

A situação da inclusão da pessoa com deficiência visual em cursos de nível superior no Brasil: estudo de caso e análise das implicações do Decreto Presidencial nº 10.502/2020

A study on the state of the inclusion of people with visual disabilities in higher education courses in Brazil: case study and an analysis of the implications of Presidential Decree No. 10.502/2020

K. T. A. R. SILVA *

Instituto de Química da Universidade de Brasília – IQ/UnB, 70910-900, Brasília-DF, Brasil

**kessia.a.rodrigues@gmail.com*

(Recebido em 22 de novembro de 2020; aceito em 01 de março de 2021)

Este trabalho busca analisar e esclarecer as razões pelas quais a educação inclusiva das pessoas com necessidades educacionais específicas se constitui na forma de educação mais eficiente na construção de uma sociedade não-discriminatória de aceitação e valorização da diversidade humana, além de oferecer soluções práticas e estratégias para docentes envolvidos nesse processo. A partir de um breve apanhado histórico sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro ao longo do final do século XX e início do século XXI, exploraremos da legislação brasileira acerca da inclusão escolar levando em consideração as diretrizes e orientações apresentadas na Declaração de Salamanca de 1994 para a implementação da educação inclusiva. Será realizada, então, uma análise comparativa do Decreto nº 10.502/2020 em relação à PNEE anterior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de destacar as mudanças trazidas pela nova legislação e suas possíveis implicações para as pessoas com deficiência. Com o objetivo de demonstrar a viabilidade prática desse conceito, é apresentado um estudo de caso que, analisa o processo de inclusão de uma pessoa com deficiência visual em um curso de graduação em Engenharia Química, dentro do contexto altamente exigente de uma universidade federal de excelência à luz das teorias de Vygotsky acerca da inclusão educacional das pessoas com deficiência, com foco na perspectiva dos docentes, que compartilham desafios, estratégias e práticas do ensino superior inclusivo.

Palavras-chave: educação inclusiva, inclusão no Ensino Superior, PNEE

This work aims to analyze and clarify the reasons why inclusive education of people with specific educational needs constitutes the most efficient form of education in the construction of a non-discriminatory society that accepts and values human diversity and to offer practical solutions and strategies for teachers and professors involved in this process. From a brief historical overview on the process of including people with disabilities in Brazilian schools from the late XX and early XXI centuries, we will explore Brazilian legislation considering the guidelines presented in the Declaration of Salamanca (1994) for inclusive education. We will then perform a comparative analysis of Presidential Decree No. 10.502/2020 in relation to its predecessor, the National Policy on Special Education on the Perspective of Inclusive Education, so as to highlight the main changes brought by the new legislation as well as its potential implications for people with disabilities. To demonstrate the practical feasibility of this concept, we present a case study that analyzes the educational inclusion process of a visually impaired person in the highly demanding environment of a Chemical Engineering course in a top-notch Brazilian university in the light of Vygotsky's theories on inclusive education of people with disabilities, focusing on the professors' perspective, who share their thoughts on the challenges and practices of inclusive higher education.

Keywords: inclusive higher education, inclusive education, special education in Brazil

1. INTRODUÇÃO

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro em 1º de outubro do mesmo ano, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, traz,

encoberto por um discurso aparentemente inclusivo e pluralista, um conceito e uma proposta muito antiga para a educação de estudantes com deficiência: o segregacionismo.

Diferentemente da PNEE anterior (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008-2020), o novo decreto estabelece a possibilidade de alunos com deficiência serem educados fora do sistema regular de ensino, ao invés de receberem suporte especializado dentro das salas de aula compartilhadas com alunos sem deficiência.

Segregar, ou seja, separar pessoas com deficiência em ambientes e espaços criados com essa finalidade é a primeira etapa no processo de reconhecimento da pessoa com deficiência como pessoa humana, dotada dos mesmos direitos e garantias fundamentais de seus pares. Imediatamente posterior às práticas de exclusão, que buscavam eliminar o “problema da deficiência” através da marginalização e até, em algumas sociedades, extermínio da população que, por conta de características e especificidades físicas, mentais e de desenvolvimento, era vista como defeituosa.

Os passos seguintes nesse caminho rumo ao reconhecimento da dignidade da pessoa com deficiência são a integração e a inclusão, nessa ordem. As conquistas que construíram esse caminho, no entanto, são recentes: a integração das pessoas com deficiência a espaços sociais, especificamente ao ambiente escolar, só começou a ser realizada no Brasil depois da Segunda Guerra Mundial, em 1948, com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento da ONU que é o primeiro com abrangência internacional a tratar sobre direitos humanos, sua promoção e proteção e que estabelece a educação como direito de todos e como tendo importante função para a vida em sociedade.

Em tempos mais recentes, práticas inclusivas de valorização das diversidades como potenciais fatores enriquecedores da experiência de todos os envolvidos no processo educacional vinham sendo gradualmente adotadas em escolas públicas e particulares de todo o país. Apesar do ritmo lento de implementação e, por vezes, da oposição enfrentada, a inclusão educacional havia se consolidado ao longo das últimas três décadas como um dos fundamentos do planejamento e da implementação de políticas para a Educação no Brasil.

Entre as várias questões que podem ser levantadas a respeito da nova PNEE, um tópico se sobressai, justamente, pela sua ausência: a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Enquanto a legislação até então era toda ela calcada na perspectiva inclusiva, que prevê que os alunos com deficiência serão incluídos na comunidade educacional ainda durante a Educação Básica e que poderão, a seu critério e levando em conta suas aptidões, ingressar no Ensino Superior público ou privado a fim de aprofundar seus conhecimentos e profissionalizar-se em carreiras especializadas, a nova PNEE deixa em aberto os questionamentos implícitos sobre como a educação especial se daria no nível superior.

Histórico e legislação acerca da inclusão educacional da pessoa com deficiência no Brasil

A ideia de agrupar crianças com deficiência em salas de aula e até mesmo instituições de ensino separadas, longe de ser inovadora, remete ao que era prática comum no Brasil meados do século XX. Na época, predominava o entendimento da deficiência na perspectiva médica, que enfatiza as limitações e faltas impostas por um diagnóstico específico, sem muito espaço para as características individuais e as potencialidades diversas de cada pessoa com deficiência. É nessa linha que surgem, em 1954, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – e, com elas, várias escolas

especiais. Essas instituições, que eram pautadas pelo contraste entre o que era percebido, na época, como normal e anormal, ofereciam atendimento escolar e clínico-terapêutico a crianças com deficiência, baseando-se fortemente em diagnósticos médicos e em resultados de testes psicométricos.

