

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**INVISIBILIDADE E EMERGÊNCIA DA
UNIVERSIDADE INCLUSIVA NA TESSITURA DE
UMA REDE DE MEMÓRIAS**

Autora: Elizabete Cristina Costa Renders

Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

Campinas, 2012

R292i Renders, Elizabete Cristina Costa, 1969-
Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na
tessitura de uma rede de memórias / Elizabete Cristina Costa
Renders. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Maria Teresa Eglér Mantoan.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Universidades e faculdades. 2. Educação inclusiva. 3.
Deficientes. 4. Sociologia. 5. Epistemologia. I. Mantoan, Maria
Teresa Eglér. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

12-080/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Invisibility and emergence of the inclusive university according to the texture of a network of memories.

Palavras-chave em inglês:

Universities and colleges

Inclusive education

Disabled

Sociology

Epistemology

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Maria Teresa Eglér Mantoan (Orientador)

Inês Barbosa de Oliveira

Jung Mo Sung

Ana Maria Camargo

Maria Carolina Bovério Galzerani

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

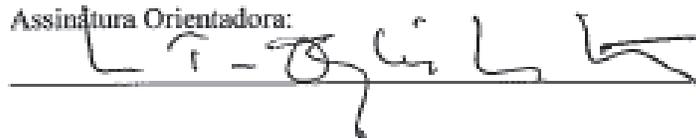
**INVISIBILIDADE E EMERGÊNCIA DA
UNIVERSIDADE INCLUSIVA NA TESSITURA DE
UMA REDE DE MEMÓRIAS**

Autora: Elizabete Cristina Costa Renders

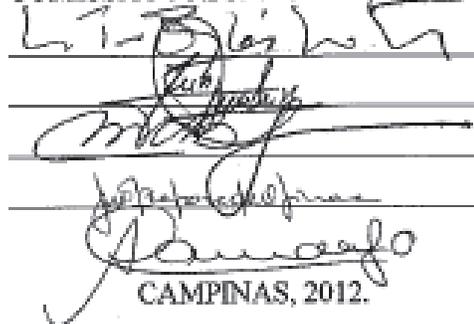
Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Elizabete Cristina Costa Renders e aprovada pela Comissão
Julgadora. Data: 04/05/2012.

Assinatura Orientadora:



COMISSÃO JULGADORA:



CAMPINAS, 2012.

Dedicatória

Aos meus queridos pais, Isaura Luzia da Costa e Domingos Borges da Costa, porque foi sob os cuidados deles que as primeiras palavras me foram apresentadas - amor, fé e ética, no movimento constante da busca por uma vida melhor.

Aos meus queridos familiares Eber, Juliana, Ana Luisa e João Pedro; Eder, Meire, Otávio e Letícia; Helenilce, Gleison, Vinícius e Gustavo; Elizângela, Paulo, Ana Clara e Paulo Antônio; porque o que sou hoje deve-se ao que de mais precioso vocês me dedicaram – um lugar pra onde eu sei que posso voltar sempre.

A minha família mais próxima e querida, Helmut, Lucas e Isabela, porque eu nunca me esqueci, nenhum segundo, que eu recebo de vocês o amor maior do mundo.

Agradecimento

Agradeço a todas as pessoas que participaram da tessitura desta rede de memórias que, em crônicas, se apresenta nesta tese. Obrigada pela confiança na partilha das experiências e saberes que me são tão preciosos.

Agradeço ao professor Clovis Pinto de Castro, pela oportunidade que se tornou, para mim, possibilidade de recomeçar a vida com outro sentido.

Agradeço à querida professora Maria Teresa Eglér Mantoan, pela generosidade na partilha das palavras e gestos, trilhando comigo o percurso da defesa da educação superior inclusiva em nosso país.

Agradeço ao professor Jung Mo Sung, pela partilha da pergunta pelo sentido da educação e sua importância no compromisso com a construção de uma vida melhor para todas as pessoas.

Agradeço aos colegas do LEPED, pelo ler e expandir que se traduziram em nossos atos cotidianos, no sentido do respeito às diferenças humanas, rumo à emancipação de todos nós.

Agradeço aos professores que participarão da banca examinadora desta tese, pela disponibilidade em ler esta tese e partilhar suas preciosas impressões a respeito.

Agradeço a toda equipe, acadêmica e administrativa, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UNICAMP, pela partilha deste espaço de construção do conhecimento que tanto enriqueceu a minha formação acadêmica.

Agradeço a Reitoria da Universidade Metodista de São Paulo, na pessoa do professor Márcio de Moraes, pelo acesso a este campo educacional e pelo importante apoio aos meus estudos de doutoramento.

Resumo

Esta tese resulta de uma pesquisa que se pautou no movimento das diferenças promovido pela presença/reivindicação das pessoas com deficiência na educação superior, tendo como objeto de estudos as práticas inclusivas desenvolvidas, cotidianamente, na Universidade Metodista de São Paulo nos anos de 2005 a 2010. Duas foram as perguntas que originaram tal investigação: o que emerge e o que tem sido esvaziado (ou desperdiçado) com o advento da presença/reivindicação das pessoas com deficiência na educação superior? Qual seria a contribuição do movimento das diferenças advindo da presença/reivindicação das pessoas com deficiência na Universidade para uma epistemologia emergente? A partir destas perguntas, foram apresentadas as seguintes hipóteses. Primeiro, trabalhar com os eixos de acessibilidade física e comunicacional não garante que todos possam chegar aos estudos superiores, pois a educação superior brasileira é inerentemente meritocrática em seus processos classificatórios e seletivos e tal realidade se impõe também aos estudantes com deficiência pelo esvaziamento ou desperdício de suas experiências no espaço educacional. Segundo, o paradigma educacional da inclusão vem ao encontro de um paradigma emergente e, por conseguinte, a presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade pode contribuir para uma revisão epistemológica importante na transição paradigmática desta contemporaneidade. Tais hipóteses confirmaram-se no decorrer da pesquisa, portanto, esta tese defende que a presença das pessoas com deficiência, por si só, é reivindicação e contribui para a revisão epistemológica advogada pelo paradigma epistemológico emergente nos termos das ecologias dos saberes diferentemente sábios, das temporalidades e dos reconhecimentos recíprocos.

Palavras-chave: universidade, educação inclusiva, pessoas com deficiência, sociologia das ausências, epistemologias emergentes

Abstract

This thesis results from a survey inspired by the movement of differences promoted by the presence / demand of people with disability in higher education, defining as its study object the realization of inclusive practices in everyday life at the Methodist University of Sao Paulo in the years 2005 to 2010. Two questions stand at the beginning of such research: what emerges and what has been emptied (or wasted) with the advent of the presence / demand of people with disability in higher education? What would be the contribution of the movement of differences arising from the presence / demand of people with disability at the university to an emerging epistemology? Based on these questions, the following hypotheses were developed: First, working with the axes of physical and communication accessibility does not guarantee that everyone can enter into higher education, because the Brazilian higher education is inherently meritocratic in its classification and selective processes, a reality also required for students with disability, neglecting or wasting their experiences in the educational environment. Second, the educational paradigm of inclusion is in line with an emerging paradigm, and therefore, the presence / demand of people with disability at the university can contribute to an important epistemological review of the paradigm shift in contemporary times. These hypotheses were confirmed during the research, therefore, this thesis argues that the presence of people with disability, by itself, it demands and contributes to the epistemological review advocated by the epistemological emerging paradigm in terms of differently wise knowledge ecology, of temporalities and reciprocal recognition.

Keywords: University; inclusive education; people with disability; sociology of absences; epistemology of emergences.

Sumário

Introdução.....	1
PARTE I - AS ROTAS DOS SUJEITOS	13
Dança com os olhos.....	14
Um passarinho na minha varanda	22
Ser outro do outro	31
Uma cadeira na praça	40
Não se poderia esconder	48
Uma primeira pausa	57
PARTE II - A GESTÃO DOS PROCESSOS	59
Uso restrito.....	60
A receita do bolo	67
Porto seguro	75
Monitor desligado	83
Uma ilha na sala de aula	90
Uma segunda pausa	96
PARTE III - AS ECOLOGIAS: SABERES, TEMPORALIDADES, RECONHECIMENTOS	98
Imaginações e conflitos	99
Ausências e emergências	111
O tempo nos três tempos.....	119
A aluninha	129
Utopias?.....	137

Considerações finais	146
Bibliografia.....	158
Filmografia	168
Musicografia	168
Anexos	169
Anexo 1 – Projeto Melhor é Nossa Causa, UMESP, 2005.....	169
Anexo 2 – Relatório da Assessoria para Inclusão - UMESP, 2010	190
Anexo 3 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP, 2010	208
Anexo 4 – Portaria Nº 3284 de 7 de novembro de 2003	210

*Vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações,
novos problemas, novos fatos e novos achados
é indispensável uma nova maneira de escrever,
que remete a mudanças muito mais profundas.
A esse movimento talvez se pudesse chamar de
narrar a vida e literaturizar a ciência.*

(Nilda Alves)

Introdução

Esta tese, composta por crônicas comentadas, resulta de uma pesquisa que se pautou no movimento das diferenças promovido pela presença/reivindicação das pessoas com deficiência na educação superior, tendo como objeto de estudos as práticas inclusivas desenvolvidas, cotidianamente, na Universidade Metodista de São Paulo nos anos de 2005 a 2010. Importa dizer que tal instituição foi escolhida como foco desta pesquisa porque tenho atuado como assessora pedagógica para a inclusão neste espaço educacional desde 2005. Ainda, ao trabalhar com o grupo social das pessoas com deficiência, assumi uma abordagem a partir do modelo social de deficiência que relaciona a deficiência aos conceitos de funcionalidade e impedimentos sociais, o que exige que se pergunte pelas condições de acessibilidade nos espaços sociais, inclusive nas universidades.

Nestes tempos de trabalho com a construção de um espaço educacional inclusivo, percebi-me diariamente imersa num movimento ambivalente e à beira das ciladas do reducionismo advindo da demarcação dos territórios na universidade. Eu fui percebendo, então, que a construção de um espaço educacional inclusivo exigiria discussão e revisão epistemológica. Passei, portanto, a registrar nos cadernos/diários todos os movimentos do processo de construção das condições de acesso e permanência para pessoas com deficiência na Universidade Metodista, imaginando que, um dia, eu gostaria de visitar estas memórias com outro olhar.

A partir de 2009, ao ingressar como pesquisadora, como doutoranda no Programa de Educação da Unicamp, passei a visitar os registros dos cadernos/diários, acima citados, numa contínua busca de postura crítica e propositiva em termos epistemológicos. Propus-me, então, a trabalhar com a inclusão entendendo-a como um tema ancorado no hipertexto do paradigma emergente, sistêmico e complexo.

Neste trabalho, foram inúmeros os registros e memórias que se juntaram na tessitura de uma rede de ações cotidianas, onde se percebia um movimento cheio de conflitos, conciliações, avanços e retrocessos – próprios de um campo aberto como é o educacional, mas preocupantes quando privilegiavam a meritocracia individual em detrimento

da emancipação de todos os estudantes. Com perplexidade, eu percebia a ambivalência desses processos. Ora as pessoas com deficiência eram reconhecidas e respeitadas em seus caminhos alternativos para a construção do conhecimento. Ora estas mesmas pessoas eram capturadas pelas monoculturas do saber ou do fazer na universidade. Assim, o desafio seria expor toda a rede de relações e processos advinda da invisibilidade e emergência das pessoas com deficiência no cotidiano desta universidade. Entendi que o estilo literário da crônica seria apropriado para tal, pois as crônicas comentadas trariam as narrativas como personagens conceitos que possibilitariam uma aproximação investigativa sem perder o tom da complexidade do tema proposto.

O corpus dessa pesquisa, portanto, constitui-se dos *Diários*, escritos como assessora pedagógica para inclusão na Universidade Metodista, no decorrer de cinco anos (2005-2010), tendo estas memórias da prática cotidiana como primeira fonte. Tais diários, inevitavelmente, depararam-se com fontes de segunda ordem como os *Documentos Institucionais* – projeto pedagógico institucional, balanços sociais anuais, folders informativos, relatórios anuais, emails, etc. Os documentos institucionais, por sua vez, me remeteram aos documentos sobre a educação inclusiva nas escolas de educação básica e superior, os quais utilizei como fontes terceiras.

Posto onde começa o fio desta meada, passo a compartilhar com vocês as nuances da minha intencionalidade nesta introdução. Primeiro, discorro sobre a escolha do caminho investigativo e constitutivo destas crônicas comentadas. Segundo, lhes apresento as perguntas geradoras da tese, os meus interlocutores e os conceitos com os quais dialogo, por vezes, de forma explícita, por outras, de forma implícita. Terceiro, aponto os caminhos possíveis para a leitura desta tese, na qual os leitores estão convidados, ao escolher seus caminhos próprios, também a tecer outro texto, o seu texto.

Rotas, desvios, sujeitos, trivialidades, práticas, representações, rupturas, processos imersos numa temporalidade cíclica, memórias, rotinas e imprevistos, enfim, tudo isto foi dando corpo a esta investigação participante nos/dos/com os cotidianos de uma instituição de educação superior. Todo este movimento me impulsionou a, como já disse, buscar uma abordagem metodológica complexa que levasse em conta o fato desta pesquisadora ser também a assessora pedagógica para a inclusão das pessoas com deficiência nesta universidade. Então, compartilho com vocês minhas considerações metodológicas.

A pesquisa proposta exigiu uma metodologia que levasse em conta a relação indissociável entre os sujeitos, a observadora, o objeto observável e o próprio processo de observação, algo possível nos termos do *Paradigma educacional emergente* (1997), segundo Maria Cândida Moraes. Neste caminho, fiz, então, a opção pelo estudo nos/dos e com os cotidianos por entender esta metodologia como uma possibilidade de aproximação da realidade complexa. Tratei da tessitura dos conhecimentos e significações em redes como modo de criação dos/nos/com os cotidianos, fundamentada na proposta das professoras Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, proposta esta apresentada no livro *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam* (2008). Assim, tomei em perspectiva os movimentos do cotidiano universitário, entendendo que, nos cotidianos, há saberes, fazeres, valores e emoções contra-hegemônicos num movimento próprio da reinvenção de sentidos a partir das ações dos seus praticantes. Esta pesquisa, portanto, ao narrar a vida e literaturizar a ciência, incorporou fontes múltiplas e diversas, em especial, a memória, que é dita, noutras pesquisas, uma fonte das mais impuras.

Entendo a memória como cenário de experiências vividas tecidas em rede. Portanto, a memória é concebida, nesta tese, nos termos do pensador alemão Walter Benjamin referendado pela historiadora e educadora brasileira Maria Carolina Bovério Galzerani. Abordo a memória como um conceito capaz de promover o entrecruzando de diferentes espaços, temporalidades, sujeitos e visões do mundo nos cotidianos da universidade. Ainda, entendo as memórias aqui apresentadas como deslocáveis, móveis e sem lugar fixo, tal qual sinaliza o historiador francês Michel de Certeau.

Após estas considerações, fiz opção pela escrita de uma tese composta por crônicas comentadas, entendendo que esta linguagem literária possibilitaria o diálogo com os praticantes dos cotidianos que me acompanharam nas memórias dos processos de construção de um espaço educacional inclusivo. As crônicas, portanto, são pequenas narrativas que, no processo da tessitura desta rede de memórias, transformaram-se em fios condutores de um movimento não-linear em todo o texto.

Encontros, conversas, depoimentos, inquietações, reuniões, decisões, projeções, ações, narrativas, imagens, sons, rotina, ruptura, todos estes elementos passaram a compor as memórias que serviram como fio constitutivo da escrita das quinze crônicas comentadas. Estas quinze crônicas foram compostas por diferentes sujeitos que exerciam diferentes papéis na comunidade acadêmica de referência – a Universidade Metodista.

Estudantes, professores, intérpretes de LIBRAS, assessores, visitantes e gestores, foram todos identificados com nomes fictícios visando preservar a identidade das pessoas envolvidas nesta pesquisa. Mas houve exceções. No caso das crônicas já publicadas, os autores foram identificados tal qual se apresentam nas fontes de referência, o que foi posto, oportunamente, em nota de rodapé.

Quanto a mim, atuei na tessitura desta rede de memórias, como autora de algumas crônicas e como comentarista de todas elas. Por um lado, eu, propositalmente, procuro não fazer uma análise das crônicas, apenas parto do movimento próprio destes tempos/espacos narrados. Fiz tal opção por entender que a análise incorreria, provavelmente, no reducionismo do movimento inclusivo nos termos de uma teoria geral. Por outro lado, na escrita das crônicas, o processo iniciava com uma revisita aos diários, emails, imagens e memórias por mim arquivados, desde o ano de 2005, como assessora pedagógica para inclusão das pessoas com deficiência na Universidade Metodista. Assim, como há uma relação indissociável entre os sujeitos, a observadora, os objetos observáveis e o próprio processo de observação, este texto foi escrito num movimento entre a primeira e terceira pessoas.

As crônicas são narradas na primeira pessoa, sendo compostas por depoimentos de diferentes sujeitos, em diferentes tempos e espacos, entre os quais me incluo. Estas se constituíram, portanto, num processo de tessitura com um fio composto por diálogos, depoimentos e memórias registradas nos diários em tempos diferentes, num esforço contínuo da minha parte, em preservar a fala de cada uma das pessoas que contribuíram nos processos inclusivos mencionados. Eu também me apresento em primeira pessoa no texto introdutório, nas dobradiças e nas considerações finais. Todavia, os comentários das crônicas apresentam-se, como textos dissertativos, na terceira pessoa.

Entendo que o estilo literário da crônica possibilitou a valorização dos depoimentos e das memórias registradas nos diários pesquisados, bem como a tessitura de um texto num modelo circular, onde será possível aos leitores iniciarem a leitura pela crônica que desejarem. Como uma narração informal de episódios e histórias nos/dos/com os cotidianos, numa relação intimista entre tempo e memória, a crônica possibilitou dizer muitas coisas por meio da “dita” conversa fiada. Pela leveza, brevidade, densidade, sensibilidade, humor e angústia, em síntese dramática, as crônicas, aqui apresentadas, tra-

zem toda a complexidade da tessitura de uma rede de memórias no cotidiano da Universidade Metodista.

Preciso, ainda, dizer que a opção pelas crônicas veio também de uma inspiração. Por indicação da professora Maria Teresa Eglér Mantoan, li dois livros que apresentavam as crônicas e contos da Clarice Lispector juntamente com as impressões que as mesmas causaram em seus leitores. Trata-se de *Clarice na cabeceira*, onde algumas das crônicas e contos da escritora brasileira Clarice Lispector são comentados por diferentes leitores. Nas versões contos e crônicas, ambas publicadas pela editora Rocco, respectivamente, em 2009 e 2010, estes dois livros foram de grande inspiração na tessitura do texto ora apresentado. Todavia, eu fiz duas inversões. Nesta tese, as crônicas são apresentadas antes dos comentários, sendo tais comentários, todos, de minha autoria e as crônicas de autores diversos.

Vamos, agora, às perguntas geradoras desta tese, pois o método pelo método não nos afetará em complexidade. Na escritura deste texto, constituído por quinze crônicas, parti de duas perguntas. A pergunta número um foi: o que emerge e o que tem sido esvaziado (ou desperdiçado) com o advento da presença/reivindicação das pessoas com deficiência nos cotidianos da universidade? E a pergunta número dois: qual seria a contribuição do movimento das diferenças advindo da presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade para uma epistemologia emergente?

Considerarei estas duas perguntas em perspectivas processuais e propositivas, buscando não cair no reducionismo das respostas, pois acredito que, no decorrer e após esta investigação, surgiram e surgirão outras perguntas que abrirão caminhos para outras pesquisas tal qual num hipertexto. Portanto, é fato que este texto abre-se em hipertexto para os que desejarem seguir esta escrita, as crônicas assim o permitem. Todavia, neste trabalho que apresento, considerarei as seguintes hipóteses. Primeiro, mesmo que se garantam, pela legislação brasileira, as condições de acessibilidade, trabalhar com os eixos de acessibilidade física e comunicacional não garante que todos possam chegar aos estudos superiores – a educação superior brasileira é inerentemente meritocrática em seus processos classificatórios e seletivos e tal realidade se impõe também aos estudantes com deficiência pelo esvaziamento ou desperdício de suas experiências no espaço educacional. Segundo, o paradigma educacional da inclusão vem ao encontro de um paradigma emergente e, por conseguinte, a presença/reivindicação das pessoas com defici-

ência na universidade pode contribuir para uma revisão epistemológica importante na transição paradigmática desta contemporaneidade.

Apresentado o caminho metodológico e investigativo, bem como as perguntas que o antecedem, vamos aos interlocutores presentes nesta tese. Nessa pesquisa, me apoiei na discussão da emergência de um novo paradigma epistemológico, nos termos da crítica aos reducionismos da modernidade e do necessário reconhecimento da inviabilidade de uma epistemologia geral. Portanto, parto da crítica às relações de subalternidade entre pessoas e saberes, dialogando com os trabalhos do sociólogo português Boaventura de Souza Santos, especialmente, pelo livro *A Gramática do Tempo* (2008).

A discussão das relações de subalternização no e pelo ocidente, em Boaventura de Souza Santos, assume os termos da racionalidade cosmopolita fundada em três procedimentos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Tal qual num pensamento liminar, busca-se pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, possibilitando a transformação de ausências em presenças (sociologia das ausências), o reconhecimento da incompletude de todos os saberes (trabalho de tradução) e a emergência de saberes diferentemente sábios (sociologia das emergências).

Tomando como referência a sociologia das ausências, percebe-se que existem várias maneiras de não-existir e, portanto, vários modos de produção de não-existência. Segundo Santos, cinco são as lógicas de produção da não-existência: monocultura do saber e do rigor do saber, monocultura do tempo linear, monocultura da naturalização das diferenças, monocultura do universal e do global e, por fim, a monocultura dos critérios de produtividade e de eficácia capitalista. Se considerarmos essas formas desqualificadas de existir, os espaços educacionais também prescrevem a não-existência das pessoas com deficiência. Trata-se da subalternidade de determinados saberes ou formas de viver e aprender no cotidiano universitário. Todavia, em Boaventura de Souza Santos, também somos desafiados pela "hermenêutica diatópica" a desconfiar de uma teoria geral e, conseqüentemente, a questionar a hierarquização dos saberes, tendo em perspectiva uma "inteligibilidade recíproca". Entendo que tal postura desafia a inteligibilidade meritocrática individualista que tem sido apregoada pelas universidades desde suas origens.

Importa dizer que, do teórico argentino Walter Mignolo, pelo livro *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*¹ (2000), vem o conceito de pensamento liminar, que se insere na discussão sobre a “colonialidade do poder” e, ao pensar a partir de dicotomias, possibilita a construção de uma dupla crítica, a qual libera conhecimentos que ora foram subalternados. Por conseguinte, a liberação desses conhecimentos é que possibilita outro pensamento, movimento este presente na sociologia das emergências de Santos. Noutras palavras, em Santos e Mignolo, do “estar ou sentir-se entre” podem nascer epistemologias liminares que dêem visibilidade às experiências sociais até então desperdiçadas por uma sociedade que se acostumou a pensar em termos de uma só racionalidade – dicotômica e hierárquica. O desafio seria construir uma racionalidade dos reconhecimentos recíprocos e uma racionalidade da interdependência.

Na perspectiva desses interlocutores, somos desafiados, portanto, a retomar as dicotomias que marcam os estereótipos e objetivações impostos às pessoas com deficiência, tais como superior x inferior, normal x anormal, capaz x incapaz, etc. Ainda, desafia as dicotomias que marcam nossos imaginários sobre o “verdadeiro” conhecimento, tais como: ciências naturais x ciências sociais, conhecimento científico x conhecimento vulgar, ciência x senso comum, etc. Epistemologicamente, portanto, tive muito a perguntar pela criação de novos *loci* de enunciação e do devir outra universidade. Este movimento estará presente desde as crônicas até as considerações finais. Todavia, neste momento, proponho seguirmos perguntando pela corporeidade humana nos termos da interdependência e sensibilidade solidária, tal qual o fazem os teólogos e educadores brasileiros Hugo Assmann e Jung Mo Sung no livro *Competência e Sensibilidade solidária* (2000), outros dois interlocutores neste texto.

A partir do tema corporeidade, já trabalhado por Assmann em *Paradigmas Educacionais e Corporeidade* (1994), indica-se a importância de uma reformulação conceitual do que se entende por educar na complexa sociedade contemporânea. A pista mais significativa, neste sentido, seria a existência de uma relação estreita entre processos vitais e processos cognitivos na morfogênese do conhecimento. Isso desafia-nos a respeitar e aprender com a singularidade da corporeidade da pessoa com deficiência e os seus

¹ Numa tradução minha, Histórias locais/concepções globais: colonialidade, conhecimentos subalternos e pensamento liminar.

tão próprios processos de construção do conhecimento a partir das suas diferentes formas de sensoramento do mundo. Por outro lado, Assmann e Sung também insistem na necessária conversão à solidariedade, desenvolvendo um pensamento educacional complexo e considerando a educação para a solidariedade como um dos caminhos para a inclusão social.

