estudantes diferentes? O que é concebido como inclusão e o que pode ser compreendido como protecionismo e descompromisso com a educação? Que apoio encontra o docente para constituir-se professor de estudantes com deficiência? (PIECZKOWSKI, 2013, p. 186-187).

A pesquisa me ajudou a compreender a inquietação vivida por docentes que se deparam com a fronteira entre “acolher” o estudante com deficiência “incluído” nas turmas e a pressão para atender ao perfil do egresso indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada profissão. Concordo com Estrela em sua afirmação de que os docentes vivem um dilema, e são pressionados por “[...] um ensino cada vez mais assente em valores de eficiência

e competitividade [...], pois nem sempre os métodos de ensino que asseguram uma eficácia imediata são aqueles que são mais formativos sob o ponto de vista intelectual e moral" (ESTRELA, 2010, p. 19).

A autora indaga acerca dos valores que a universidade deve transmitir, salientando que em tempos de crise social, de valores e de razão que "[...] levam ao individualismo, ao culto do sucesso e ao hedonismo, é natural que, por vezes, os professores se sintam incertos quanto aos valores que propõem aos seus alunos através do seu ensino" (ESTRELA, 2010, p. 20).

A autora portuguesa faz referência ao contexto europeu, mas que nesse aspecto é válido também ao cenário brasileiro, e julga que atualmente as universidade estão sujeitas a pressões políticas e solicitações contraditórias. Essas contradições, afirma Estrela, estão em aspirar que as universidades incluam maior número de cidadãos, "independentemente dos seus percursos escolares anteriores, e ao mesmo tempo pretender que se tornem extremamente competitivas e 'motores de arranque' de uma sociedade igualmente competitiva em nível global" (ESTRELA, 2010, p. 23).

Como pedagoga que sou, sempre atribuí grande importância à mediação, entendida como a possibilidade de intermediar, de se constituir em um elo entre o conhecimento e o estudante, papel que não é exclusivo do docente, mas que na minha concepção é essencial a esse profissional e representa um dos princípios da pedagogia. A mediação é especialmente relevante na educação especial, na qual a singularidade dos sujeitos pode demandar um olhar mais solidário e interativo.

Na *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, já citada nesta Tese, a definição de mediação pedagógica, elaborada por Maciel e Siluk, é apresentada nos seguintes termos:

> Processo no qual o participante é imerso em um ambiente construtivista capaz de oferecer condições de interatividade produtiva e aprendizagem colaborativa, sendo mediado e mediando em um processo continuado. Esse processo desenvolve zonas de possibilidades que vão emergindo no processo interativo, situando-as em contexto virtual similar ao ideal de uma comunidade acadêmica que partilha seus saberes e (re)constrói suas práticas. É, portanto, o tear em que se vislumbram as possibilidades de um ambiente virtual como espaço formativo do professor universitário, colocando-se na base da ruptura com modelos de uma Pedagogia Universitária tradicional e na direção das inovações da Educação Superior como organização aprendente, em que os sujeitos do processo interatuam como interlocutores, acessando os recursos tecnológicos como elementos de mediação entre os saberes, as pessoas e as práticas sociais, estabelecendo relações ampliadas, complexas, multiculturais e multirreferenciais, instituindo novas significações (CUNHA; ISAIA, 2003, p. 374).

A mediação com estudantes com deficiência requer novas metodologias, novas formas de abordagem dos conteúdos e na organização dos espaços físicos. Uma das turmas nas quais atuei nos semestres 2013/1 e 2013/2 era composta por uma estudante cega. Desconhecendo

antecipadamente sua presença no grupo, no primeiro dia em que trabalhei com o componente curricular “Fundamentos da educação especial”, planejei a aula de forma a explorar imagens. Um dos momentos da aula seria uma vivência na qual cada estudante receberia uma tarja na qual estava escrito um rótulo que, indistintamente, deveria ser fixado na testa de um colega. A atividade seria silenciosa, sem diálogo, acompanhada de expressões faciais e corporais de forma que, por alguns momentos, cada estudante incorporasse aquele papel. O intuito era refletirmos sobre o aspecto social da deficiência.

Identifiquei a estudante cega, a quem eu já conhecia, logo ao ingressar na sala. Momentaneamente fiquei sem saber como conduziria a aula. Como tenho longa experiência na docência e na educação especial, e sempre reservo outras opções para as aulas, as quais denomino de “cartas na manga”, não tive grandes dificuldades em mudar os encaminhamentos. Porém, pensei muito nos docentes ingressantes na profissão, ou que nunca atuaram com pessoas com deficiência e que, muitas vezes, já me relataram suas dificuldades em reorganizar as atividades quando a estratégia pedagógica pensada não se mostra eficiente. Quando integro bancas de seleção de docentes na Unochapecó, como avaliadora do aspecto didático, observo que normalmente a metodologia selecionada pelos participantes do processo seletivo é a aula expositiva com amparo em slides projetados em data show. Uma das perguntas que faço aos candidatos é: e se o equipamento falhasse (falta de eletricidade, incompatibilidade de programas que inviabilizassem a abertura dos arquivos, etc), como você conduziria essa aula? Muitas vezes fico sem resposta, o que explica aulas que encerram antes do horário e são justificadas com problemas de funcionamento do equipamento, ou a declaração de que “acabou o conteúdo”.

Enfim, entendo que algumas rupturas são propiciadas pelo encontro entre o docente e o estudante que difere dos padrões que a universidade e a escola em geral convencionou chamar de “normal”. O confronto com a diferença está nos relatos que seguem:

> *A gente acha que vamos dar um texto e ela vai entender, não, não é. Então, você tem que dar vários exemplos, várias explicações práticas, faladas, oralizadas e por meio de texto porque ela tem dificuldade também textual. Então, eu tive que sair daquele modelinho: vou dar um texto e vamos debater. Não dá, para essa aluna eu percebi, né, é muito forte a dificuldade com o texto. Eu tenho outra aluna hoje que ela tem dificuldade, por exemplo, nas aulas de foto, que eu também dou. Ela tem paralisia parcial. Ela tem atrofia dos membros superiores, ela é cadeirante e tem os braços curtíssimos e as mãos tortas. Ela não consegue segurar uma câmera fotográfica ou um telefone celular direito (Docente 4).*

Prossegui o diálogo com o Docente 4, para compreender como acontece a aula de desenho com a aluna com deficiência física apresentada no depoimento antecedente, que cursa Design Visual. O professor revelou seu papel mediador na relação da estudante com

deficiência e a turma, e também seu próprio empenho em encontrar outros caminhos para que as atividades aconteçam:

> *[...] pilotando um dispositivo eletrônico, a pessoa pode desenhar maravilhosamente bem, precisa até de pouco movimento do membro. Isso ela consegue fazer, agora, segurar uma câmera de quase um quilo na mão, isso ela não consegue (Docente 4).*

Diz o professor que os colegas seguram a câmera e ela faz o "click", mas que já pensou em fazer um dispositivo que segure a câmera na frente dela, em cima da cadeira.

O Docente 4 relata, também, o desafio de ensinar fotografia a uma estudante surda:

> *[...] em conversa com a mãe, separado, depois com o pai, eu mostrei, de todas as formas, mostrei os espaços de fotografia, mostrei que eu dou aula no escuro, e que é impossível ela, sem intérprete, ler os meus lábios (Docente 4).*

Afirma que, dessa forma, convence a própria pessoa da necessidade de intérprete. Questiono, porém, o quanto o intérprete é a solução para uma estudante que pouco conhece LIBRAS, a ponto de precisar ser convencida, inclusive com a presença dos pais na universidade, acerca da necessidade de aderir a esta modalidade de comunicação, ainda mais em ocasiões em que a aula acontece no escuro, como em Fotografia. Isso me reporta a Menezes, ao afirmar que em nossa sociedade de indivíduos,

> [...] alimentada pela lógica da competição, que por sua vez estimula ações de autoinvestimento, a preocupação com o outro, como destaca Gadelha (2010), é calculada a partir da relação custo-benefício, isso porque, ao fim e ao cabo, preciso que o meu investimento no outro resulte em meu benefício próprio. Assim, na esfera da ocupação com o outro, o estímulo às ações inclusivas justifica-se pela aposta na possibilidade de que gradualmente esse sujeito cuja condução é assumida pelos outros possa passar a assumir-se, desenvolvendo condições de investimento em si. Com isso, passará a constituir-se como mais uma subjetividade que busca por si só incluir-se na sociedade contemporânea e que, por isso, também se constitui como sujeito capaz de responsabilizar-se por alguém, caso seja preciso (MENEZES, 2011, p. 160).

Por sua vez, o Docente 1 expressa que, mesmo tendo formação em Educação Especial, sente-se provocado em algumas situações em que se depara com pessoas com deficiência a exemplo do "susto" ao encontrar uma estudante cega na classe, como destaquei em uma epígrafe deste texto, e que sente uma preocupação muito grande quando vai pensar a aula.

> *Então, pensar, organizar o processo pedagógico de tal jeito em que eu consiga atender a turma como um todo e também atender esse sujeito que vai vivenciar os mesmos processos dos outros estudantes. Entretanto, eu preciso ter claro que com ele os processos são bem diferentes dos outros. Os outros também são diferentes entre si, mas essas diferenças não são tão explícitas. No caso uma pessoa cega, uma pessoa surda ou de uma deficiência mental leve, que hoje a gente tem sentido muito a presença disso na universidade, então é muito cuidar desse processo pedagógico. É gritante a diferença que você tem (Docente 1).*

Na lógica da inclusão a qualquer preço, com a produção de subjetividades que atendam a esse imperativo, passa-se a operar com o sujeito desejável às regras do neoliberalismo, que é aquele passível de transformação, de autoinvestimento, o sujeito empreendedor e consumidor. A subjetividade inclusiva determina que quando o sujeito é limitado na construção desses atributos por si próprio, deverá ser assumido pelo outro, no caso, pela universidade e pelo docente. Mas como ser inclusivo numa sociedade competitiva? Concordo com Estrela quando afirma que esses princípios contraditórios podem abalar a identidade das universidades e dos docentes e criam dilemas éticos, sobretudo no campo da avaliação, de como manter os padrões habituais de exigência e flexibilização movidos pelos efeitos de uma subjetividade inclusiva. "É, pois, o possível conflito entre justiça como equidade e justiça como igualdade que agudiza as oposições entre rigor e objectividade da avaliação *versus* benevolência e subjectividade" (ESTRELA, 2010, p. 23).

Nesse sentido, também Menezes se manifesta afirmando que a governamentalidade neoliberal pressupõe relações de concorrência resultando na percepção do outro como potencial competidor. "E então, considerando que uma das características das subjetividades que eu nomeio como inclusivas é exatamente desejar ocupar-se com o outro, como pensar em subjetividades que precisam ser inclusivas na lógica da concorrência?" (MENEZES, 2011, p. 175).

A autora afirma que procurou entender acontecimentos escolares e que, ao fazê-lo, partiu da compreensão de que,

> [...] o sujeito Moderno, produto das práticas escolares institucionalizadas e obrigatórias, é condição de possibilidade para as ações inclusivas contemporâneas. Esse sujeito consciente de si, subjetivado para responsabilizar-se por sua autocondução de acordo com os princípios vigentes em determinada época, é o sujeito que hoje precisa assumir para si os princípios da governamentalidade neoliberal e que procura ocupar-se com o outro porque foi subjetivado para esse fim, não por uma intencionalidade econômica, mas pela compreensão de que assim estará fazendo o bem (a todos e a si próprio) (MENEZES, 2011, p. 137).