No decorrer dos anos, no entanto, o modelo médico foi gradualmente substituído pelo modelo social da deficiência, segundo o qual o problema não se encontra na pessoa ou em suas características, mas na dimensão social que estas tomam e que leva à exclusão. Assim, em uma sociedade plenamente desenvolvida não haveria deficiência, pois as barreiras que levam à deficiência (barreiras de acessibilidade, institucionais e atitudinais) estariam superadas

Influenciado por esta mudança de paradigma, dentre outros inúmeros fatores, o Congresso Nacional dá os primeiros passos na direção da integração das pessoas com deficiência no ambiente escolar com a promulgação, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4.024/61, que em seu artigo 88 diz “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Apesar de o fazer de modo apenas indicativo, a primeira LDB aponta no sentido de que os alunos com deficiência devem ser integrados às salas de aula regulares da Educação Básica e não mais segregados em salas ou mesmo escolas especiais. Dez anos depois, a segunda LDB, lei nº 5.692/72, incluiria no rol de estudantes que faziam jus ao atendimento especializado, além daqueles com deficiência física ou mental, os alunos que apresentavam considerável atraso cognitivo idade/série e os superdotados.

Em 1988 é inaugurado, no Brasil, um novo ordenamento jurídico, marcado pela valorização da cidadania e tendo a dignidade da pessoa humana como princípio fundamental, personificado na nova Constituição Federal, que em seu artigo 208 prescreve, sobre a educação das pessoas com deficiência “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...)” (BRASIL, 1988).

Nesse trecho, fica clara a intenção do constituinte em estabelecer e fortalecer processos de inclusão, e não de segregação.

Em harmonia com a intenção demonstrada na Carta Magna e influenciada por manifestações como a Declaração de Salamanca, a terceira LDB, lei nº 9.394/96, indica em seu texto medidas concretas a serem tomadas para a promoção da educação inclusiva. Essa lei já sofreu importantes alterações desde o seu surgimento, dentre elas a nova redação do parágrafo 3º de seu artigo 4º, dada pela lei nº 12.796, de 2013, segundo a qual:

“Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:(...) III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 2013).

O trecho “*transversal a todos os níveis, etapas e modalidades*” significa que o direito à educação inclusiva não se limita mais aos alunos do Ensino Básico, mas também se estende àqueles atendidos pela Educação de Jovens e Adultos – EJA e aos estudantes com deficiência que acessam o Ensino Superior e níveis subsequentes, em harmonia com o artigo 209, inciso IV da CF/88, que diz “Art. 208. O dever do Estado com a educação

será efetivado mediante a garantia de: (...) V - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (BRASIL, 1988).

Pode-se destacar como marco no processo de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior a criação, em 2005, do programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, que tem como objetivo “promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior” através da aquisição de recursos de tecnologia assistiva e de mobiliário para a acessibilidade, além da aquisição e desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e de adequações arquitetônicas para acessibilidade, dentre outras medidas.

Nesse contexto, o professor é fator determinante para o sucesso da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, cabendo a ele a responsabilidade pelo planejamento, adequação e adaptação das atividades curriculares, pela seleção de metodologias apropriadas para o ensino inclusivo e pelo acolhimento e apoio ao aluno com deficiência; de fato, de acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, o professor é o fator mais crítico quando falamos de educação inclusiva (BATANERO, 2012). Ainda, segundo Miguel Zabalza:

“Por eso enseñar (en el sentido de explicar) es muy distinto de ‘facilitar el aprendizaje’. Para lo primero pudiera ser suficiente (aunque no siempre) saber mucho del tema que se explica, para lo segundo hay que saber, además, de otras cosas (cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y asesorar sus actividades, como evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etc.)” (ZABALZA, 2009).

[Por isso ensinar (no sentido de explicar) é muito diferente de ‘facilitar a aprendizagem’. Para o primeiro poderia ser suficiente (embora nem sempre) saber muito do tema que se está explicando; para o segundo é necessário saber, além disso, outras coisas (como motivar, como organizar processos de aprendizagem adaptados aos estudantes, como supervisionar e assessorar suas atividades, como avaliar e ajudá-los a resolver as dificuldades, etc.)]

A Declaração de Salamanca e a importância de incluir

A Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994 na cidade de Salamanca, Espanha, reuniu representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais para debater e estabelecer diretrizes para a educação de pessoas com necessidades educacionais específicas, inclusive das pessoas com deficiência. O Brasil foi um dos países signatários da Declaração de Salamanca, documento resultante dessa conferência, no qual se encontram orientações e diretrizes para o planejamento e a implementação de políticas e ações para a educação das pessoas com deficiência levando em conta as condições em que os diversos países se encontravam em relação ao assunto.

A Declaração de Salamanca é reconhecida como um marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, e traz em seu cerne a ideia de Educação para Todos, segundo a qual é necessário e urgente “o providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (SALAMANCA, 1994). Considerando essa proposta, temos a figura da escola inclusiva, ambiente no qual estudantes diversos, inclusive, em suas habilidades e características,

aprenderiam juntos, independentes de quaisquer dificuldades ou diferenças que esses possam ter. Sobre o tema, proclama a Declaração:

“[As] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.” (SALAMANCA, 1994).

É possível perceber nessa afirmação a importância e o objetivo maior da escola inclusiva, que é construir uma sociedade justa e não-discriminatória em todos os seus aspectos, não somente o educacional. É válido lembrar que, como país signatário da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional em julho de 2008 e cujos textos serviram de base para a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), lei nº 13.146/15, o Brasil se comprometeu a promover e proteger os direitos das pessoas com deficiência, entre os quais o direito à igualdade de oportunidades e à não-discriminação.

Esse compromisso foi reforçado pelo Supremo Tribunal Federal quando este julgou improcedente a medida cautelar na Ação de Inconstitucionalidade (ADI) 5357, que fora ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) contra dispositivos do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2013), mais especificamente o *caput* de seu artigo 30 e artigo 8º, inciso I, que dizem:

“Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I – recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; (...)

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto

nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.” (BRASIL, 2015).