Interessa-me, aqui, a relação solidariedade e inclusão estabelecida pelos autores. A educação para a solidariedade visa à inclusão de todos na vida social, de forma digna e prazerosa. Contudo, solidariedade é um termo ambíguo, pode ser entendido tanto como uma exigência ética quanto como uma exigência sistêmica. Apresentam-se, segundo os autores, duas perspectivas distintas relacionadas à solidariedade. Primeiro, a solidariedade como necessidade diante do fato da interdependência sistêmica, quando a coesão social é fundamental para a vida em geral e a vida humana em particular. Segundo, a solidariedade como competência a ser desenvolvida diante do imperativo ético de uma atitude capaz de respeitar as diferenças e de se interessar pelos problemas da coletividade.

A educação, então, teria como uma de suas tarefas transformar a interdependência real em solidariedade desejada. O desafio será romper a invisibilidade da nossa interdependência. Afinal, no predomínio da mentalidade cartesiana, não fomos educados para ver relações de interdependência e seguimos desconsiderando-a. A mentalidade estritamente cartesiana, predominante na sociedade moderna, por vezes, nos impediu de ver a realidade como um todo, de ver as redes de relações, enfim, a complexidade da vida e da própria condição humana. Este problema nos remete ao pensamento do antropólogo e filósofo francês Edgar Morin, para o qual o ser humano nos é revelado em sua complexidade, neste caso partimos dos estudos do seu livro *O Método V: a humanidade da humanidade* (2003).

O ser humano não consegue viver só de racionalidade, autonomamente. Ele carece do afetivo, do lúdico, do imaginário tal qual é capaz de objetividade e racionalidade, ele é *homo complexus*. Entretanto, a educação formal, na maioria das vezes, privilegiou a racionalidade e ignorou as aptidões lúdicas, imaginárias e míticas no processo de ensino aprendizagem. Segundo Morin, o ensino é capaz de, eficientemente, promover a convergência das ciências naturais, das ciências humanas, da cultura das humanidades e da Filosofia para a condição humana. Isto posto, caberia, então, à educação ajudar nossas

mentes a se movimentarem na noosfera, entendendo que mitos e ideias, num movimento complexo, são meios de comunicação, mas também podem tornar-se meios de ocultação. Entendo que este é um movimento próprio da instituição que pretenda tornar-se um espaço educacional inclusivo rumo à superação da estigmatização e objetivação das pessoas, com ou sem deficiência.

Ao considerar o pensamento de Morin, entendo que carecemos, portanto, de uma visão educacional mais sistêmica e complexa, que nos remeta à sensibilidade solidária, à interdependência e ao reconhecimento mútuo nos espaços educacionais. Isto possibilitará a superação de preconceitos tanto em relação à potencialidade das pessoas com deficiência, entendendo-as como catalisadoras de práticas e valores novos, quanto em relação à convivência cooperativa que as pessoas, com ou sem deficiências, estabelecem entre si na instituição comum de ensino (como a constituição de redes de solidariedade numa universidade).

Ainda, nesta apresentação de meus interlocutores, é preciso dizer que toda essa pesquisa ancora-se no paradigma da inclusão, tendo como referência as pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – (LEPED) com a coordenação da professora Maria Teresa Eglér Mantoan. Especialmente, no livro *Atores da inclusão na universidade: formação e compromisso* (2009), a professora Maria Teresa afirma a intenção da educação inclusiva em recriar as instituições educacionais no sentido de que suas práticas pedagógicas tenham como eixos a ética, a justiça e os direitos humanos. Entendo a inclusão, portanto, como um paradigma que rompe com a segregação ou a integração de sujeitos em espaços educacionais limitantes e que, amparado nos direitos humanos, busca a garantia do direito à convivência com as diferenças e à educação com qualidade para todas as pessoas. Portanto, a inclusão exige provocação ao sistema educacional vigente nos termos de um paradigma emergente.

Destaco, ainda, a relevância do conceito acessibilidade para a operacionalização da proposta educacional inclusiva nos termos da *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência* (2006) e da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Entendo que os eixos de acessibilidade (física, comunicacional e atitudinal) possibilitam um novo entendimento do que seja a incapacidade e tem um valor pedagógico. Rompidas as barreiras, na convivência cotidiana, é mais fácil

perceber que a incapacidade (ou a capacidade) é uma resultante da relação entre as pessoas (com e sem deficiência) e o meio ambiente. Entendo, ainda, que é preciso reconhecer nossa “incapacidade compartilhada”, pois esta diz respeito à vulnerável condição humana, portanto, diz respeito e qualifica a todos nós. Todavia, também faz parte deste movimento, o reconhecimento dos impedimentos sociais que, historicamente, afetam este grupo social.

Apontados os autores e conceitos que fundamentam este estudo, preciso dizer que vocês serão apresentados a muitos outros autores no decorrer desta leitura, todavia, pelos limites de um texto introdutório, os convido a conhecê-los a partir das referências bibliográficas registradas ao final desta tese.

Voltando-me para a terceira parte desta introdução, retomo as perguntas e caminhos possíveis para a leitura desta tese. Quem já teceu sabe que os fios não são sempre lineares e ininterruptos. Os nós fazem parte do trabalho da tecelã e são inusitados – interrompem sem se anunciar. Se parto da metáfora da tessitura, já me é possível apontar alguns nós que aparecem na composição dessa rede de memórias que está para se constituir em crônicas. Quem são as pessoas com deficiência? Se a vulnerabilidade humana é um tema transversal, insistir na visibilidade das pessoas com deficiência seria um reductionismo. A deficiência é alvo de suspeitas ou possibilidade do devir-outro?! Quais os sentidos possíveis para inclusão? Se a inclusão pode ser mais um instrumento de governação neoliberal (como captura), defendê-la seria cair numa cilada. A inclusão é alvo de suspeitas ou possibilidade do devir-outros-saberes?! Quais são os sentidos possíveis para a universidade na contemporaneidade? Se a meritocracia é fundamento para o ingresso na educação superior, defender a universidade inclusiva exige romper com o paradigma dominante. A universidade inclusiva é fato ou subjaz à ambivalência de sua invisibilidade e emergência?

São evidentes os problemas semânticos e sistêmicos envolvidos nessa tese. Diante desses entraves, será necessário colocar essa tessitura no chão da transição epistemológica contemporânea, tendo em perspectiva o entremundos e os elementos constitutivos das fronteiras dicotômicas.

Quanto à linguagem inclusiva, pela opção por um texto literário e leve, não utilizo feminino e masculino a cada momento. Procuo, quando possível, utilizar termos di-

tos neutros. Assim, por vezes, este texto não se enquadrará no dito “politicamente correto”. Isto não me preocupa porque entendo que o incômodo pode nos dar conta do entremundos da inclusão/exclusão também nos recursos de linguagem.

Feitas estas considerações, vocês todos, portanto, estão convidados a iniciar a leitura deste texto composto por quinze crônicas comentadas que se organiza da seguinte maneira. As quinze crônicas são apresentadas em três partes, intercaladas por duas dobradiças cujo objetivo é retomar o caminho já trilhado, antecipar conceitos ou, ainda, situar os que iniciam a leitura neste ponto do texto.

A primeira parte, denominada *As rotas dos sujeitos*, traz cinco crônicas comentadas. Na *Dança com os olhos*, o andar do Felipe, da cadeira de rodas para as rodas da vida e da dança, nos leva ao manifesto pelo pensamento da inclusão na educação. Com *Um passarinho na minha varanda*, somos afetados pelo estranhamento da corporeidade que transgride os limites de um território, neutraliza fronteiras e cria novas rotas na universidade. Ao *Ser outro do outro*, nossa hospitalidade será posta à prova no entremundos do ato expulsor e da acolhida. Nestas rotas, também será possível encontrar *Uma cadeira na praça*, a qual traz consigo os bastidores da inclusão e os conceitos que *Não se poderia esconder*, quando os rastros das pessoas com deficiência emergem nos/dos/com os cotidianos na Universidade Metodista de São Paulo.

A Gestão dos processos apresenta-se como a segunda parte desta rede de memórias. Ao considerar a construção das condições de acesso e permanência para pessoas com deficiência neste campo educacional, iniciamos o caminho acompanhados pelo visitante que nos questiona sobre o *Uso restrito* de um espaço. Na sequência, na ansiedade do movimento inclusivo, nos é feita a pergunta se há uma *Receita do bolo*, bem como se busca o *Porto seguro*. Mas é possível inverter esta discussão. *O Monitor desligado* desperta nossa atenção para os processos advindos da inclusão de pessoas com deficiência visual na universidade e não corrobora o uso restrito deste espaço educacional. *Uma ilha em sala de aula*, por sua vez, apresenta-nos as dinâmicas próprias da inserção da língua de sinais e dos intérpretes de LIBRAS em sala de aula e aponta para as ecologias advindas dos processos inclusivos no campo educacional.

A terceira parte, denominada *As ecologias: saberes, temporalidades e reconhecimentos*, segue entre as ausências e emergências da educação inclusiva nos/dos/com os

cotidianos na Universidade Metodista, questionando o movimento próprio de um campo educacional historicamente posto como seletivo. Entre *Imaginações e conflitos*, é possível afirmar o valor da universidade e que, se queremos uma universidade inclusiva, é preciso levar a sério as suas crises. Todavia, entre as *Ausências e emergências*, há que buscarmos as possibilidades de alargamento do presente quando se fala sobre *O tempo nos três tempos*. No mais, pelo fim ou pelo começo, será *A aluninha* que, com sua sujeitividade, nos apresentará o valor da reciprocidade do olhar e nos afetará, ao insinuar a transformação social advinda do paradigma da inclusão. Assim, nesse movimento da invisibilidade e emergência da universidade inclusiva, convido-lhes a seguir perguntando: pode se dizer que, nas ecologias, estamos falando em *Utopias*?

Uma vez apresentado este caminho, será possível uma inversão desta rota de leitura? Sim. Rotas, processos e ecologias estão presentes e se misturam nas crônicas e comentários. Por vezes, vocês terão a sensação de que algo se repete, ampliando-se ou reduzindo-se, no movimento apresentado naquele momento. Assim, vocês não precisam ater-se à rota da escrita tal qual se fixa na seqüência deste texto impresso. Há outras possibilidades para esta leitura: ler a crônica antes do comentário, mesmo que este se apresente antes da mesma; ler todas as crônicas e depois os comentários; ler todos os comentários e depois as crônicas, etc. Sintam-se livres para escolher seu caminho de leitura na tessitura desta rede de memórias que se apresenta numa tese composta por crônicas comentadas.

PARTE I

AS ROTAS DOS SUJEITOS

Enquanto se transita, o sentido das transformações é ambíguo senão mesmo opaco. No entanto, apesar disso, vale a pena falar de transição para salientar a necessidade de experimentação e interpelar o sentido das transformações, por mais fugidio que ele seja.

(Boaventura de Souza Santos)

Dança com os olhos

Felipe Quartero², estudante

Minha história se confunde com a da Metodista desde que ali cheguei, ainda pequeno. Fomos cúmplices de nosso mútuo desenvolver. Enquanto ela me viu passar pela infância, adolescência e alcançar a maioridade, eu a vi crescer e tornar-se Universidade³. Estudos, grandes amizades, aventuras, amores, trabalho, foram minhas experiências na instituição antes de deixá-la ao término da faculdade. Mas, após dois anos afastado, retornei conduzido pelos ventos, para escrever um novo capítulo meu neste lugar tão presente em minha vida.

Na última semana de março de 2006, participei, pela primeira vez, de uma aula de dança adaptada dentro do Projeto Vida. Ao entrar pela porta daquela sala de aula, naquela tarde de quarta-feira, acordei para uma vida com novas possibilidades, capaz de me transformar de um modo que, até então, se vislumbrava em meu imaginário.

Antes mesmo de eu passar pela porta, o som de minha cadeira de rodas motorizada, em movimento, já podia ser ouvido dentro da sala. Era uma espécie de anúncio antecipado e não intencional de minha chegada. Encontrava-se no pequeno corredor que dava acesso ao local de aula. Avancei os metros que restavam e adentrei o recinto. Estava um pouco acanhado, é verdade, mas determinado a encarar o que viesse.

Não havia muita gente dentro da sala, apenas algumas moças que pareciam ser voluntárias do Projeto Vida e alunas da universidade.

² Esta crônica é uma adaptação do texto publicado por Felipe Quartero, aluno egresso da Universidade Metodista, no livro *Valiosa vida* (QUARTERO, 2010).

³ A Universidade Metodista tornou-se Universidade em 1997, até então, era Instituto Metodista de Educação Superior composto por Faculdades Isoladas.

Não notei, a princípio, a presença da professora Rose, que conforme havia sido informado, era a responsável pelas aulas de dança, e que eu só conhecia por nome. Aproximei-me de uma das moças e perguntei por ela. A moça a chamou e, então, percebi que ela estava num dos cantos da sala, não muito distante de mim, sentada no chão, mexendo em um aparelho de som portátil. Ela se levantou e veio falar comigo. Apresentamo-nos um ao outro e ela me perguntou se eu gostava de dançar, respondi que sim e que estava ali para ver como eram as aulas de dança adaptada.

A aula ainda demorou um pouco a começar. A tarde estava chuvosa e a professora quis aguardar mais alguns minutos pelas pessoas que não haviam chegado. Até então, eu era o único com necessidades especiais na sala, a maioria vinha de ônibus disponibilizado pelo Projeto Vida. Enquanto esperávamos, Rose e algumas das voluntárias presentes comentaram sobre a Bárbara, a única cadeirante do grupo antes da minha chegada. Elas perguntavam se Bárbara compareceria à aula apesar da chuva que caía, e disseram que ela iria gostar muito de encontrar um novo cadeirante no grupo. Fiquei curioso para conhecê-la, ela parecia se muito querida por todos.

Como ninguém mais chegou para a aula, a professora deu início às atividades. Ela propôs um jogo de movimentos das voluntárias apenas com o meu olhar. Eu teria todas diante de mim e direcionaria o meu olhar para uma delas. Quando essa percebesse ter sido a escolhida, eu deveria indicar, também com os olhos, o local dentro da sala para onde ela teria que se deslocar. Mas ao deslocar-se pelo espaço, ela deveria fazer movimentos com o corpo que representassem a reação nela provocada pelo meu olhar. Este era o jogo, que na verdade era uma dança comandada pelos meus olhos, na qual as dançarinas se moviam, uma após a outra, de um lado para o outro da sala.

Enquanto estávamos envolvidos no exercício proposto pela professora, Bárbara chegou, acompanhada de sua mãe, Maria Inês. Por um instante

todos pararam para recebê-la. Após a calorosa recepção, ela logo foi inserida no contexto da aula. A partir de então, eu não estava mais só na tarefa de reger o baile. Rose separou as voluntárias em dois grupos, definindo que trabalharia comigo e o outro com Bárbara. Eu continuaria interagindo com meu grupo através do olhar. Já Bárbara, por ter características diferentes das minhas, interagiria com o seu através de movimentos de braços e pernas.

Para encerrar a aula, formamos uma roda de conversa no centro da sala. Rose teceu alguns comentários sobre aquele encontro e abriu espaço para quem mais quisesse falar. Ela também me perguntou se gostaria de escrever algo que falasse sobre o olhar, poderia ser uma frase, uma poesia, um texto. Respondi que sim, admirado e muito contente com a proposta, parecia até que ela sabia de meu gosto pela escrita.

Voltei para casa eufórico. A aula tinha sido de tremenda intensidade emocional para mim. Primeiro, por eu ter me exposto diante de tantas meninas, ter tido toda a atenção delas voltada para mim e ter interagido com elas olhando nos olhos. Em segundo lugar, por ter encontrado uma nova forma de expressar minha essência e espontaneidade, tão contida em tantas situações. E, em terceiro e último lugar, por ter descoberto todo um universo de novos movimentos a ser explorado dentro de minhas possibilidades corporais reduzidas.

Como ele vai ser jornalista assim, sem enxergar? Como poderá ser professora se não fala e não escuta? O que ele faz aqui nestas condições? Ao ler a história do Felipe Quartero não se pode evitar a inquietação advinda de uma inversão, pois, é fato que se escuta, com certa constância, estas perguntas sobre as pessoas com deficiência na universidade⁴. Quase sempre, o que está em jogo, é (ou faz de conta que é) a preocupação com a responsabilidade (ou irresponsabilidade) dos docentes e da universidade em formar sujeitos inabilitados para a profissão que, pretensamente, exercerão.

Primeiro, para todos, é lamentável uma visão estritamente utilitarista da universidade. Segundo, é lamentável que, no caso das pessoas com deficiência, de antemão, considere-se a incapacidade como algo inerente ao seu futuro profissional. A preocupação não deveria centrar-se na formação de sujeitos habilitados ao exercício profissional? A preocupação não deveria centrar-se na formação de sujeitos aptos a viver em sociedade, construindo e contribuindo para o bem comum? O bem comum diz respeito, como princípio, à destinação originária de todos os bens ao benefício de todas as pessoas (ASSMANN, 1991). Por outro lado, bem comum, quando transversalizado, nos remete à garantia dos valores indispensáveis ao ato educativo: o tornar comum, o comunicar, o formar compromissos e o operar mudanças com vistas à autonomia compartilhada. (ALVES, 2010)

Ao reler a história do Felipe, pode-se afirmar: é possível estar na universidade, simplesmente, pelo prazer de ali estar! E mais... É preciso poder estar na universidade, simplesmente, pelo direito de estar ali e usufruir deste bem comum! Isto já se insinua há tempos, todavia, com a presença do Felipe na Universidade Metodista, antigos e novos sentidos da educação superior emergiram neste campo educacional. Os pais do Felipe investiram na sua formação universitária, sabendo que ele não faria o uso comum da mesma. O Felipe quis estar, ali na universidade, porque esta era uma das faces da sua vida. Será que, ambos, pais e filho, conseguiram romper com o utilitarismo da educação superior?

⁴ Utilizo o termo universidade porque esta pesquisa aconteceu na Universidade Metodista de São Paulo. Oportunamente, o termo universidade será considerado na perspectiva das diferenças entre Instituição de Educação Superior e Universidade. Todavia, entendo que as constatações da pesquisa são relevantes para a educação superior em geral.

Na história que antecipa esta crônica, fazer um curso de Ciências da Computação não estava relacionado a preparar-se para um futuro profissional promissor, nem a mudar de vida com a educação. O diploma universitário não significava tudo. O que significava, e, ainda significa, era o estar e o viver este momento naquele lugar.

Um rapaz com distrofia muscular de Duchenne, “que provoca enfraquecimento e atrofia progressiva dos músculos em todo o corpo” (QUARTERO, 2010, p.22), nasce, vive, deseja, planeja, estuda, dança... Realiza, simplesmente, porque, como todos nós, ele vive.

Ao retornar à Universidade Metodista, em 2005, após formar-se em Ciências da Computação no ano de 2002, Felipe afirmou “minha história se confunde com a da Metodista desde que, ali, cheguei, ainda, pequeno. Fomos cúmplices de nosso mútuo desenvolver” (QUARTERO, 2010, p.171). Bons ventos trouxeram o Felipe de volta, pois afirmaram um novo momento nesta comunidade acadêmica. Ali, 2005 era o tempo da pergunta pelas condições de acesso para todas as pessoas na educação superior. Felipe, Linda, Maria Rosa, Silvia, Larissa, Ana, João, Lucia, Antônio, Sônia, Clóvis, Osmar, Dumas, Luiz Eduardo, Elena, Tânia, Cláudia, Lulinha, Tuca, Rose, Adriano, Maria Inês, Vinícius, Bárbara, Alexandre, Jairo... Atores diversos. Todos protagonistas deste novo momento na Universidade Metodista.

Se um projeto institucional começou a constituir-se no ano de 2005, o movimento veio primeiro. Não se sabe dizer quem o disparou. Se foram as duas estudantes com surdez que, de repente, mas não despercebidamente, chegaram à Universidade Metodista, neste mesmo ano. Ou se foram os participantes do Projeto Vida – um projeto que, desde 2001, oferecia atividades esportivas e culturais para as pessoas com deficiência da comunidade. Ou, ainda, se foi o Felipe, ao chegar, pelas suas rodas, do Colégio para a universidade. Não se sabe... Quem sabe?

Hoje, olhando para trás, é possível ver, no entanto, que o movimento provocado pelo *Projeto Vida* entre as pessoas com e sem deficiência, em seus diferentes papéis na universidade (docentes, discentes, familiares), foi explosivo. Esta mistura, pelo movimento da inclusão, rompeu a barreira da invisibilidade e do silêncio. Nas palavras do Felipe,

Devo citar, ainda, os momentos em que minha passagem pelo projeto proporcionou-me inclusão. Foram dois momentos distintos. O primeiro foi ao começar a freqüentar as aulas de dança. Foi a inclusão em uma nova atividade, em um novo círculo de pessoas e relações, em uma nova oportunidade de desenvolvimento pessoal. O segundo aconteceu quando comecei a participar das apresentações. Elas me tornaram alguém capaz de agregar valor à sociedade a partir de um trabalho artístico, de levar cultura às pessoas, de contribuir com o mundo em que vivemos. Foi, portanto, uma inclusão em outra esfera, que só foi possível em consequência da primeira. A inclusão parece um processo que ocorre em efeito dominó, uma leva à outra, que por sua vez, leva a outra e assim por diante. (QUARTERO, 2010, p. 194-195)

Na tessitura dessa rede de memórias, hoje, percebe-se que o Felipe tem razão – a inclusão ocorre em efeito dominó, começa em determinado local ou grupo, mas não se fixa aí. Como movimento, provoca e é provocada, dilata, invade territórios desconhecidos e emancipa.

Nesta tese, a inclusão apresenta-se como um movimento de abertura ao outro nos termos do respeito e valorização das diferenças sem hierarquizar pessoas ou saberes, sendo que tal movimento alarga as possibilidades do acesso de todas as pessoas ao bem comum e aponta para os direitos humanos quando objetiva a universalização do acesso à educação. No entanto, numa visão panorâmica do movimento de ingresso das pessoas com deficiência nos espaços educacionais, no decorrer da história, predominam a classificação, seleção, exclusão ou segregação destes sujeitos nas instituições de educação especial.

Apenas, a partir do final do século 20, percebe-se um movimento mundial no sentido, primeiro, da integração, que se trata de uma “inserção parcial”, numa seleção prévia dos aptos ao ingresso nas escolas comuns. E depois, na década de 80, ganha força o movimento pela inclusão, como “inserção escolar de forma radical, completa e sistemática” (MANTOAN, 2003), de forma que todas as crianças e adolescentes devam freqüentar as salas de aula do ensino regular. Assim, entende-se que a inclusão na educação superior pode ser uma das consequências do efeito dominó deste movimento inclusivo, que começou na educação básica, pois tal movimento, lá iniciado, alavancou uma demanda maior pela inclusão das pessoas com deficiência na educação superior no início do século 21.

O que se percebe nas rotas dos sujeitos é que o meio pode provocar novas possibilidades para a vida das pessoas com deficiência quando rompe com a naturalização da incapacidade e anuncia que há movimentos possíveis dentro da constituição corporal de cada pessoa. Portanto, “os movimentos educacionais em favor da inclusão seguem outros caminhos, que contestam fronteiras entre os espaços simbólicos das diferentes identidades” (MANTOAN, 2009, p.11) e, ao fazê-lo, desenham novas rotas na universidade – como a rota do Felipe na dança com os olhos.

Dançar com os olhos emancipa. Emancipa porque o movimento do respeito às diferenças, na busca das habilidades de cada um e de todos, nos contagia por algo que é inevitável: o testemunho de que é possível fazer, o que sempre se fez, de outra forma. Dançar com os olhos reencanta a dança e o ato de aprender a dançar.

Aqui, parafraseando o educador brasileiro Tomaz Tadeu Silva (CORAZZA, 2003), cabe um manifesto, outrora escrito e agora, aqui, reafirmado. Um manifesto por um pensamento da inclusão na educação.

Dançar. Provocar. Sensibilizar. Acessar. Relacionar. Redimensionar. Eliminar. O caminho. O sentido. O saber. O mecanicismo. O ensino. O padrão. A dança. A verdade. A forma. A classificação. A hierarquia. A barreira. A técnica.

Emancipar. Transitar. Aceitar. A sensibilidade. A incompletude. A complexidade. A ambigüidade. A acessibilidade. A emergência. A visibilidade. A vulnerabilidade. A interdependência. A solidariedade. A rede. A dignidade. A humanidade. A aprendizagem.

Desconfiar de toda ausência cuja origem seja a barreira socialmente imposta. Resistir a qualquer desejo por um estado de ordem sustentado pelo ato expulsor, pela zona de conforto de uns em detrimento do conforto de outros. Denunciar a ilusão da independência humana. Renunciar às perguntas com respostas prontas. Indagar pelas diferentes corporeidades. Seguir pergun-

tando pelo simples da vida. Pelo senso comum. Pela ética universal do ser humano⁵, tal qual apontava Paulo Freire.

Preferir a inclusão à exclusão. O reconhecimento recíproco à dicotomia. A graça à lei – não falo de um estado de graça nivelador (já negado por Tomaz Tadeu em defesa da diferença), mas falo da graça como abertura gratuita ao outro. Se "a diferença propõe o isto e aquilo e mais aquilo", a inclusão propõe estes e aqueles e mais aqueles. Se a diferença, levada às suas últimas conseqüências, propõe dissolver mitos como o sujeito e a interioridade, a defesa da inclusão, levada também às suas últimas conseqüências, propõe dissolver os mitos da universalidade, da exclusividade e da auto-suficiência humana.

Confundir as histórias. Se a diferença suspeita do "diálogo obrigatório" e da "ação comunitária que traduz a fantasia de um mundo regido pelo bom senso, pelo consenso e pela convergência"; a inclusão suspeita do acesso obrigatório e da inserção social ancorada em privilégios de uns em detrimento de outros. Que tal a suspeita dos méritos individuais? Que tal a suspeita da funcionalidade?! Que tal confundir a história da universidade?