Ética, profissionalismo docente e formação profissional pautada em habilidades e competências discentes. Como mediar esse triângulo? Quem faz a mediação entre o docente e os desafios por ele vivenciados ao deparar com a deficiência e o sujeito que a possui? É possível conviver com o paradigma do poder docente, historicamente naturalizado e até mesmo utilizado de forma exacerbada, diante do apelo de *ocupar-se do outro*?

Menezes afirma que as relações entre o Estado e a escola "passam a ser mediadas pelo mercado, e assim vemos termos como flexibilidade, diferença, autonomia, inclusão,

empreendedorismo, habilidades e competências cognitivas, entre outros, adentrando o espaço escolar" (MENEZES, 2011, p. 138). Prossegue salientando que,

> O sujeito integrante dessa forma de estar no mundo articulada com o mercado passa a ser aquele que é capaz de adaptar-se às mudanças que esse mundo apresenta, sendo capaz de se autogestar para escolher bem, para fazer boas apostas, para aprender sempre, desenvolvendo permanentemente e acumulando (agora) capital humano, o que lhe dará condições de concorrência com o outro (MENEZES, 2011, p. 138).

Como acontece a mediação pedagógica num contexto em que a inclusão escolar é tomada como uma necessidade, que o estudante precisa ser incluído e a sociedade também deve ser inclusiva? As asserções universais, a ideia do ensino eficiente, propulsor da ordem social por meio de estratégias padronizadas e previsíveis, são colocadas em dúvida pelos docentes, abrindo espaços para a possibilidade de práticas culturalmente diversas. A inclusão, como sinônimo de acesso, é comemorada pelas estatísticas educacionais. Contudo, a inclusão pelo prisma da aprendizagem está em grande parte sob a responsabilidade dos docentes, que se ressentem da falta de conhecimentos específicos, que influenciados pela ideia da própria incompetência, de tempos e ritmos diferenciados para a aprendizagem de estudantes, sentem-se inclinados a amenizar e diferenciar critérios e ressignificar a avaliação. O reconhecimento da competência docente passa pela capacidade de trazer o "anormal" para a normalidade.

4.4 Expectativas docentes relativas à inserção profissional dos egressos com deficiência

Qual o papel do docente na universidade? Para que exercemos a docência? A pesquisa me proporcionou o entendimento de que o senso de responsabilidade dos docentes não se esgota na formação profissional do estudante. Quando a universidade expede o diploma ao acadêmico, afirma que ele está apto a exercer a profissão, nos aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais, uma vez que essas dimensões, de forma explícita ou implícita, permeiam o perfil de egresso previsto nos projetos pedagógicos dos diferentes cursos de graduação, em consonância com o que sinalizam as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Ministério da Educação. Cada curso, a partir de seu projeto pedagógico, dará a direção formativa para o administrador, o médico, o engenheiro, o advogado, o professor, o enfermeiro, o biólogo, o historiador, o psicólogo, o arquiteto e para tantos outros profissionais que a sociedade receberá. Embora a universidade não seja o único espaço no qual os estudantes se constroem profissionalmente, ela tem papel determinante e é convocada a refletir se forma o profissional que a sociedade deseja para atender às demandas de cada tempo.

Se eu quisesse ser individualista e egoísta, poderia me amparar no argumento de que a sociedade sou eu, são meus familiares, meus amigos, as pessoas a quem quero o bem. Mas, ao querer esse bem para todos, porque defendo esse princípio, me dou conta, na condição de gestora, de diretora de ensino, que é a função que exerço há alguns anos, da responsabilidade que a universidade possui ao autorizar, a partir do diploma de graduação, o exercício de múltiplas profissões.

Percebi que essa corresponsabilidade é sentida por vários dos docentes entrevistados, o que os deixa atônitos, especialmente em relação aos estudantes que são foco desse estudo.

Indaguei o Docente 6 quanto à sua percepção acerca da inserção profissional do estudante surdo com o qual atua, tomando como parâmetro o perfil de egresso apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e no projeto pedagógico do curso.

> *Sabe, essa área é maravilhosa, então eu acho que ele tem potencial para desenvolver soluções para esses, para esses que têm o mesmo problema que ele. [...] Ninguém melhor do que ele para aprofundar, para explorar a tecnologia e resolver problemas desse tipo aí, porque o homem inventa a tecnologia e ela reinventa o homem (Docente 6).*

A narrativa docente sugere a expectativa de benevolência do sujeito incluído e de que o conhecimento construído na universidade (ou pressupostamente construído) reverterá à comunidade surda.

O Docente 3 narra a experiência de atuar com uma estudante que ele denomina apresentar "problema de deficiência auditiva", que já é egressa do curso.

> *Eu me perguntava: adianta ela estar aqui? De alguma forma adianta, é claro! [...] mas ela teve muita dificuldade de compreensão e [...] eu a imaginava na sua condição se conseguiria ser uma profissional. [...] Fazia concurso, fazia concurso, mesmo que tenha vagas para pessoas com deficiência, não conseguia entrar. Conseguiu, enfim... e ela vivia me mandando e-mails. [...] E aí os e-mails vinham em relação à angústia da não aceitação dela no local de trabalho. [...] Eu pensava: Como essa menina vai dar conta? Ela não tem condições de ser uma Assistente Social. Infelizmente é isso, não tem condições. E ela dizia nos e-mails [...]: Professora, a minha chefe fala comigo e ela não consegue me entender e eu não consigo entendê-la [...]. Os usuários me procuram e eu fico apavorada porque não consigo entendê-los (Docente 3).*

O Docente 3 pressupõe que o mercado de trabalho não terá a paciência que a universidade teve, pois lá os critérios são outros, diante de quem não tem possibilidades de exercer a profissão. Questiona como a egressa vai atuar como assistente social se não consegue se comunicar com as pessoas e remete ao papel da universidade nesse contexto.

> *O que é menos pior numa situação dessas? O aluno entrar na universidade, criar toda uma expectativa, porque ele cria, e a gente contribui com isso, porque a gente motiva esse aluno. [...] E aí vem a frustração porque aqui, queira ou não queira, a gente acaba passando a mão na cabeça. Chega um momento que ou você chega e*

> *enfrenta claramente a dificuldade com esse aluno e diz: olha - o que é muito difícil fazer – você não tem condições (Docente 3).*

Embora este não seja o foco do estudo, algo que me instiga a prosseguir pesquisando é saber como estudantes com deficiência graduados exercem suas profissões. Acompanhei vários casos exitosos. Nos casos que acompanhei, a maioria foi contratada com amparo na legislação que prevê cota de vagas para pessoas com deficiência. Muitos desses contratados ocuparam cargos/funções adequados à sua habilitação e condições pessoais. Contudo, também acompanhei situações nas quais os sujeitos foram submetidos a situações que sugerem filantropia e caridade e não valorização profissional. Isso me fez recordar de uma ocasião, na qual, enquanto atuante na APAE, vivenciamos, na cidade, um movimento de inserir pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. A administração de um posto de combustível mostrou-se interessada em contratar um funcionário com deficiência. Acompanhei um jovem avaliado pela instituição de educação especial como apto a assumir o emprego. Quando o jovem foi apresentado, logo observei a expressão de decepção no semblante do administrador, que me chamou em outro ambiente e questionou se não tínhamos alguém cuja deficiência fosse facilmente percebida, e exemplo de "um braço torto; uma perna mais curta; dificuldade para caminhar [...]". Justificava-me ele que, a intenção é que os clientes percebessem sua boa ação.

Somada a essa experiência, vivenciei outra em um supermercado da mesma região que contratou pessoas surdas. No avental por elas usado, uma frase dizia: "Deficiente eficiente". Quer dizer, já que para pessoas que silenciosamente arrumavam prateleiras do supermercado, a surdez não era evidente e para que os clientes pudessem visualizar a benevolência do proprietário, a surdez precisava ser anunciada, exposta, publicizada. Isso é inclusão? Parece-me que essa é uma das facetas da inclusão na perspectiva neoliberal.

O tensionamento acerca da inclusão é manifestado pelo Docente 10, ao sugerir que em sala de aula o efeito da deficiência é mascarado com a presença do intérprete, profissional de apoio que, segundo ele, não estará disponível nos cenários de atuação profissional. Essa ideia é expressa na seguinte narrativa:

> *Se eu tenho dificuldade de entender a prova, se eu tenho dificuldade de compreender o que elas escreveram no trabalho, o intérprete está ali para isso, mas e na empresa? A empresa não vai contratar elas e um intérprete. Se a empresa tiver que contratar um intérprete, com certeza esse valor vai reduzir do salário delas, e aí, é justo? O cliente vai aprender LIBRAS? Então, é isso que eu me pergunto, porque, o mundo vai se adaptar a elas? Ou a gente precisa também, porque eu entendo que deve ser uma dificuldade grande você pensar que você tem que se adaptar a tudo, né (Docente 10).*

O Docente 10 refere discussões do Núcleo Docente Estruturante (NDE)[20], do seu curso, para assumir um desafio que, segundo ele, estava posto e que teriam que lidar, no caso, ensinar duas estudantes surdas em uma turma. Salienta a percepção do grupo no sentido de que o curso tem um compromisso com uma determinada formação de perfil de egresso por eles definido. Na sequência destaco a pergunta que gerou o debate:

> *A gente tem que diminuir a nossa expectativa para que elas consigam alcançar, ou a gente mantém a expectativa e puxa elas? (Docente 10).*

O professor segue narrando que o grupo assumiu uma postura coletiva para trabalhar, a fim de que as estudantes surdas tenham condições iguais às dos outros alunos, de exigir delas o mesmo nível de desempenho dos demais estudantes, mantendo os critérios, mesmo que isso gerasse mais trabalho aos docentes.

Nosso diálogo prosseguiu, ziguezagueando em torno da inclusão já ampliada para as expectativas relacionadas aos cenários da prática profissional. O Docente 10 menciona limitações que as próprias estudantes se colocam, a exemplo de não aprender adequadamente uma segunda língua, uma exigência contemporânea do mercado à maioria dos profissionais graduados, sugerindo que elas devam dominar o português escrito, o que, no caso, não acontece. Sugere compreender que as estudantes surdas se protegem na própria deficiência, depositando nos outros a função de promover sua aprendizagem e desenvolvimento. Diz acreditar que a capacidade das estudantes está além das atribuições atualmente exercidas por elas como trabalhadoras e temer que essa situação perdure após a conclusão do curso, em razão das dificuldades de comunicação.