Na ocasião, ressaltou-se o fato de que, apesar de o serviço público de educação ser livre à iniciativa privada, esta liberdade é condicionada ao cumprimento das normas e obrigações pertinentes, entre elas, aquela denotada na CF/88, artigo 209, inciso I, que diz: “Art. 30. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional (...)” (BRASIL, 1988).

Ora, parece razoável que não seja permitido às instituições de ensino escolher, segundo sua conveniência, quais alunos serão ou não atendidos por seus serviços, visto que estes se encaixam na classificação de instalações e serviços privados de uso coletivo e abertos ao público, que não devem se furtar à garantia da acessibilidade às pessoas com deficiência, por força de lei. Sobre o caso, a Advocacia Geral da União e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo se manifestaram contrariamente ao pedido da Confenem e a favor da manutenção da obrigatoriedade da inclusão de pessoas com deficiência pelas instituições particulares de ensino.

Ainda se tratando das vantagens e benefícios da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, segundo Fonseca (2003), são várias as vantagens do desenvolvimento de uma educação inclusiva, entre os quais se encontram a constituição de uma sociedade mais inclusiva e, portanto, mais humana; o melhor atendimento de toda a comunidade escolar, visto que a proposta inclusiva envolve a construção de currículos e práticas que sejam adequadas a todos os alunos em suas individualidades sem vez da adoção de modelos fixos de ensino e aprendizagem que nem sempre contemplam mesmo os estudantes sem nenhuma deficiência; e, por fim, a distribuição de recursos logísticos e financeiros é feita de forma a abranger o maior número possível de alunos dentro de uma mesma instituição, ao invés da segmentação em diversas unidades que precisarão ser gerenciadas separadamente.

Não se pretende dizer, no entanto, que o processo de construção da escola inclusiva seja simples ou fácil. Os desafios da transição de uma escola rígida e focada em padronizações para uma mais flexível, sensível às necessidades e especificidades dos alunos, foram reconhecidos na Declaração de Salamanca, que é clara ao dizer que a educação inclusiva só pode ser realizada com a contribuição e participação de professores, dos educandos e de suas famílias, da comunidade e dos governos e instituições. Essa colaboração é necessária para garantir que o suporte às necessidades dos alunos, em particular daqueles com deficiência, seja prestado de forma eficiente em todas as etapas do processo de aprendizagem, dentro e fora da escola.

Não se exclui nem mesmo a possibilidade de atendimento especializado de caráter permanente, mas essa se reserva apenas a casos excepcionais, como pode ser observado no trecho:

“O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou

sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.” (SALAMANCA, 1994)

O que não se permite, no entanto, é a exclusão sumária da criança do ambiente da escola regular que é realizada quando as instituições especializadas se apresentam como alternativas equivalentes ou até mesmo preferíveis à sala de aula regular. A sociedade brasileira já se mostrou favorável à inclusão escolar, com 86% dos participantes concordaram com a afirmação “As escolas se tornam melhores ao incluir pessoas com deficiência” em uma pesquisa realizada pelo Datafolha (2019).

Além disso, as políticas de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular alcançaram resultados surpreendentes entre 1998 e 2013, como indicado em publicação divulgada pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que pode ser encontrado no site oficial do Ministério da Educação:

“Quanto à distribuição dessas matrículas nas esferas pública e privada, em 1998 registra-se 179.364 (53,2%) estudantes na rede pública e 157.962 (46,8%) nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento das ações e políticas de educação inclusiva nesse período, evidencia-se um crescimento de 270% das matrículas nas escolas públicas, que alcançam 664.466 (79%) estudantes em 2013 (...). Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013 (...)” (BRASIL, 2013).

O que muda com a nova PNEE

Na contramão da tendência pela inclusão educacional das pessoas com deficiência, a nova PNEE reestabelece a figura da “escola especial”, instituição na qual crianças com variados tipos de deficiência seriam educadas conforme regulamento próprio, separadas do convívio com seus pares sem deficiência nas escolas regulares. O decreto prevê, ainda, a responsabilidade do Estado de viabilizar, inclusive financeiramente, a criação e ampliação de “centros de atendimento educacional especializados” e de “escolas especializadas”.

Na prática, isso quer dizer que será possível, a partir da nova PNEE, canalizar verbas públicas para o financiamento de instituições segregacionistas, que tem como finalidade absorver e educar, seguindo diretrizes e métricas próprias, crianças com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação). Apesar da possibilidade de essas instituições serem implementadas como iniciativas governamentais e públicas, boa parte das instituições que oferecem esse serviço existente hoje são privadas.

Essas medidas estão em oposição direta às práticas adotadas na gestão anterior, que estavam mais de acordo com as diretrizes apresentadas na Declaração de Salamanca, que indica, na seção denominada “*Linhas de ação em nível nacional A. Política e Organização*”:

“Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular

deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.” (SALAMANCA, 1994).

Dentro da perspectiva inclusiva, a principal função de instituições especializadas, como as escolas especiais, seria a de servir como centro de treinamento e capacitação especializados para professores, cuidadores e demais profissionais da educação inclusiva, limitando o atendimento a alunos apenas àqueles casos excepcionais em que, por alguma razão, não é possível manter a criança na sala de aula regular.

Essa ressignificação vinha se mostrando positiva, com exemplos bem sucedidos na cidade de São Paulo, onde o Instituto Jô Clemente (antiga APAE-SP) passou a oferecer apoio técnico a escolas regulares, e em Brasília, onde alunos com deficiência visual são alfabetizados em centros de ensino especial com a utilização do Braille, sendo depois encaminhadas para escolas regulares.

Segue quadro comparativo entre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) segundo portaria do MEC (2007) que apresenta e descreve a PNEEPEI, e sua sucessora, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEEEIALV), decretada em 30 de setembro de 2020 pelo presidente da República. Nela, os sete objetivos de cada uma das peças foram organizados de acordo com o conceito-chave, ou seja, o conceito essencial de cada dispositivo. Não há, é claro, uma equivalência perfeita, mas é possível extrair dela informações interessantes que facilitam a compreensão das mudanças propostas pela nova PNEE.

Quadro 1. Comparação entre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008-2020) e os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE:EIALV), lançada em 30 de setembro de 2020.