Afirmar a humanidade à individualidade aponta para a multirreferencialidade ao invés da única possibilidade. A presença do ser humano, totalmente biológico e totalmente cultural, suscita a interdependência no caminho pedagógico. Um caleidoscópio. Pela imagem das múltiplas possibilidades da imagem. Pela imagem das múltiplas possibilidades da universidade. Pela imagem das múltiplas possibilidades de estar na universidade. Trata-se do voltar à universidade pela ética universal do ser humano.

⁵ O texto *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) é uma das referências para o entendimento do que seria a ética universal do ser humano, quando educar exige uma postura ética nos termos do respeito à dignidade e autonomia de cada pessoa.

Um passarinho na minha varanda

Elizabeth Cristina, assessora pedagógica

Nesta manhã, um passarinho pousou no vaso de samambaia e fez lá o seu ninho. De forma despercebida, transpôs as fronteiras e fez do meu território, o seu território. Sem nenhum constrangimento. Simplesmente pousou e passou a estar por lá, na minha varanda, todos os dias. Semana após semana...

Hoje, o meu vizinho passarinho me remeteu à Linda. Ela chegou à universidade, de forma despercebida, pelas rodas da sua cadeira. Ela simplesmente chegou.

Quando a descobrimos? Quando as seguranças começaram a reclamar: nossa função não é levar a Linda ao banheiro! Mas quem, então, levaria a Linda ao banheiro?!

- Bom dia, Silvia! Como você está?

- Bem, obrigada! Desculpe-me, professora, como mãe da Linda, achei melhor eu vir conversar primeiro, pode ser?

- Sem problemas, Silvia. Depois retomamos a conversa com a Linda. Então, me conte um pouco sobre sua filha.

- Linda tem uma doença degenerativa que foi descoberta quando ela tinha seis anos. Desde então, foi perdendo mobilidade, controle fisiológico e, recentemente, fez uma cirurgia na coluna para melhorar o controle do tronco – ainda precisará fazer outra, pois as dores estão constantes. Vivemos somente nós duas, o pai não suportou conviver conosco nesse processo. Mas hoje Linda está feliz, é outra pessoa - conseguiu ingressar na universidade. Esse é o primeiro passo para o seu sonho: ser médica veterinária. Ela vem todos

os dias para a universidade com alegria, até parece que não enfrenta obstáculos.

- Quais são os obstáculos nesse momento? Como é seu cotidiano?

- São bem práticos: conseguir um transporte adequado, ninguém quer transportá-la porque teria que carregá-la pra fora da van. Ficar na mesma posição por muito tempo é difícil por causa da dor, por isso ela tem ido para enfermaria da universidade, deitar-se um pouco. Fazer suas necessidades fisiológicas sem apoio de outra pessoa é impossível - não sabendo o que fazer, tem solicitado às seguranças da universidade que a levem ao banheiro. Enfim, são muitas coisas...

- Como tem sido na sala de aula?

- A dificuldade maior é manipular as peças no laboratório de anatomia, mas os professores estão pensando uma forma de resolver isso...

- Ah! Ia esquecendo... Num dia desses, ela teve um mal entendido com a colega ao lado. Foi assim: a Linda, pela falta de controle do tronco, caiu sobre os braços da colega e adivinha o que a moça disse!? – Hei menina, você vai quebrar minhas unhas desse jeito!

Emocionada e desconfiada de que o que eu sinto, nesse momento, não serve para se dizer, procurei seguir a conversa... Pra escutar e saber mais dos estranhamentos vividos pela Linda na universidade, perguntei.

- O que você pensa ou sente sobre tudo isso?

- Há muito tempo minha filha não estava tão feliz, isso é o que importa!

Desde então, Linda tem sido motivo de vários diálogos na universidade. Ela nos fez, entre e-mails e reuniões, juntar saberes que nunca haviam estado juntos. E, por outras vezes, nos fez perceber que saberes que nos acompanhavam há tempos, agora, não nos davam as respostas que de-

sejávamos. Foi preciso, com humildade epistemológica, voltar a aprender, assim como precisei aprender a cuidar da minha varanda sem expulsar meu novo vizinho da sua querida samambaia.

Se, pelos dados do Censo 2010, 23,9% da população brasileira tem algum tipo de deficiência (seja física, sensorial ou intelectual), somando cerca de 46 milhões de brasileiros (IBGE, 2010), o que se passa na educação superior para que este público, não chegue a 1% dos estudantes universitários? Esta pergunta insinua uma hipótese. Quando se trata das pessoas com deficiência na educação superior, falamos mais de uma ausência do que de uma presença. O fato é que a monocultura do ser e saber na universidade produziu a presença de uns em detrimento da ausência de outros. Sim, a monocultura do saber, fundamentada no conhecimento regulação, que foi construído na trajetória entre a ignorância (concebida como caos) e o saber (concebido como ordem), bem como na subalternização dos saberes pela razão indolente⁶, estreitou o caminho de acesso à educação superior também para as pessoas com deficiência.

A monocultura do saber é um conceito que vem da sociologia das ausências desenvolvida pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos e diz respeito à lógica que “consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética”, ambas arrogando “ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento e de criação artística” (SANTOS, 2008). Tal monocultura leva à não-existência de diferentes saberes e culturas pela via de uma epistemologia hegemônica fundamentada na razão indolente. Quando se trata do grupo social das pessoas com deficiência sensorial, por exemplo, percebe-se que esta monocultura naturalizou e legitimou o desperdício de algumas experiências educacionais como a experiência da escrita tátil e da comunicação através das línguas sinalizadas.

Num parêntese, retomando os números citados acima e comparando as informações sobre o percentual de pessoas com deficiência no mundo, os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011), apontam para 15,3% da população mundial com algum tipo de deficiência. Quando se relacionam os números anteriores, tanto no Censo brasileiro de 2000 (IBGE, 2000) quanto os dados anteriores da OMS, 14,5% e 10%, respectivamente, é possível perceber que a incidência das deficiências está se ampliando na

⁶ Nos termos de Santos, a razão indolente, como um instrumento de produção da não-existência, manifesta-se pela razão impotente (determinismo, realismo), razão arrogante (livre arbítrio, construtivismo), razão metonímica (reducionismo e dualismo) e razão proléptica (evolucionismo, progresso). Tal argumento desenvolve-se no livro *A Gramática do Tempo* (SANTOS, 2008).

sociedade contemporânea. Segundo informações disponibilizadas no *Seminário Internacional sobre a Implementação do Relatório Mundial sobre a Deficiência* (2012), dentre as razões para tal, pode-se apontar o envelhecimento da população mundial, a violência urbana, bem como a mudança na metodologia de pesquisa utilizada pelas respectivas instituições pesquisadoras – IBGE e OMS. Estes dados indicam a relevância do conceito acessibilidade numa sociedade que pretenda ser democrática.

A história da educação mostra que a educação superior, seja pela Universidade ou pelas Faculdades Isoladas, não é acessível aos jovens em geral e, em especial, às pessoas com deficiência. Todavia, algo começou a mudar na varanda da universidade. No entremundos⁷ da hierarquização e democratização, vislumbra-se, pela presença/reivindicação das pessoas com deficiência, um novo tempo. Este tempo não está isento das contradições, mas faz do evidenciamento das contradições um espaço oportuno para a mudança.

Voltando a um tempo recente. O Censo da Educação Especial registrou que, entre 2003 e 2005, o número de alunos com deficiência matriculados na educação superior passou de 5.078 para 11.999 alunos, representando um crescimento de 136% em dois anos. A Universidade Metodista, por sua vez, registrou, um pouco mais tarde, por meio dos seus balanços sociais, o mesmo movimento. Se, em 2005, eram 31 pessoas com deficiência que ali chegavam, em 2010, somavam-se 142 pessoas que, contraditoriamente, já haviam passado por esse espaço educacional. Diz-se, contraditoriamente, porque primeiro chegaram, por insistência, as pessoas e, depois, por reivindicação, a acessibilidade. Era uma inversão num espaço que, na contemporaneidade, pretendia ser democrático. As rotas dos sujeitos, aqui narradas, dão testemunho, portanto, da possibilidade de acesso mas, também, das diversas barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que, cotidianamente foram impostas a este grupo social.

Em 2010, havia 142 pessoas com deficiência num universo de 28 032 estudantes matriculados na Universidade Metodista. Estes números podem levar à outra inda-

⁷ No exercício do pensamento liminar – “estar ou sentir-se entre” (Mignolo, 2005), coloca-se, a meu ver, a realidade do entremundos educacional pela interface fronteira dos paradigmas ou sistemas dicotômicos nos campos educacionais. A ideia do entremundos encontra uma interface também no conceito de entre-lugar presente no texto *Local da Cultura* do teórico indo-americano Homi Bhabha. (BHABHA, 1998). Todavia, eu utilizo o termo entremundos no contexto da transição paradigmática contemporânea, o que não se reduz ao local da cultura.

gação: o que são 142 pessoas num universo de 28 032 estudantes? Para quem narra tais rotas, são sujeitos desbravadores que, sorrateiramente, chegaram à universidade e, agora, pela incômoda presença, reivindicam as condições de acesso às quais tem direito e das quais necessitam para que se garantam suas oportunidades na educação superior. Inauguram esta crônica, portanto, as imagens recentes das condições de acesso na Universidade Metodista que, inevitavelmente, indicam um estranhamento.

A história da estudante Linda remete ao ano de 2008, quando algumas ações de acessibilidade já estavam consolidadas e havia uma intenção de registro dos processos decorrentes da chegada dos estudantes com deficiência na universidade. Elevadores ou plataformas de acesso nos prédios, rampas de acesso aos palcos dos auditórios, guias rebaixadas, vagas reservadas nos estacionamento, piso direcional e alerta nos três campi, diretório em Braille na Biblioteca Central, banheiros e móveis adaptados, salas acessíveis, intérpretes de LIBRAS nas salas de aula e eventos, softwares leitores de tela em uso nos laboratórios e bibliotecas, etc. Este novo retrato era o resultado de uma série de ações cotidianas que traziam, em si, toda a dinâmica da construção das condições de acesso para pessoas com deficiência nos campi da Universidade Metodista. Todavia, quanto mais se fazia, mais necessidades surgiam pelos rastros destes sujeitos na universidade. A presença da Linda apontou para a necessária inserção do profissional cuidador no quadro funcional de uma instituição de educação superior, sendo que no imaginário dos gestores educacionais esta era uma demanda própria da educação infantil. Outra inimaginável inversão.

No momento em que se afirmava, nesse campo educacional, “a existência de uma relação estreita (praticamente uma coincidência) entre processos vitais e processos cognitivos” (ASSMANN, 1994, p.116) não havia mais limites a determinar, a não ser o da própria corporeidade humana. Havia, simples e complexamente, a educação superior sendo remetida à revisão epistemológica pela corporeidade humana e suas diferenças. Assim, por um lado, a inclusão não apontava um fim ou um meio. A inclusão era movimento que promovia uma mudança de perspectiva educacional, entre fim e meio, onde incluir não se limitava (ou não deveria limitar-se) a capturar indivíduos para um sistema de governação, mas incluir respeitava o devir das diferenças. Por outro lado, se “parece ser necessário que a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam ao

controle” (GALLO, 2009, p.9), o movimento do vizinho passarinho, no aconchego da samambaia que, antes, não lhe pertencia, incomodava.

A presença das pessoas com deficiência na Universidade Metodista fez emergir algo que estava sufocado - o estranhamento ao outro. No entremundos da contradição entre a pertença e não pertença da deficiência ao mundo da educação superior, uma tendência pode transformar a inclusão em captura – a tendência em demarcar territórios possíveis para o outro. Mas, se houve estranhamento nas rotas da Universidade Metodista, este estranhamento foi tal que, pelo menos, dois processos decorreram, imediatamente, à presença das pessoas com deficiência nos cursos de Fisioterapia e Ciências Biológicas: a organização do Fórum de Inclusão (junho de 2005) e a criação da Assessoria Pedagógica para Inclusão das Pessoas com Deficiência (agosto de 2005).

Pelos caminhos da racionalidade instrumental⁸, a criação de uma assessoria pedagógica para a inclusão era resposta para o problema advindo do estranhamento. Contrata-se uma pedagoga que possa atender os estudantes com deficiência, ouvindo suas famílias e buscando soluções para problemas pontuais e legais até que estas pessoas desistam de estudar ou concluam seus cursos. Daí para as antigas intenções era fácil: *não podemos colocar todos esses estudantes numa sala só – especiais junto com especiais?! - dizia uma professora. Evitaria problemas, ficaria mais fácil!* E tudo ficaria como sempre esteve, cada um no seu espaço!

Pelos caminhos de uma ampla racionalidade⁹, a assessoria pedagógica para inclusão poderia ser um espaço de trânsito, criativo e aberto à pluralidade de projetos coletivos, na proposição de uma rede de apoio à inclusão, capaz de possibilitar a emancipação social com seus próprios protagonistas. Seria um campo ambivalente, onde, instituição e estudantes transitariam num entremundos – entre a imposição de uma educação meritocrática/seletiva e a emancipação de novos sujeitos pela democratização do acesso à educação superior. Quem sabe constituir-se-ia um espaço para a "criação de subjetividades transgressivas, para a mestiçagem e hibridação" (SANTOS, 2008b, p.29) dos conhecimentos!

⁸ Refiro-me à racionalidade instrumental como um movimento epistemológico reducionista que, no uso da razão que nega a diversidade epistêmica do mundo, leva ao desperdício de experiências sociais e educacionais.

⁹ Refiro-me à racionalidade ampla como um movimento epistemológico emergente que, no uso contra-hegemônico da razão que exige inteligibilidade recíproca, leva à ecologia dos saberes.

Nesse momento, outras estudantes, a Raquel e a Clara, foram as atrizes principais nesta peça. Ambas com surdez profunda e usuárias da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, sem nenhum constrangimento, se pronunciaram por cartas e por sua estranha presença no mundo ouvinte. Estas estudantes com surdez interpelaram, desde a sala de aula até a reitoria. Falando com as mãos, elas romperam o silêncio milenar imposto à língua sinalizada na universidade. Seria a hibridação da comunicação na universidade?

Com a presença das pessoas com deficiência na universidade, a tradicional divisão entre fazer administrativo e fazer pedagógico era também, cotidianamente, desafiada. Foi assim que, o projeto *Melhor é Nossa Causa*, mapa da proposta inclusiva da Universidade Metodista, constituiu-se pelos eixos de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal, fundamentado no direito à igualdade de acesso e permanência na educação superior conforme dispõe a Constituição Federal de 1988. O mapeamento dos estudantes e das práticas inclusivas já existentes na Universidade Metodista; a sensibilização da comunidade acadêmica através dos fóruns de inclusão; o apoio pedagógico a discentes e docentes; os projetos de acessibilidade que objetivavam a garantia das condições de acesso e permanência para pessoas com deficiência na universidade – dão conta de uma série de caminhos percorridos rumo à eliminação das barreiras impostas às pessoas com deficiência nessa universidade. Todavia, ainda, persistiam algumas perguntas, como: O respeito à diferença, levado às últimas conseqüências, exige a presença das diferenças? Como relacionar o respeito às diferenças e o direito à igualdade? Enfim, as perguntas renovavam-se a cada rota dos sujeitos.

Transgredir, pela corporeidade – o corpo em sua organicidade, foi inevitável e necessário. Não seria possível seguir as rotas e deixar os mesmos rastros, pois, nas palavras da educadora brasileira Carmem Soares, o “sentido agudo de sua presença invade lugares, exige compreensão, determina funcionamentos sociais, cria disciplinamentos e desperta inúmeros interesses de diversas áreas do conhecimento” (SOARES, 2006, p.1).

Os rastros das pessoas com deficiência saltaram aos olhos de todos. Chegar, sem andar. Ler, sem olhar. Comunicar-se, sem falar. Estudar sem utilizar a visão e audição - os dois sentidos nos quais se ancorara todo o fazer pedagógico historicamente construído. Viver, ser e aprender desta forma seria impossível nas rotas tradicionais da Universidade Metodista. Por isso a presença, por si só, foi reivindicação. A ausência da acessi-

bilidade denunciava que não seria possível seguir sem afetar-se pelo movimento das diferenças advindas da corporeidade humana, especialmente, evidenciado na corporeidade das pessoas com deficiência.

O pensamento educacional de Hugo Assmann acompanha esta percepção, pois, para ele, a corporeidade é “a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica” (ASSMANN, 1994, p. 113). Isso desafia os gestores educacionais a respeitar e aprender com a corporeidade das pessoas com e sem deficiência e os seus tão próprios processos de construção do conhecimento. E mais, desafia a perguntar pelos impedimentos educacionais impostos a todas as pessoas. A presença de pessoas com tetraplegia na Universidade Metodista, por exemplo, fez do estranhamento à corporeidade, que aí se apresentava, a possibilidade de percepção da necessidade do outro.

Tratando-se da garantia da acessibilidade nos espaços educacionais, há, portanto, que promover a convivência entre as diferentes pessoas, com diferentes habilidades, aptidões e competências, respeitando as suas necessidades e desejos. A operacionalização deste processo, por sua vez, exige uma gestão inovadora que alarga as possibilidades de acesso e uso do espaço educacional, bem como converte o olhar em relação aos sujeitos e suas rotas, perguntando pela solidariedade necessária nos caminhos da convivência humana. A solidariedade, aqui, nos remete ao compromisso com o novo conceito de deficiência.

E tudo começou porque um passarinho pousou na samambaia de uma varanda.

Ser outro do outro

Maria Rosa, professora

“O Centro de Línguas da Universidade Metodista de São Paulo estará com as matrículas abertas entre os dias 16/01 e 09/02. Aulas de Inglês do Básico ao Avançado, Francês, Italiano, LIBRAS, Português para estrangeiros, Espanhol, Inglês Instrumental e Português Instrumental.”

Ao ler este anúncio, não pude conter meu contentamento:

- Veja, querido! Agora a LIBRAS está aqui, lado a lado com as demais línguas. Lembra do meu sofrimento quando tudo começou?

No início do ano de 2005, recebi com certo espanto e resistência, a notícia de que tínhamos no curso de Ciências Biológicas uma aluna com deficiência auditiva – a Larissa.

Honestamente, não acreditava que isto daria certo. Minhas principais dúvidas eram: como esta menina vai entender o que a gente fala? Como vou me comunicar com ela? Como ela poderá ser professora se não fala e não escuta?

Comecei a procurar informações sobre como ensinar pessoas portadoras de necessidades especiais. Aos poucos, fui descobrindo que a tarefa, apesar de causar espanto em um primeiro momento, seria muito desafiadora e interessante.

Os primeiros meses foram muito difíceis. Toda a comunicação era feita por meio da escrita. Trocávamos bilhetes o tempo todo. Levou um tempo para que eu aprendesse que ela escreve diferente de uma pessoa ouvinte! Aprendi a falar mais devagar, olhando sempre para ela; a usar mais a

lousa para anotações importantes e usar muito o SIGA – o ambiente virtual de aprendizagem, para retomar pontos importantes da aula e mandar mensagens específicas para a Larissa, principalmente com conteúdos e prazos das tarefas.

Eu sentia que ela era muito dependente e estava tão perdida quanto eu, neste turbilhão de novidades que estávamos enfrentando.

- Mas o Osmar? Ele ajudou muito nisto, não foi?

- Sim. Com a chegada do intérprete de LIBRAS, a comunicação em sala de aula melhorou muito. Larissa também já estava mais acostumada com o ambiente, com os colegas e professores. Tudo ficou mais fácil. Também me sentia mais preparada, pois fiz cursos sobre inclusão e li muito a respeito.

Em meio a esta conversa, constituída inusitadamente por um anúncio, eu fui me lembrando de cada momento daqueles tempos com a estudante com surdez.

Durante o segundo ano do curso, na disciplina de Prática de Ensino de Ciências, os alunos deveriam elaborar projetos de pesquisa em ensino, a partir de um tema que gostariam de investigar. Larissa optou por fazer sua pesquisa sozinha e tive a grande oportunidade de orientá-la e acompanhar, muito de perto, suas dificuldades e conquistas. Como a orientação deste trabalho era feita fora do horário de aula, o intérprete de LIBRAS não estava conosco na maior parte do tempo. Passamos por todas as etapas de um trabalho de pesquisa com muita determinação e vontade. Ela desenvolveu muito sua independência, escrita, comunicação e organização. O resultado deste processo não poderia ter sido melhor! Com auxílio do Osmar, Larissa fez a apresentação oral de sua pesquisa sobre Inclusão de Deficientes Auditivos nas escolas, comparando escolas especiais com escolas regulares de São Paulo. Muitos de seus colegas de

turma, também, se sentiram motivados a pesquisar sobre este tema, que, até então, nunca havia sido abordado.

- Este movimento do tema nos TCCs foi legal, mas lembro que, na época do estágio, você fala das dificuldades desta aluna em conseguir estagiar, não foi?! Me interrompeu o marido, também, professor.

- É verdade, acompanhei de perto suas dificuldades para conseguir estagiar.

As escolas que só recebem deficientes auditivos possuem várias restrições e burocracias, que acabam impedindo que o estágio seja realizado. Nas escolas regulares, com auxílio de um colega de turma, Larissa realizou atividades de estágio com sucesso. No final de 2008, ela concluiu o curso, não tendo dependências a cumprir nas disciplinas de licenciatura. O estágio supervisionado foi flexibilizado, de acordo com as normas institucionais, para que ela pudesse concluí-lo no ano de 2009.

Sua presença modificou a maneira de pensar de muitas pessoas, dentre as quais me incluo, mostrando que não há deficiência que impeça a vontade de atingir um objetivo. Larissa enfrentou todas as dificuldades, com obstinação, e nos presenteou com sua presença e conquistas.

- Realmente, esta é uma importante conquista! Nunca imaginei que esta história chegaria a este ponto: a língua de sinais sendo ensinada para os ouvintes na universidade!

Como esta menina vai entender o que a gente fala? Como vou me comunicar com ela? Parece que o outro imprevisível traz à tona o grito: como ser outro do outro?! As memórias da professora Maria Rosa tratam de um desconforto próprio das rotas dos caminhantes. No caminho, o outro imprevisível pode chegar e, inevitavelmente, afetar a quem encontra. Este afetamento pode se dar de diferentes maneiras e resultar no ato expulsor ou no ato acolhedor.

O ingresso de estudantes com surdez na Universidade Metodista foi algo inusitado que imediatamente remeteu à pergunta pela ação docente. Os pensamentos da professora Maria Rosa sobre a estudante com surdez confirmam, assim, as palavras de Fernando González Placer: "hoje, no ocidente e, para nós, o Outro só aparece em cena como objeto de ação" (LARROSA, 2001, p. 89). O medo de não saber fazer é o que atemoriza aos docentes que sempre souberam o que fazer, treinados que foram para o fazer pedagógico previsível. É preciso dizer, neste momento, que uma das dançarinas do Projeto Vida, nas rotas da sua cadeira, poeticamente dizia: "existem vários tipos de gaiolas, elas são nossas limitações, estão dentro de nós mesmos, estão para nos aprisionar. Há pessoas que preferem ficar em suas gaiolas, as grades são feitas de medo. E quando nós vamos ficar livres?" (BRECCIO, 2010). No entanto, a educação inclusiva requer que se rompam as gaiolas do medo.

Fernando Placer, ainda, segue problematizando o lugar comum. Talvez, "seja necessário querer trabalhar, semear e cultivar em lugar comum, uma terra e um mundo de ninguém, sem apropriações e sem limites" (LARROSA, 2001, p. 89). Neste sentido, para que o outro seja incluído, o espaço educacional deveria ser de todos e de ninguém. Na perspectiva do paradigma da inclusão, o espaço – aquele que "é um lugar praticado" (CERTEAU, 1994, p. 202) segundo Certeau, deve ser praticado por todas as pessoas que assim o desejarem. Mas o que fazer se a hospitalidade exige nominar? Vocês lembram-se do diálogo entre o menino Forrest Gump¹⁰ e a motorista, à porta do ônibus escolar (ZEMECKIS, 1994)?! Foi assim.

¹⁰ Se vocês desejam assistir, trata-se da cena *Forrest indo para a escola*. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=gAWCCpZrYFg> >. Acesso em: 18 fev 2012.

- Você vem ou não? Disse a motorista.

- Minha mãe disse para eu não pegar carona com estranhos. Reage o menino.

- Este é o ônibus da escola, explica a motorista.

Forrest, então, busca uma solução rápida e, apesar da sua ditada idiotice, a encontra:

- Eu sou Forrest, Forrest Gump.

- Sou Doroty Harry, apresenta-se a motorista.

- Bom, agora, não somos mais estranhos!

Então, ele adentrou tranquilamente no ônibus, pois havia encontrado a possibilidade da hospitalidade no ato de nominar.

Esta cena aponta para o pensamento do filósofo francês Jacques Derrida que, ao falar do direito do estrangeiro à hospitalidade, indica um direito circunstanciado ao sujeito nominável. Em suas palavras: “se me disseres como te chamas, respondendo a esta pergunta tu respondes por ti mesmo, tu és responsável diante da lei e diante dos teus hospedeiros, tu és uma pessoa de direito” (DERRIDA, 2003, p.25). A hospitalidade requer, então, o interrogar quem chega? Parece que sim, pois o estranhamento precisa ser resolvido para que ambos pratiquem um lugar comum. Mas há uma diferença entre hospedar e incluir. Subjaz ao ato de hospedar, a certeza de que aquele território tem donos, sendo o estranho também ciente de que não lhe é de direito ali estar. Todavia, ao ato de incluir, subjaz a certeza de que aquele território não tem donos, sendo o sujeito ciente de que lhe é direito ali estar e usufruir desse bem comum. Portanto, se o espaço educacional é um espaço de trânsito, aberto, alimentado pela dinâmica da aprendizagem humana, seria legítimo ao docente interrogar quem chega?