> *Elas têm capacidade de muito além daquilo, elas têm capacidade de desenhar o fluxo, enfim, mas por que ela está ali? Porque a empresa não consegue se comunicar com ela para além disso. Então, a empresa vai se adaptar a ela? Eu acho que não, eu penso que não. Eu penso que elas serão excelentes administradoras, administrando a Associação de Surdos, ou fazendo trabalhos secundários em empresas maiores, quando elas teriam capacidade de ir muito além (Docente 10).*

Dusik, graduado em Psicologia, em sua dissertação de mestrado, narra a sua experiência de trabalhador com deficiência:

> O trabalho remunerado que hoje exerço decorre de um concurso público. Apesar da cota para PCD, como os demais candidatos à vaga, também passei pelos mesmos processos seletivos e períodos de experiência. Fui inicialmente lotado numa escola pública de ensino fundamental, para atuar na secretaria escolar. No primeiro dia nesse trabalho (01/04/2002) me defrontei com a sinceridade de uma dirigente, dizendo que frente às demandas urgentes da escola ela não poderia contar com uma

[20] O NDE de um curso de graduação "constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso" (BRASIL, 2010b).

> pessoa como eu, com deficiência. Precisei assinar uma ata declarando que não tinha condições de abrir gavetas, atender portão e telefone, me deslocar pela escola (que não possuía acessibilidade), dentre outras incapacidades.
> Ao voltar para casa chorei muito, não só pelo temor de demissão por incompatibilidade com a função, mas por ter me sentido um inválido. Porém, refleti sobre minha trajetória vivida até o momento, recorri a minha fé e esperanças, pedindo a Deus serenidade e sabedoria para encarar mais este desafio. Resolvi erguer minha cabeça e encarar o segundo dia. Chegando à escola, me posicionei no computador e instalei o Mousekey. Também encontrei um aplicativo que estava sem uso na secretaria, que era o Procergs-Escola, então o instalei e dei início à informatização da escrituração escolar. Entremeios a alimentação do banco de dados desse aplicativo, eu ainda digitava correspondências e textos para a supervisora escolar, e concluía com muita agilidade. Em três dias o banco de dados estava alimentado, isto é, a secretaria estava informatizada.
> A Secretaria Municipal de Educação soube dessa minha capacidade com a informática e convidou-me para fazer parte da equipe. Sempre que lembro de minha entrada, lembro-me do tratamento recebido, do carinho, do respeito, da credibilidade e da acolhida que recebi, e me invade um sentimento de gratidão por cada colega (DUSIK, 2013, p. 27-28).

A narrativa de Dusik, assim como as dos professores com os quais dialoguei, fortalece a ideia de que o processo de inclusão escolar não se encerra com a finalização do curso de graduação, mas se amplia para os cenários da atuação profissional dos egressos. Isso potencializa a inquietação dos docentes que se sentem responsáveis também pelo êxito profissional do estudante e até mesmo pela qualidade dos serviços prestados, uma vez que, em alguns casos, a exemplo do que narrou o Docente 3, há a continuidade do relacionamento entre a universidade e o egresso atuante na profissão. É isso que se espera de uma subjetividade inclusiva?

Amparo-me em Menezes para ressaltar que

> [...] temos sido produzidos como subjetividades que precisam se mobilizar permanentemente para conquistar condições de inclusão no jogo econômico do neoliberalismo da sociedade contemporânea, que ao mesmo tempo precisa primar pela mobilização do outro, que é (ou deve ser) nosso potencial concorrente. Somos produzidos como subjetividades inclusivas que precisam se autoinvestir, buscando nossa inclusão nas tramas da economia e compreendendo que nem todos conquistam por si só condições de autoinvestimento e que por isso é preciso conduzir o outro em busca da sua autocondução (MENEZES, 2011, p. 171).

Rech afirma que a lógica contemporânea e neoliberal atribui novo sentido para o conceito de exclusão, e a regra é não estar excluído e não excluir o outro. Antes, a regra na escola, “era integrar para contabilizar e deixar lá, sem muitas perspectivas de crescimento, agora, a regra exige incluir para flexibilizar e fazer sair, a fim de garantir que cada pessoa incluída na escola esteja apta a incluir-se, também, no mercado de trabalho” (RECH, 2011, p. 31).

E quando o desafio de incluir, de conduzir o outro é inatingível? Como ser um professor inclusivo de estudantes na educação superior, cujas lacunas são evidentes, a ponto de comprometer a aquisição de habilidades básicas à profissão buscada? A resposta pode ser rápida e óbvia: reprova. Afinal, essa é uma prerrogativa do professor, uma das formas autorizadas de exercer o seu poder.

Contudo, nos discursos da mídia educativa, das políticas inclusivas, são disseminados valores do bom professor, os quais se constituem em técnicas e tecnologias de subjetivação que regulam as formas de conduzir-se na docência, de se autogovernar, de ser, ou tornar-se. Essas lógicas contraditórias provocam efeitos perversos na subjetividade docente, oscilando entre a valorização do foco mercantil e do cuidado com sujeitos considerados desprotegidos. Esses impasses evidenciam a articulação entre pedagogia e ética.

4.5 O saber e o poder na relação docente e discentes com deficiência: avaliação da aprendizagem

> Os papéis de professor e aluno apenas existem em relação mútua. A comunicação entre eles é como a que existe entre dançarinos. Ambos precisam conhecer a dança, e ajuda que os professores a tenham aprendido quando eram alunos. Contudo, quando a dança muda, como está acontecendo agora, ambos os dançarinos têm de aprender os novos passos (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 116).

A escola moderna funcionou (e ainda funciona) como uma eficaz estratégia de disciplinamento e controle, ideia salientada por Faucault, especialmente na obra *Vigiar e punir*. Embora as tendências atuais sejam para estruturar os ambientes de aprendizagem e as metodologias didáticas de forma que a colaboração, a resolução de problemas, o trabalho em redes, o protagonismo estudantil ganhem espaço, ainda são muito presentes as tecnologias individualizantes, que segundo Gallo (2004), amparado em Foucault, nos parecem naturais, mas são recentes. Transpondo essa ideia para o contexto escolar, indica que um recurso simples e eficaz para disciplinar e exercer o poder controlador é a disposição das classes em filas.

> Essa disposição permite que todos os alunos sejam vigiados e controlados constantemente por um único professor. Tais tecnologias atingem os indivíduos em seus próprios corpos e comportamentos, constituindo-se numa verdadeira ‘anatomia política’, que individualiza a relação de poder. Essas estratégias de dominação, através da delimitação de espaços e da disciplina corporal, diferem quase nada em sua aplicação, seja nos exércitos, seja nas escolas (GALLO, 2004, p. 92).

Para que a Educação, afirma Gallo, pudesse cientificizar-se com a Pedagogia, era necessário mais do que controlar os alunos, "[...] também era necessário poder quantificá-los em seu processo de aprendizagem, para ordená-los através da *máthêsis* e da *taxinomia*. Uma das táticas instrumentais mais eficazes foi fornecida exatamente através da tecnologia do exame" (GALLO, 2004, p. 92). Para Foucault, "[...] *máthêsis* é a ciência das igualdades, portanto, das atribuições e dos juízos; é a ciência da verdade; já a *taxinomia* trata das identidades e das diferenças; é a ciência das articulações e das classes; é o saber dos seres" (FOUCAULT, 2007, p. 102).

Foucault descreve as tecnologias de disciplinamento, vigilância, normalização e controle utilizadas pelas instituições modernas, especialmente no século XVIII, que resultam, dentre outras manifestações, na quantificação dos estudantes, o que vivenciamos também nos dias atuais. "E pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças aos cálculos permanentes das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua os 'bons' e os 'maus' indivíduos" (FOUCAULT, 1999, p. 151). O autor prossegue afirmando que as classificações têm um duplo papel: "[...] marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar" (FOUCAULT, 1999, p. 151).

Assim, o exame se constituiu numa estratégia de controle e vigilância, de acesso à intimidade do estudante, tanto no aspecto pedagógico, quanto no aspecto político. "[...] este instrumento declarado de poder, acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino-aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado etc" (GALLO, 2004, p. 93).

> O nascimento da Pedagogia como 'ciência da educação' deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais 'visível', muito mais palpável, e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem sucedido no exame (GALLO, 2004, p. 94).

A centralidade da condução da aula já foi papel inquestionável do professor, na lógica de que este ensinava e o aluno aprendia. Os estudos relativos aos processos de aprendizagem, somados aos efeitos da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços equivocadamente concebidos como homogêneos, contribuíram para tornar mais explícita a singularidade humana e produzir deslocamentos no conceito de aula.

Gallo questiona-se se Foucault teria algo a nos dizer sobre a escola enquanto perspectiva de futuro e acena positivamente acerca desse seu questionamento, expectativa da qual compartilho. Acredita que,

> Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Ele mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o 'estrategismo pedagógico' do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos (GALLO, 2004, p. 94).

Diante das mudanças no mundo profissional, são intensas e crescentes as constatações acerca da necessidade do estudante contemporâneo ser um aprendiz mais ativo. Atualmente, os recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), são apontados como aliados no ensino e aprendizagem e imagens de estudantes sentados em ilhas, conectados aos seus computadores, são bastante difundidas, sugerindo uma aprendizagem colaborativa. Tiffin e Rajasingham alertam que a tecnologia da informação "[...] pode abrir a porta para avanços extraordinários na educação, mas igualmente pode tornar-se um instrumento de padronização e de automação para substituir a rica variedade da vida universitária" (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 64-65).

Retomo o tema da avaliação da aprendizagem e o poder que esta prática delega ao professor. Como gestora, já acompanhei depoimentos referentes a atitudes de docentes, que no primeiro encontro com a turma, já sinalizavam para uma minoria exitosa e uma maioria incapaz de se apropriar de conhecimentos considerados mais relevantes do que outros. Refiro-me a uma experiência em um curso de engenharia, no qual o professor anunciava que esta é uma área para poucos. E isso se confirmava ao final da disciplina, do semestre e do curso. A reprovação de mais de 60% era justificada pelas limitações dos estudantes, pela falta de "base", fruto de lacunas na educação básica, pela falta de maturação, o que sugerem crer ser consequência natural da passagem do tempo. Ouvi o depoimento de um consultor universitário que, incentivando o rigor acadêmico, a qualidade da universidade na percepção da sociedade, tranquilizava acerca das práticas de reprovar em torno de 80% dos estudantes de um curso, dizendo que, provavelmente, esses alunos escolheriam justamente esses professores para serem homenageados na ocasião da formatura. De fato, se a formação desses estudantes se dá no sentido de que o sucesso é para alguns, sentir-se-ão merecedores de comemorar com poucos. Não quero fazer apologia à aprovação de todos, sem critérios, mas também não quero concordar com a naturalização e legitimação da exclusão.

Participei de um diálogo com professores de disciplinas nas quais os índices de reprovação são expressos em percentuais de 60% a 80%. O intuito do encontro foi ouvir os

docentes desses componentes e na sequência dialogar também com os estudantes acerca dos resultados constatados e juntos pensarmos possibilidades de favorecer a aprendizagem. Observei o discurso da naturalização da reprovação no campo das ciências exatas, o que não me surpreende, pois convivo, há vários anos, com docentes que o manifestam. A reprovação, na percepção dos integrantes do grupo, acontece porque a educação básica está falida; porque as famílias não definem limites na educação dos filhos e isso repercute na universidade; porque os estudantes "de hoje" não tem interesse nenhum, são adeptos às futilidades e facilidades da vida; porque os estudantes trabalham o dia todo e, cansados, não têm motivação para estudar; porque os estudantes não estão "maduros" etc. Ao finalizarmos a conversa, a sensação é de que nada há por fazer para esse percentual de estudantes, que representa a maioria nas turmas das disciplinas em questão.