Conceito-chave	Política Nacional de Educação Especial	
	PNEEPEI	PNEE:EIALV
Objetivo principal	Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior	Promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito
Atendimento especializado	Atendimento educacional especializado	Assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da

		institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar
Continuidade educacional	Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino	Assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais
Capacitação de profissionais da educação especial	Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar	Assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados
Participação da família e perspectiva comunitária	Participação da família e da comunidade	Valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida
Acessibilidade	Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação	Assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades
Demais aspectos da inclusão	Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas	Garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

--	--	--

De início, chama a atenção o estilo da escrita dos itens da PNEE:EIALV: os itens são descritos de maneira pouco clara, com a utilização de expressões subjetivas como “(...) *para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar*”, se atendo pouco aos aspectos práticos da implementação da política pública, como foi feito no caso da PNEEPEIA. A explicitação repetitiva dos termos utilizados para descrever o programa em seu título e o público-alvo ao qual ele se destina obstrui a fluidez da leitura e prejudica a compreensão das propostas que são apresentadas. Na prática, a nova proposta torna vagos os conceitos que até então eram objetivos, abrindo brechas que podem ser utilizadas em prejuízo dos alunos da Educação Especial.

No que diz respeito à acessibilidade, por exemplo, enquanto a PNEEPEI aborda com clareza os aspectos da acessibilidade que precisariam ser trabalhados para que fosse possível a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais específicas, a PNEE:EIALV é mais vaga ao trazer “*assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade (...) consideradas as suas singularidades e especificidades*.” Ainda mais grave, não há menção, nos objetivos da nova PNEE:EIALV, de promoção de esforços intersectoriais a fim de garantir os direitos das pessoas atendidas pela educação especial em sua integralidade através de políticas públicas abrangentes. Também é curioso notar que, apesar da grande relevância dada ao aumento da participação e do poder de escolha da família das crianças atendidas pela educação especial nos pronunciamentos e entrevistas concedidas por membros do governo sobre a nova PNEE, essa pauta não está presente de forma explícita nos objetivos do programa, como acontecia na PNEE anterior.

No tocante à capacitação dos profissionais da educação especial, a PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida deixa clara a separação entre o ambiente em que se dará a educação especial e a escola regular, quando diz que os profissionais receberão formação “*com vistas à atuação em espaços comuns ou especializados*.” Essa separação é reafirmada no texto da nova PNEE, com menções ao fornecimento de atendimento educacional especializado tanto em classes e escolas regulares inclusivas quanto em classes e escolas especializadas. A própria escolha da nomenclatura “classes e escolas regulares inclusivas” traz a possibilidade de existência de classes e escolas regulares não-inclusivas, nas quais não haveria atendimento educacional especializado adequado para alunos com necessidades educacionais específicas. Essa ambiguidade abre margem para ações de exclusão que estariam em desacordo com o já mencionado entendimento do STF de que é ilegal a recusa ou imposição de barreira ao processo de matrícula de estudantes em instituições particulares de ensino por conta de deficiência, bem como a falha ou cobrança de valores adicionais para a realização dos ajustes e adaptações necessárias para essas pessoas.

Por fim, é notória a ausência dos termos “ensino superior” e “níveis mais elevados de ensino” nos objetivos da nova PNEE, em contraste com sua antecessora. De fato, a PNEE: EIALV traz um conceito novo para a esfera do debate sobre educação inclusiva: aprendizado ao longo da vida, embora não especifique em nenhum momento em que consistiria esse aprendizado ou como ele seria abordado pelo sistema educacional.

A ideia de um processo escolar que não acaba, que se estende por toda a vida do indivíduo, é aberrante e estranho aos conceitos de desenvolvimento pessoal e educacional. A escola cumpre um papel de extrema importância na formação e socialização da pessoa humana, mas seu ciclo se encerra com a conclusão, por parte do

aluno, de sua educação básica, libertando a pessoa para escolher o caminho que deseja trilhar em sua carreira profissional e em seu desenvolvimento pessoal. Os aprendizados nessa nova fase serão outros, pertencentes a outras esferas da vivência humana. Um ciclo escolar que não acaba vai contra o próprio conceito de escola como instrumento de suporte para a formação de seres humanos que participam ativamente da sociedade em que se inserem e protagonizam suas próprias vidas. Essa ideia remete, verdadeiramente, àquela de institucionalização das pessoas vistas como inferiores, intratáveis ou irrelevantes do ponto de vista social, a fim de afastá-las do convívio com seus pares percebidos como normais, estratégia adotada por diferentes sociedades em séculos passados. Pessoas socializadas dessa maneira dificilmente seriam capazes de se adequar aos espaços compartilhados por todos os membros produtivos da sociedade.

Com vistas a demonstrar a viabilidade da inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, bem como a enfatizar a importância de se trabalhar em uma perspectiva de crescimento e evolução acadêmica para as pessoas com necessidades educacionais específicas, será apresentado um estudo de caso realizado em uma instituição federal de ensino, mais especificamente, na Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. A experiência que motivou o estudo de caso foi a conclusão do curso de Engenharia Química da UnB por uma estudante com deficiência visual severa causada por doença congênita que leva à degeneração retiniana progressiva e irreversível, com diagnóstico de cegueira legal por campo em ambos os olhos.

Os resultados do estudo, em particular as recomendações a respeito das práticas inclusivas adotadas por docentes no contexto de cursos de Ensino Superior das áreas de Ciências Exatas e Engenharias, podem ser generalizados para ganhar aplicação ampla em instituições de ensino de nível superior em todo o país.

O presente trabalho traz uma perspectiva complementar àquela apresentada por Silva, Mol e Melo (2018), que consta da exploração de uma série de desafios frequentes encontradas por alunos com deficiência visual em cursos de nível superior nas áreas STEM (ciências puras, tecnologias, engenharias e Matemática), acompanhada das propostas de soluções e estratégias encontradas pela autora em resposta a esses desafios ao longo de sua trajetória acadêmica.

Fundamentação teórica do estudo de caso

Este trabalho foi desenvolvido sob a luz das teorias de Lev Vygotsky, pensador russo que fez importantes contribuições no campo da Psicologia com a sua teoria histórico-dialética da psicologia que entendia o desenvolvimento psicológico humano como processo social e que considerava os fenômenos do pensamento e da linguagem de modo integrado e não mais separado, como se havia feito até então. Vygotsky é autor de referência no estudo da educação inclusiva por suas ideias pioneiras sobre a deficiência como oportunidade de adaptação e de construção de meios alternativos, posição que se contrapunha fortemente ao entendimento tradicional da deficiência como falha, como ausência que acarreta necessariamente um prejuízo ao desenvolvimento da pessoa.