Em termos epistemológicos, talvez, o que legitime o interrogar quem chega, primeiro, seja a predominância do modelo estritamente cartesiano¹¹, pelo movimento de

¹¹ Nesta discussão epistemológica, destaca-se o texto do filósofo René Descartes, *Discurso do Método*, de 1637. Das seis partes do referido discurso, destaca-se a segunda, na qual são apresentados os quatro preceitos básicos do ato de conhecer: 1- evitar a precipitação bem como a prevenção; questionar; duvidar; 2- dividir as dificuldades em tantas partes quantas forem necessárias para bem examinar e melhor resolvê-las; 3- colocar os pensamentos em ordem, dos mais simples aos mais complexos, organizando-os pouco a

identificar e simplificar classificando, nos processos educacionais. O que pode se dar desde a pesquisa até o fazer pedagógico amparado no desejo de simplificar o ato de ensinar segundo os enquadramentos próprios das competências e habilidades dos estudantes. Segundo, se o estudante, que chega, não se enquadra no arsenal de conhecimentos com os quais se está acostumado a trabalhar e nos quais se ampara a competência docente generalista, não cabe ao docente generalista tratar do que exige atendimento educacional especializado. Identificando rapidamente o especial, o docente generalista isenta-se desta demanda. Assim, o ato de nominar pode legitimar o não pertencimento do outro àquele território e, por conseguinte, legitimar o ato expulsor.

Serão Silvia Duschatzky e Carlos Skliar os autores que apontarão o modo predominante de relação cultural, social e política do século 20: o outro como fonte de todo mal o que, justificaria, portanto, o ato expulsor. Em suas palavras, “visibilidade e invisibilidade constituem, nesta época, mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear” (LARROSA, 2001, p.89). Tal afirmação aponta, novamente, para a cena do menino Forrest Gump. Ao adentrar no ônibus, Forrest não encontra espaço para assentar-se. Tudo o que ele ouve, banco a banco, é: *Está ocupado!* Todavia, neste momento, o ato de nominar não dá corpo ao reconhecimento mútuo no movimento da acolhida do acesso ao ônibus. Agora, o ato de nominar legitima o não pertencimento a esse território: não havia lugar para um menino “idiota” no ônibus que leva à escola regular. Assim, aqui, o nome do outro, antes de tudo, já vem travestido de representações circunscritas no ato expulsor.

Na história da educação, são vários os casos em que o nome do outro vem travestido de representações circunscritas no ato expulsor. A representação social das pessoas com deficiência, por exemplo, apontava para: “sujeitos perigosos, furiosos, dignos de ser afastados e estudados com o microscópio do racismo” (SKLIAR, 1997, p.19). Era legítimo expulsar os idiotas, os excepcionais, os mongolóides, os aleijados, os mudos, os surdos, os cegos, etc.

Retorna, portanto, uma pergunta: como, na educação superior, pode-se esvaziar o ato expulsor nos termos do outro como fonte de todo mal? E mais: é possível falar do

pouco; 4- realizar enumerações e revisões até se ter certeza de nada ter sido omitido. (DESCARTES, 1983).

direito à hospitalidade desvinculando-o do sujeito nominável? Provavelmente, o reconhecimento mútuo, sem valorar e hierarquizar as diferenças humanas, seja o caminho para encontrar, conhecer e reconhecer, sendo outro do outro sem cair na cilada do ato expulsor. Há que se atentar para o fato da hospitalidade ser uma disposição a desenvolver, pois, nos termos do ser outro do outro é preciso neutralizar as fronteiras que impedem o reconhecimento, respeito e cuidado mútuo.

Indo adiante, em Lévinas, o Outro se revela outro em seu rosto e manifesta ser infinitamente outro pela sua palavra. Neste sentido, a linguagem se torna o espaço do encontro do eu com o outro. Em suas palavras, "a linguagem não é mera experiência, nem um meio de conhecimento de outrem, mas o lugar do Reencontro com o Outro, com o estranho e desconhecido do Outro" (LÉVINAS, 1961, p.8). Assim, o medo do outro somente desaparece no ato do encontro, pelo reconhecimento mútuo. Por conseguinte, reconhecer os códigos lingüísticos utilizados pelo outro, exige que minha palavra se torne também estranha. No movimento da inclusão, que tem como horizonte utópico uma sociedade para todos, reconhecer o valor do outro requer estranhamento, pois se não há estranhamento, não há vazio aberto para o outro, há simplesmente a captura da diferença pela hierarquização dos saberes.

No campo da linguagem, a diferença foi hierarquicamente construída estabelecendo relações de subalternidade. Como exemplo, pode-se indicar a relação entre as línguas oralizadas e sinalizadas. Permitiu-se o uso da língua de sinais na casa e na informalidade, enquanto no espaço educacional e na formalidade, pelo ato expulsor, somente valiam as línguas oralizadas e escritas. Historicamente, estabeleceu-se a superioridade da língua oralizada (e dos sujeitos oralizados) demarcando territórios e impossibilitando estranhamentos. Se cada um ocupa o seu espaço, ouvintes na escola regular e surdos na escola especial, não há estranhamento nem entre os sujeitos, nem entre as línguas.

A inclusão de pessoas com surdez profunda e proficientes na LIBRAS, talvez, seja a que causa um dos maiores estranhamentos na educação superior, especialmente, em sala de aula. Este estranhamento é testemunhado por Adriana, uma estudante com surdez, ao dizer que as professoras "ficam impressionadas que um deficiente auditivo tenha chegado a uma faculdade. Nunca pensaram que o surdo pudesse chegar a uma faculdade." (LUCHESE, 2003). Por um lado, o estranhamento advém da impossibilidade

de comunicação e, por conseguinte, da ilegitimidade desta presença surda naquele território ouvinte. Uma vez que os sujeitos com surdez, usuários de uma língua não reconhecida como tal, invadem um território de domínio dos usuários da língua portuguesa oralizada e escrita, o imprevisto encontro espanta. Por outro lado, o estranhamento advém da proposta de educação bilíngüe, quando a língua de sinais deve estar lado a lado com a língua portuguesa oralizada ou escrita no fazer pedagógico cotidiano.

Se o modelo oralista¹² predominou, por séculos, na educação de pessoas com surdez, focando todo o esforço pedagógico em ações de normalização pela protetização e de desenvolvimento da fala da pessoa com surdez, nos tempos contemporâneos, pela contribuição dos estudos culturais, se reconhece as habilidades culturais e lingüísticas das pessoas com surdez e legitima-se o uso da sua língua materna nos ambientes educacionais. Todavia, o que se vê é que persistem as práticas do monolinguismo em sala de aula – seja pela insistência no uso exclusivo da língua portuguesa escrita ou pela mesma exclusividade da língua sinalizada. Enquanto o estranhamento se dá pela defesa do uso exclusivo de uma modalidade lingüística em detrimento da outra, impossibilita-se o reconhecimento de ambas as modalidades lingüísticas e desperdiça-se a oportunidade de uma experiência importante: a proposta de educação bilíngüe, quando as pessoas com surdez tem direito ao acesso e uso da LIBRAS e da língua portuguesa escrita na educação superior, bem como as pessoas ouvintes tem a oportunidade de aprender uma nova língua e enriquecer sua formação.

Há uma tensão constante entre a hegemonia de uma ou outra modalidade lingüística, tensão esta agravada pela intenção de continuidade com os espaços demarcados da docência generalista e docência especializada neste campo educacional. Neste cenário, todavia, a inserção de um profissional bilíngüe, intérprete de LIBRAS, tem colaborado para o reconhecimento do valor de ambas as línguas, bem como para a constituição de um lugar de ninguém em sala de aula. O educador brasileiro Carlos Skliar

¹² O oralismo é a abordagem predominante na educação das pessoas com deficiência auditiva em todo o mundo, chegando ao extremo de proibir, aos surdos e educadores, o uso da língua de sinais - o que se deu no Congresso de Milão em 1880. Dentre as críticas feitas ao oralismo estão o foco clínico-terapêutico, a consideração de uma só possibilidade lingüística, a produção do déficit cognitivo e do fracasso escolar e a discriminação ao negar a diferença lingüística. Na perspectiva dos estudos culturais da surdez, destacam-se os trabalhos de Carlos Skliar, sendo o livro *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (SKLIAR, 2005) um texto de referência nestes estudos.

propõe uma inversão epistemológica para o problema da surdez, bem como para a educação bilíngüe. Quanto à educação bilíngüe, o autor propõe as seguintes perguntas:

Quais os problemas que nós, ouvintes, temos ao pensar a educação bilíngüe?; quais os mecanismos que, nós, ouvintes, temos construído – e/ou inventado – para compreender o bilingüismo dos surdos?; quais as nossas representações sobre a surdez e os surdos, além do nível do discurso e das práticas escolares? E finalmente: qual relação de poderes e saberes temos perpetuado, aprofundado, negligenciado, na nossa relação de ouvintes com a surdez? (SILVA;VIZIM, 2001, p.107)

O reconhecimento da língua de sinais causa (aos oralizados) extremo desconforto, porque os insere num campo lingüístico que não dominam, enfim, que, ao não nominá-lo, o desconhecem. Todavia, parece que o encontro das pessoas com surdez com as ouvintes requer este percurso instigante, numa impertinente zona de desconforto – num mundo de ninguém, sem apropriações e sem limites. A universidade está disposta a ser um mundo de ninguém? Os professores estão dispostos a serem professores de ninguém? Estão todos dispostos a ser outro do outro na educação superior? Provavelmente, não. Seria, então, uma das tarefas da educação, numa inversão, educar para a hospitalidade. Se o cotidiano é invenção, pode-se começar inventando outro cotidiano na vida acadêmica universitária, especialmente, quando se trata da relação entre pessoas com surdez e ouvintes.

Uma cadeira na praça

Silvia Helena, professora

Quinta-feira, onze horas... Eu estava na praça, esperando a carona de todas as noites.

Noite enluarada, temperatura amena... Havia na praça, apenas, uns poucos estudantes saindo, com pressa... Querendo voltar, logo, pra casa. Os outros já haviam feito este desejado caminho.

Após o longo dia de trabalho e estudos, todos desejavam pra casa regressar.

De repente, em meio às árvores, aos bancos e aos poucos carros estacionados, abriu-se um novo cenário que me surpreendeu e me fez, sorrindo, pensar.

Do outro lado da praça, ao lado das árvores, aproximaram-se de um carro, duas pessoas. Um jovem – de uns 20 anos, com o caderno embaixo do braço, entre uma fala e outra, conduzia uma cadeira de rodas, ocupada por um jovem senhor – de uns 40 anos.

O senhor, com certo esforço, amparou-se nas próprias mãos e assentou-se no banco do motorista. O jovem, com um sorriso maroto, entregou o caderno para o jovem senhor, desmontou a cadeira, guardou-a no porta-malas e, à distância, despediu-se.

Ambos, então, como todos os outros, apressados, fizeram o desejado caminho, de volta pra casa.

- Esta é uma cena que me parece, não mais, incomum neste país onde as pessoas com deficiência começam a sair de casa. Eu mes-

ma, há poucos minutos, encontrara, no corredor da faculdade, dois outros cadeirantes indo pra aula!

Pensei. Pensei um pouco mais. E na inquietude destes pensamentos, inverteu-se toda a inquietação:

- Noutra perspectiva, seria esta uma cena com potencial revolucionário?

Quando um professor é conduzido pelo aluno na universidade, o que esta inversão produz em nós? Esta atitude pode disparar algo mais? Ou, apenas, é uma cadeira na praça?

O que torna possível ir e vir, sem andar ou correr, arrastar-se ou levitar? O que tornar possível chegar onde se deseja sem ser carregado? O que torna possíveis duas cadeiras de rodas no corredor de uma faculdade? O que torna possível a presença de uma cadeira de rodas na praça?

Nos tempos contemporâneos há uma imensidão de conhecimentos que foram desenvolvidos e acumulados no decorrer da história humana. Nos termos dos direitos humanos, esse bem constituído no decorrer da história deve ser, por direito, partilhado por todas as pessoas, especialmente, quando ao mesmo subjaz uma vida mais digna para todas as pessoas. Trata-se do bem comum.

Se, na antiguidade, pelo desconhecimento das tecnologias assistivas mais complexas, a segregação e exclusão das pessoas com deficiência eram legitimadas socialmente; na contemporaneidade, há conhecimento e recursos técnicos suficientes para a promoção das condições de acesso e das melhores condições de vida também para este grupo social, a começar pela inclusão educacional. Todavia, subjacente à revolução tecnológica, deveria vir a revisão epistemológica nos termos da constituição do conhecimento na vida.

Nesta rede de memórias, Boaventura de Souza Santos é quem contribui teoricamente para o início do fio dessa meada – a revisão epistemológica. Ele traz à tona os reductionismos do paradigma dominante¹³ postos na distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar, o que legitimou, historicamente, o desperdício de algumas experiências sociais e induziu a inexistência social de determinados grupos sociais. Pelos vários modos de produção da não-existência (*sociologia das ausências*¹⁴), legitimaram-se várias maneiras de não-existir. No caso das pessoas com deficiência física, legitimou-se a incapacidade de chegar aos espaços sociais, sem perguntar pelas diferentes formas de projeção e organização dos espaços arquitetônicos e dos mobiliários. Naturalizou-se que a capacidade de ir e vir está imediatamente relacionada à funcionalidade

¹³ Refiro-me ao paradigma dominante como um modelo geral de racionalidade científica que, desde a modernidade, prende-se a uma só forma de conhecimento verdadeiro, o científico que contrapõe o senso comum. *Um discurso sobre as ciências* (SANTOS, 1989) é um dos textos que fundamenta esta discussão.

¹⁴ A sociologia das ausências, que objetiva “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2008, p.102), é um dos três procedimentos meta-sociológicos da razão cosmopolita proposta pelo pensamento de Boaventura de Souza Santos.

dade dos sujeitos mediante os padrões socialmente definidos. Nas palavras de Mazzota, observa-se “um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável” (MAZZOTA, 2005, p.16). Todavia, do inconformismo com a naturalização desta condição imutável, nasceram os conceitos¹⁵ que fundamentaram o paradigma da inclusão, tais como: modelo social de deficiência, desenho universal e acessibilidade.

O modelo social de deficiência, que indaga por quanto a funcionalidade das pessoas é determinada pelas construções sociais que lhes foram impostas, necessariamente, pergunta e carece do saber cotidiano e prático. Por um lado, somente foi possível argumentar em prol das diferentes habilidades das pessoas com deficiência porque, em suas casas, estas pessoas, sendo diferentes, continuaram vivendo e produzindo saberes na constância da aprendizagem humana. Por outro lado, pesquisadores ousaram perguntar pelas deficiências e diferentes funcionalidades humanas no uso dos espaços arquitetônicos e mobiliários sociais. Inconformados, perguntaram: até que ponto a deficiência seria decorrente da relação com o meio? Desta pergunta, nasceria o conceito de desenho universal, como a “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável” (Decreto de Acessibilidade, 2004). O desenho universal, não isento de contradições, na contramão da padronização, pergunta pelo universal partindo do local, ou seja, partindo dos indivíduos com suas diferentes funcionalidades na sociedade. O fato é que as pessoas com deficiência, as gestantes, os idosos, os obesos, as pessoas com nanismo, as crianças e todas as outras pessoas colaboram na constituição do que seria o universal – a diferença.

A inclusão, portanto, tem caráter propositivo. Para transformar ausências em presenças foi e, ainda, é necessário pensar, criar e anunciar as possibilidades e os caminhos ainda não considerados com vistas a uma vida digna para todas as pessoas. As políticas afirmativas, por exemplo, dão conta de outra dimensão propositiva da inclusão.

¹⁵ Vários autores, estudiosos do paradigma da inclusão em todo o mundo, em diálogo com a Organização das Nações Unidas (ONU), propõem uma inversão no conceito de incapacidade ao relacionar deficiência e desvantagem social. Romeu Kazumi Sassaki, no livro *Inclusão: construindo uma sociedade para todos* (2003), traz uma visão panorâmica desta discussão. Para quem deseja saber mais sobre os aspectos da desvantagem social imposta às pessoas com deficiência, a psicóloga brasileira Lígia Assumpção Amaral, com o texto *Conhecendo as deficiências em companhia de Hércules* (AMARAL, 1995), é uma referência fundamental quando discorre sobre as diferenças entre deficiência primária e secundária, incapacidade e desvantagem.

Uma vez cometidos os erros históricos da discriminação, segregação e exclusão de determinados grupos sociais, propõem-se ações que venham equiparar as oportunidades através da diferenciação do acesso ao bem comum.

No caso da educação, se não havia espaço para os negros e pobres na universidade, é preciso dispor de cotas que garantam a eliminação da barreira econômico-social que determinava o não pertencimento dos mesmos aos espaços de educação superior. No caso do trabalho, se não havia espaço para pessoas com deficiência nas empresas, é preciso dispor de cotas que garantam a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que determinavam o não pertencimento deste grupo ao mundo do trabalho. No caso da política, se não havia representatividade de gênero nos espaços políticos, há que dispormos de cotas que garantam a presença feminina nos espaços decisórios da sociedade. Enfim, as ações afirmativas são medidas necessárias e temporárias que visam equiparar as oportunidades de vida digna para todas as pessoas. Uma vez equiparadas as possibilidades de acesso ao bem comum não há espaço para privilégios de uns em detrimento de outros. As políticas afirmativas, portanto, nos remetem aos mecanismos de proteção e garantia dos direitos humanos o que, por sua vez, é um dos fundamentos do paradigma da inclusão.

Há uma relação direta entre inclusão e emancipação social, o que nos remete, mais uma vez, às propostas de Boaventura de Souza Santos. Em suas palavras, somente “a transformação social e emancipatória da redistribuição de recursos e reconhecimento de diferentes concepções de recursos e da relação com eles” (SANTOS, 2008, p14.) torna possíveis a transformação de ausências em presenças, o reconhecimento da incompletude de todos os saberes e a emergência de saberes diferentemente sábios. Portanto, ao trabalhar com o paradigma emergente, Santos assume os termos da *racionalidade cosmopolita* fundada em “três procedimentos meta-sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução” (SANTOS, 2008, p.84).

Tomando a liberdade de ir além das pretensões de Santos, que não consideram, especificamente, a inclusão educacional das pessoas com deficiência, é possível aproximar seu pensamento aos conceitos que fundam o paradigma da inclusão, o que permite perguntar pela contribuição das pessoas com deficiência para uma revisão epistemológica nos termos do paradigma emergente. Mas, quando se trata das rotas dos sujeitos

na educação superior, a pergunta primeira é: há uma interface entre o conceito de acessibilidade e o reconhecimento de diferentes concepções dos recursos e da relação com os mesmos?

Segundo as políticas públicas inclusivas, a acessibilidade é “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” (Decreto de Acessibilidade, 2004). O que retoma as perguntas suscitadas por esta crônica. O que torna possível a presença de uma cadeira de rodas na praça? O que tornar possível duas cadeiras de rodas no corredor de uma faculdade? O que torna possível o ir e vir, sem andar ou correr, arrastar-se ou levantar? O que tornar possível chegar onde se deseja sem ser carregado? Na perspectiva da inclusão, a resposta a estas perguntas, necessariamente, remete ao reconhecimento de diferentes concepções dos recursos e da relação com os mesmos.

Para que uma cadeira de rodas esteja numa praça não basta a existência, por si só, desta tecnologia assistiva. Afinal, tal qual os pés, a cadeira de rodas necessita percorrer um caminho para chegar ao seu destino. Há que existir vias públicas que possibilitem o trânsito dessa cadeira e, conseqüentemente, de outras. Para que duas cadeiras de rodas cheguem aos corredores de uma faculdade é necessário que um prédio seja projetado considerando a existência de pessoas que utilizam cadeiras de rodas para locomover-se e chegar aos diferentes espaços sociais, como a universidade. Algo óbvio, no entanto, pouco presente nas mentalidades que projetaram, ou ainda projetam, os caminhos possíveis e necessários para a sociedade. A invenção da cadeira de rodas, a construção de vias públicas acessíveis, bem como a projeção de rampas de acesso e elevadores nos edifícios, torna possível que uma pessoa com deficiência, sem constrangimentos, chegue aos espaços que deseja. Pessoas com deficiência podem não ser carregadas quando, socialmente, lhes são oferecidas as condições técnicas para ir e vir.

Nesse momento, abre-se um parêntese fundamental. O oferecimento das condições técnicas de ir e vir depende dos recursos econômicos para efetivar-se. Portanto, as pessoas com deficiência podem não ser carregadas quando, socialmente, lhes são oferecidas as condições técnicas e econômicas para ir e vir. Considerando a correlação deficiência e pobreza, Marcelo Neri, ao analisar os resultados do Censo 2000, aponta que a

“posse de deficiência de um lado, escolaridade e renda de outro, se mostraram inversamente correlacionadas” (NERI, 2003, p.175). Ou seja, “regiões com forte índice de pessoas com deficiência apresentam baixos índices de educação e renda. Somados os fatores idade e pobreza, evidencia-se, portanto, um grave problema social que atinge a população de pessoas com deficiência no Brasil” (COSTA-RENDERS, 2010, p.25).

A acessibilidade, portanto, não é suficiente para produzir presença. As memórias tecidas pelos diferentes sujeitos, nesta tese, dão conta de que garantir as condições de acessibilidade física ou comunicacional não garante as condições dignas para viver e estudar na universidade. Tal constatação remete ao valor do ato de rememorar, pois, nos termos de Walter Benjamin, “rememorar é um ato político, com potencialidades de produzir um ‘despertar’ dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias” (GALZERANI, p.21, 2006).

Nas rotas, há algo além dos eixos de acessibilidade. Estar na praça é um sinal de que alguém passou a existir e este sinal advém da ecologia dos saberes suscitados pela corporeidade das pessoas com deficiência física. Todavia, pela naturalização da sua ausência, ainda, muitas vezes, não é possível perceber os impedimentos sociais impostos a este grupo social também na educação superior. O movimento da presença/reivindicação das pessoas com deficiência na Universidade Metodista sinaliza que as barreiras atitudinais ainda são maiores que as barreiras físicas e comunicacionais, sendo estas também decorrentes das condições econômicas destes sujeitos.

A educação, então, deveria ter como uma de suas tarefas transformar a interdependência real em solidariedade desejada, quando o desafio seria romper a invisibilidade da nossa interdependência. Se, no predomínio da mentalidade cartesiana, “nem os olhos e nem as nossas mentes foram treinadas ou preparadas para ver relações de interdependência” (ASSMANN, 2000, p. 78), seguimos desconsiderando-a. Mas, num movimento de abertura ao outro, a presença das pessoas com deficiência na educação superior tem potencial revolucionário, ao apontar que incapacidades também são construídas socialmente no viés da interdependência das relações entre pessoas, recursos e concepções sociais.

Uma cadeira de rodas na praça, como as rodas da vida, pode disparar algo mais, como as rodas da cadeira do Felipe, num anúncio antecipado e não intencional giraram as rodas da vida nesta universidade.

As rodas da vida giram
com inteligência, sabedoria e graça,
tornam possível a existência de todas as coisas.
Tento, a todo custo,
girar minhas rodas na mesma frequência.
Tenho minhas dificuldades,
e minhas rodas giram temerosamente.
Talvez, tudo se resolva no dia em que fizer
das rodas da vida minhas rodas para a vida. (QUARTERO,
2010)

O caráter propositivo do paradigma da inclusão está também numa *Pedagogia da convivência* que considere a evolução do conceito de deficiência no mundo inteiro nos termos da garantia das condições de acesso nos espaços educacionais. Tal qual aponta a Organização das Nações Unidas (ONU), esta pedagogia precisa reconhecer que a deficiência “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2006).

O campo educacional acessível abre espaço para o fazer pedagógico que acolhe o movimento próprio da vida humana, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade solidária que percebe e valoriza a diferença do outro. Quando a deficiência apresenta-se como parte do ciclo natural da vida de todos, é possível perceber as relações de interdependência entre todas as pessoas, especialmente, quando se entende que a vulnerabilidade é uma condição antropológica absoluta. Considerar a inerente vulnerabilidade humana será um bom exercício na convivência com as diferenças pelas rodas na e da vida.

Não se poderia esconder

Ana Maria, estudante egressa

Para estudar na Faculdade de Teologia (Fateo), tive muito medo de dizer que utilizo cadeira de rodas, pois, acreditava que poderia ser impedida, pela direção, de fazer a faculdade. Mas, não poderia esconder. No processo seletivo, eu coloquei, no formulário de inscrição, que eu utilizava cadeira de rodas. Mas, não sei por que, passou despercebido. Então, realizei a prova normalmente.

Eu estava cansada naquele dia. Para chegar até ali, não havia sido fácil. Lembro-me que peguei a prova, olhei para ela e me deu vontade de deixá-la em branco, pois, sabia que poderia não ser aceita depois. Mas, fiz e assumi, perante a Fateo que eu precisaria de ajuda. Após ser aprovada no Vestibular, liguei, com receio, para a faculdade e perguntei o que eles tinham para oferecer para pessoas com deficiência física. Peguei-os de surpresa, mas, aparentemente, foram tranquilos em me atender.