Um dos professores presentes empolgou-se ao relatar suas vivências e dizer que as pessoas aprendem pelo amor (quando atendem ao alerta docente de que precisam dedicar-se a esses componentes difíceis, cujo êxito é para poucos, para os iluminados) ou, pela dor da reprovação. Entendo que essa fala está impregnada pelo poder disciplinar que direciona seu foco para a punição. Esse mesmo poder que castiga, controla e pune, também recompensa os poucos que obedecem, que incorporam o princípio do mérito individual.

Contudo, professores que se expressam na forma descrita acerca da educação mudam seu discurso ao se referir a estudantes com deficiência, tornando-se mais amenos e solidários. O que a deficiência desperta nesses docentes? Como se exerce o poder, questiona Eizirik, que escreve amparando-se em referenciais foucaultianos. "O poder se exerce como uma força que afeta outras forças com as quais está em relação. Produz efeitos" (EIZIRIK, 2005, p. 74).

Faço essas considerações com o intuito de reforçar a Tese que defendo, de que o contato com o estudante com deficiência é uma possibilidade de rever práticas cristalizadas, presentes em muitos professores universitários. Alguns, sensibilizados pela causa da deficiência, ficam em conflito, especialmente diante da avaliação da aprendizagem. Ou seja, é um conflito diante de um mecanismo de poder docente, a avaliação (ou o exame) e da fragilidade que alguns visualizam nas pessoas com deficiência. O poder docente se torna difuso, diluído, estranho. É o que deixa transparecer o Docente 2, que relata ter encontrado muitas dificuldades em relação à avaliação de um estudante cego.

> *[...] não posso avaliar ele da mesma maneira e é bastante complicado. Porque ao mesmo tempo que eu não posso dar um tratamento privilegiado, exclusivo, eu tenho que incluir ele. [...] Uma das maiores dificuldades foi a avaliação, realmente. [...] eu aplico provas, algumas provas teóricas que são importantes porque a gente também trabalha com conceitos além de práticas. No caso desses alunos eu fiz sempre provas orais, expliquei as questões, mas, mesmo assim, acho que talvez não*

> *seja a melhor avaliação, mas também eu desconheço a melhor maneira de avaliar (Docente 2).*

Em meu diálogo com o Docente 4, também questionei se já teve conflitos em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes em pauta, a exemplo de uma estudante de Fotografia que não consegue segurar a câmera em razão da limitação motora. Indago se ela foi avaliada de outro jeito, se ele precisou mediar de forma a facilitar a avaliação, ou se conseguiu manter os critérios aplicados à turma e verificar a existência ou não das habilidades esperadas.

> *Assim, o rigor eu mantive. O que eu não pude exigir, obviamente, foi a pessoa fazer sozinha o exercício da foto. Agora, o domínio da teoria e do controle do aparelho o aluno tinha, mas ele não tinha era o domínio do corpo dele com esse potencial. Então, foi rigorosa igual. O que eu posso dizer é que no caso desses quatro alunos que eu tive, um quase cego, uma aluna com paralisia, duas surdas, a verdade é que esses alunos são mais dedicados e apresentam resultados, no geral, melhores do que os outros. É o que eu posso relatar. Então, se eu for rigoroso não serão eles os prejudicados (risos), né, porque outros são os que reprovaram (Docente 4).*

Compreendo que a cultura da competição está tão arraigada nas subjetividades contemporâneas que os vencidos e vencedores são citados, mesmo quando se deseja salientar propostas consideradas inclusivas. Quando se quer evidenciar as possibilidades de pessoas com deficiência, são salientadas as lacunas de quem é considerado normal. Isso eu tenho ouvido em palestras de autoajuda promovidas por empresas, nos procedimentos denominados conselhos escolares de classe, em depoimentos familiares. “A excelência para todos é um mito, a não ser que se entenda a excelência no sentido kantiano da educação: o de levar cada indivíduo a realizar a máxima perfeição que a sua natureza comporta [...]” (ESTRELA, 2010, p. 24). Comparar o desempenho de estudantes com e sem deficiência, destacando aspectos lacunares destes e aspectos positivos dos que possuem deficiência, parece amenizar a angústia docente no momento de avaliar a aprendizagem e definir a trajetória do estudante no curso, ideia ilustrada na narrativa que segue.

> *E aí sabe que tu tens que nivelar, eu nivelo por baixo, eu não nivelo por cima, e mesmo nivelando por baixo você entra em conflito com o aluno, tem problema com o aluno. Eu não passo a mão na cabeça de aluno, mas eu dou oportunidade. Tu não entregou? Então ta, tu vais ficar sem nota, mas tem mais outro exercício adiante, a gente vai levando e vai avaliando, no final das contas vê que o A fez todos os exercícios e te procurou e os outros não. Mas tu vês que pela dificuldade que ele tem, muitas vezes ele está nivelado ali, ou ele está um pouco acima dos outros do que muitos dos outros, né (Docente 6).*

Os docentes entrevistados relatam que fazem várias tentativas para favorecer a aprendizagem do estudante com deficiência, ou, pelo menos, evitar a sua reprovação. Trata-se de um princípio pedagógico de promover a aprendizagem? Essa postura é aplicada também

aos demais discentes, ou os que possuem deficiência recebem um tratamento distinto? O Docente 3 informa, em duas passagens da sua narrativa:

> *[...] ele vai reprovando, reprovando, reprovando, mas de alguma forma, em algum momento ele vai passar, ele vai se formar (Docente 3).*
> *[...]*
> *Inclusive a nossa paciência, dos professores, de todos aqui, já estava no limite. A gente já estava assim: [...] vamos passar porque deu, a nossa parte a gente já fez, e já fez demais (Docente 3).*

Não foram os critérios pedagógicos que definiram a aprovação, mas um "não saber o que fazer" diante de um estudante que foi disciplinado pela escola, que cumpre com horários, entrega os trabalhos nos prazos estabelecidos, é obediente às regras da universidade, mas não se apropria do conhecimento como esperado para a turma. Colocar o carimbo da reprovação noutros estudantes, os indisciplinados, parece não ser tão difícil, mas quando o estudante é concebido como frágil, desprotegido, deficiente, o professor entra em conflito e, muitas vezes, transfere para outros a difícil tarefa de informar que nem todos podem, ou precisam estar nos mesmos lugares.

Fui procurada, na universidade, pela mãe de uma jovem com deficiência intelectual que conheço desde a infância. A mãe narrou que a filha concluiu o ensino médio e era desejo da família que ela ingressasse na educação superior, seguindo a trajetória da irmã que já havia concluído um curso de graduação na mesma universidade. Contava-me, essa mãe, do orgulho pela conquista da filha com deficiência, pois os prognósticos dos primeiros anos de vida não eram nada animadores em relação à caminhada acadêmica e foi surpreendente vê-la concluindo o ensino médio. A mãe narrou que a filha gosta muito de desenhar, por isso a família pensava que ela deveria cursar Artes Visuais, um curso de Licenciatura existente na universidade na qual atuo.

A aluna não teria dificuldades em ingressar no curso, pois há vagas disponíveis nas licenciaturas, como é o caso da graduação almejada. O ingresso dar-se-ia pela análise do histórico escolar e o documento atendia aos critérios. As notas sete, no caso dessa candidata, eram quase a totalidade, revelando uma prática bastante comum na região onde vivo. O dilema da avaliação tem sido registrado com notas sete: o mínimo para aprovar. Já orientei pesquisas sobre a avaliação de crianças/adolescentes com deficiência na educação básica e constatamos que as notas sete sintetizam a não aprendizagem de muitos estudantes e dúvidas/culpas/angústias/silenciamentos de professores.

Ao mesmo tempo em que a mãe estava entusiasmada com a possibilidade de ingresso da filha na educação superior, manifestou sua preocupação em relação ao desempenho da

filha, informando-me que ela escreve frases simples, lê com muita dificuldade, soletrando, mas não consegue interpretar textos básicos, ou resolver operações simples de adição, subtração, etc. Entendi que ela sabia das fragilidades de um sistema de ensino que parece mais preocupado com índices de aprovação, com titulação, do que com a aprendizagem dos sujeitos.

Matricular uma estudante com essas características em um curso superior é um direito, mas é ético? Não representa uma forma de exposição? Licenciados em Artes Visuais possuem habilidades e competências (termo adotado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais) a serem desenvolvidas na perspectiva do curso, o que não se resume a exercer o gosto pelo desenho. Compreendo que há um vácuo criado entre a inclusão e o papel da escola/universidade que tem gerado receios, medos, dúvidas por parte dos professores e, muitas vezes, resultado na opção por caminhos mais fáceis: aprovar, maquiar resultados, transferir para outros a dura tarefa de informar que numa sociedade competitiva, excludente, meritocrática, a inclusão, às vezes, soa como falácia. A avaliação da aprendizagem é potencializadora desses conflitos, pois ela é predominantemente classificatória, categorizante, seletiva, enquanto a inclusão produz subjetividades com vistas à solidariedade, à aprendizagem mútua, ao ocupar-se com o outro.

A insegurança frente ao ato de avaliar é relatada pelo Docente 7 na seguinte narrativa:

> *Eu não me sentia segura para avaliar se ela tinha entendido o que eu tinha pedido. Eu fazia a correção com ajuda do intérprete. Sentava com ele, reservava uma, duas horas e pedia: lê para mim o que que ela quer dizer, o que está escrito aqui, traduz para mim, e aí eu fazia isso rotineiramente com todas as avaliações. [...] A avaliação no trabalho grupal é complicadíssima, porque atribuir uma nota pelo material escrito, pela produção escrita é para todos, mas existe uma apresentação oral, né (Docente 7).*

O depoimento docente aponta para as dificuldades de duas estudantes surdas serem inseridas nos grupos para a realização de trabalhos, uma vez que a turma não dominava LIBRAS. Revela, também, o cuidado no sentido de manter as estudantes no mesmo grupo, de forma que o intérprete estivesse concomitantemente com as duas. Acrescenta, o docente, que buscava inseri-las com alunos que se destacavam na turma, no sentido de liderança e responsabilidade, para que pudessem incluí-las no processo. Prossegue narrando:

> *E eu precisava atribuir nota e avaliar tal como eu avaliava os outros. Se tu me perguntares, tua avaliação foi fidedigna, foi o mais correto possível? Como tentativa sim, em nenhum momento eu facilitei, não existia na minha avaliação assim, ah... elas têm deficiência então vou dar uma mãozinha, vou dar sete para ficar na média. Não aconteceu. Uma passou com nota boa e a outra passou raspando, mas porque conseguiu se safar na recuperação (Docente 7).*

O Docente 7 destacou que avaliou com rigor, que não entende a avaliação como facilitação, que suas provas são discursivas, com questões que demandam que o estudante "explique com suas palavras o que entende e não de decoreba". Mesmo sinalizando para o rigor de avaliação, o docente afirma direcionar as questões da prova para que o estudante "explique com suas palavras" o que me mobiliza a questionar como atribuir uma nota "com rigor" a questões com o comando descrito. O que é ser rigoroso, nesse contexto?