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 1896 na cidade de Orsha, na Rússia, e morreu em 1934, vítima de uma tuberculose, em Moscou, na União Soviética. Em sua curta trajetória, Vygotsky estudou campos tão diversos como Direito, Psicologia, Literatura, Filosofia e História, concentrando seus esforços na Psicologia, área para a qual contribuiu com novas construções teóricas acerca de como entender o pensamento e a linguagem como processos integrados, além de lançar a psicologia histórico-cultural, uma abordagem que leva em conta fatores como as influências do momento histórico e social

em que alguém está inserido e as interações com o meio e a demais pessoas para entender o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Como vários outros pensadores de sua época, Vygotsky se concentrou no estudo do desenvolvimento infantil, pois acreditava-se que era nessa fase que ocorria o surgimento e desenvolvimento dos principais processos psicológicos humanos. No entanto, os conceitos que servem de base para a teoria vygotskyana podem ser transpostos para o estudo dos processos psicológicos de pessoas em outras fases do desenvolvimento que não a infância, especialmente aqueles que dizem respeito aos processos de aprendizagem, os quais utilizaremos neste trabalho.

O arcabouço teórico de Vygotsky tem três temas principais, que podem ser entendidos como suas bases: a ideia de que só é possível entender os processos mentais humanos se considerarmos como e em que ponto do desenvolvimento eles ocorrem, a ideia de que os processos mentais superiores (aqueles tipicamente humanos, tais como imaginação, memória, pensamento, percepção e atenção) do indivíduo se originam em processos sociais, e a ideia de que só é possível entender os processos mentais quando entendemos os instrumentos e os signos que os mediam (WERTSCH, 1988). Além destas, a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal ou iminente é de fundamental importância para o entendimento da teoria vygotskyana. Dessa forma, os parágrafos seguintes serão dedicados a uma breve explicação sobre esses conceitos fundamentais. É importante ressaltar que a teoria se caracteriza por uma profunda interligação entre esses conceitos, de modo que é impossível entender um sem o outro. Por isso, a compreensão de seus significados não se dá de forma linear, mas simultânea e conjunta.

A primeira das bases da teoria de Vygotsky diz respeito à localização temporal e à forma como se desenvolvem os processos mentais humanos. Este conceito é bastante utilizado quando o assunto é desenvolvimento infantil, mas suas implicações para o desenvolvimento de processos mentais em adultos não foram, pelo menos ainda, largamente estudadas.

A segunda base pode ser resumida, de forma simplificada, como “é preciso entender o meio em que o indivíduo vive para se entender o indivíduo”, ou seja, é preciso entender o contexto histórico e sociocultural em que o indivíduo está inserido para entender seus processos mentais. Para Vygotsky, como para outros pensadores do desenvolvimento humano como Piaget, todos os processos mentais superiores internalizados pelo indivíduo a partir do exterior. A diferença aqui é que Vygotsky considera o “exterior” como o “social”, ou seja, todos os processos mentais superiores, antes de existirem internamente no indivíduo, estavam em seu meio social, e só a partir de processos sociais, da interação com outras pessoas, é que é possível se apropriar dessas faculdades.

Por fim, Vygotsky apresenta o conceito de mediação, realizada através dos instrumentos e dos signos, que nada mais são que instrumentos simbólicos, como o meio através do qual a mente é construída a partir dos processos sociais, sendo a forma com que o indivíduo e seu meio se modificam mutuamente. A mediação constitui o principal trabalho do professor, que o exerce quando mostra caminhos através dos quais o aluno pode se apropriar do conhecimento, facilitando sua aprendizagem.

A mediação, no entanto, não é exercida exclusivamente pelo professor. A cooperação entre pares é abordada no trabalho de Bohnert (2017), que enfatiza a importância da figura do tutor para a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior; o tutor representa uma oportunidade para o aluno com deficiência reforçar e praticar as competências trabalhadas em sala de aula, facilitando a superação da zona de

desenvolvimento imediato e a aquisição de autonomia na realização das atividades acadêmicas.

2. MATERIAL E MÉTODOS

O ser humano, objeto do estudo das ciências humanas, diferentemente do que ocorre nas ciências exatas, interage e reflete sobre sua própria condição, modificando a si mesmo e ao meio em que vive. Por esse motivo, o método científico tradicional, desenvolvido para estudar a natureza e seus fenômenos, pode não ser o mais adequado quando estudamos fenômenos socioculturais como o processo de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade em geral e, em particular, no Ensino Superior.

Este trabalho consiste em um estudo de caso, um tipo de pesquisa qualitativa bastante utilizado no campo das ciências humanas. Essa metodologia consiste no estudo aprofundado e multifacetado de um caso particular e bem delimitado; ainda, o estudo de caso visa a descoberta, enfatiza a “interpretação em contexto” e permite um certo grau de generalização naturalística, entre outras características (LESSA DE OLIVEIRA, 2008).

Já a técnica utilizada na coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que combina a utilização de um roteiro orientador e a liberdade por parte do entrevistado de responder de forma a explicar detalhadamente seu ponto de vista sobre o assunto em questão, bem como do entrevistador de levantar pontos de discussão além daqueles previstos originalmente.

As entrevistas foram realizadas por meio de mensagens em aplicativo de conversas ou e-mail entre os dias 15 de outubro e 20 de novembro de 2019. Foram entrevistados dois docentes; a primeira, docente A, está vinculado ao Instituto de Química e o outro, docente B, à Faculdade de Tecnologia. Ambos os docentes ministraram disciplinas obrigatórias ao curso de Engenharia Química na Universidade de Brasília no segundo semestre do ano de 2019 em turmas que a autora, sujeito do estudo de caso, frequentou. O roteiro da entrevista consistia nas seguintes perguntas:

1. Em sua trajetória como professor/a na UnB, a/o senhor/a já recebeu algum tipo de formação ou informação específica a respeito de como receber e incluir estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) em sala de aula por parte da Universidade?
2. A UnB conta com uma coordenação de apoio às pessoas com deficiência, o PPNE, para acolher e acompanhar estudantes com necessidades especiais e para oferecer apoio e orientação ao professor que recebe um estudante PNE em sala de aula, e também com o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV-UnB), que oferece suporte com a produção de materiais acessíveis para deficientes visuais. A/O senhor/a já teve algum contato com esses programas? Antes de me receber em sua sala de aula, a/o senhor/a tinha conhecimento dessa rede de apoio?
3. Como a experiência de ensinar para uma turma com uma estudante com deficiência foi diferente daquela de ensinar alunos não-NEE?
4. Quais foram as dificuldades mais importantes que a/o senhor/a percebeu em relação a receber uma aluna NEE em sua sala de aula?
5. O/A senhor/a acha que a presença de uma estudante NEE e as adaptações realizadas para atender suas necessidades tiveram algum impacto, positivo ou negativo, sobre os demais estudantes ou sobre o andamento da disciplina?