Passados alguns dias, recebi uma ligação e temi quando fui atender. Mas, era o diretor administrativo me perguntando sobre medidas para a porta do alojamento onde, provavelmente, eu iria morar. E, no ano de 2003, lá estava eu, largando o interior do Rio de Janeiro, para fazer Teologia, totalmente, dependente da ajuda de pessoas que sequer eu conhecia. Mas, eu tinha um objetivo: queria me desenvolver, me virar sozinha. Hoje sei que este é o conceito de autonomia.

Minhas colegas de quarto achavam que teriam que cuidar da organização das minhas coisas, tipo roupas no armário, escolherem roupa (rsrs), etc. Lembro que, quando cheguei, saí com a minha família para almoçar e quando voltei, um susto e uma surpresa! Havia mexido em minhas coisas e desfeito minha mala! Sem me perguntar...

Mas, não era bem assim. Eu, apenas, precisava de auxílio, temporário, para ir ao sanitário e tomar banho, pois eu nunca havia utilizado um banheiro acessível - na época, nem na Fateo e nem na casa que eu morava, havia um.

Ainda, me lembro de alguns comentários dos alunos com as minhas colegas de quarto, do tipo: “conversa com fulano, que já fez fisioterapia, para saber como ela tem que deitar para dormir” ou “conversa com fulano, que fez psicologia, para saber como tratá-la...” ou, ainda, “deixa que ela lave uns pratos ou corte tomates, para se sentir participante na hora do preparo das refeições...” (rsrsrs). E eu, que vim do interior, vivia normalmente, sem nunca ter escutado a palavra inclusão. Achava tudo estranho e me sentia diferente, às vezes, pelas atitudes.

Da parte de meus professores, eu nunca fui tratada com proteção. Sempre fui avaliada como os demais. Mas, acredito que, nas reuniões de docentes, eu era posta em observação. Com o tempo, eles aprenderam como era fácil lidar comigo.

O que me marcou, muito, foi que eles fizeram uma campanha para a compra de uma cadeira motorizada para que eu aproveitasse os recursos do campus e do curso. E aproveitei, pois podia ir e vir sozinha. Naquela época, a Fateo tinha muitos cursos de capacitação, mas, nem sempre as colegas se interessavam e eu precisava que alguém fosse participar para que eu pudesse participar também. Com a aquisição da cadeira de rodas motorizada e com a construção da acessibilidade nas rotas do campus, eu passei a participar de quase todas as capacitações. Sempre tive muita sede em aprender. Todavia, tive que escutar comentários do tipo: “Ingrata. Agora só anda sozinha!” Acreditem, teve gente sentindo-se inferior por eu, não mais, depender delas.

Por incrível que pareça, tive mais dificuldades no convívio com colegas, pois, sempre, escutava algumas coisas do tipo: “Ahhh, ela deve ser uma pessoa muito triste”, ou “coitadinha, ela não namora, deve ter inveja das meninas”, etc. Outros, ainda, queriam estar comigo e conseguir privilé-

gios. O que eu considerava mais triste era a questão, sempre, levantada por alguns colegas. Insinuavam que minhas boas notas eram por facilidades, que os professores me davam e, não, por eu ser inteligente e capaz.

Em relação a aulas, eu me lembro de uma aula que me marcou. Uma aula da área de saúde pastoral, onde o professor Ronaldo afirmava que: “há pessoas que podem enxergar, ouvir, falar e andar de modo diferente...” Ele se referia às pessoas com deficiência que podem ter uma vida normal. Elas podem realizar todas as coisas de forma diferenciada, mas, realizar. Ele, ainda, dizia que essa convivência e essa compreensão era uma forma saudável de se viver... Lembro-me, também, das aulas de Pedagogia, com a professora Débora, onde eu, pela primeira vez, falei, em público, sobre o tema “deficiência”.

Eu passei por algumas situações constrangedoras em relação às barreiras arquitetônicas. As turmas da Fateo tinham uma tradição de passar, a cada ano, para uma nova sala. Mas a turma que eu estudei, não trocou de sala até o terceiro ano porque as demais salas eram no segundo andar e não havia acessibilidade. Eu ficava um pouco constrangida, pois a minha turma era obrigada a ficar onde eu podia estar. E escutei alguns comentários infelizes sobre isto. Também, no intervalo das aulas, se eu quisesse utilizar o sanitário, precisava ir até a moradia, pois, no prédio onde aconteciam as aulas, não havia banheiro acessível. Por vezes, cheguei atrasada à aula por isso.

Alguns colegas, sempre, me carregavam quando era necessário subir escadas. Mas escorregamos duas vezes, e, até hoje, eu fiquei com certo medo de escadas. No último ano da graduação, foi inaugurado o prédio novo e, aí, eu pude estudar na sala do 4º ano e utilizar todos os recursos arquitetônicos.

Outra questão foi na formatura. Esta foi no Cenforpe e eu tive que entrar separada da turma. Enquanto eles entraram pelas escadarias, sob os aplausos de todos os convidados, eu entrei, por trás do palco, onde fiquei aguardando a turma chegar.

Depois, fui fazer o Mestrado, graças a Deus, não tive problemas de acessibilidade - nem na moradia, nem nas salas de aula e nem entre os colegas. Eu escolhi o professor Ronaldo para ser meu orientador, é claro! Mas os antigos colegas (rsrsrs) continuaram a falar: “Ela nem fez a prova e já está fazendo mestrado”, o que não era verdade.

Vim para estudar... Desenvolvi-me academicamente e como pessoa... Encontrei rampas em meu caminho... Subi. Até hoje, continuo subindo, não só nas rampas, mas no aprendizado, na vida...

O que é ser sujeito? O que é ser objeto? Sempre se é sujeito ou objeto? O que decorre na vida de um indivíduo a partir do fato deste ser objeto ou sujeito? Ser sujeito, não ser objeto. Essa premissa constitui, na contemporaneidade, um dos fundamentos da e para a inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais. Há vários motivos para isto, desde as barreiras atitudinais da objetivação e estigmatização até a barreira social da exclusão que são marcas constantes na história deste grupo social. Enfim, ao percorrer o sistema educacional, é possível perceber que a determinação de destinos é fato na vida escolar também e, especialmente, destes estudantes.

Num parêntese sobre a universidade, não se poderia esconder, ainda, que uma educação humanista, nos moldes originais da universidade (seja a medieval ou a moderna), por mais que nos agrade pela preocupação com a formação geral do ser humano, nos causa repúdio pelo reducionismo implícito na *concepção ideal de homem*. Na busca pelas memórias das pessoas com deficiência desde o mundo greco-romano, é preciso lamentar. Insistentemente lamentar. Pessoas com deficiência, tal qual mulheres e escravos, não cabiam no conceito de Paidéia e, conseqüentemente, não couberam nas ideias da universidade. As pessoas com deficiência eram alvo, primeiro da eliminação e depois da segregação e exclusão.

A respeito dos direitos sociais das pessoas com deficiência, lamentando, Lígia Amaral denuncia o pensamento greco-romano. Segundo ela, no universo grego, Platão argumentava que “(a Medicina e Jurisprudência) cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que sejam corporalmente defeituosos. (...) é o melhor tanto para esses desgraçados como para a cidade em que vivem” (AMARAL, 1995, p.44). Ivanilde Oliveira a acompanha nesse lamento e diz: o que nutria essa convicção de Platão era a ideia do pertencimento ou não-pertencimento do ser ao “gênero do ouro” (OLIVEIRA, p.133-141). Ou seja, em Platão, “a natureza humana tem uma vinculação com o divino, com os deuses, cuja natureza é de perfeição e de bondade” (OLIVEIRA, 134), portanto, os fortes, bons e perfeitos pertenciam ao “gênero do ouro” e eram incluídos. Aos que não cabiam na natureza perfeita (os corporalmente defeituosos, os fracos, etc.) restava a condenação à morte – a eliminação. Aristóteles, por sua vez, defendia que “(...) com respeito a conhecer quais os filhos que devem ser abandonados ou educados, precisa existir uma lei que proíba nutrir

toda criança deforme” (AMARAL, 195, p.44). Entre os romanos, no início da era cristã, no lamento de Lígia Amaral, será Lucius Sêneca (4-65 d.C) a afirmar os afogamentos de crianças com deficiência - “nós sufocamos os pequenos monstros; nós afogamos até mesmo as crianças quando nascem defeituosas e anormais: não é a cólera e sim a razão que nos convida a separar os elementos sãos dos indivíduos nocivos (AMARAL, 195, p.46)”. Enfim, no mundo grego-romano era legítima a eliminação das pessoas com deficiência, sendo estas entendidas como seres nocivos à sociedade.

Após insistente lamentação, junto a Lígia Amaral e Ivanilde Oliveira, hoje, uma cadeira de rodas numa sala de aula, indica uma sobrevivência e aponta as novas possibilidades das pessoas com deficiência no mundo contemporâneo.

Se, há milênios, as suas rotas foram interrompidas pela morte, assassinato, segregação ou exclusão, hoje, tais rotas constituem-se pelo direito às condições de acesso, ao *ir e vir*, bem como ao usufruir do bem comum em todos os espaços desejados. Se, há décadas, as rotas das pessoas com deficiência definiam-se pela integração condicionada a sua adaptação ao meio tal qual este se apresentava, hoje, tais rotas são desbravadas por estudantes que insistem na eliminação das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, também na universidade.

Se, há séculos, a normalização¹⁶ definia as rotas das pessoas com deficiência, instrumentalizada pelas visões clínico-terapêutica e caritativo-assistencialista, hoje, tal abordagem é questionada. Ou seja, ao moldar indivíduos segundo os ditames da perfeitibilidade da corporeidade humana, fez-se das pessoas com deficiência um objeto de experimentação, chegando, inclusive, à extrema violência da ação eugênica. Extermínio, esterilização e imposição de barreiras sociais foram legitimados pela naturalização da deficiência, como contingência, somente para certos indivíduos. Enfim, se, há séculos, a normalização legitimava o extermínio da vida – rota primeira de um sujeito, na contemporaneidade, tal rota – a da vida, ganha novos contornos pelo direito à diferença da vida com deficiência, entre a real vulnerabilidade e o desejo de autonomia das pessoas.

¹⁶ Na perspectiva dos estudos foucaultianos, “o poder disciplinar remonta ao século XVII e XVIII e é centrado no corpo dos indivíduos. Ele age pela norma. Norma seria entendida como um conjunto de traços socialmente estabelecidos, com base nos quais cada indivíduo pode apreciar o grau de distanciamento que guarda com relação a um outro, grau esse que remete a uma medida sem nome próprio para lhe conferir legitimidade. A norma cumpre uma função política tanto sobre corpos individuais (poder disciplinar) quanto sobre corpos coletivos, isto é, das populações (biopoder), definindo o que deve viver e o que deve morrer.” (CAMARGO, 2010, p.8)

Se, há séculos, uma escola foi desenhada sob os ditames da segregação da deficiência - interrompendo o estranhamento ao diferente, hoje, a escola especial se mostra ilegítima pela desconsideração à diferença, como uma condição antropológica e epistemológica que afeta o desenvolvimento humano. É, portanto, tempo da ressignificação da educação pelas rotas dos sujeitos que exigem a escola inclusiva. Na verdade, é tempo da ressignificação da educação também pelas rotas dos sujeitos que exigem a universidade inclusiva – como espaço que se alarga no exercício da educação que emancipa.

Moças e rapazes, com diferentes deficiências, começaram a chegar à universidade, com maior frequência e visibilidade, no início do século 21. Mais, especificamente, na Universidade Metodista, como já indicado, esses sujeitos se mostraram coletivamente em 2005, o que nos remete à pergunta: por que, em 2005, chegaram *tantas* (afinal, no vazio, o pouco é muito) pessoas com deficiência à Universidade Metodista? A resposta para esta pergunta começa a se delinear, no Brasil, em 1988, quando, pela Constituição Federal, foi garantida para cidadãos e cidadãs de direito, “a igualdade de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). A Constituição Federal de 1988 criou, portanto, o “vazio” necessário para a possibilidade de uma escola inclusiva no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394 de 1996), por sua vez, afirmou o entremundos da escola especial¹⁷ e escola regular ao indicar que as crianças com deficiência devem matricular-se, *preferencialmente*, na rede regular de ensino. Mas, segundo as orientações do MEC, “para não ser inconstitucional, a LDBEN ao usar o termo Educação Especial deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação e um novo conceito baseados no que a Constituição inovou, ao prever o Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL /MEC, 2007, p.28). Ou seja, ao romper com escola especial e seu caráter segregador, é possível ressignificar a educação especial, potencializando a *sujeiticidade*¹⁸ (SUNG, 2002) *das pessoas com deficiência, com altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento* no sistema educacional brasileiro

¹⁷ A escola especial, com enfoque clínico-terapêutico, deu forma ao atendimento educacional dispensado às pessoas com deficiência em todo o mundo e, predominantemente, remete ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas. O texto *Educação Especial no Brasil* (MAZZOTA, 2005) aponta as abordagens tipicamente clínicas destas escolas: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

¹⁸ *Sujeiticidade* é um conceito criado por Jung Mo SUNG que trata da “‘qualidade de ser sujeito’ do ser humano”, o referido conceito é desenvolvido no seu livro *Sujeitos e sociedades complexas*: para repensar os horizontes utópicos (SUNG, 2002).

através do oferecimento do atendimento educacional especializado em todas as escolas brasileiras. O atendimento educacional especializado (AEE) abre espaço para a transversalização da educação especial no sistema regular de ensino, superando a dicotomia entre dois sistemas escolares – um regular e outro especial que legitimou a escola segregadora. Para tanto, traz para as escolas regulares as condições de acessibilidade e as abordagens pedagógicas próprias da educação especial. Isto exige novas parcerias no sistema educacional, a começar pela parceria entre os professores generalistas e professores especialistas.

De 1988 a 2005, 17 anos se passaram. Tempo suficiente, portanto, para meninas e meninos com deficiência, que estavam na educação fundamental, nos tempos da nova Constituição e do Estado de Direito, ingressarem na escola inclusiva, a escola das diferenças. A escola das diferenças levaria as crianças com deficiência à universidade no início do século 21? Tal indagação, inevitavelmente, nos remete ao fato de que, se estamos juntos, no século 21, num novo caminho educacional que se insinua, nos conhecemos e nos fazemos conhecer, encontramos o outro diferente e nos fazemos sujeitos - aprendendo a “aprender, a fazer, a conviver e a ser” (DELORS, 1999) com as diferenças.

Se a “educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade” (ASSMANN, 1998, p.26), as pessoas com deficiência dão sua contribuição à educação do futuro, rompendo as monoculturas do viver e saber, quando, pela inclusão no sistema regular de ensino, elas partilham seus saberes diferentemente sábios com a sociedade. No entanto, nos caminhos da invisibilidade à emergência, quem sabe, afirma-se mais uma insinuação que uma realidade. Afinal, quando nos referimos ao ingresso deste grupo social na educação superior, o vazio, ainda, marca a história das pessoas com deficiência na universidade. Mas, entre o medo e ousadia, entre o constrangimento e a arrogância, entre a desconfiança e a credibilidade – no vazio desse entremundos, há possibilidades.

Se colocar em cheque a legitimidade da escola especial possibilitou os primeiros passos para a superação da educação segregadora, uma das primeiras contribuições das pessoas com deficiência e suas famílias para a construção das novas rotas da educação no Brasil foi e, ainda, tem sido a persistência. A presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade provoca e afirma, assim, alguns movimentos.

Primeiro, como já apontado, as memórias, aqui narradas em crônicas, indicam, por um lado, o constrangimento advindo das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais e, por outro, a importância do ato solidário, que se revela, ao superar o *ato expulsor*. O ensinar, aprender e viver nos tempos da convivência com as diferenças possibilita a descoberta da nossa interdependência e ambivalência nos termos das potencialidades e vulnerabilidades próprias da condição humana.

Segundo, tais histórias afirmam a importância da transversalização da educação especial na educação superior. As rotas dos sujeitos com deficiência apontaram para o necessário atendimento educacional especializado, desde as condições de acessibilidade até o apoio humano que se mostra necessário, pela especificidade de algumas necessidades individuais. Importa dizer, portanto, que a *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (2008) indica a transversalização da educação especial na educação regular através do oferecimento do atendimento educacional especializado (AEE). No caso das universidades a referida política dispõe sobre a necessária criação do Núcleo de Acessibilidade nas instituições de educação superior.

Terceiro, as rotas das pessoas com deficiência tocam as rotas de todos os sujeitos na universidade, pela convivência inerente ao caminho percorrido. As memórias de estudantes, professores e gestores dão conta da interface dos territórios, o que, por conseguinte, afirma o propósito da inclusão, como espaço aberto, convidativo e promotor da convivência e da partilha do bem comum.

Não se poderia esconder, portanto, que presenciamos e vivemos uma pequena e importantíssima revolução pela inclusão e pelo direito à diferença na universidade.

Uma primeira pausa

Naquela tarde, no início do ano de 2006, eu estava nervosa e ansiosa, pois participaria, pela primeira vez, como testemunha num julgamento. Eu representaria a Universidade Metodista e responderia sobre as condições de acesso para estudantes com surdez nesta universidade. Mesmo consciente de todo o nosso zelo no cumprimento da legislação pertinente à inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, eu sabia que havia bem mais nas entrelinhas de uma lei e o inusitado poderia acontecer. Especialmente, nas entrelinhas do Decreto de LIBRAS estava a proteção de uns (os surdos proficientes na LIBRAS) em detrimento da proteção de outros (os surdos sem a proficiência na LIBRAS e oralizados). Portanto, tudo dependeria em que perspectiva se interpretaria o referido Decreto. E foi assim.

Uma estudante surda, sem nenhum conhecimento da LIBRAS (somente eu sabia disto), era interrogada a respeito da presença obrigatória de um intérprete de LIBRAS na sua sala de aula. Sem nenhuma consulta, a intérprete começou a traduzir, do português oralizado para a LIBRAS, a pergunta da juíza à estudante. A estudante, inquieta, estava quieta! Não se ouvia ou percebia nenhuma palavra, nem em sons e nem em gestos. Somente uma respiração ofegante e o silêncio ensurdecedor ocupavam a sala de audiência. O que está acontecendo? Perguntou a juíza à promotora que defendia o intérprete de LIBRAS para todos os estudantes surdos na universidade. E eu, sem ser interrogada, precisei “engolir” toda a minha ansiedade e aflição ao ver uma estudante ser desrespeitada numa audiência que, pretensamente, a defendia.

O que nos ampara na gestão da construção de uma educação superior inclusiva? Nas rotas dos sujeitos foi possível perceber que a presença das pessoas com deficiência na universidade, por si só, reivindica novos processos neste campo educacional, sendo o diálogo fundamental rumo às novas concepções e práticas advindas do modelo social de deficiência. Ao trabalhar com as pessoas com deficiência, considero que importa superar a perspectiva estritamente médica no entendimento das deficiências, quando a deficiência diz respeito somente a um problema de estrutura ou função do corpo. Nesta pesquisa, assumo, portanto, uma abordagem social das deficiências, a qual relaciona a deficiência aos conceitos de funcionalidade e desvantagem social. Tal abordagem apóia-se na *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência* que define a deficiência (ONU, 2006), de forma complexa, entendendo a vulnerabilidade como uma condição

humana e a deficiência, como uma contingência que faz parte do ciclo da vida e que exige sua leitura a partir de um movimento de mão dupla. Enfim, a deficiência está relacionada a um problema de estrutura e função do corpo, bem como é resultante de impedimentos sociais. Percebe-se, portanto, uma evolução no conceito de deficiência, pois até a década de oitenta predominava o modelo médico de deficiência que se focou somente no sujeito, desconsiderando o aspecto social desta temática.

O paradigma da inclusão, necessariamente, pergunta pelas condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal dos diferentes espaços sociais, sendo que, na educação superior, a própria Portaria 3284/03 dispõe que a instituição de educação superior deve atender à solicitação dos estudantes quanto às condições de acessibilidade deste espaço. No caso da Universidade Metodista, temos trabalhado com o formulário de solicitação de Apoio Educacional Especializado (AEE) sendo este uma ferramenta importante para a aproximação das rotas dos sujeitos à gestão dos processos da inclusão. Tal procedimento alarga o processo ao oferecer, para os estudantes, a oportunidade de solicitar o que, de fato, lhe proporciona apoio e acessibilidade, bem como ao indicar, para os gestores, o que será necessário para que o estudante sinta-se respaldado em seus direitos neste espaço educacional. Entendo, assim, que a legislação brasileira, relativa à garantia das condições de acesso e permanência no sistema educacional, oferece um respaldo importante nos primeiros passos da gestão dos processos inclusivos. Todavia, como marco regulatório de uma política de inclusão, esta é, por vezes, reducionista e não garante a educação inclusiva.

Na gestão dos processos educacionais inclusivos, será necessário aprender como “na corporeidade viva, necessidades e desejos formam uma unidade” (ASSMANN, p.34) que demanda novas concepções e práticas na educação superior. Por semelhante modo, será necessário aprender a religar os saberes, a neutralizar hierarquias inculcadas em nós, a conviver com a ambivalência e a reconhecer a própria ignorância. Enfim, será importante reconhecer a incompletude de um saber e voltar a aprender cotidianamente com o outro. Afirimo, portanto, que, especialmente, o modelo social de deficiência, que pergunta pelos impedimentos sociais incapacitantes impostos às pessoas com deficiência, deve nortear uma gestão que pretenda promover a emancipação dos diferentes sujeitos, rompendo o ciclo histórico da aversão, segregação e exclusão imposto a este grupo social.

PARTE II

A GESTÃO DOS PROCESSOS

*... o novo constrói-se a partir do velho e o velho,
longe de ser apenas um campo de bloqueio, é tam-
bém um campo de oportunidades.*

(Boaventura de Souza Santos)

Uso restrito

João Pedro, visitante

Lá estava, logo à frente, o elevador. Que bom! Depois de uma longa caminhada, para mim, seria bom demais não subir aquela escadaria!

Eu já havia passado por vários lugares nesta universidade. Na portaria, fui acolhido de forma simpática pelo segurança e recebi a identificação necessária para circular no campus Rudge Ramos.

- Onde você deseja ir? Perguntou-me a atendente.

- Não sei exatamente, talvez em todos os lugares, respondi. Quero conhecer a universidade – eu disse com ansiedade.

Então, eu comecei a visita pelo processo seletivo. Interessava-me saber sobre os cursos oferecidos e os passos necessários para concorrer à vaga no curso mais concorrido – o curso de publicidade e propaganda. No meio da conversa, no entanto, lembrei-me de um amigo que também desejava estudar na Universidade Metodista – o Cláudio.

- Cláudio adora estudar, está terminando o ensino médio com ótimas notas e deseja estudar aqui! Ele tem deficiência visual e utiliza o computador para ler, escrever, informar-se e estudar. Enfim, para quase tudo. Pode ser assim, aqui? Eu indaguei ao atendente.

- Sim, claro. Nós temos um projeto de inclusão na universidade. Você quer conversar com a Assessora para Inclusão?

Agora, ali, bem perto do elevador, percebi que havia caminhado bastante. Eu estava cansado. Já havia conhecido a coordenação do curso de Publicidade e Propaganda, os laboratórios de informática, os estúdios de rádio e TV, a pastoral universitária, o núcleo de artes e cultura, a assessoria

pedagógica para a inclusão, a capela e a Biblioteca. Conheci também várias pessoas.

Em meio às conversas com estudantes na praça central, comecei a me sentir parte dessa universidade. Então, pensei. Ou melhor, senti e decidi. Eu preciso de uma água. Não! Um sorvete seria melhor ainda, pra refrescar. Decidi. Vou ao centro de convivência, no piso superior. Lá tem sorvete.

- Chamei o elevador e nada. Será que quebrou?! Chamei novamente...

Enquanto eu esperava, observei o folder que tinha nas mãos. Havia nele uma bela foto e uma pequena frase com a proposição: Por uma Universidade Inclusiva.

- Mas e o elevador? Cadê?

Levantei, então, os olhos e vi. Acima, havia uma placa com as gritantes palavras: USO RESTRITO.

- Universidade Inclusiva! Será? O que mais será restrito nesta universidade?

Enquanto eu, num espanto, me via desautorizado a utilizar o elevador, escutei, ao longe, um jovem aproximando-se em sua cadeira de rodas motorizada. Ele, educadamente, pediu licença, destravou a porta do elevador e me perguntou:

- Quer uma carona?

Em que se fundamenta a gestão dos processos educacionais inclusivos? De que ferramentas dispõe-se para evitar o Uso Restrito de uma tecnologia ou espaço? Nesse momento, em que se trabalha os processos de construção dos espaços educacionais inclusivos em todo o Brasil, o respaldo da legislação brasileira tem sido de grande relevância para a eliminação das barreiras impostas às pessoas com deficiência na educação superior. As políticas públicas de inclusão garantidas pela legislação brasileira mesmo que incoerentes em alguns aspectos, desde as ciladas do reducionismo até a confusão de termos utilizados para a denominação das pessoas com deficiência¹⁹, insistem nos direitos humanos e civis tanto para as pessoas com deficiência quanto para qualquer outra pessoa. Inclusive, hoje, impressiona, sempre, a força da lei pelas mãos do Ministério Público.