Ainda, em relação ao tema avaliação da aprendizagem, o Docente 10 relatou tentativas para envolver duas estudantes surdas nas aulas e na avaliação.

> *[...] o fato de elas estarem na turma, me motivou a começar a trabalhar com os mapas mentais, porque para mim foi uma alternativa ao texto, para que elas não tivessem que produzir textos. Eu adaptei a turma a elas e não elas à turma. [...] mas quando me deparei com o primeiro texto delas, que foi um paper que elas escreveram de cinco páginas, aí que eu me dei conta que talvez a leitura delas não fosse tão fluente como eu imaginava. Que elas escrevem com uma estrutura completamente diferente... (Docente 10).*

A narrativa descreve o sofrimento docente diante do desejo de incluir quando há dúvidas do que seja fazer isso, numa sociedade que quer resultados e exclui quem não os obtém da forma esperada, mas fala em escola para todos e inclusão para todos. Parece instalar-se suspeitas de ineficiência do trabalho docente. Prossegue relatando que:

> *No primeiro semestre, o que aconteceu: a avaliação delas não foi tão positiva, e aí de novo eu entro em desespero quando vejo que elas não vão conseguir nota para aprovar. Aí surge aquela situação de "será que sou eu que estou sendo crítica demais?" Mas ao mesmo tempo você tem que ser justo, porque a avaliação tem que ser a mesma, afinal, é exigência, a delas vai ter que ser a mesma. Então, a proposta não é passar a mão na cabeça, é de que elas têm as mesmas condições (Docente 10).*

Conta o docente que conversou com as duas estudantes surdas com as quais atuou e elas mesmas admitiram que "estavam devendo" na disciplina, ou seja, apresentavam lacunas no conhecimento, o que as três concluíram tratar-se de "falta de base".

> *Então, elas não tinham as disciplinas de base, que vêm antes dessa em um currículo normal do curso, por elas terem entrado por transferência. Então, foi essa a principal dificuldade, e elas relataram isso. Então eu fiquei mais tranquila, elas concordaram com a não aprovação delas, elas mesmas entendiam que elas não tinham condições de ir adiante (Docente 10).*

Assim, a reprovação, mencionada pelo eufemismo de "não aprovação", ficou legitimada. A culpa não é da professora. A culpa não é das estudantes. A culpa é da "falta de base", termo que circula amplamente nos discursos de professores universitários. Nessa relação, a culpa, assim como o poder, ficam difusos, diluídos, abstratos. Existem culpados nessa relação? O que fazemos com quem não tem as medidas do leito de Procusto dos

espartanos, narrado em uma lenda que, em nossos dias, me sugere uma analogia com o sistema escolar? Para adaptar-se, corta-se o que sobra em alguns e a aumenta-se o que falta em outros, de forma que todos assumam as medidas do leito de ferro. Ilustro essa passagem com as palavras de Amaral.

> Uma antiga lenda nos conta sobre um homem rico, poderoso, obsequioso e cortês, de nome Procusto, que tinha por hábito convidar estranhos para seu palácio. O hóspede era recebido com requinte: túnicas primorosamente talhadas, vinhos muito especiais, iguarias inesquecíveis e [...] um leito suntuoso. Ao visitante, porém, um único problema se apresentava: encaixar-se perfeitamente no leito. Se houvesse qualquer discrepância, entre os tamanhos da cama e do convidado, este era cortado ou esticado para que se adequasse às proporções devidas. A morte era quase certa! Só poucos e raros convidados, absolutamente adequados à dimensão pré-estabelecida, alcançavam a velhice (AMARAL, 1994, p. 43-44).

O Leito de Procusto pode ser reconhecido na figura do Estado, que com seus instrumentos de controle monitora o risco populacional por meio da avaliação dos estudantes, dos docentes e das instituições. Tomo por exemplo as avaliações como a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). As políticas de avaliação, num contexto de expansão comemorado, não possuem o intuito de matar, de eliminar as instituições educacionais, mas gerenciar os riscos e manter os sujeitos em circulação, impedindo que saiam do jogo. As instituições que não cumprem seu papel, aos olhos do Estado, são punidas (cursos desativados, vagas reduzidas) e estas, por sua vez, punem seus docentes por meio de não contratação ou demissões de quem não possui titulação de mestre e doutor (uma vez que a titulação é um elemento a ser recompensado) e pune seus estudantes (o FIES não é acessado a estudantes de cursos avaliados com conceito inferior a três) ou pelo abalo no reconhecimento social das IES, dos cursos mal-avaliados e dos estudantes provenientes deles.

Por que não falamos sobre: os estudantes que temos e não os que idealizamos; temporalidades diferentes na apropriação do conhecimento; compreensão dos processos de ensino e aprendizagem para exercer a docência; desejo que os estudantes aprendam; processos de autonomia estudantil; mitos de generalização acerca do “perfil dos estudantes de hoje”, termo bastante difundido entre docentes universitários; nossa contribuição possível para as mudanças da educação?

Camillo diz que a diferença caiu na cilada do *marketing*, servindo como mote para belos e sedutores discursos políticos, “[...] prometendo-se acabar com as ‘diferenças’ sociais, ou no discurso escolar, quando se diz que a escola e a educação são para todos, onde os excluídos serão incluídos e as ‘diferenças’ serão eliminadas, solucionadas [...]” (CAMILLO, 2008, p. 67).

Saliento as afirmações de Foucault que a existência de tecnologias de poder, dentre elas a disciplina, permitem controlar as condutas. O professor controla a conduta do estudante, mas entendo que o professor também é controlado por esferas mais amplas, a exemplo das políticas de inclusão, dos discursos midiáticos etc. O poder, "[...] não é detido por alguns e despossuído por outros e nem atua somente como uma força que diz 'não'; ao contrário, produz saber, gera discursos e práticas, constitui formas de subjetivação" (EIZIRIK, 2005, p. 82).

Os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, os quais difundem a ideia de solidariedade, de respeito à diferença vista como essencialmente boa, como elemento que soma, que produz uma sociedade mais acolhedora. Esse jeito de conceber a sociedade e a educação gera conflitos diante de perspectivas seletivas e excludentes ditadas pela sociedade neoliberal.

Possa, Naujorks e Rios (2012) nos provocam a pensar sobre a Educação Especial como uma invenção possibilitada graças ao arranjo de saberes médicos, psicológicos e pedagógicos. Mencionam o apagamento do discurso diagnóstico, como nomeação da anormalidade, e o fortalecimento do discurso da avaliação pedagógica. Para as autoras, a área de estudo e de atuação nominada Educação Especial, surgida no final do século XIX e o início do século XX, "É a possibilidade de estabelecer uma verdade para conhecer sobre aquele que não era normal, que destoava do conjunto, aquele que se apresentava como enigma a ser 'desvelado' e, por fim, curado ou (re)habilitado à vida humana" (POSSA; NAUJORKS; RIOS, 2012, p. 471). Ao fazer referência à avaliação no campo da Educação Especial, as autoras destacam:

> O olhar, o exame, a observação, o monitoramento e a experimentação são práticas não discursivas que produzem os discursos de diagnóstico e avaliação, elas têm uma mesma referência, pois têm o poder de estabelecer uma verdade, de inventar uma verdade sobre o sujeito da deficiência e uma forma de atuação do professor da Educação Especial.
> Tornando o indivíduo visível, fragilizado e susceptível a uma circunstância, a uma necessidade educacional, social e cultural, produz-se um sujeito pedagógico, com vista a igualá-lo e normalizá-lo. Aquilo que se descreve como necessidade do sujeito é, portanto, um discurso de referência pedagógica, que tem a função de produzir um sujeito que precisa ser educado (POSSA; NAUJORKS; RIOS, 2012, p. 477).

Vivemos tempos em que a avaliação parece ser a mágica para qualquer solução. Nos circuitos universitários, as diferentes facetas da avaliação têm se constituído numa engrenagem poderosa. Os estudantes são avaliados para ingressar na educação superior (se bem que nesse contexto de disponibilidade de vagas em muitas instituições predominantemente privadas, a avaliação via vestibular e processos seletivos tem

representado um jogo de faz de conta. Cada vez mais algumas Instituições de Educação Superior disputam estudantes, investindo fortemente em estratégias midiáticas de sedução para um mundo de facilidades e nem sempre para o envolvimento necessário na elaboração do conhecimento e engajamento na construção de um mundo mais ético e justo como, a meu ver, condiz a um projeto de educação superior). Os estudantes são avaliados também para prosseguir nas diferentes etapas de cada componente curricular e de cada semestre; são avaliados pelo ENADE, cujo conceito assume o status de vitrine do curso. Os professores são avaliados; os cursos são avaliados; as Instituições são avaliadas e os resultados frequentemente usados como fatores de ranqueamento em contextos de mercadorização da educação. A avaliação funciona como um dispositivo pedagógico que captura, regula, classifica, nomeia o estudante e como uma prática que opera através de mecanismos de poder e disciplinamento, necessária para colocar em funcionamento a escola e suas práticas pedagógicas.

Ao fazer esses tensionamentos, não quero negar a importância que atribuo à avaliação que ajuda a olhar "para dentro", a reescrever e executar projetos de forma mais profícua, a olhar para o alcance e fecundidade de nossas ações no campo da educação. Procurei ressaltar a avaliação a partir da experiência da diferença, quando as relações de poder e saber presentes nas práticas avaliativas, a meu ver, ficam abaladas. Entendo que a diferença produz efeitos na docência e na estrutura pesada, fixa, cristalizada da escola, provocando fissuras, abalos, inquietações que mobilizam a revisitar a história da escola com novos olhares que nos auxiliam a perguntar como, porque e para que avaliamos. E, assim, encaminho-me para as conclusões possíveis, dentre múltiplas possibilidades, para destacar o que me tocou como pesquisadora, ou seja, o que os meus óculos permitiram ver e compreender.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

> E aí as identidades se mesclam e se conflitam: a pesquisadora, a professora, a mulher [...]. E nem sempre sabemos qual delas deixamos falar (ANDRADE, 2012, p. 192).

E quando é hora de finalizar o texto, com a sensação de que ainda há muito caminho a ser percorrido? É assim que me sinto, pois o que digo não é definitivo, mas um saber em construção, com tons de provisoriedade.

Ao final desses quatro anos de estudos (mais que quatro, se considerar que antes de ingressar como aluna do programa de doutorado oficialmente, já havia cursado quatro disciplinas como aluna especial, duas na UFSM e duas na UFRGS), percebo minhas transformações e quanto o exercício de pensar o meu próprio pensamento tem mudado minha forma de enxergar o mundo, a universidade, a inclusão, a pesquisa em educação e até a minha própria vida. Este estudo, que nesse período foi meu alimento quase que diário e com maior intensidade progressivamente com o tempo, possibilitou-me novas formas de olhar para o meu objeto de pesquisa, visualizando nele múltiplas facetas, cores e matizes, novos desenhos e recortes, resultando em novos jeitos de ser e de pensar.

Quais os efeitos da inclusão de estudantes com deficiência na docência universitária? A resposta à questão de pesquisa que direcionou esse estudo sustenta a **Tese** defendida de que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência.