6. O/A senhor/a acha que a experiência de ensinar uma aluna PNE teve algum impacto sobre a sua vivência como professor/a universitária/o? Como o/a senhor/a classificaria essa experiência?
7. O que o/a senhor/a acha que a UnB poderia fazer para apoiar de forma mais eficiente o professor que recebe alunos NNE?
8. Que sugestões o/a senhor/a daria para um colega ou uma colega que recebe um estudante com necessidades educacionais específicas em sala de aula?
9. Gostaria de dizer mais alguma coisa que não esteja enquadrada nas perguntas anteriores?

As respostas a essas questões foram analisadas sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky e levando em conta o contexto brasileiro de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O programa Incluir, que, como mencionado anteriormente, buscava promover a acessibilidade em Instituições Federais de Ensino Superior, reflete um ponto de vista que parece ser bastante frequente quando se fala de inclusão tanto no Ensino Básico quanto no Superior: a noção de que acessibilidade é, primordialmente, uma questão de infraestrutura e de tecnologia. De fato, podemos encontrar, no site do programa, uma lista de ações que as IFES participantes são encorajadas a tomar, entre as quais estão a instalação de rampas, de piso e sinalização tátil, aquisição de computadores com interfaces acessíveis, linha braile, impressora braile, lupas eletrônicas, teclados com colmeia, mobiliário acessível, enfim, uma vasta gama de adaptações estruturais e de recursos tecnológicos cuja finalidade é possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência.

No entanto, embora essas ações sejam importantes e necessárias para o processo de inclusão, elas não constituem o processo em si, ainda mais quando falamos de deficiências sensoriais, ou seja, aquelas relacionadas aos sentidos, como a deficiência visual. Os maiores desafios, nesse caso, não são aqueles relacionados à arquitetura, como no caso das pessoas cadeirantes ou com mobilidade reduzida, mas sim os que derivam da metodologia de ensino e da postura adotada pelos diversos agentes envolvidos no contexto da Educação Superior, em particular pelo corpo docente. Quando não há ações direcionadas ao treinamento e à sensibilização desses profissionais, até mesmo os recursos tecnológicos mais avançados correm o risco de ser de pouca ou nenhuma ajuda, como ficará claro mais à frente.

As universidades públicas brasileiras não contam com um programa de oferta sistemática de formação pedagógica ou formação em práticas pedagógicas inclusivas para seus docentes anterior ou posteriormente ao início dos exercícios de sua função. Quando o assunto é o ensino dos alunos com deficiência sensorial, que exige do professor uma gama variada de habilidades, recursos e estratégias educacionais, essa questão se torna ainda mais essencial e urgente.

Infelizmente, a situação na Universidade de Brasília não se mostrou das melhores. Quando perguntados se haviam recebido qualquer tipo de informação ou formação sobre como receber e incluir alunos com necessidades educacionais específicas, entre os quais estão os alunos com deficiência sensorial, ambos os docentes afirmaram não ter recebido nada desse tipo, com um deles dizendo ainda que a resposta era “não, enfaticamente”. Essa situação é bastante preocupante, pois mostra que esses profissionais não estão recebendo sequer o mínimo em termos de preparação para lidar com a diversidade.

Essa situação é refletida na maneira como os professores usam, ou deixam de usar, as tecnologias que a Universidade tem para atender a esse público: quando perguntados se conheciam o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE/UnB – ou o Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual – LDV/UnB, ambos órgãos voltados ao atendimento de alunos com algum tipo de deficiência e capacitados para oferecer, entre outras coisas, treinamentos e assessoramento para o professor que recebe um aluno com deficiência sensorial e adaptação de materiais para uso por pessoas com deficiência visual, inclusive contando com tecnologia de impressão braile e digitalização de materiais escritos, ambos os docentes afirmaram que não conheciam nenhuma dessas iniciativas antes de se depararem com uma aluna com deficiência visual em suas salas de aula. Percebemos aqui uma subutilização dos recursos institucionais e até mesmo um grau de boicote que a Universidade pratica contra si mesma, pois mesmo contando com tecnologia de ponta para o atendimento de pessoas com deficiência visual e com profissionais capacitados para atender e apoiar os professores desses estudantes, não leva esse fato ao conhecimento dos próprios professores.

O docente B ainda informou que conheceu o PPNE quando pesquisou sobre os recursos que a Universidade disponibilizava quando soube que teria uma aluna com deficiência naquele semestre, tendo inclusive feito uma visita ao local para conhecer melhor o programa. Isso mostra que há interesse por parte dos professores de aprimorar suas aulas e de saber como melhor receber e ensinar alunos com deficiência, bastando à Universidade, nesse caso, fazer um trabalho mais eficiente de divulgação desses recursos.

Um ponto importante a ser considerado quando falamos da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior é o impacto que esse processo tem sobre o professor que recebe esse aluno em sala de aula. É comum que o professor se sinta inseguro e até mesmo intimidado, resista à necessidade de adaptar seu modo de ensinar e até mesmo reaja com hostilidade contra o aluno que, em sua visão, representa uma perturbação e um obstáculo ao bom andamento das aulas, situações onde seria ainda mais importante o trabalho de acolhimento e orientação desses profissionais.

Por outro lado, são vários os casos em que o docente recebe com entusiasmo esse novo desafio e trabalha em parceria com o aluno com deficiência para encontrar caminhos de inclusão, como foi o caso dos dois docentes entrevistados para a realização deste trabalho. Quando foi perguntada sobre como a experiência de ensinar para uma turma com uma aluna com deficiência foi diferente daquela de ensinar para uma turma sem estudantes NEE, a docente A respondeu: “acho que [ensinar para uma aluna com deficiência] é um novo desafio. Ficava em dúvida se a aula estava sendo satisfatória, se era possível para você acompanhar”, fala que demonstra grande preocupação com a adequação das aulas e em garantir que a aluna com deficiência visual tivesse acesso ao conteúdo de forma igualitária em relação aos outros estudantes.