Frente à demanda por acessibilidade nos espaços educacionais, a crônica *Uso Restrito* inaugura uma contradição quando se sabe que há, no Brasil, uma legislação consistente que fundamenta as condições de acesso nesta sociedade. Decretos como o Decreto de LIBRAS (N. 5626/05) e o Decreto de Acessibilidade (N. 5296/04) dispõem, respectivamente, sobre a inclusão social das pessoas com surdez e com deficiência (física, sensorial e cognitiva). O Decreto N. 7611/11, por sua vez, aproximando-se do tema educação, considera a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no sistema educacional, desde a educação infantil até a educação superior, prevendo, inclusive, a criação dos núcleos de acessibilidade nas instituições de educação superior.

No que diz respeito aos investimentos financeiros, há dotação orçamentária para a educação inclusiva no Brasil, sendo que se destaca, para as universidades, o Programa de Acesso à Universidade (Incluir) que “voltado exclusivamente para instituições de ensino superior públicas federais (...) tem como objetivo básico promover o cumprimento do Decreto 5296/04” (VALDÉS, 2007) acima citado. Não se poderia, ainda, deixar de citar o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2005, que se destina à con-

¹⁹ Ao referir-se ao grupo social das pessoas com deficiência, são diferentes os termos que aparecem na legislação: pessoa deficiente, pessoa portadora de deficiência, pessoas com necessidades especiais, educação especial, etc. Faço opção pelo termo *pessoas com deficiência*, no decorrer deste texto, porque o mesmo está em consonância com os documentos internacionais relativos ao tema. Especialmente, a ONU tem trabalhado a importância da visibilidade deste grupo social nos termos do modelo social de deficiência que exige a visibilidade da pessoa em questão nos termos das condições de acessibilidade.

cessão de bolsas de estudo integrais e parciais para grupos socialmente desfavorecidos, dentre os quais se encontra o grupo das pessoas com deficiência.

Na educação básica, onde garantir o acesso ao ensino regular é fundamental para que se amplie o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior, está prevista a dotação dupla dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para a inclusão educacional deste público. Todavia, em 2011, uma grande polêmica estabeleceu-se no que diz respeito à manutenção dos recursos destinados à escola especial. Alguns estudiosos entendem que há um retrocesso com o Decreto 7611/11, que substituiu o Decreto 6571/08, garantindo a continuidade de escolas exclusivas para crianças com deficiência. Há que se perguntar, portanto, ao se legitimar a continuidade das escolas segregadoras, não se está retrocedendo na caminhada pela educação inclusiva em nosso país?

Na educação superior, a Portaria N. 3284/2003 é que define as abordagens pedagógicas diferenciadas e indica os critérios de acessibilidade no ambiente universitário em cada uma das áreas das deficiências. Por conseguinte, os indicadores Acessibilidade e LIBRAS apresentam-se como requisitos legais para as instituições de educação superior quando as mesmas têm seus cursos avaliados pelo Ministério da Educação, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade de educação a distância. Vale dizer que tais políticas nacionais tem respaldo internacional, pois o movimento por uma sociedade inclusiva é amplo e perpassa as discussões e políticas da Organização das Nações Unidas desde a década de 70 do século 20.

A política educacional brasileira está em consonância com alguns documentos internacionais que foram significativos para o início do processo de construção de uma cultura inclusiva em todo o mundo: Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência (ONU, 2003); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (Canadá, 2001); Fórum Mundial de Educação (Dakar, Senegal, 2000); Convenção de Guatemala (1999); Carta para o Terceiro Milênio (Londres, 1999); Declaração de Salamanca (1994); Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em Todos os Aspectos da Sociedade, (ONU, 1993); Conferência Internacional do Trabalho – Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pes-

soas Deficientes (Genebra, 1983); Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975). Enfim, como signatário da *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência* da ONU (2006), o Brasil tem um compromisso com o monitoramento das ações relativas à acessibilidade e inclusão nos diferentes espaços sociais em todo o território nacional.

As políticas públicas e legislação, aqui, citadas são instrumentos importantes para uma gestão eficaz da inclusão, pois se apresentam também como instrumentos formativos nessa área de atuação nova e desafiadora para toda a equipe universitária, desde os profissionais da área acadêmica até os profissionais da área administrativa. A construção de espaços educacionais inclusivos, no entanto, somente se efetivará se houver zelo pelas políticas públicas inclusivas propostas em nosso país desde as instituições de educação superior até os mais diferentes espaços sociais. Dificilmente, a educação será acessível se o entorno das instituições educacionais não fizer o mesmo movimento. A Universidade Metodista, por exemplo, parece uma ilha de acessibilidade no bairro do Rudge Ramos em São Bernardo do Campo. As pessoas com deficiência, que precisam chegar à universidade sem um automóvel, vem pelo meio das ruas porque é impossível chegar pelas calçadas do bairro.

Há que se destacar que o respaldo advindo da legislação é importante, mas não é suficiente para o bom desenvolvimento da gestão dos processos inclusivos numa instituição educacional, pois subjaz a toda lei o reducionismo próprio de um instrumento regulador.

Percorrendo o Art 2º da Portaria 3284, com um olhar crítico, é fácil localizar uma série de reducionismos nos incisos I, II e III. Parece que, nesta lei, a acessibilidade se reduz a três públicos: alunos portadores²⁰ de deficiência física - somente os cadeirantes?; alunos portadores de deficiência visual - somente os cegos que utilizam o Braille?, alunos portadores de deficiência auditiva - somente os surdos que são proficientes na LIBRAS? A incongruência da legislação com os conceitos de acessibilidade, desenho universal e modelo social de deficiência não se reduz à Portaria 3284/2003. Os decretos de LIBRAS (5626/05) e de Acessibilidade (5296/04) também se contradizem ao propor a consideração de todas as diferenças humanas na construção da acessibilidade e des-

²⁰ O termo portadores é inadequado. Afinal, se desejar, posso retirar a deficiência tal qual uma bolsa quando não a quero mais?

considerarem os diferentes perfis dos sujeitos aos quais se destinam estas disposições. O que se passa para tal contradição? Para os estudiosos da inclusão, tal reducionismo ou contradição está no fato da complexidade humana não caber no formato de uma lei. Inclusão não se faz, exclusivamente, pelo instrumento da lei, mesmo que, na contemporaneidade, impressione a força da lei pelas mãos do Ministério Público.

Há que se seguir, portanto, a leitura da Portaria 3284, o instrumento primeiro de exigibilidade na educação superior, para entender melhor o entremundos da inclusão e exclusão na universidade contemporânea. Esta lei, ao classificar, simplifica e, por conseguinte, reduz toda a complexidade da gestão dos processos relativos à construção do espaço educacional inclusivo. Se a inclusão exige a consideração da diferença nos processos de equiparação de oportunidades, bem como o zelo pela igualdade de acesso aos direitos humanos fundamentais, as leis estariam na contramão da inclusão? Há questões culturais subjacentes na legislação brasileira?

Seguindo, um pouco mais nesta leitura da Portaria 3284/2003, por um lado, no inciso II, percebe-se a imposição do espaço separado para os estudantes com deficiência visual, quando a sala de apoio exclusiva traz os resquícios da escola segregadora para dentro do sistema regular. Por outro lado, este mesmo inciso, reduz a produção do acervo bibliográfico acessível aos formatos do Braille e do áudio book, indicando uma completa desconsideração das novas tecnologias de informação e comunicação, bem como da acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem e na web.

Subjaz ao texto legislativo, como marco regulatório fixo, o movimento social no sentido de uma evolução epistemológica e cultural, bem como a rapidez do desenvolvimento das novas tecnologias, inclusive as destinadas às condições de acesso para as pessoas com deficiência. Tais apontamentos evidenciam, mais uma vez, os limites de uma lei, bem como advertem que um processo de inclusão que se faça somente por força de lei, pode cair nos ditames da governação, criminalizando pessoas e instituições e deixando de ser, então, um movimento para inclusão, para ser um movimento de captura.

Entende-se que a inclusão pode ser governação quando deixa de ser movimento de abertura e acolhida ao outro e passa a ser captura, se promover o controle social é uma das funções da instituição educacional, a inclusão pode vir a “funcionar como uma

tática desse controle ao ser divulgada como algo produtivo e necessário” (LOPES, 2009, p.43) nos termos do conhecimento regulação.

Na continuidade dessa leitura atenta, percebam que no inciso III, ainda, permanecem os reducionismos, tais como: a redução da acessibilidade para pessoas com surdez à presença do intérprete de LIBRAS; a limitação do trabalho do intérprete de LIBRAS a determinadas situações, como as provas ou reavaliações, sendo que no cotidiano com os estudantes surdos, percebe-se que o momento da avaliação é o momento onde eles menos precisam da tradução; a redução da necessidade do conhecimento somente à especificidade lingüística das pessoas com surdez.

Por fim, é preciso copiar o § 2º deste inciso: "a aplicação do requisito da alínea “a” do inciso III do parágrafo anterior, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas a este Ministério, fica condicionada à criação dos cargos correspondentes e à realização regular de seu provimento" (Portaria 3284/2003, Art 3). Ou seja, se não criar o cargo não dá para contratar intérprete. A acessibilidade está, aqui, reduzida às condições da gestão pública e cai, mais uma vez, na cilada do reducionismo - a proteção de uns em detrimento da proteção de outros, o que se coloca também no *Uso Restrito* do elevador.

Restringir o uso do espaço, mobiliário, tecnologia ou, até, do atendimento a determinadas pessoas é uma prática que persiste nos tempos do discurso por uma sociedade inclusiva. Parece que, ainda, é preciso aprender a considerar o entremundos ou as fronteiras das dicotomias. Se persiste a necessidade de dizer para quem se destina um espaço, recurso ou serviço, também persiste a dificuldade em dizer e viver o “é para todas as pessoas”. Noutras palavras, se persistem os domínios jurídicos nos dispositivos pedagógicos, persistem também a naturalização e legitimação do uso restrito de um espaço educacional. Na ambivalência deste movimento, há que perguntar sempre pelas possibilidades de emancipação dos sujeitos nas instituições educacionais.

A receita do bolo

Elizabeth Cristina, assessora pedagógica

Naquela tarde, três coisas eram importantes para mim. Ligar para minha mãe, ela faria mais um ano de vida e esquecer seu aniversário seria imperdoável. Jantar com meus amigos queridos, o Paulo e a Carol, imperdíveis são os jantares do Paulo. Mas, antes de tudo isso, fazer um bolo com minha filha era a prioridade. Essa era uma promessa antiga e, como todos sabem, quando se trata de filhos, a espera de um mês torna-se espera de um século.

- *Querida, vamos lá! Vamos fazer nosso bolo?! Do que você quer? Cenoura com chocolate ou puro chocolate?*
- *Chocolate, é claro! Do que a gente precisa, mãe? Como é que se faz?*
- *Pegue a receita, não sei, de cor, o que precisa. Vamos seguir os passos da vovó. Com cozinheiras de primeira viagem é, quase sempre, assim, salvam-nos as receitas.*
- *03 ovos, 02 xícaras de açúcar, 02 copos de leite... E, por ali, fomos, mãe e filha, na receita da vovó.*

Nesta noite, ao retomar as anotações desta tese, não pude ignorar as perguntas daquela tarde por uma receita: do que a gente precisa? Como é que se faz?

O prazer daquela tarde, por um segundo, me remeteu a minha grande angústia. A minha maior angústia, nesse tempo de trabalho com a inclusão das pessoas com deficiência, advém de uma pressão imensurável e

inesgotável: A universidade jogou este aluno aqui e nem nos perguntou e, agora, como é que se faz?

Perguntam-me incessantemente. Como é que se faz? Mas, como é que se faz? E, como é que se faz?

Não acredito nessa pergunta. Mas, mesmo assim, angustio-me incessantemente. Ninguém. Acredite, ninguém mesmo! Ninguém me deixou uma receita!

- Mãe, tá bom assim!? Experimental!

- Que delícia de bolo, esse! Maravilhoso! Trouxe-me de volta de um mundo angustiante.

A inclusão se faz por uma receita de bolo?

É possível que haja uma receita para a educação inclusiva? Há tempos estão acostumados, professores e professoras, a trabalhar com os modelos educacionais que lhes foram apresentados desde a educação básica até a sua formação profissional. Ao retomar este processo, se percebe que, com certa constância, uma abordagem pedagógica traduzia-se numa receita de como fazer para ensinar ou aprender – lembram-se dos modismos da escola numa ou noutra época? O fato é que a formação docente, na maioria das vezes, pautou-se na educação tradicional que primava e zelava pela transmissão dos conteúdos definidos, previamente, como os essenciais para a formação dos estudantes. A confecção e execução de esquemas, a memorização, a repetição, a transmissão do saber e da técnica do saber fazer, a centralidade docente - enfim, são bem conhecidos os fundamentos da educação bancária, como dizia Paulo Freire.

Nos tempos em que se questiona, nas ciências em geral e na educação em especial, o paradigma dominante - aquele que se pauta pelo rigor metodológico, que reduz a complexidade à constituição da dicotomia hierárquica entre conhecimento científico X senso comum, que desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata (SANTOS, 2008) - é difícil trabalhar, intuitivamente, sem que se tenha uma receita do como fazer. Especialmente, quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência, os parâmetros dos modelos caritativo-assistencialista e clínico-terapêutico ainda impulsionam o desconforto dos professores generalistas e dos profissionais técnico-administrativos para o fazer cotidiano da inclusão. A hipótese imediata tem sido que somente os profissionais especialistas detêm o conhecimento necessário para a educação das pessoas com deficiência. Sendo assim, todos se sentem inabilitados à aprendizagem que exige conviver, ensinar-aprender-ensinar-aprender também com este grupo social.

Imaginem, então, como se sentem os docentes ao ter que ensinar (um fundamento do modelo bancário) as pessoas com deficiência! Na contemporaneidade, no entanto, há um outro problema imediato. As pessoas com deficiência, para o desconforto de alguns, não mais pedem permissão para estar em sociedade e na universidade. Elas, simplesmente, estão aqui, como sempre deveriam ter estado.

Evidentemente, há, aqui, o problema do atraso histórico. Romper com as duas mentalidades excludentes que se juntam - a cultura da estigmatização, segregação e ex-

clusão, bem como a cultura da transmissão do saber pelo professor - não é tarefa de hoje para amanhã. Mas esta parece ser uma tarefa de ontem para hoje que, ainda, não se deu conta de cumprir. Daí a constância da angústia nesse processo de construção do espaço educacional inclusivo.

Tamanhas são as barreiras que se constituíram historicamente para este grupo social que gestores e educadores sentem-se sufocados diante da mudança eminente e urgente. Portanto, quando se voltam para a gestão dos processos que demandam a inclusão, a sensação de impotência é imensurável e angustia. É como uma semente que precisa germinar entre espinheiros, a possibilidade está, a cada manhã, nas brechas de luz e oxigênio ainda presentes, mas estas não são certas e há algo acima que a sufoca. Não há receita, há possibilidade que se abre pelo pensamento liminar (MIGNOLO, 2003), no entremundos dicotômico da mentalidade seletiva e excludente ou da mentalidade relacional e inclusiva, no horizonte utópico da universidade aberta para todas as pessoas.

Há, portanto, que trazer para esta conversa sobre a *Receita do bolo*, o conceito de pensamento liminar que, para Mignolo, insere-se na discussão sobre a “colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2003, p. 41) e possibilita a necessária construção de uma dupla crítica que “libera conhecimentos que foram subalternados, sendo que a liberação desses conhecimentos possibilita ‘um outro pensamento’” (MIGNOLO, 2003, p. 103). Esse outro pensamento fundamenta-se no

pensar a partir de conceitos dicotômicos ao invés de organizar o mundo em dicotomias. O pensamento liminar, em outras palavras, é, do ponto de vista lógico, um locus dicotômico de enunciação, e, historicamente, situa-se nas fronteiras (interiores + exteriores) do sistema mundial colonial/moderno. (MIGNOLO, 2003, p. 126).

Do “estar ou sentir-se entre” (MIGNOLO, 2005, p. 6) podem nascer epistemologias liminares que dêem visibilidade às experiências sociais até então desperdiçadas por uma sociedade que se acostumou a pensar em termos de uma só racionalidade (dicotômica e hierárquica) e de uma só capacidade (a da normalidade padrão). O desafio, portanto, foi e, ainda, é construir uma racionalidade dos reconhecimentos recíprocos, uma

racionalidade da interdependência²¹. Não há receita para tal. Há, sim, que perguntar pelas novas racionalidades advindas do entremundos da exclusão e inclusão educacionais.

Na perspectiva da inclusão educacional, aproximando a gestão dos processos pedagógicos e administrativos ao conceito de pensamento liminar, defendido por Mignolo, o desafio é pensar o que há entre as dicotomias que marcam os estereótipos e objetivações impostos às pessoas com deficiência, tais como superior x inferior, normal x anormal, capaz x incapaz, etc. E, ainda, deve-se pensar o que há entre as dicotomias que marcam a mentalidade contemporânea sobre o “verdadeiro” conhecimento, tais como: ciências naturais x ciências sociais, conhecimento científico x conhecimento vulgar, ciência x senso comum, etc. Percebam que, se não há o conhecimento verdadeiro e certo, são desafiados todos – docentes, estudantes, gestores, famílias - a trabalhar no entremundos das receitas que lhes foram ensinadas.

Propor a nova receita seria cair na cilada do reducionismo do fazer de um jeito só. Como um paradigma emergente – autobiográfico, autorreferencial, estético fundado no conhecimento compreensivo e íntimo que ensina a viver - a inclusão requer a superação das distinções que se consideravam insubstituíveis. Nas palavras de Santos, trata-se do “relativo colapso das distinções dicotômicas” (SANTOS, 2008) porque se considera o conhecimento sobre as condições de possibilidade do entremundos da exclusão e inclusão educacionais e do entremundos da incapacidade e capacidade dos discentes ou dos docentes. Sim, há que se problematizar a incapacidade x capacidade docente para o fazer pedagógico nos tempos do paradigma emergente.

O fato é que, especialmente, quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência, o saber educar vem da vida. Aqui, vale um trocadilho que não é mera brincadeira com palavras, mas é desconcertante para todo sistema educacional - não há vida sem educação e não há educação sem a vida. Na gestão dos processos inclusivos na Universidade Metodista, os diferentes atores deste campo educacional foram desconcertados por esta realidade e, como quem não sabe o que fazer, buscaram aprender com os sujeitos protagonistas deste novo momento na universidade – as pessoas com deficiência. É importante dizer que o entrelaçamento dos processos existenciais e dos processos cognitivos vale para todas as pessoas. Todavia, como as pessoas com deficiência, na maioria

²¹ Conceito também presente no pensamento de Hugo Assmann e Jung Mo Sung no texto *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança* (ASSMANN & SUNG, 2000, p. 77).

das vezes, foram privadas da escolarização, especialmente nos níveis médio e superior, são elas que, na contemporaneidade, alertam para este fato. Trata-se de algo óbvio que foi, porém, ignorado pelos sistemas educacionais, mais preocupados com o controle e reprodução social, no decorrer da história. Afinal, se a vida fosse para a escola, como seria possível controlar a ambas?

Os conhecimentos ditos da periferia chegaram junto com estes estudantes à universidade. Descobriu-se, primeiro, que para construir rotas acessíveis para todas as pessoas nos campi da Universidade Metodista não bastava seguir as Normas da ABNT. A NBR 9050, a receita da inclusão, não atendia as necessidades de todos os estudantes. Quase sempre, o melhor era seguir as pessoas com deficiência pelos caminhos da Universidade Metodista e aprender com elas: a inclinação ideal das rampas, o projeto adequado para os banheiros, a sinalização tátil que, de fato, alertasse e promovesse a locomoção segura dos estudantes cegos, o local adequado dos diretórios em Braile, o tamanho ideal das mesas e cadeiras, a inserção pedagógica dos intérpretes de LIBRAS, a flexibilização do tempo e do espaço da avaliação, etc.

Quanto ao acesso dos estudantes com cegueira ao acervo bibliográfico dos seus cursos, considerando a necessária priorização da demanda frente ao atraso histórico das instituições educacionais nesta área, a pergunta imediata foi: qual seria o formato ideal do texto a produzir: texto em Braile ou texto digital? Conversou-se com os estudantes que fariam uso destes textos e percebeu-se que o interesse maior era pelo texto digital acessível. Tal opção vinha pela praticidade, rapidez e múltiplas possibilidades que esse formato lhes oferecia. Iniciaram, então, como errantes, o percurso dessa trilha. E seguiram-se a isto, muitas outras perguntas: Se não há acervo, por onde começar? Como garantir os direitos autorais? Qual será o espaço ideal para a Biblioteca Digital Acessível? Quem vai pagar essa conta? Dia a dia, as ações eram definidas entre diálogos e conflitos com diferentes atores neste campo educacional.

No decorrer da gestão dos processos inclusivos, colocava-se em xeque também a existência de um sujeito universal – o cego, o surdo, o deficiente físico, etc. Conhecia-se uma nova história, repleta de necessidades específicas, toda que vez que um novo estudante com deficiência chegava a Universidade Metodista. Todo o movimento necessário para o oferecimento das condições de acesso para este estudante dependia do que este

informava. Portanto, se a inclusão exige a consideração das diferenças humanas sem hierarquizá-las e o investimento na equiparação de oportunidades para todas as pessoas, não cabe, neste paradigma, a concepção de um sujeito universal como paradigmática para toda ação educacional.

No caso do estudante com deficiência visual, qual seria sua preferência: ler o Braile, o texto digital ou, ainda, o texto ampliado em fonte por ele indicada? Em termos de estratégias de estudos, alguns utilizavam com destreza a informática e suas ferramentas de acessibilidade, mas outros estavam iniciando sua capacitação em tais ferramentas. E, ainda, alguns sabiam e preferiam o uso do Braile, enquanto outros não conheciam nem o Braile, nem os softwares leitores de tela. Em meio a tudo isso, em certas situações, colocavam-se, ainda, os conflitos de interesse – entre softwares diferentes, entre abordagens mais próximas ou distantes, etc. Ou seja, lidar com ambivalências²² pode ser algo constante nesse entremundos da inclusão educacional. Se “nenhum dos padrões aprendidos poderia ser adequado numa situação ambivalente – ou mais de um padrão poderia ser aplicado (...), o resultado é uma sensação de indecisão, de irresolução e, portanto, de perda de controle” (BAUMAN, 1994, p.10). O que indica que a inclusão pode exigir a transgressão.

Os estudantes com deficiência auditiva, por sua vez, traziam características distintas que foram constituídas pela sua história de vida. O perfil de um estudante surdo, filho de surdos, proficiente na LIBRAS, difere de um estudante surdo, filho de ouvintes, não proficiente na LIBRAS. Ainda, o estudante surdo pode ser protetizado, ter desenvolvido a habilidade da leitura orofacial e ter memória auditiva, caso a deficiência tenha sido adquirida após o seu desenvolvido lingüístico. Há também o estudante, com surdez pré-lingüística e profunda, que não tem memória auditiva e que tem sérias dificuldades na leitura e escrita da língua portuguesa. Ou seja, são muitas as variáveis lingüísticas possíveis no percurso escolar de uma pessoa com deficiência auditiva, por conseguinte, são muitas as possíveis abordagens pedagógicas na educação das pessoas com surdez.

As pessoas com deficiência física também apresentavam diferentes perfis dependendo da sua história de vida: os caminhos alternativos da funcionalidade das pesso-

²² A ambivalência, segundo o sociólogo polaco Zygmunt Bauman, é “a possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha na função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar”. *Modernidade e ambivalência* (BAUMAN, 1999) é um texto de referência para os que desejarem compreender melhor a construção social da ambivalência.

as com tetraplegia, paraplegia, mobilidade reduzida ou paralisia cerebral são diferentes. Assim sendo, a construção das condições efetivas de acesso dependia do diálogo aberto como as pessoas em questão, pois seriam elas que indicariam as estratégias acadêmicas já construídas no seu percurso educacional anterior, as quais seriam referência no seguimento dos seus estudos. Assim, quando se trata de estudantes universitários, é importante lembrar que há um percurso de escolarização anterior já constituído pelo educando na educação básica que deve ser valorizado na universidade – o que vale para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Todo este cenário aponta para a complexidade do atendimento educacional especializado na educação superior.

Está subjacente à tessitura destas crônicas comentadas, portanto, a complexidade²³ do processo de construção das condições de acesso e permanência para pessoas com e sem deficiência num campo educacional, especialmente, na educação superior. O que acontece é, tal qual um campo aberto, o espaço educacional é um espaço de trânsito – seja na vertente dos transeuntes que por ele passam (que trazem consigo suas diferenças) ou do movimento próprio da formação (novos conhecimentos nascem enquanto outros adormecem, antigos conhecimentos perduram-se enquanto os insipientes são sufocados...). Por isso não se pode trabalhar a gestão dos processos inclusivos a partir de uma *Receita do bolo*.

²³ Complexidade diz respeito ao que se tece junto numa imbricação entre todo e partes constituintes de ambos. Para conhecer a teoria da complexidade, recomendo a leitura dos textos do filósofo francês Edgar Morin, especialmente, *O Problema epistemológico da complexidade* (MORIN, 2002).

Porto seguro

Ana Luisa, intérprete de LIBRAS

Num dia desses, aconteceu uma situação interessante. Em uma determinada aula, o professor deu exercícios para que todos os alunos fizessem. O aluno surdo começou a fazer e eu permaneci sentada ao lado. Quando ele demonstrava dúvidas e eu podia auxiliá-lo, assim o fazia. No entanto, um colega dele me chamou e perguntou se eu poderia ajudá-lo, ditando o que estava escrito na lousa e conferindo se ele havia copiado de forma correta, pois ele tinha dislexia. Eu não vi mal em ajudá-lo, afinal, meu aluno estava desenvolvendo seu exercício sem dificuldades.