Para contemplar o **objetivo** desta pesquisa, que é tensionar o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender seus efeitos na docência universitária, foram elaboradas algumas **questões complementares**: Que movimentos relativos à inclusão acontecem na universidade no presente? Quais os desafios da profissão docente no contexto de inclusão de estudantes com deficiência? Como acontecem os processos de subjetivação docente decorrentes das políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior? Quais os efeitos da presença de estudantes com deficiência nas práticas pedagógicas de professores universitários?

Ao evidenciar os cenários da universidade no presente, faço um recorte para o que diz respeito às políticas de inclusão, salientando o contexto de expansão de instituições de ensino superior, de cursos e vagas. Os movimentos pela inclusão que repercutiram primeiro na

educação básica, atualmente refletem na educação superior, na forma de ampliação do acesso de pessoas com deficiência. Informações relativas ao ingresso de pessoas com deficiência incluídas na educação superior estão traduzidas em dados publicados nos últimos censos pelo INEP e disseminam a ideia de que ali estão conhecimentos alicerçados nos rigores da ciência, pois são apresentados em gráficos e tabelas revelando números crescentes. A ideia difundida é de êxito na política de inclusão, pouco se discutindo o aspecto qualitativo desse processo, a exemplo de quantos desses estudantes concluem seus cursos, qual o índice de empregabilidade e êxito profissional dos egressos. Esses dados oficiais são dispositivos que nos subjetivam, nos atravessam de diferentes formas, criando racionalidades que produzem efeitos nas universidades e nos modos de ser e constituir-se docente. Tal racionalidade também afeta as pessoas com deficiência e suas famílias, criando nelas o desejo de consumir cursos superiores, de ser incluídas no ensino superior, onde muitos querem estar, mesmo que esse espaço posteriormente gere exposição e exclusão para alguns.

Questões acerca da inclusão e acessibilidade estão presentes nos instrumentos oficiais do sistema de avaliação da educação superior. Porém, a forma genérica como as questões são apresentadas, muitas vezes resulta em respostas positivas, em gráficos animadores, mas nem sempre significa que tais resultados atendem às especificidades dos sujeitos.

As avaliações docentes estão focadas na titulação e produção e as atitudes inclusivas em relação aos estudantes com deficiência, disseminadas como sendo de colaboração, solidariedade, altruísmo, entre outras, ficam à sombra de resultados quantificáveis, inerentes aos princípios econômicos da produção.

Existe lugar para a dúvida em relação ao êxito do próprio docente e da universidade no processo de profissionalização de estudantes com deficiência, entendido como papel da universidade. Alguns docentes entrevistados identificam na educação superior uma inclusão romanceada, naturalizada, mascarada, ambivalente, cujas fragilidades e até impossibilidades estão silenciadas. A ambivalência da inclusão se manifesta no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém organizar-se, predominantemente, com base em princípios da Modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos. Ao mesmo tempo em que o apelo do Estado é para instituições e professores inclusivos, as universidades são avaliadas por indicadores padronizados com foco nos resultados. Na conjuntura atual, a avaliação e a regulação assumem grande prestígio, e as instituições são comparadas e estimuladas a competir entre si na busca de melhores colocações. Qual o lugar, por exemplo, das pessoas com deficiência

intelectual, que também estão matriculados em cursos superiores, nesse cenário? Esses movimentos vivenciados contribuem para que se tencione a inclusão e o papel das universidades na contemporaneidade.

No contexto de inclusão de estudantes com deficiência, os docentes deparam com muitos desafios. Escolho escrever sobre esse tópico repetindo parte do texto, no qual a experiência de ter estudantes com deficiência incluídos nas turmas de educação superior e os efeitos dessa presença são narrados pelos docentes com os seguintes termos: *desassossego; angústia; desalojamento; desinstalação; desconforto; curiosidade; aprendizagem; receio; desafio; desamparo; readequação; experiência; descoberta; inquietação; inquietação permanente; dúvidas; dificuldades; movimento; ganhos; estímulo; felicidade; surpresa; cuidado; atenção; melhoria; desconstrução; impasse; diferença; reavaliação; reescalonamento de conceitos; mudança; estranhamento; sentir-se o "outro"; preocupação; impotência; mobilização.*

O encontro com os sujeitos da inclusão gera distintas sensações e interpretações por parte dos professores. Na lógica neoliberal há um forte apelo aos discursos inclusivos, e os professores predominantemente os assumem como necessários para a construção de uma sociedade melhor e tornam-se parceiros do Estado no compromisso de efetivar as políticas de inclusão. Os docentes, predominantemente, procuram responder favoravelmente à expectativa disseminada pelas políticas de inclusão no sentido de que gerenciem a própria formação e, se não preparados, preparem-se para atuar com a diversidade, apresentada como um rico mosaico que representa ganhos a todos. Precisam também assumir a aprendizagem dos estudantes com deficiência, e quando isso não acontece, recai sobre os docentes a suspeita de incompetência profissional. Os desafios docentes são muitos: deparar com o novo, aprender com a diferença, apropriar-se de conhecimentos relativos às tecnologias assistivas e recursos didático-pedagógicos específicos à aprendizagem das diferentes deficiências, criar novas possibilidades de organização de espaços e tempos, repensar o que é ser professor, desenvolver nova percepção da escola, das formas de aprender, de ensinar e de ser docente. Os professores descobrem a pluralidade da inclusão, passando a compreendê-la como uma palavra de múltiplos significados, que provoca tensionamentos, angústias, desassossegos, mas também gera mobilidade, apropriação do novo, desconstrução de olhares padronizados, crescimento pessoal e profissional. Deparar com a diferença provoca a ruptura com formas mecânicas de pensar, ser e fazer. A lógica cristalizada do professor que ensina, e o aluno que aprende, pode se romper a partir do encontro com o estudante com deficiência, e o docente pode assumir o papel de quem precisa aprender para poder ensinar e avaliar. Como exemplo,

cito noções ou a aquisição da língua de sinais; o uso de tecnologias assistivas como programas computacionais adequados às pessoas cegas ou com baixa visão; a apropriação de recursos de acessibilidade ao computador para pessoas com deficiência motora, entre outros. Essas aprendizagens podem ser condição para o êxito na docência. Como avaliar a produção escrita de um estudante surdo sem a compreensão da estrutura diferenciada na forma de pensamento e, consequentemente, de registro?

O estudo me possibilitou compreender como acontecem os processos de subjetivação docente decorrentes das políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Tais políticas, disseminadas nos discursos da mídia, nas normativas institucionais, nos apelos à ética e responsabilidade social, funcionam como tecnologias que produzem subjetividades docentes traduzidas, predominantemente, em posturas amorosas. Existe um investimento estratégico que captura o docente e o insere em um jogo de culpa (sentindo-se despreparado para a inclusão); de carência (sentindo necessidade de ajuda para melhorar a ação docente), de altruísmo (disposto a dedicar-se ao outro com generosidade). A inclusão frequentemente é tomada como um imperativo, algo inquestionável, algo natural.

A presença de estudantes com deficiência produz efeitos nas práticas pedagógicas, uma vez que exercer a docência com “o outro”, “o diferente”, é uma possibilidade para que o profissional, proveniente de distintas áreas do conhecimento que não as licenciaturas, mesmo que domine o conteúdo específico, que possua acúmulo de títulos acadêmicos ou produções científicas, descubra que isso não basta, pois a docência é outra profissão.

Procurarei destacar formas como professores são afetados por esse encontro, a partir da análise dos discursos docentes. Das leituras que faço, identifiquei que no contato com o outro, alguns docentes descobriram que conviver com a diferença os movimenta a produzir crescimento pessoal. Constatam que a universidade apresenta uma estrutura tão padronizada que, mesmo tendo uma formação na área da educação especial, causa estranhamento encontrar o estudante que foge ao padrão escolar inserido numa turma universitária. O desconhecimento sobre especificidades na aprendizagem de estudantes com deficiência está presente na maioria das narrativas. Alguns docentes buscam manuais de pedagogia, informações em sites na internet, cuja confiabilidade lhes deixa dúvidas, pois não possuem familiaridade com esse campo de conhecimento. Outros buscam amparo na própria instituição, em gestores ou setores responsáveis pela acessibilidade.

A forma de avaliar o estudante com deficiência também é narrada como uma inquietação docente. Na ausência ou no desconhecimento de políticas institucionais, o

professor atua individualmente, de forma empírica, às vezes justificando as lacunas desse estudante por meio de comparativos com os demais, “os normais”, os quais frequentemente são descritos como desinteressados, pouco esforçados, o que resultaria num equilíbrio de resultados. É como se ser deficiente equivalesse a ser “normal”, desinteressado, descomprometido.

O estudo identifica, nas narrativas docentes, o reconhecimento de avanços jurídicos no campo da educação inclusiva, que embora em um processo com muito a ser conquistado, se materializam na eliminação de barreiras nas edificações, na adequação de mobiliários e equipamentos, na adoção de tecnologias assistivas e, principalmente, no aumento do número de pessoas com deficiência na universidade. Mesmo que as universidades não tenham as adequações prontas no momento do ingresso desses estudantes, é inegável o movimento criado após o ingresso, no sentido de melhorar as condições de permanência. Ou seja, o caminho se faz ao caminhar, até porque cada estudante com deficiência, mesmo que colocado em categorias (deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência múltipla, etc...) é único e possui demandas particulares.

O que causa desconforto aos docentes sujeitos desse estudo é relativo ao papel da universidade diante do estudante que não se apropria das aprendizagens previstas no projeto do curso, seja por lacunas na atuação docente e deficiências da própria universidade, seja pelas lacunas apresentadas pelo estudante na sua trajetória estudantil ou próprias da deficiência. O que é incluir na educação superior? É matricular? É socializar? É criar critérios de avaliação menos rigorosos em relação aos aplicados aos colegas que não possuem deficiência? É mobilizar para a aprendizagem, utilizando, quando necessário, tecnologias assistivas como recursos pedagógicos para a apropriação da aprendizagem? É entregar o diploma de graduação? E quando o estudante se autovitimiza, parece culpar os outros pela sua deficiência? Ou seja, assim como tantos estudantes, não assume o papel de protagonista na elaboração do próprio conhecimento? Como isso é interpretado, numa sociedade que, frequentemente ou, talvez, predominantemente, interpreta a inclusão como um ato de generosidade? Essas indagações atravessam as falas docentes: alguns ousam respondê-las de acordo com suas verdades, outros as deixam em suspenso.

Ao mesmo tempo em que alguns docentes são capturados pelos discursos da inclusão e naturalizam a presença do estudante com deficiência na educação superior, generalizando essas possibilidade a todos, outros refletem acerca das diferentes trajetórias estudantis e das possibilidades (ou impossibilidades) de acessar às profissões autorizadas pelos cursos de graduação.

Ao refletir acerca das distintas formas de apropriação do conhecimento, é possível olhar também para os estudantes sem deficiência, ou seja, tensionar a própria ação docente na peculiaridade dos estudantes que constituem um grupo. O encontro com os estudantes com deficiência permite que o professor reflita sobre os discursos inclusivos, incorporados e, frequentemente, reproduzidos de forma mecânica, como se fosse algo natural, inevitável e necessário.