Essa ideia vai ao encontro da perspectiva de Vygotsky sobre o professor, para quem este deveria ser um facilitador do aprendizado, um mediador do conhecimento que busca oferecer ao aluno uma série de meios para a realização da aprendizagem. Faz parte de ser professor, portanto, estar constantemente à procura de novas técnicas e de meios que facilitem o acesso dos alunos ao conhecimento, inclusive daqueles que, por causa de uma deficiência sensorial, não se beneficiam dos meios tradicionais de acessá-lo.

Vygotsky não via nenhum motivo para que a educação de pessoas com deficiência visual fosse de qualquer maneira inferior àquela das pessoas sem nenhuma deficiência, pois, segundo ele, a deficiência visual apenas dificultava ou impedia a utilização de uma das formas de acesso ao conteúdo, não a capacidade de interpretá-lo e se apropriar dele. Cabe ao professor, portanto, encontrar e utilizar métodos alternativos de mediação desse

conteúdo que sejam acessíveis àquele aluno. No contexto universitário esse processo é facilitado pelo fato do aluno já ter certo nível de conhecimento sobre as técnicas que funcionam para ele, bem como recursos de reflexão e comunicação que ainda não estão disponíveis à criança com deficiência que cursa o Ensino Básico. A comunicação é uma ferramenta importante no processo de inclusão; deve existir um diálogo permanente entre professor e aluno universitário com deficiência para que as questões que surgem no dia a dia das disciplinas sejam ajustadas rapidamente, de forma a não prejudicar o processo de aprendizagem.

Quando perguntado a mesma questão, sobre como era diferente ensinar uma turma com uma aluna com deficiência de ensinar uma turma onde nenhum aluno tinha deficiência, o docente B afirmou: “fiquei bem mais preocupado com relação à acessibilidade do material didático em sala de aula. Também fiquei bem mais atento em relação ao meu modo de dar aula, como com a oratória.” Essa fala demonstra um aspecto bastante interessante da educação inclusiva: quando o professor revê seu modo de ensinar para possibilitar a inclusão em sua sala de aula, ele acaba utilizando ferramentas que favorecem o aprendizado de todos, não só do aluno com deficiência. Ao adaptar o material didático que utiliza em suas aulas, o docente B teve a oportunidade de atualizar e ajustar esse material para todos, e quando ficou mais atento em relação ao seu modo de ministrar a aula, acabou facilitando a aprendizagem da aluna com deficiência visual e de todo o resto da turma. Esse tipo de situação vem demonstrar que a presença de um estudante com uma deficiência sensorial, como a visual ou a auditiva, não precisa ser sinônimo de aula com menos qualidade ou de prejuízo ao aprendizado dos outros alunos; pelo contrário, essa pode ser uma oportunidade de revisão e de aprimoramento das estratégias de ensino do professor e de expansão de seu repertório de técnicas e recursos.

Isso fica ainda mais claro quando perguntamos aos docentes se eles acham que a presença de uma aluna com deficiência visual e das adaptações feitas para atender às necessidades dela teve algum impacto, seja ele positivo ou negativo, sobre os demais estudantes e sobre o andamento da disciplina. A docente A respondeu: “acho que a presença [da aluna com deficiência] foi positiva, pois obrigou a mudar a aula, a renovar levemente as aulas. Hoje percebo que uso menos o quadro como muleta [...]”. O docente B afirmou que a presença de uma aluna com deficiência visual nas aulas teve um impacto positivo sobre a turma, pois “[...] como foi necessário criar novos materiais didáticos, também melhorou o andamento da disciplina, pois além de [os novos materiais didáticos] serem úteis para os estudantes NEE, foram e serão também úteis para estudantes não-NEE.”

Quando falamos sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes ao ensinar uma pessoa com deficiência visual, as respostas contemplaram aspectos bastante diferentes da questão. Vygotsky alerta sobre a importância de não impor limites a uma pessoa com deficiência visual baseado na experiência que alguém imagina que teria caso fosse privado do sentido da visão, deixando isso claro na frase “uma pessoa vidente (que enxerga normalmente) com os olhos fechados não é uma pessoa cega”. Com essa frase ele quer dizer que uma pessoa que enxerga não é capaz de avaliar se uma atividade ou experiência é ou não possível a uma pessoa com deficiência visual, pois a pessoa que enxerga não desenvolve os mecanismos de compensação que a pessoa com deficiência visual, por necessidade, utiliza desde a infância. Assim, a tarefa de ensinar um aluno com deficiência visual apresenta um desafio desconcertante para o professor universitário: como ensinar um aluno que não utiliza nenhum dos recursos que eu e os demais alunos utilizamos? Mais ainda, como ensinar um aluno que requer a utilização de recursos que eu não conheço?

A docente A enfatizou a dificuldade que enfrentou para compreender a disciplina que ministrava em termos não-visuais, como explicitado em sua fala: “eu sou uma pessoa muito visual, utilizo muito as mãos e o quadro para explicar. Tive que mudar a forma de pensar para conseguir explicar, mudar os assuntos.” Apesar disso, sua atitude positiva em relação à aluna com deficiência e a sua disposição para compreender as necessidades e limitações desta sem impor barreiras através da projeção de suas próprias experiências possibilitaram a superação desse desafio.

O docente B, por sua vez, enfatizou o impacto da falta de orientação e preparação por parte da Universidade na experiência de ensinar uma pessoa com deficiência, como fica claro na sua fala: “Percebi como a falta de um treinamento adequado para os professores não nos prepara para pensar na acessibilidade do material didático antes de preparar a disciplina. Mais ainda, [percebi] como nossa falta de experiência pode prejudicar o preparo de um material que seja realmente acessível para os alunos.”

Apesar dessas dificuldades, ambos os docentes disseram que a experiência de ensinar uma pessoa com deficiência foi uma experiência positiva em sua vivência como professor universitário. O docente B ressaltou ainda que a experiência foi “gratificante e enriquecedora, pois mesmo com as dificuldades e a falta de acessibilidade dos softwares, [...] senti que [a aluna] aprendeu bastante sobre a área da minha disciplina. Também fiquei mais interessado e atento em relação às questões da acessibilidade no ensino de estudantes NEE.” A fala do docente demonstra que a experiência de ensinar um aluno com deficiência sensorial pode contribuir para que o docente se descubra e se realize ainda mais como professor; ademais, torna-o mais sensível à questão da diversidade e da inclusão na universidade.