Quando o aluno surdo percebeu que eu estava ajudando o seu colega, enraivecido, me chamou e disse:

- Você tem que explicar a matéria para mim, me ajudar e, não, aos outros! Você é paga para explicar para mim, me atenda senão vou reclamar!

Eu, então, na posição de intérprete, respondi, a ele, que não.

- Não sou paga para explicar nada! Não sou a sua professora. Sou paga para traduzir as explicações dos professores. Eu sou, apenas, uma intérprete de LIBRAS. Se quiser explicações, peça ao professor, que eu traduzo, então, o que ele falar.

O aluno, então, desconcertado, percebeu o erro e disse: Desculpa! Foi uma brincadeira.

Instantes depois, ao voltar do intervalo, à porta da sala de aula, eu pude observar o inusitado. Dois estudantes: o aluno surdo ajudando o colega com dislexia nas cópias dos textos solicitados.

Se a inquietação com a dependência do estudante surdo em relação ao intérprete de LIBRAS, ainda, é fato, noutro dia, fui também questionada sobre por que eu deveria estar na sala de aula durante as provas. O tom da desconfiança era o que prevalecia: o que você fala para o aluno na prova? Ele não sabe ler e escrever normalmente? Se eu não entendo a LIBRAS, como saberei o que você está falando na hora da prova? Você assiste às aulas e acompanha os conteúdos, não poderia dar a resposta para o aluno?!

Relacionamento tranquilo, preocupação com o desenvolvimento acadêmico, acompanhamento das possíveis dúvidas e disposição para qualquer esclarecimento – são algumas das desejáveis atitudes dos professores em relação ao estudante com surdez e ao profissional intérprete de LIBRAS. Mas a maior parte dos professores acredita que o estudante surdo é dependente. Perguntei-me, em silêncio, dependente do que ou de quem? Da intérprete de LIBRAS? Eu não vejo como uma dependência, mas, sim, como um “porto seguro”.

Hoje, no entanto, como quem chuta um balde, inverti a pergunta e desqualifiquei a parceria! Porto seguro?

Não sei mais o que fazer! Foi o que pensei. Achava que esse semestre seria diferente, mas, não, não foi. Minha profissão: intérprete de LIBRAS. Minha sina: um aluno surdo e mimado.

Sou filha de surdos. Meu namorado é surdo. Alguns amigos meus são surdos e isso me fez pensar que eu seria uma expert em surdez, mas com este aluno eu me enganei. Nada está bom para ele. Quando entro na sala de aula para interpretar, ele já torce o nariz. Observa-me com desdém, como se eu fosse culpada de alguma coisa, um mal necessário. Sou um mal necessário?

Imagine uma aula de Ecologia, na parte de botânica, com seus termos. Esporófito, gametófito, angiosperma, oosfera. Palavras que não possuem sinal equivalente, mas que soletro sem nenhum problema. Entretanto, segundo ele: você “não interpreta tudo!”. Eu não interpreto tudo?

Eu entro às sete e meia da manhã e só saio uma hora da tarde. Tenho direito a quarenta minutos de intervalo, divididos em duas etapas. Passo quatro horas e meia mexendo os braços, atenta aos professores e às dúvidas dos colegas, comunicando tudo o que é possível, inclusive as piadas. Mas “eu durmo em sala de aula!”. Eu durmo em sala de aula?

Não importa o que eu faça, não importa a postura que eu tome, ele sempre irá reclamar. Por isso tomei uma decisão: vou entrar, sentar o meu traseiro na cadeira e passar todo o conteúdo e ao terminar vou sair, como se fosse uma boneca, uma máquina de interpretação. Alguns disseram: “ele gosta de você, por isso a implicância”. Ora, mande-me flores, então! Não mande um email para a minha chefe, reclamando da minha conduta profissional!

O que se pode dizer sobre a importância do intérprete de LIBRAS na Universidade Metodista? Talvez não haja um *Porto seguro* quando se trata da gestão da inclusão na universidade, todavia, pode-se imaginar que o profissional intérprete de LIBRAS, por vezes, seja um *Porto seguro* para os desavisados nas questões da comunicação com os estudantes surdos. Mas ser um porto seguro para o outro não, necessariamente, quer dizer que, este lugar é um porto seguro.

O intérprete de LIBRAS vive, na educação superior, todas as tensões próprias do entremundos da educação inclusiva e da exclusão educacional. São muitos e diferentes os olhares²⁴ que a este profissional se dirigem no cotidiano acadêmico. “Se tivesse um bom intérprete, eu não teria sido reprovada”, afirma uma estudante surda. “Não preciso de um intérprete colado comigo o tempo todo”, adverte outra estudante com surdez. “Um bom intérprete solucionaria todos os problemas”, defende uma promotora pública. “Ele não traduziu isto, tenho certeza”, por sua vez, denuncia um professor. É possível seguir com os diferentes olhares e percepções por páginas. Mas bastam, agora, algumas questões.

Primeiro, é fato que o intérprete de LIBRAS rouba a cena dos tradicionais atores em sala de aula. A dinâmica tradicional do processo de ensino-aprendizagem é afetada pela presença de uma terceira personagem em sala de aula. Professor, estudante e intérprete de LIBRAS passam a compor este novo cenário. Há um desconforto neste processo que se mostra na seguinte indagação: o professor continuará sendo a personagem principal nesta sala de aula?

Segundo, para os estudantes com surdez profunda, que são proficientes na LIBRAS, este profissional rompe algumas das barreiras históricas da comunicação entre as pessoas com surdez e as pessoas ouvintes, bem como possibilita o acesso aos conteúdos apresentados pelo docente generalista. Há uma certeza nesse processo. Esta certeza, no entanto, demanda uma pergunta: a LIBRAS garante a comunicação, sem ruídos, entre as diferentes personagens em sala de aula?

²⁴ As frases que expressam estes olhares foram colhidas dos emails recebidos pela Assessoria Pedagógica para Inclusão no decorrer dos anos de 2005 a 2010.

Terceiro, são muitas as expectativas a respeito da atuação do intérprete de LIBRAS em sala de aula: resolução dos problemas de comunicação, desenvolvimento de atividades pedagógicas especiais, ensino da LIBRAS ou ensino em LIBRAS, escrita ou cópia de textos, atualização de agenda, resolução de conflitos, etc. Se muitas são as ações atribuídas ao intérprete de LIBRAS, vale questionar: novas personagens em sala de aula não demandam também do docente a constituição de novas práticas pedagógicas?

Para além dos olhares das diferentes personagens que compõem a sala de aula, existem os aspectos pedagógicos em questão. Primeiro, a LIBRAS exige atenção visual constante por parte do estudante com surdez e, quando se observa o processo todo de ensino-aprendizagem, isto lhe acarreta prejuízos: não é possível anotar ou ler e, simultaneamente, olhar para o intérprete, não é possível distrair-se com os outros movimentos em sala de aula. Ainda, para o estudante com surdez, não é possível criar fora do espaço visual determinado pela tradução em LIBRAS.

Segundo, a LIBRAS, ainda, carece de desenvolvimento nas áreas do conhecimento científico. Não há sinais para todos os conceitos apresentados em sala de aula, o que leva o intérprete de LIBRAS a utilizar diferentes estratégias, como a datilologia²⁵ e os classificadores²⁶, para garantir a comunicação do que está sendo apresentado. Todavia, por vezes, estas estratégias não dão conta da comunicação em sala de aula na educação superior.

Ainda, devido à predominância do oralismo e à anterior proibição do uso da língua de sinais nas escolas, esta geração de estudantes com surdez, que está chegando à educação superior no início do século 21, apresenta muitas dificuldades no uso da língua portuguesa, seja na interpretação ou na produção de textos. Isto demanda um esforço enorme tanto dos intérpretes quanto dos estudantes para o estudo e a produção de textos. Boa parte das vezes, eles precisam carregar dicionários de LIBRAS e Português por onde quer que estejam estudando. Decorre desta dificuldade um equívoco - o enten-

²⁵ A datilologia é um recurso de linguagem utilizado num processo de digitalização de palavras, geralmente os conceitos e nomes, com o alfabeto manual que é um elemento constitutivo das línguas de sinais no mundo inteiro.

²⁶ Os classificadores são elementos constitutivos da língua de sinais no mundo inteiro, dizem respeito aos marcadores de concordância de gênero e pessoa que, através de recursos corporais, apresentam sintática e semanticamente uma ideia, descrição ou narrativa. Fora da discussão lingüística atual, nos remetem às antigas mímicas.

dimento de que o estudante com surdez, que não fala e tem dificuldades para escrever, tem limitações cognitivas.

Além deste emaranhado de questões, outras dificuldades acompanharam a inserção do intérprete de LIBRAS no quadro funcional da Universidade Metodista. O trabalho de tradução e interpretação em LIBRAS acontece, na maioria das vezes, no momento das aulas, daí decorre um grande desafio: adaptar o modelo de trabalho administrativo ao modelo de trabalho docente. Uma vez que o tempo de recesso docente traduzia-se em tempo ocioso para os intérpretes de LIBRAS, foi preciso tomar o cuidado com o desvio de função quando os mesmos não estavam em sala de aula. Após diversos diálogos, a solução foi efetivar contratos que atribuíssem a estes profissionais a função de intérprete e instrutor de LIBRAS. Assim, surgiu a possibilidade para a efetivação de um Programa de Difusão de LIBRAS, cujo objetivo era a difusão da língua de sinais na comunidade acadêmica através de cursos e oficinas oferecidos nos períodos de recessos escolares, bem como a formação de novos profissionais. Evidentemente, também há reducionismo nesta solução imediata que é conivente com a indagação: como um intérprete de LIBRAS pode ser professor na universidade?

Seguindo na discussão dos processos de inserção do intérprete de LIBRAS em sala de aula, é preciso dizer que, anterior à contratação deste profissional bilíngüe, há o problema da captação destes profissionais no mercado de trabalho. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como a proposta de educação bilíngüe também para as pessoas com surdez demandam uma política de formação de profissionais bilíngües para a atuação nos diferentes espaços sociais e, em especial, nas instituições de educação. Todavia, este movimento segue em passos curtos e morosos em nosso país.

Há grande dificuldade em seguir as disposições do Decreto de LIBRAS (5626/2005) para a inserção do professor bilíngüe ou do intérprete de LIBRAS no campo educacional. As dificuldades intensificam-se quando se pergunta pela qualificação destes profissionais. A política nacional exige a presença de profissionais proficientes em LIBRAS nas instituições, mas não promove a formação dos mesmos. No Brasil, de-

legou-se ao PROLIBRAS²⁷ toda a responsabilidade para a certificação de professores ou intérpretes de LIBRAS. Tal iniciativa tem seu valor por intensificar o reconhecimento dos saberes adquiridos em cursos livres ou na convivência com as pessoas surdas, certificando os profissionais bilíngües. Todavia, tal programa não atende às necessidades de formação dos referidos profissionais em número e qualificação necessária para todo o território nacional.

Falta um programa nacional de incentivo à formação dos profissionais bilíngües no Brasil, nos termos do proposto pelos artigos 4º e 5º, bem como pelos artigos 11, 12 e 17 do Decreto de LIBRAS, onde se dispõe, respectivamente, sobre os cursos de Pedagogia Bilíngüe e Letras para a formação docente e sobre os cursos de Letras Tradução Interpretação Português/LIBRAS para a formação de intérpretes de LIBRAS. A pesquisadora brasileira Ronice Quadros²⁸ aponta para esta necessidade, nos seguintes termos:

Considerando a realidade brasileira na qual as escolas públicas e particulares têm surdos matriculados em diferentes níveis de escolarização, seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de língua de sinais. Assim, faz-se necessário investir na especialização do intérprete de língua de sinais da área da educação. (QUADROS, 2004, p. 59)

Especialmente, nos processos de gestão da inclusão na Universidade Metodista, ainda que esta esteja localizada na grande São Paulo, houve grande dificuldade na captação destes profissionais proficientes na LIBRAS. Diante, deste fato, optou-se pelo investimento em formação no trabalho. Parte dos profissionais bilíngües que atuam nesta instituição foram formados pelo seu Programa de Difusão de LIBRAS, destacando-se a contratação de duas estudantes egressas, uma como instrutora e outra como docente de LIBRAS, nos anos de 2008 e 2009, respectivamente.

²⁷ Refiro-me ao Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da LIBRAS e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da LIBRAS/Português/LIBRAS (PROLIBRAS 2006-2016). Caso desejem conhecer tal programa, indico o site <http://www.prolibras.ufsc.br/> onde se apresentam a proposta e a agenda das edições do mesmo.

²⁸ Ronice Quadros desenvolve pesquisas importantes na área dos estudos surdos, sendo o seu livro *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa* (QUADROS, 2004) referência para a questão da formação e atuação dos intérpretes de LIBRAS nas instituições educacionais.

Os movimentos pertinentes à inserção de intérpretes de LIBRAS na educação superior, desde a sala de aula ao quadro funcional, portanto, carregam incongruências e desafios importantes. Parece que não há porto seguro neste movimento de ausências e emergências da universidade inclusiva

Monitor desligado

Lúcia Helena, estudante

A Biblioteca estava cheia... Os estudantes estavam por todo lado: nas salas de estudo, entre as estantes de livros procurando os autores tão desejados, desajeitados, nos sofás, quase dormindo entre as revistas, às mesas conversando, rindo e cochichando.

Com a postura ereta, para os meus óculos de sol havia somente uma direção: para frente, rumo ao monitor do computador.

Eu digito, paro... Digito, paro...

Com os fones no ouvido, estudando, trabalho atenta aos movimentos ao meu redor. Eu não estou noutra mundo.

Logo atrás, percebo que minha colega de estudos estava quase surtando... Com a amiga, no cochicho, ela movimentava-se e contestava: Como pode?! O que ela está fazendo? Onde ela tá com a cabeça? Nunca vi isto! Quem vai falar pra ela?

Todo o incômodo do mundo estava, por um instante, numa pessoa só!

No entanto, ela acalmou-se. Deu um tempo... Depois, criou coragem, aproximou-se e me falou:

- Você não percebeu que o seu monitor está desligado? Não vai ligar?! Como você pode estudar assim?

Eu, com meu sorriso discreto, tirei o fone, liguei o monitor e disse:

- Está te incomodando?! Eu ligo o monitor, não tem problema.

O fato é que eu liguei muitas outras coisas nessa universidade. Desde o meu companheiro Jaws, como voz indispensável aos meus estudos, até o monitor que incomodava a minha colega vidente.

Por falar em incômodos, por questões econômicas, tentaram me fazer usar um software livre, o Dosvox, mas este não foi nada companheiro nesta história. Este software inviabilizava completamente a minha participação em sala de aula por ser muito limitado e não oferecer condições quaisquer para quem precisa, de fato, se sentir inserido social e tecnologicamente.

Após vários emails e persistente reivindicação, em parceria com meus professores entendidos de tecnologia, esse mundo mudou. Hoje, estou eu, aqui, trabalhando na Biblioteca, com meu companheiro Jaws, com meu monitor ligado para não enfurecer minha colega.

Mas fiquem tranquilos, isto não me incomoda. O que me incomodou, de fato, mais que um monitor desligado que incomodava à vidente, foi saber que fui alvo de aposta:

- Qual a sua aposta, ela ficará ou não até o fim do curso?

Se a inserção dos estudantes com deficiência auditiva na Universidade Metodista foi o primeiro fio da meada inclusiva neste campo educacional, o segundo fio da meada, muitas vezes, constituía-se pela ferramenta do email que se tornou, também, uma ferramenta de trabalho cooperativo. O email abaixo é uma amostra deste movimento por parte dos estudantes com deficiência visual e aponta para nossa ignorância quanto ao valor do Dosvox²⁹.

Por meio do presente, agradeço a Metodista que, atendendo a minha solicitação de acessibilidade para alunos com deficiência visual, prontamente instalara o Programa Dosvox. Outrossim, cabe ratificar que, pelo fato do ambiente de ensino a distancia utilizar-se de Flash, Javascript, CSS e pela limitação do Dosvox ser um programa básico de leitura textual, fechado e restrito e, assim, não atender aos requisitos mínimos da W3C, este não supre as demandas mínimas de acessibilidade necessárias, ou seja, não oferece condições de trabalho no ambiente ou na elaboração de tarefas e ou avaliações presenciais. A fim de contribuir para que minha solicitação seja atendida, vide requisitos mínimos do software ideal para utilização de alunos cegos e de dispositivo de leitura Braile eletrônica. (email enviado à assessoria para Inclusão em 2010)

Seguiu-se, com este email, um documento anexo com a contribuição do estudante Bruno sobre os requisitos mínimos do software ideal para os alunos cegos e de dispositivo de leitura Braile eletrônica. Assim, este estudante partilhou quais seriam os caminhos para a efetivação da acessibilidade que o mesmo necessitava em suas atividades acadêmicas cotidianas, tanto no ambiente virtual de aprendizagem quanto no pólo de apoio presencial, de um curso na modalidade de educação a distancia.

Provavelmente o email é a tecnologia da informação e comunicação que maior testemunho dá sobre a transversalidade da educação especial na Universidade Metodista. Tornou-se impossível contar quantos foram os emails recebidos e enviados. Todavia, revisitando alguns destes emails na tessitura desta rede de memórias, destaca-se a importância dessa ferramenta que, sorrateiramente, transpôs os limites das áreas de atuação nesta universidade. Conhecimentos administrativos e acadêmicos (se existisse essa

²⁹ O sistema operacional Dosvox, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1993), ao possibilitar a comunicação com o usuário através de síntese de voz, permite que as pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas nos estudos e no trabalho. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>. Acesso em 03 mar. 2012. Todavia, há softwares mais sofisticados no mercado, como o Virtual Vision e o Jaws.

demarcação tão clara no campo educacional) desenham o corpo de inúmeros emails que transitavam pela assessoria para inclusão em resposta a outros tantos emails enviados pelos estudantes, reivindicando as melhores condições de acesso nesta instituição de educação superior. O email mostrou-se, portanto, uma ferramenta que, aberta, flexível e rápida, foi promotora de encontros entre pessoas e saberes, eliminando barreiras na tessitura de um campo educacional inclusivo.

As novas tecnologias da informação e comunicação, portanto, aproximam-se da crônica *Monitor desligado* porque, embora inusitado para alguns, na contemporaneidade, uma pessoa com deficiência visual, seja cega ou com baixa visão, encontra nestas ferramentas a possibilidade de eliminação das barreiras milenares que lhes foram impostas na comunicação, leitura e produção de textos. Por esta razão a aluna Lucia lê compenetrada os seus emails e seus textos utilizando um leitor de tela como tecnologia assistiva. A saber, vale entender do que se trata a tecnologia assistiva. Esta é

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE/CAT, 2007)

Imersas nas novas tecnologias da informação e comunicação, as tecnologias assistivas, tal qual os softwares leitores de tela, possibilitam às pessoas com deficiência visual mais praticidade e excelência na vida acadêmica. O acesso ao acervo bibliográfico, por exemplo, pode ser facilitado e otimizado se a instituição de educação superior cria as condições de acesso ao referencial teórico dos cursos através do texto digital acessível, no formato Braille ou digital. A Universidade Metodista, após pesquisa junto aos estudantes com deficiência visual e às instituições de educação especial, privilegiou a produção da Biblioteca Digital Acessível, disponibilizando, conforme solicitado, os livros neste formato. Todavia, este processo é moroso tanto pela complexidade própria da reprodução de acervo bibliográfico, quanto pelos enfrentamentos diários ao modelo hegemônico de produção de acervo bibliográfico - o texto em tinta.

No que concerne à reprodução de textos, ou parte dos mesmos, em formato acessível para as pessoas com deficiência visual, a Lei 9.610, de 1998, dispõe sobre os direitos autorais nos seguintes termos:

Art. 46 - Não constitui ofensa aos direitos autorais: I - A reprodução:
d) De obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o Sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários. (BRASIL, 1998)

Nesta mesma direção, pode-se, ainda, citar a Lei Federal Nº 9.045 de 1995 que autoriza o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a disciplinar a obrigatoriedade das editoras de todo o país, no reproduzir seus livros em Braille, em regime de proporcionalidade, bem como permitir a reprodução, sem finalidade lucrativa, dos livros para uso exclusivo das pessoas com deficiência visual. O que também é contraditório e reducionista, pois o texto digital acessível também é muito importante para os estudos das pessoas com paralisia cerebral ou tetraplegia. A reprodução dos livros em formato acessível, porém, está condicionada à concordância dos autores. Diante deste impasse, as instituições de educação superior seguem repetindo um trabalho e reproduzindo, sob a proteção da lei, os textos solicitados pelos estudantes com deficiência visual com morosidade.

Além da produção do acervo bibliográfico acessível, há outros cuidados necessários para que, de fato, as pessoas com deficiência visual tenham a garantia das condições de acesso e permanência na educação superior. Primeiro, há que instalar o software de acessibilidade nas máquinas tanto das bibliotecas como dos laboratórios de informática. Segundo, na construção de um espaço inclusivo, as máquinas que dispõem destes softwares devem estar junto às demais máquinas disponíveis, de forma a não isolar os estudantes com deficiência dos demais colegas. Terceiro, para que se garanta a locomoção autônoma e segura das pessoas com deficiência visual, deve-se providenciar a sinalização tátil através dos pisos direcional e alerta, bem como dos diretórios em Braille em todos os seus campi.

Garantir estas condições de acessibilidade para os estudantes com deficiência visual exige que as equipes administrativa e acadêmica dialoguem constantemente e construam uma logística para a efetivação de todo o processo acima citado. Será necessário o planejamento para que os primeiros passos rumo ao espaço e acervo acessível sejam dados. Se não houver planejamento dos processos e das ações, dificilmente, as barreiras serão eliminadas. No caso da Universidade Metodista, o indicador acessibilidade foi incorporado ao projeto pedagógico institucional indicando que o mesmo “deve ser referência em todas as áreas de atuação dessa Universidade” (UMESP, PPI 2008-2012,

p.45). Com este mecanismo, da construção coletiva e cooperativa, apostou-se no acesso, permanência e sucesso acadêmico das pessoas com deficiência que estudam nesta instituição de educação superior.

Aproximando o cenário, acima, descrito aos estudos dos/nos/ com os cotidianos, é possível apontar a redefinição do campo epistemológico do cotidiano através das novas possibilidades de ver, ler e ouvir na universidade apresentadas pelos praticantes do cotidiano acadêmico. Neste sentido, ganha especial destaque no cenário educacional contemporâneo a presença/reivindicação das pessoas com deficiência nas instituições de educação superior quando as mesmas, tal qual os demais praticantes dos cotidianos, testemunham que o cotidiano universitário é um espaço de constante e dinâmica negociação de sentidos, de criação e reinvenção dos saberes e fazeres. Noutras palavras, segundo a educadora brasileira Inês Barbosa de Oliveira,

A negociação de sentidos e a reinvenção permanente dos saberes/fazeres/valores/emoções são possíveis em virtude dos “usos” que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidos para o seu consumo (Certeau, 1994). Portanto, a ampliação da compreensão sobre este dinamismo das realidades cotidianas exige estranhar o que parece familiar para poder “mergulhar” (Alves, 2001) nessa dinâmica. (OLIVEIRA, 2007, p.60).

Este estranhamento está presente na maioria das crônicas comentadas nesta tese, sendo que as mesmas também testemunham, nas memórias recentes destes praticantes do cotidiano universitário, que, com o movimento inclusivo, o cotidiano de uma instituição de educação superior assume novas configurações e desenhos no movimento contra-hegemônico dos diferentes saberes e fazeres.

Ao abordar os cotidianos, não mais como uma categorização, mas como redes de fazeres e saberes tecidas pelos sujeitos no lugar habitado/praticado/vivido/usado, há, ainda, que trazer para esta discussão o pensamento da educadora brasileira Nilda Alves a respeito do sentimento do mundo. Trata-se do mergulho acima citado por Inês Barbosa de Oliveira, entendendo que saberes e fazeres não se reduzem ao campo educacional.

Nilda Alves entende que o “modo de ‘ver’ dominante no mundo moderno deverá ser superado por um ‘mergulho’” que busque entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum. Entretanto, tal mergulho “exige que estejamos dispostos a ver além daquilo que os outros já viram e muito

mais com todos os sentidos” (ALVES, 1998, p.2). Daí a relevância do mergulho no mundo do *Monitor desligado*, de forma a reconhecer e desenvolver outras formas de ver e ler o mundo.

Quem sabe um dia o *Monitor desligado* possa assim permanecer.

Uma ilha na sala de aula

Elizabeth Cristina, assessora pedagógica

Nesse tempo de escrita, tenho, sempre ao meu lado, algumas fotos que registram, numa imagem, o movimento próprio da inclusão nesta universidade. Estas cenas me levam à viagem de volta ao tempo oportuno do registro e trazem, com este, todos os sentimentos que me envolviam (e que, em alguns casos, ainda, me envolvem) naquele momento.

Hoje não pude me furtar destas sensações. Precisei olhar, de novo, para a intérprete, o aluno e a professora, num lapso de segundo quando esta foto caiu aos meus pés, entre as outras mil imagens em pequenos papéis. Novamente, então, fui seqüestrada para o mundo dos surdos.

É mais ou menos assim. Não! É sempre assim... Não! Com os rebeldes, que fogem à governação, não é sempre assim. Mas como foi, então?!