A docência implica dominar um conjunto de conhecimentos específicos que incluem os processos de ensinar e aprender. Ser *expert* na área profissional não é sinônimo de ser um bom professor. Narrar *cases* de sucesso pessoal, impressionar os estudantes com o status social propiciado pela atuação profissional em algumas áreas de formação, também não é ser professor. Ser professor requer interatividade. O médico cirurgião pode exercer sua profissão com pessoas anestesiadas; o artista pode esculpir um objeto que é passivo; o arquiteto pode definir um projeto utilizando recursos tecnológicos ou mesmo lápis, papel, prancheta. Mesmo nesses exemplos, o trabalho não é unilateral, provoca efeitos, movimentos, consequências, reações posteriores. Porém, o professor não consegue exercer sua profissão sem o envolvimento do seu objeto de trabalho: o estudante. Ensinar pressupõe aprender e aprender é um movimento ativo, de trocas. O êxito no processo de ensino e aprendizagem não depende unicamente do estudante nem exclusivamente de um professor capacitado, ambos precisam protagonizar o processo.

Encaminho-me para a finalização da Tese, tecendo minhas considerações de que o estudo me provocou a pensar na expectativa de "normalização" que parece direcionar algumas famílias/pessoas com deficiência ao ingressar na educação superior, com base em critérios fluidos e subjetivos, impregnados pela ideologia neoliberal. Esse ingresso representa a ideia de: - "Veja, chegamos!" Porém, essa "chegada" pode, para alguns, representar a exposição, comum na Idade Média, ou a adequação, a qualquer custo, à lógica da competitividade, da produtividade e do consumo em tempos de império neoliberal. Essa racionalidade opera na produção do estudante com deficiência, do professor, da família desse estudante e se ramifica no campo da educação; são maquinarias que capturam e subjetivam; são racionalidades e práticas que constituem modos de vida para que ninguém fique de fora da rede de produção e consumo, mesmo que a inclusão seja excludente.

Eu poderia concluir esta Tese (mesmo sem encerrar o assunto que problematizo) com uma série de recomendações como: as universidades devem... os professores devem... os estudantes com deficiência devem... os colegas da turma dos estudantes incluídos devem... E

responder indicando alguns caminhos que parecem óbvios: promoção ou acesso a capacitações, informações, acessibilidade nas diferentes dimensões, apoio docente e discente, planejamento institucional, superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, estruturais, comunicacionais, nos mobiliários, equipamentos e na web, etc. Mas estou ciente de que a universidade não é uma ilha. Está inserida numa sociedade incerta, fragmentada e não inclusiva. Reconheço os limites da inclusão que produz também a exclusão. Mesmo assim, não defendo o retorno ao tratamento dado às pessoas com deficiência, o que já representou a barbárie.

Em que pese a ambivalência da inclusão, comemoro a expansão do acesso à educação superior, com suas diferentes faces e desafios. Os aspectos legais não dão conta desse processo, mas mobilizam a sociedade para deparar com cenários que já foram escondidos, negados, maquiados. As pessoas com deficiência existem. Saíram dos muros dos hospícios, dos mosteiros, da "*Nave dos Loucos" (Narrenschiff)*, das instituições especializadas nas quais muitas, não por opção, mas por determinação de outros, viviam isoladas, segregadas, silenciadas. Saíram das casas com altos muros nas quais famílias conviviam com culpas pela deficiência, heranças histórico-culturais.

Esses movimentos são verdades que em cada tempo nos fazem ver como certas ou erradas as nossas condutas de educadores. Hoje a verdade difundida pelos discursos da legislação, das políticas, das mídias, acerca das pessoas com deficiência diz respeito à inclusão. Concordo na medida em que não defendo a segregação, a exclusão, mas desconfio dessa verdade na íntegra, como se fosse uma metanarrativa.

Li e reli o material empírico na busca do que ele me diz e de seus diversos dizeres. Partes do material foi analisado, mas não esgotado, o que permite que seja revisitado noutros momentos. O modo como os docentes narram a inclusão, falam de si e dos outros - os seus sujeitos da inclusão - me permitiram compreender que as narrativas são produções culturais, políticas e sociais, portanto, não fixas. Nas narrativas, múltiplas formas de entender o encontro com estudantes com deficiência foram identificadas. Entendo que a relação pedagógica com tais estudantes remete à forma como construímos nossos referenciais acerca da inclusão, da deficiência e do ensino e aprendizagem.

Longe de ter o intuito de categorizar professores universitários em relação à forma como reagem frente aos estudantes com deficiência, nos encontros que com eles eu estabeleci, constatei que muitos ficam surpresos diante da presença desses estudantes nas turmas. Outros naturalizam essa presença de forma romantizada e superficial: "se ele chegou até aqui, não sou eu que irei retê-lo", dizia-me um professor, aparentando que, independentemente da

trajetória de desempenho, a decisão já estava tomada em relação à aprovação do estudante com deficiência naquele componente curricular.

As entrevistas narrativas, adotadas no estudo, me colocaram em contato com outros sujeitos da experiência, pois tanto eu, pesquisadora, como os pesquisados fomos afetados de forma recíproca. Alguns docentes, enquanto falavam, se davam conta de aspectos até então não tensionados, ou seja, naturalizados pelos mecanismos de poder que instituem verdades em cada tempo. Essas novas percepções nem sempre foram explicitadas nos discursos, mas manifestadas nos silêncios, nas pausas, nas palavras soltas, nas expressões corporais. Em muitos momentos foi difícil ser confidente de docentes que relatavam seus sofrimentos, faziam seus desabafos, diziam as suas indignações sem me colocar na condição de quem julga, critica, autoriza-se a inferir "a verdade" escondida e concluir com uma, ou seja, a minha verdade.

A caminhada do doutorado em Educação e a elaboração desta Tese representa uma intensa experiência. Ingressei no curso com o intuito de investigar a inclusão na educação superior, pela afinidade com esta temática, pelos desafios com os quais deparei nos últimos anos, na condição de professora e também de gestora. Porém, o caminho percorrido, para resultar nas coisas que hoje digo e sinto, foi distinto do que imaginei ao ingressar. Já nas primeiras aulas do doutorado, percebi meu olhar ingênuo acerca da inclusão, que me fazia naturalizar este caminho como o único modo possível: inclusão, para mim, soava como direito humano, solidariedade, oportunidade de aprender e ser melhor com a diferença, possibilidade de compensação de deficiências biológicas pelo aspecto social. Não que eu negue essas percepções, mas aprendi a olhar também para outras facetas da inclusão, algumas bem perturbadoras e a colocar sob suspeita o que até então me parecia natural. Admito que sempre me inquietou a contradição entre a solidariedade (marca da inclusão por mim concebida) e a competição ou mérito individual (um dos princípios da sociedade neoliberal). De um lado, a regra parece ser: chegue, chegue primeiro, pise em quem caiu. De outro, quando se trata da aproximação com pessoas com deficiência, existe um convite ao chegar junto. Pois bem, algumas ingenuidades se foram quando percebi a inclusão também como prática de governamentalidade, de poder pastoral, como desdobramentos de práticas neoliberais que não admitem a perda de porção significativa do rebanho, que explora as almas, que faz revelar os segredos mais íntimos. Entendi a inclusão como uma estratégia de governamento, com o intuito de operar a seguridade e a minimização do risco, por meio da educação para todos, constituindo sujeitos empreendedores de si, tenham eles deficiências ou não.

Tensionar a inclusão em suas múltiplas facetas, não significa defender o retorno à forma como pessoas com deficiência foram predominantemente tratadas até um passado recente: mortas, segregadas, excluídas da sociedade e da vida, visualizadas pelo prisma do exótico, do estranho ou da invisibilidade. Tampouco significa que devemos esperar que algum "iluminado" diga como se faz a "verdadeira inclusão", mas provoca a pensar que os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no caminhar, no encontro com o novo, com sujeitos diferentes. Isso não quer dizer que eu defenda a aventura, o improviso, o desconhecimento e descompromisso com estratégias que nos fazem melhores no exercício da docência. Tensionar a inclusão é refletir acerca de processos que nos subjetivam e governam, que nos fazem assumir como verdades pressupostos que nos causaram, ou causarão estranhamento em algum tempo.

Este estudo possibilitou visualizar caminhos para continuar a pensar a inclusão, a docência na educação superior, o encontro com "o outro" e os efeitos desse encontro no jeito de ser e conceber a docência, a democratização da educação superior e o conhecimento. Causa-me curiosidade e gostaria de ver representado nos próximos censos o número de pessoas com deficiência que concluem seus cursos de graduação. Isso também me instiga a novas pesquisas.

Esta Tese não aponta soluções, nem considera encerrada a discussão aqui registrada. Apresenta um exercício analítico, tecido entre leituras, experiências e narrativas docentes, distanciada do que é rígido, universal, prescritivo. O estudo permitiu colocar em xeque algumas verdades que eu trazia ao ingressar no curso de Doutorado em Educação e me mostrou novos caminhos para responder às minhas indagações, ressignificando algumas compreensões e formulando outras interrogações. Senti desconforto, inquietação ao perceber a necessidade de desconstruir formas de pensar o conhecimento, a ciência e conduzir pesquisas, adotadas até então. As novas lentes que coloquei ampliaram meu olhar e considero improvável conseguir visualizar o mundo sem elas doravante. Algumas possibilidades de desencadeamento do estudo estavam previstas no projeto, outras se apresentaram na trajetória e assumiram contornos e formas diferentes. Posso dizer que essa caminhada faz sentir-me "sujeito da experiência", o que para Larrosa é diferente de ser sujeito da opinião, do trabalho, do julgar, do querer. Ser sujeito da experiência requer disponibilidade, ex-posição. O vasto caminho de pesquisa que ora vislumbro não me assusta, diferente disso, me seduz a continuar, pois novas perguntas me convidam a outras buscas.

Estas foram as conclusões possíveis, num recorte de tempo e espaço, nas contingências, nas condições de existência nas quais vivi enquanto produzi esta Tese. Nessas

circunstâncias, produzi o meu melhor, o que não significa dizer que resultou na melhor produção. Coloco um “ponto” com a sensação da incompletude, de distintos caminhos que poderiam ter sido seguidos, da opção por um deles, o que me trouxe até aqui, convicta de que não há uma racionalidade universal e absoluta e mais do que consensuar e apontar como se transforma o mundo, precisei transformar a minha forma de olhar para ele.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo**? e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. 2 reimp. Chapecó (SC): Argos, 2010.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994.

ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior e profissionalização. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anpedsul), 4., Curitiba. 2004. **Anais**… Curitiba, 2004. 1 CD-ROM.

ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 173-194.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http:// portal.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR9050-31052004.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2013.

BAPTISTA, C. R. Processos inclusivos, pesquisa acadêmica e cotidiano escolar. In: **Seminário capixaba de educação inclusiva**: dez anos de educação inclusiva no Espírito Santo: diversidade..., 10., Vitória. 2006. **Anais**… Vitória: UFES, 2006. p. 35-44.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M.T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 57-68.

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva – TA. In: SHIRMER, C.R.et al.. **Atendimento educacional especializado**: deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 31-37.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Auxílio em atividades de vida diária – material escolar e pedagógico adaptado. In: SHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado**: deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 41-53.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990, seção I, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 28 dez. 1994, seção 1, p. 20767.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Aviso Circular n. 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996.** Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996b.