Quando perguntado sobre que sugestões dariam para um colega ou uma colega que recebe um estudante com necessidades especiais em sala de aula, o docente B disse: “entrar em contato com o estudante assim que possível para procurar fazer as adequações necessárias e que façam o aluno se sentir à vontade em sala de aula.” A docente A, por sua vez, sugeriu “tentar abrir um diálogo, sair da posição de ‘senhor do saber’ e aproveitar a oportunidade para aprimoramento profissional e pessoal.” Ambas as respostas apontam para uma atitude positiva de aceitação da diversidade, cooperação e diálogo permanente com o aluno; o professor que facilita o aprendizado teria, então, uma postura oposta àquela de ‘senhor da verdade’: ao invés de assumir que seu papel é apenas transmitir um conhecimento pronto e acabado, ele se coloca à disposição do aluno para ajudá-lo a construir o conhecimento através de recursos educativos que promovam essa mediação.

Por fim, os docentes foram encorajados a refletir sobre o que a UnB poderia fazer para apoiar de forma mais eficiente o professor que recebe alunos com necessidades especiais, como aqueles com deficiências sensoriais. Ambos sugeriram medidas pertinentes e que certamente seriam de grande ajuda se implementadas, dentre as quais estão:

1. Escutar as demandas dos alunos com deficiências sensoriais e avaliar a possibilidade de atender cada uma dessas demandas.
2. Fazer a divulgação dos programas de apoio ao estudante com deficiência, como o PPNE e o LDV, entre os professores.
3. Mediante autorização do aluno, avisar o professor que receberá um aluno com deficiência antes do início do período letivo, para que seja avaliada a acessibilidade dos materiais didáticos da disciplina.
4. Abrir editais para projetos de pesquisa sobre criação e aprimoramento de tecnologia assistiva em colaboração com o LDV-UnB.

5. Promover a utilização de pesquisa desenvolvida na Universidade, como aquelas na área de Tecnologia, em favor dos estudantes com deficiência da Universidade.

Além destas, oferecemos ainda mais sugestões no sentido de promover e melhorar as condições de acessibilidade dentro da UnB e, mais especificamente, do Instituto de Química (IQ):

6. Abrir editais para projetos de pesquisa sobre recursos para o ensino de pessoas com deficiência no Ensino Superior e tecnologia assistiva em colaboração com o corpo discente da UnB.

7. Estabelecer um Núcleo de Acessibilidade que concentre os serviços de acessibilidade da Universidade.

8. Criar programas de formação continuada para o corpo docente que incluam o desenvolvimento e treinamento em técnicas e recursos metodológicos voltados para o ensino de alunos com deficiência.

9. Colocar um ou mais consultores para acessibilidade em cada departamento com a função de orientar alunos e professores nas questões relativas à acessibilidade em sala de aula e de buscar soluções junto ao Núcleo de Acessibilidade da Universidade.

10. Promover o diálogo entre os professores sobre os aspectos mais complexos da inclusão de pessoas com deficiência na Universidade, como a adequação curricular e formas alternativas de avaliação.

4. CONCLUSÃO

Para além de um direito fundamental garantido na Constituição Federal a todos os brasileiros, a educação, em particular a educação de nível superior, constitui verdadeira ferramenta de inclusão social e redução das desigualdades na medida em que oportuniza ao cidadão ou à cidadã com deficiência o ingresso no mercado de trabalho qualificado.

São muitas e complexas as barreiras a serem vencidas para que o Ensino Superior brasileiro seja plenamente inclusivo, ainda mais nesse momento de inseguranças e incertezas quanto ao futuro dos direitos já conquistados, mas se torna ainda mais importante, nesse momento, a apresentação da existência e excelência de sucessos concretos e indisputáveis da educação inclusiva.

A superação das barreiras atitudinais, estruturais, metodológicas e instrumentais permanece como a chave para o avanço da educação inclusiva. Nesse contexto, a figura do docente em todos os níveis da educação mostra-se como tendo papel decisivo no sucesso do processo inclusivo de seus alunos com deficiência, em particular daqueles percorrendo a trajetória universitária.

Utilizar de forma eficiente as ferramentas da mediação, da adequação curricular e metodológica e do diálogo em todos os níveis do ensino é um pré-requisito para a realização de uma escola e universidade para todos. Além disso, ter uma postura positiva, receptiva e de cooperação com a pessoa com deficiência ou alguma outra necessidade educacional específica é condição indispensável à construção de ambientes educacionais inclusivos.

5. AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Gerson de Souza Mol pelo incentivo, parceria e apoio nessa jornada pela inclusão, sem os quais minha experiência poderia não resultar nas contribuições que esta proporcionou e tem ainda o potencial de proporcionar à construção de uma universidade pública e inclusiva.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batanero JMF.. Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. Revista de la Educación Superior, v. XLI, n. 162, 2012.

Bohnert GOM. Inclusão no Ensino Superior: uma proposta de ação. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2017.

Brasil. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27/12/1961, retificado em 28/12/1961.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

Brasil. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro, portaria nº 948, de 8 de outubro de 2007. Brasília, 2007.

Brasil. Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 05/03/2013.

Brasil. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 07/07/2015.

Brasil. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 01/10/2020.

Datafolha. O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva. Instituto Alana, julho de 2019.

Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

Fonseca V. Tendências futuras da educação inclusiva. Revista Educação. Porto Alegre, ano XXVI, n. 49, p. 99-113, mar. 2003.

Lessa de Oliveira C. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Travessias, v. 2, n. 3, 2008.

Silva KTAR, Mol GS (org), Melo DCF (org). Pessoas com deficiência no Ensino Superior: desafios e possibilidades. Campos dos Goytacazes, RJ (Brasil): Brasil Multicultural, 2018. Capítulo 8, Manual da deficiência visual no Ensino Superior: soluções práticas para problemas comuns; p. 122-135.

Wertsch JV. Vygotsky and the social formation of mind. Harvard University Press, Massachusetts, EUA, 1988.

Zabalza MA. Ser profesor universitario hoy. La CuestiónUniversitaria, 5, pp. 69-81, 2009.