_____. Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999. Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 mar. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1999b, n. 219, seção 1E, p. 20.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 nov. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2000b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. [200-]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. In: **Federação Nacional das APAEs**. Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada. Brasília, 2001, p. 180-190.

_____. Ministério da Educação. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 mar. 2002, Seção 1, p. 9.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 219, 11 nov. 2003, seção 1, p. 12.

_____. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; n. 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. Ministério Público Federal; Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2. ed. rev. e atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República. Casa Civil. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 fev. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília, DF, 2005b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF, set. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=9737&interna=6>. Acesso em: 21 abr. 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 ago. 2009, seção I, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 30 jun. 2014

_____. **Censo da educação superior de 2009** – resumo técnico. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2012.

_____. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Ofício Circular MEC/INEP/DAES/CONAES 000074 de 31 ago. 2010.** Comunica definição do NDE, atualização do PDI e PPC e retificação dos instrumentos de avaliação. Brasília, DF, 2010b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011, seção I, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Educação superior**: Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%. out. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18124>. Acesso em: 01 out. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de

dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2012b, seção I, p. 2.

_____. **Censo da educação superior de 2010** – resumo técnico. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de educação superior. **Fórum Nacional CNE**: Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil. Brasília, nov. 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior. **Documento orientador Programa incluir - acessibilidade na educação superior Secadi/Sesu–2013.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&ativo=496&Itemid=495>. Acesso em: 17 nov. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 nov. 2013b, ed. extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-014/2013/Lei/L12881.htm>. Acesso em: 29 jun. 2014.

_____. **Censo da educação superior de 2011** – resumo técnico. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2013.

_____. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**: Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica (presencial). Brasília, DF, jan. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BOLZAN, D. P. V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, A.M.R. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 131-147.

BUARQUE, C. **A universidade numa encruzilhada**. UNESCO. Ministério da Educação. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf> Acesso em: 26 set. 2009.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CAMILLO, C. R. M. **A avaliação como dispositivo pedagógico**: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/dissertacoes-marcia/dissertacoes-marcia/camila-camillo.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2014.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2006.

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

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003.

COSTA, M. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: COSTA, M.V. (Org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: ULBRA, 2006.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, M. I. **Formatos avaliativos e concepção de docência** (Org.). Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91. (Coleção Educação contemporânea)

CUNHA, M.; ISAIA, S. (Orgs.). Formação de docentes de Instituições de Ensino Superior. Mediação pedagógica (Verbete). In: MOROSINI, M.C. et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 368-375.

DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar em foco. In: Reunião Anual da Anped: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 33., **Anais**… Caxambu (MG), out. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6086--Int.pdf >. Acesso em: 16 out. 2011.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUSIK, C. L. **Teclado virtual silábico-alfabético**: tecnologia assistiva para pessoas com deficiência física. 2013. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault**: um pensador do presente. 2. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2005.

ESTRELA, M. T. Ética e pedagogia no ensino superior. In: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Portugal: CIIE/Livpsic, 2010. p. 11-28. (Coleção Ciências da Educação, 7)

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães (Coord.). Brasília: Universidade de Brasília, 2001. 2008. Reimpressão.

FERNANDES, C.; GRILLO, M. C. Prática pedagógica universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 376.

FISCHER, R. M. B. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 24, p. 39-59, jan./jun. 1999. (Dossiê: Perspectivas sobre o sujeito).

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, Porto Alegre: UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France 1970 – 1982**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção tópicos)

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

_____. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 29. ed. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France. (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. **História da loucura**: na idade clássica. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 9. ed. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2012b.

FRANTZ, W. **Universidade comunitária**: uma iniciativa não-estatal em construção. Chapecó: Argos, 2004. (Coleção Seminário Temático Unochapecó)

GADELHA, S. S. Governamentalidade neoliberal e teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai./ago. 2009.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior:** estudo de caso da UFSCar. 2011. 229f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. 5. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2003.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de Indicadores Educacionais**. Brasília, DF: 2004.

ISAIA, S. M. A. Formação do professor do Ensino Superior: tramas na tecitura. In: MOROSINI, M. C. et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-251.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em Pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 162-177. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 163-176.

LARA, A. T. S. et al. Inclusão de alunos com deficiências: uma discussão com professores da PUCRS. In: FREITAS, A. L. S. et al. (Orgs.). **Capacitação docente**: um movimento que se faz compromisso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 205 p. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/capacitacaodocente.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2013.

LARROSA, J. B. Notas sobre experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86. Disponível em: <http://grupodec.net.br/ebooks/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

LEITE, D. Pedagogia Universitária (verbete). In: MOROSINI, M. C. et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 310-311.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, M. C. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: Reunião Anual da Anped, 30., **Anais**… Caxambu (MG), out. 2007. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 16 nov. 2011.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 153-170, mai./ago. 2009. (Dossiê Governamentalidade e Educação)

MACHADO, F. C. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (Orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 57-69.

MENEZES, E. C. P. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MENEZES, E. C. P; TURCHIELLO, P. Análise de discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. In: AnpedSul, 14., **Anais**… Caxias do Sul, jul./ago. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2178/674>. Acesso em: 18 nov. 2012.

MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectivas metodológicas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 47-61.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A (Orgs.). M**etodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

MOREIRA, L.C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. In(ex)clusão na universidade. O aluno com necessidades especiais em questão. **Educação Especial**, Santa Maria: UFSM, n. 25, p. 37-47, dez./mar. 2005.

MOROSINI, M. C. Educação superior (Verbete). In: MOROSINI, M. C. et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 311. 1. v.

MOROSINI, M. C. (Org.). Profissão/Trabalho docente. Professoralidade (Verbete). In: MOROSINI, M. C. et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 383. 1. v.

NAUJORKS, M. I. Qualidade e Inclusão Social. In: FRANCO, M. E. D.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Qualidade na Educação Superior**: dimensões e indicadores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 536-544. (Série Qualidade da Educação Superior; 4). Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs>. Acesso em: 16 abr. 2012.

OLIVEIRA, V. F. Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário. In: ISAIA, S. M. G.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: recendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 107-120.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-45.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PIECZKOWSKI, T. M. Z; NAUJORKS, M. I. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: diferentes discursos, diferentes expectativas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau: PPGE/ME, v. 7, n. 3, p. 938-962, set./dez. 2012.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino superior**. 2008. 68f. Monografia (Especialização em Docência na Educação Superior) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2008.

_____. Estudantes com necessidades especiais no ensino superior. In: VIEIRA, J. A.; VIGNATTI, M. A. P. (Org.). **Leituras da docência da educação superior**. Curitiba: CRV, 2009. p. 121-132.

_____. Expansão e inclusão na universidade: uma questão ética. In: REZER, R. **Ética e ciência na educação superior**. Chapecó: ARGOS, 2013. p. 167-191.

PIRES, C. L.; NOBRE, M. A. Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. 1. reimp. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 160-188.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I.; RIOS, G. M. S. Matizes do discurso sobre avaliação na formação de professores da Educação Especial. **Educação Especial**, Santa Maria: UFSM, v.25, n. 44, p. 465-489, set./dez. 2012.

RECH, T. L. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B. (Orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19-34.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

RISTOFF, D. A cor do campus. INEP, 2005. 58 slides color. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 06 jun. 2006. (Censo Escolar e Censo da Educação Superior).

ROSSATO, R. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Qualidade da educação superior:** a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 2, 2012. 240 p. (Série Qualidade da Educação Superior, 2). Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

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

SALES, S. R. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 111-132.

SÃO PAULO. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Sumário**. Relatório Mundial sobre as deficiências. Organização Mundial da Saúde 2011. (Tradução em Língua Portuguesa à Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo). Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2011/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina. Florianópolis: Cogen, 1998.

_____. Política de educação inclusiva. Florianópolis: SED/SDF/SES/FCEE, 2001.

_____. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2004.

_____. Conselho Estadual de Santa Catarina. **Resolução n. 122**, de 12 dezembro de 2006. Fixa as normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, dez. 2006.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época)

SANTOS FILHO, J. C. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, J. C.; MORAES, S. E. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, M. C. As universidades comunitárias: perspectivas e desafios da década. In: Fórum Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da ACAFE, 4., 2013, Chapecó. **Anais eletrônicos** ... Chapecó: Argos, 2013. Disponível em: <http://www.isthmus.com.br/argos/anais_forum_acafe.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2013.

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: Unimep, n. 3, p. 21-29, 1995.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 187-200, mai./ago. 2009. (Dossiê Governamentalidade e Educação)

SEGRERA, F. L. América Latina y el Caribe: principales tendencias de la educación superior. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v.11, n.3, p. 9-36, set. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v11n03/v11n03a02.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.

_____. Avalição. Campinas [online], v.13, n.3, p. 881-882, 2008. Entrevista concedida. Disponível em: <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=219114874020>. Acesso em: 01 jun. 2014.

_____. Tendências e inovações da Educação Superior no âmbito mundial, Latino-Americano e Caribenho. In: AUDY, J. N.; MOROSINI, M. C. **Inovação, universidade e relação com a sociedade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacao.pdf>. Acesso em: 25 out. 2009.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 667-697, set./dez. 2012.

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

SOUTO, E. M. **Institucionalização e empreendedorismo**: efeitos da governamentalidade neoliberal na produção do aluno da EJA. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: "– ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...". In: Reunião Anual da Anped, 25., **Anais**… Caxambu (MG), out. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 16 nov. 2011.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A universidade virtual e global**. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2007.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **A instituição**. [201-]. Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=822> . Acesso em: 11 out. 2013.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, cultura e ciências. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien. Tailândia, mar. 1990.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994.

_____. Organização das Nações Unidas para a educação, cultura e ciências. **Declaração de Dakar**. Senegal, abr. 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organização-das-Nações-Unidas-para-a-Educação-ciência-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html>. Acesso em: 24 fev. 2013.

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

_____. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

_____. Paradigmas? Cuidado com eles. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b.

_____. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. (Org). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, 2008. p. 11-28.

_____. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, n. 34, p.83-94, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, A.; LARROSA, J. Educação e governamento. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 207-218.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

VEYNE, P. **Como se escreve a história** – Foucault revoluciona a história. Tradução de Alda Baltazar; Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. reimp. Brasília: UNB, 2008.

_____. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução de Marcelo Jacques de Morais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TÓPICOS ORIENTADORES PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS DE DOCENTES ATUANTES COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INCLUÍDOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Nome:

Universidade:

Área administrativa de vinculação profissional universitária:

Formação profissional:

Graduação:

Pós-Graduação *Lato Sensu*:

Pós-Graduação *Stricto Sensu*:

Mestrado:

Doutorado:

Pós-Doutorado:

Tempo de atuação na docência superior:

Cursos em que atua:

Cursos/períodos frequentados por estudantes com deficiência nos quais atua:

Caracterização do estudante com deficiência:

Relate:

- A experiência de ter estudantes com deficiência incluídos nas turmas em que você atua e o que isso tem provocado em você, professor;
- Como é ser professor de estudantes com deficiência;
- As demandas desses estudantes em relação ao currículo, à avaliação da aprendizagem, ao uso de tecnologias assistivas, à organização do material didático, etc;
- Formas de organização das aulas para atender às demandas do estudante com deficiência e da turma;
- A sua percepção acerca das potencialidades do estudante com deficiência na educação superior.