Numa imagem, foi assim...

Numa faculdade, uma sala de aula. Os alunos e as alunas, ambos estão atentos à professora. A professora está compenetrada num tema... As carteiras estão, como sempre e eternamente, enfileiradas. Elas estão grudadas de forma tal a não permitir qualquer movimento, mesmos os mais discretos...

Os cadernos estão postos, mesa a mesa... E as canetas estão postas, mão a mão... Esperem! Menos uma... Nem todas as canetas estão postas à mão!

O data show está ligado, o slide está na tela, apresentando uma bela imagem. Tudo está à meia luz... As multimídias estão em cena e todos os olhos estão fixos numa direção. Desculpem! Não. Nem todos os olhos estão fixos numa mesma direção.

Começando de novo...

Numa faculdade, uma mesma sala de aula. Outro aluno está atento. A intérprete está compenetrada num tema... As duas carteiras estão em diagonal, separadas por uma língua, de forma tal a disparar todo o movimento e imagem... Este caderno está fechado, com a caneta posta ao seu lado...

Atentem-se! Nem todas as canetas estão ao lado, apenas esta!

O data show continua ligado, o slide está na tela, aparentemente, mostrando uma bela imagem e a professora está em movimento. Tudo está em volta, numa meia visão lateral, pois os olhos deste aluno estão fixos numa outra direção. Dois olhos estão fixos numa outra direção. Tem algo passando despercebido nesta aula?

Se a LIBRAS está em cena, há uma ilha em sala de aula.

Eu me pergunto: será sempre assim?

É possível que haja um *Aleph* na gestão dos processos pertinentes à educação inclusiva? "Sim, o lugar onde estão, sem se confundirem, todos os lugares do mundo, vistos de todos os ângulos" (BORGES, 1972, p.130)? Por vezes, é possível imaginar que uma *Ilha na sala de aula* seja o Aleph da educação inclusiva. No caso da Universidade Metodista, a LIBRAS, sim, pode ser o lugar onde estão, sem se confundirem, todos os desafios da gestão dos processos inclusivos: invasão, estranhamento, desconhecimento, dependência, curiosidade, inovação, contradição, transformação, emancipação.

A discussão a respeito da inclusão de estudantes com surdez é paradigmática quando se trata da ambivalência da educação inclusiva, pois, ao trabalhar com a construção de um espaço educacional inclusivo, é usual estar entre fronteiras e à beira das ciladas do reducionismo cartesiano, quando a *inclusão* pode levar à cilada da captura e governação (GALLO, 1999). No caso das pessoas com surdez, parece que, com o reconhecimento da LIBRAS, a sua inclusão educacional passou a “constituir um campo igualitário, homogêneo e acolhedor” (LOPES, 2009, p. 38) que não considera as diferenças inerentes ao próprio grupo das pessoas com deficiência auditiva.

Na Universidade Metodista, cotidianamente, era notável que a acessibilidade para estudantes com surdez não estava garantida pela presença do intérprete de LIBRAS em sala de aula. Como já apontado por Ronice Quadros, percebia-se que, na interpretação simultânea da língua portuguesa oralizada para a LIBRAS, perdiam-se informações, aconteciam distorções de conteúdo por escolhas lexicais inadequadas ou pela extrema simplificação dos conteúdos (QUADROS, 2004). Se o trabalho cooperativo entre a assessoria pedagógica para inclusão, os intérpretes de LIBRAS e as coordenações de curso apontava possibilidades, os relatórios mensais dos intérpretes de LIBRAS desafiavam tais possibilidades. Eis alguns dos seus relatos:

- ✓ Alguns estudantes e professores delegam aos intérpretes o papel docente, sendo que os professores também se sentem vigiados ou testados em sua competência pelos intérpretes.
- ✓ Por vezes, os estudantes com surdez entendem que o intérprete é seu funcionário pessoal, pronto para qualquer demanda, como comprar lanche, carregar mala, fazer pesquisa, agendar compromissos, etc.

- ✓ Os estudantes com surdez, muitas vezes, entendem que não precisam utilizar a língua portuguesa escrita porque esta não é considerada a sua língua materna.
- ✓ Alguns professores e estudantes desqualificam a língua de sinais nas atividades cotidianas em sala de aula, como nas apresentações de trabalhos, nas discussões em grupo, nas reflexões mais complexas, etc.
- ✓ Certos professores apresentam dificuldades em comunicar-se com os estudantes surdos. Não sendo proficientes na LIBRAS, eles distanciam-se e não buscam um caminho alternativo para a comunicação com tais estudantes.
- ✓ Estudantes ouvintes e professores, por vezes, desconfiam do trabalho do intérprete de LIBRAS. Especialmente, durante as avaliações, perguntando: Ele está falando o que? Não vai passar cola?
- ✓ É notável a impossibilidade do estudante com surdez em dar atenção visual aos professores, muitas vezes, eles perdem o fazer pedagógico que está além das palavras.
- ✓ É comum, entre docentes, gestores e estudantes, associar a surdez à deficiência cognitiva.
- ✓ Existe, ainda, um grande número de palavras que não tem correspondente na LIBRAS, ou seja, o léxico da LIBRAS ainda é limitado nas áreas de conhecimento. Por outro lado, novos sinais estão nascendo na universidade pela presença dos estudantes e intérpretes de LIBRAS em sala de aula.

No entanto, simultaneamente, a esta lista de dificuldades, outros movimentos relativos à inserção da LIBRAS na universidade pontuaram-se como ferramentas preciosas na eliminação de barreiras comunicacionais e atitudinais. Se, por um lado, intérpretes e estudantes percebiam-se presos a mentalidades antigas, por outro lado, estavam todos rompendo ciclos milenares da hierarquização de pessoas e saberes pelas novas práticas nos processos escolares cotidianos.

Em 2006, foi constituído o Programa de Difusão de LIBRAS cujo objetivo era difundir a língua de sinais na Universidade Metodista e capacitar profissionais para o uso da mesma. De forma específica, pretendia-se: difundir as experiências sociais das pessoas com surdez; inserir o uso da LIBRAS na comunidade acadêmica; capacitar novos profissionais (docentes e técnico-administrativos) para a comunicação efetiva com os usuários da LIBRAS; criar espaços de estágio para profissionais que visavam a proficiência em LIBRAS, bem como

promover a convivência e, conseqüente, troca de conhecimento entre pessoas surdas e pessoas ouvintes. Os resultados alcançados foram surpreendentes.

O programa, que surgira como uma maneira criativa de burlar um processo burocrático - aproveitar o tempo ocioso dos intérpretes de LIBRAS - era, agora, espaço precioso de difusão de um *saber diferentemente sábio*, bem como espaço de promoção do reconhecimento mútuo. Em 2010, foi possível identificar a consolidação de algumas práticas decorrentes do Programa de Difusão de LIBRAS, tais como:

- ✓ O oferecimento da LIBRAS como uma disciplina optativa *Por uma sociedade inclusiva: LIBRAS*, pelo Núcleo de Formação Cidadã na modalidade presencial e pelo Programa de Inclusão Pedagógica na modalidade de educação a distância.
- ✓ O oferecimento de LIBRAS pelo Centro de Línguas, ao lado das demais línguas como inglês, espanhol, português para estrangeiros, etc.
- ✓ O oferecimento de Curso Intensivo de LIBRAS, nos períodos de recesso, para funcionários e estudantes interessados em aprender uma língua sinalizada.
- ✓ A criação de um módulo comum às licenciaturas chamado *Educação, Inclusão e LIBRAS*.
- ✓ A formação e contratação de instrutores e intérpretes de LIBRAS, bem como a formação e contratação da docente com surdez, quando ambos passaram a compor, respectivamente, o quadro administrativo (desde 2006) e docente (desde 2009) da Universidade Metodista.

Entre as frestas da exclusão x inclusão, percebia-se que *Uma Ilha em Sala de Aula* pode não ser, contraditoriamente, um espaço de exclusão. Esta pode ser um horizonte utópico quando aponta que, para todos os atores em sala de aula, a inclusão começa a insinuar-se no entremundos dos ouvintes e surdos, desde a invasão e estranhamento até a curiosidade e aprendizagem. A que se deve essa inversão no sentido da ilha? Talvez ao alastramento da LIBRAS na Universidade Metodista. Ela está por todos os lados, a penetra os poros, quase a sufoca, tamanha a dimensão que ganhou neste campo educacional! Seria este o ato transgressor da inclusão na sala de aula? Importa refletir a respeito, pois nas palavras da professora Maria Teresa Mantoan, a “sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse microespaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam” (MANTOAN, 2008, p.59).

Se *Uma ilha na sala de aula* incomoda, este incômodo alarga um vazio e cria possibilidades, a começar pela demanda por novas práticas pedagógicas na educação superior. O que veio por um marco regulatório, num complexo processo administrativo/acadêmico – a inserção de um intérprete de LIBRAS em sala de aula - abriu espaço para novas palavras/sinais na sala de aula, com a mistura de conhecimentos científicos e de senso comum na universidade.

A LIBRAS está, portanto, deixando de ser uma língua “caseira” e ganhando complexidade na mistura das modalidades lingüísticas advinda dos processos inclusivos. Os relatórios dos intérpretes de LIBRAS, que atuam na Universidade Metodista, testemunharam este movimento. Vejam, abaixo, o glossário por eles construído a partir das atividades de tradução em sala de aula.

Escápula: mão D e E - sinal “E” fazendo o movimento da escápula.

Reflexo: mão E com a palma da mão para baixo, Mão D sinal de “R”, movimentando para cima desfazendo o sinal do “R”.

Resistência: mão E com a palma da mão para baixo, Mão D sinal de “R”, movimentando para cima e para baixo.

Tendão: sinal de “T” passando no antebraço do cotovelo para o punho, palma da mão para cima.

Ligamento: sinal de “L” passando no antebraço do cotovelo para o punho, palma da mão para cima.

Articulação: sinal de “A” + “fisioterapia”.

Artrite Reumatóide: sinal de “doença” + “A” “R”.

(UMESP, 2009, recorte do relatório de um intérprete de LIBRAS)

O processo de tradução e interpretação da LIBRAS para a língua portuguesa requer uma hibridação que se dá pela mistura das modalidades oralizada, escrita e sinalizada das línguas portuguesa e LIBRAS. Linguisticamente trata-se de um processo complexo que enriquecerá ambas as línguas envolvidas, especialmente, na perspectiva da neutralização das fronteiras entre as modalidades sinalizada/oralizada/escrita e da não hierarquização das mesmas. Nos complexos processos da comunicação humana, ganham valor ambas as modalidades lingüísticas.

Uma segunda pausa

Num curso de Pedagogia, na bela cidade mineira de Poços de Caldas, me foi apresentada a universidade em 1989. Naquele tempo, para mim, não havia diferença entre Universidade, Centro Universitário, Faculdade Isolada ou Instituição de Educação Superior. A universidade apenas me remetia à possibilidade de mudar de vida através da Educação Superior. Foi assim, muito mais, por teimosia minha do que por entender-me como uma pessoa para a qual a educação superior era destinada. Nesse momento, era a condição econômico-social da pobreza que determinava meu destino sem uma faculdade. No entanto, com o trabalho e o acesso a outro capital cultural (BOURDIEU, 1998), pela mistura de classes sociais numa comunidade religiosa, novas oportunidades surgiram e esse destino modificou-se.

Impressiona-me o poder de uma oportunidade. Neste momento, todo um cenário anterior de opressão e impotência se desfaz. Parece que o vazio não mais oprime. Ele oxigena, do individual ao coletivo. O horizonte aponta um novo cenário e traz todas as possibilidades. Não se trata de pura realização, mas do saber que todo “vazio, é também o nome da possibilidade” (LARROSA, 2000, p.164). Misturando as palavras de Felipe Quartero com as de Larrosa, talvez, a inclusão ocorra como efeito dominó porque ela permite que o vazio se mostre como possibilidade.

Desde 2005, pela ausência das condições de acesso na Universidade Metodista, o projeto *Melhor é Nossa Causa*, em suas linhas de ação - mapeamento, sensibilização da comunidade e apoio pedagógico, possibilitou um trabalho de gestão em rede, coletivo e cooperativo, nos termos dos eixos de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal conforme apontado na gestão dos processos. Das micro às macro estruturas educacionais, ou vice-versa, foi possível localizar, no entanto, uma série de contradições postas no entremundos da proposta de educação inclusiva e da remanescente educação seletiva e excludente no sistema educacional brasileiro, o que, como já vimos, denota toda a complexidade da gestão dos processos educacionais inclusivos e sinaliza a emergência de novos saberes na universidade.

Seguindo as rotas dos sujeitos foi possível perceber que a presença das pessoas com deficiência na universidade, por si só, é reivindicação. Necessariamente, novos processos constituíram-se na gestão deste campo educacional, num movimento ambivalente do estranhamento ao reconhecimento mútuo. Os processos constituíram-se pela construção das condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal, as quais deram visibilidade às monoculturas do saber, do tempo linear, da hierarquia dicotômica já postas neste campo educacional. Todavia,

noutra perspectiva, estes mesmos processos sinalizaram a emergência dos diferentes sujeitos e saberes.

Se o objetivo da sociologia das ausências é “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar a ausência em presença” (SANTOS, 2008, p.102), das rotas dos sujeitos à gestão dos processos tal presença se deu por meio das ecologias alavancadas por estes sujeitos neste campo educacional. Saberes diferentemente sábios, temporalidades não lineares, reconhecimentos recíprocos apontaram, num vazio, como novas possíveis práticas na educação superior. Assim, "comum a todas estas ecologias é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe” (SANTOS, 2008, p.115).

Se há uma ausência decorrente dos reducionismos próprios de um paradigma dominante, a mesma também sinaliza que toda a arrogância da razão indolente não mais se sustenta numa instituição que pretenda democratizar-se com conteúdo ético. Entendo que a Universidade Inclusiva, como espaço de trânsito, aberto e democrático, é possível e exige conteúdo ético nos termos de uma revisão epistemológica emergente, a começar pelo reconhecimento da incompletude de todos os saberes e por um trabalho de tradução que nos leve à inteligibilidade recíproca. Na gestão dos processos, especialmente, destacou-se que esta transição paradigmática requer a discussão da gestão educacional nos termos da neutralização das fronteiras entre os saberes acadêmicos e administrativos num campo educacional. A inclusão somente é possível quando se constitui uma rede coletiva e cooperativa para a gestão dos processos dela decorrentes e dela constituintes.

O paradigma educacional da inclusão, no entremundos em que transita, traz consigo o princípio utópico. Esperamos que a educação seja um direito garantido a todas pessoas, com ou sem deficiência, nos termos da emancipação dos diferentes sujeitos. Esperamos também que o educar não se reduza à imposição do conhecimento-regulador, mas situe-se como espaço da aprendizagem humana nos termos da sensibilização solidária e humanização de todos nós. Imaginações, conflitos, ausências, emergências, tempos, utopias... compõem as ecologias neste percurso por uma universidade inclusiva.

PARTE III

AS ECOLOGIAS: SABERES, TEMPORALIDADES, RECONHECIMENTOS

Muito do que não existe econômica, social, política e culturalmente é activamente produzido como não existente através de um conjunto articulado de monoculturas de saberes, de tempos, de classificações sociais, de escalas e de produtividades.

(Boaventura de Souza Santos)

Imaginações e conflitos

Antônio José, estudante

As imaginações me assustam. Pensei numa Universidade – sem livros, sem caderno, sem lápis ou caneta, só com professores.

O professor Coelho foi essencial. Ele me ditava a matéria da lousa, tinha muita paciência para me explicar o que eu não compreendia. E a prova, ele me ditava, inteira.

*Outro professor, não muito paciente, nas matérias que **envouvi**am cálculos, prejudicava que eu não conseguiria resolver os problemas, me privando das atividades. Quando eu solicitava os exercícios, ele me informava que, mais tarde passava. Mas este mais tarde nunca chegava.*

Mas o professor Cláudio, com quem tive aulas de eletricidade e instrumentações, sempre ficava, quando preciso, depois do horário, para me explicar a matéria. Inclusive, desenhos em relevo, ele me fez. Ele desenhou em relevo o material de eletrônica e conseguiu, até, escrever em Braille. Utilizando um software, no caso, o Braille fácil, ele escreveu as indicações necessárias para o entendimento de todas as imagens táteis.

*Posso **dizer que** contei também com um professor exclusivo, o Hamilton. Ele me acompanhava o tempo inteiro e ia me explicando as tarefas. Necessitei de um professor exclusivo porque o que eu estava aprendendo a fazer, outros não necessitavam aprender. Eu, como cego, precisava fazer a tarefa escrevendo os códigos. Já, os videntes poderiam fazer a mesma tarefa, simplesmente, usando o mouse.*

*O professor Marcelo também providenciou os recursos necessários para que eu **acompanhar-se** a sua matéria, montando as máquinas virtuais, já com o Dosvox instalado. Ele se mostrava com disponibilidade para me acompanhar*

nas atividades e fazia o esforço de me explicar como lidar com o PC através do teclado, sendo que ele, sempre, trabalhava com o PC, utilizando o mouse.

*Não se preocupem, tem uma professora nesta Universidade. A professora Silvia foi um enorme auxílio em meu aprendizado. Eu tinha aulas de Linux e, naquela época, não conhecia **nem um** recurso de acessibilidade para o mesmo. Mas a professora Silvia correu atrás de uma versão de Linux, gravou o CD para mim, e, ainda, aprendeu a trabalhar com a distribuição para me ensinar!*

Para me ensinar?! Vejam! Não consegui, tem um aluno nesta Universidade!

Preferi, então, outra imaginação. Pensei numa Universidade sem professores, só com alunos.

*A segunda parte desta matéria foi bem mais complexa, pois eu precisaria ver, na tela, os indicadores de um software para desenhos. E, neste caso, infelizmente, não houve modos de contornar, eu sempre necessitei do apoio de uma pessoa, que **verificar-se** os indicadores para minha compreensão. Quando eu não conseguia manipular o software sozinho, eram os meus colegas estudantes que descreviam os desenhos na tela.*

*O Leandro. Posso **diser** que ele foi um verdadeiro braço direito. Como, na época, não possuíamos o leitor de telas Virtual Vision na máquina do laboratório da Metodista, e, como o software Dosvox, utilizado naquela máquina, não atendia as minhas necessidades, o Leandro ia lendo tudo que eu digitava, inclusive, os códigos. Logo ele, que fazia outro curso, que não tinha nada a ver com programação. Sem **diser** que ele me auxiliava, muito, nos meus caminhos pela faculdade, já que, naquela época, eu não conhecia muito a instituição. Posso citar as muitas vezes que saímos, ele e eu, correndo, rua a fora, mais ou menos, **as 23h30**, para que eu não perdesse o último ônibus para minha casa.*

*O Sérgio, estudante de jornalismo, também foi muito importante, pois ele era o monitor que me acompanhava nas provas. Não me dava dica **nem uma**, até, porque ele não entendia nada, tecnicamente, de computadores - e neste ponto, vale ressaltar que ele também virou meu amigo!*

E a aluna? Sinto muito, o curso que escolhi, Rede de Computadores, parecia que era só para homens. As mulheres não se interessaram. Uma pena. Fico devendo.

*Consegui terminar o curso e acredito que compreendi toda a matéria. Nas matérias onde tive mais dificuldades, contei com professores e alunos que me auxiliaram, e fizeram com que eu **localizar-se** métodos, para aprender o conteúdo, dentro das possibilidades.*

De novo? As minhas imaginações me assustam. Não consegui! Tem as matérias.

Há mais que professores e alunos na Universidade! Mas, fiquem tranqüilos, não vou começar de novo. Não dá para falar da Universidade por um caminho só. Vocês podem começar, de novo, com os seus próprios caminhos?

Obs. *Se alguma das minhas palavras tem uma cara diferente para vocês, perdão! É que, há tempos escrevendo pelo software leitor de tela, posso ter esquecido a ortografia correta das palavras. Talvez, eu precise voltar ao meu velho amigo Braille, com ele, a minha memória tátil não falha.*

A primeira memória da universidade no Ocidente, leva aos caminhos da Idade Média, na Europa, pela Igreja Católica, no século 13, quando rapazes ingressavam nos estudos superiores da teologia, filosofia e idiomas após concluir os estudos literários do *trivium*, em gramática, retórica, lógica ou dialética, e os estudos científicos do *quadrivium*, em aritmética, geometria, música e astronomia (PEREIRA, sd, p.66-67). Todavia, há sinais da ideia de universidade na Academia de Platão e no Liceu de Aristóteles (Grécia, III a.C) – quando, na busca pela perpetuação dos seus conhecimentos, os pensadores fundavam suas escolas onde se aprendia filosofia, matemática e ginástica, tendo em vista “a formação do cidadão e do sábio com uma única educação e vocação” (CHAUÍ, 2001, p.117). Enfim, a *paidéia*, como “processo de educação em sua forma verdadeira, a forma natural e genuinamente humana” (JAEGER, 2001), antecede a universidade que, no Ocidente, nasce Católica, mas que recebe, pelas mãos da Escolástica, a influência aristotélica. Noutras palavras, nas raízes da universidade está a proposta humanista, quando a *paidéia* traz, em si, a ideia de cultura definida a partir da concepção de homem.

Na busca pela função e destino da universidade, por um lado, é possível fazer opção pelas memórias a partir do século 13, quando o amor à verdade, a investigação rigorosa, a produção de cultura e ensino humanista são os elementos fundantes da universidade medieval, ainda, numa mentalidade teocêntrica que visava “formular as teorias jurídicas e teológicas de fundamento do poder político” (CHAUÍ, 2001, p. 117). E, por outro lado, pode-se perguntar pela razão, pelo progresso e pelo Estado, que estão na raiz da universidade moderna, agora, numa mentalidade antropocêntrica.

Entre imaginações e conflitos, para falar desse ínterim – entre universidade medieval e moderna, um texto, como *O Conflito das Faculdades* de Kant, aponta, claramente, uma das crises da universidade quanto a sua função e destino. Ao perguntar pela função da universidade, no decorrer da história, há uma relação - ora implícita, ora explícita, como nesse caso - entre universidade e poder político. Naquele dado momento, 1798, a universidade estava dividida em duas classes: 1. *Faculdades Superiores*: Teologia, Direito, Medicina; 2. *Faculdade Inferior*: Filosofia.

A primeira classe de faculdades buscava o conhecimento dos fins naturais que regeriam o cotidiano do povo: respectivamente, o bem eterno, o bem civil e o bem corporal. A segunda classe tratava da busca da verdade através do conhecimento histórico e do conhecimen-

to racional puro, trabalho este delegado aos eruditos em seus departamentos específicos.

Kant, filósofo prussiano, discordava desta organização porque entendia que o governo é a parte que maior interesse tinha nesta divisão entre os saberes. Em suas palavras:

O que mais interessa ao governo é o meio de ele manter a mais forte e duradoura influência sobre o povo, e desta natureza são os objetos das Faculdades superiores; quanto às da Faculdade inferior, deixa-as para a razão peculiar do povo erudito. – Embora sancione tais doutrinas, ele (o governo) não ensina, mas pretende apenas que certas doutrinas sejam acolhidas pelas respectivas Faculdades na sua exposição pública, com exclusão das doutrinas contrárias. (KANT, 1993, p.21)

As *Faculdades Superiores* eram utilizadas pelo governo para reger a vida do povo. Portanto, a principal razão desta divisão foi de motivo empírico. Tratava-se da administração dos bens naturais – bem eterno (administrado pela Teologia), bem civil (administrado pelo Direito) e bem corporal (administrado pela Medicina). Evidentemente, todos sob jugo do governo, prestando contas das suas ações ao mesmo. Mas, ainda, havia o desdém do povo pela *Faculdade Filosófica*, uma vez que o seu interesse estava nas condições da vida cotidiana.

A *Filosofia* estava destinada aos eruditos, os quais, entre eles, tinham a liberdade de examinar as demais faculdades. Portanto, a Faculdade Filosófica teria um privilégio – examinar os demais saberes, e um destino – reduzir-se a si mesma.

Com esta breve ilustração, pelo *Conflito das Faculdades*, coloca-se em pauta a crise entre as finalidades da universidade que se define, desde suas origens, pela educação humanista, pela dicotomia entre os saberes da vida e da razão, bem como pela determinação do espaço de uns e de outros.

No século 20, Jaspers, filósofo e psiquiatra alemão, aponta que a crise da universidade exacerbava-se (JASPERS, 1965). Até a década de 50, estava vivo o idealismo alemão que, com seu saber universalista e pretensamente desinteressado, buscava a formação da elite com bases na educação liberal de formação geral e dicotômica. Mas, por volta dos anos 60, os fins da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços, com ênfase no conteúdo utilitário e produtivista. Nos termos da dicotomia entre educação e trabalho, a “educação cindiu-se entre a cultural geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado” (SANTOS, 2000, p.196). Enfim, da pergunta pela formação humanística ou profissional, veio a cilada da diferenciação interna, nas institui-

ções de educação superior, entre universidade e educação superior. Afirmar-se-ia, aí, a determinação dos destinos de uns e de outros?

A partir do século 20, exacerbou-se, portanto, a crise inerente à função das instituições de educação superior, especialmente, quando se perguntava pelo que fazer com o fenômeno da massa. Entre educar a elite ou a massa, as concepções de educação liberal /geral e educação especializada/profissional procuram dar forma à universidade. Todavia, nisto, outro reductionismo se coloca. Ao buscar a formação acessível a todos, tende-se à afirmação da educação profissional como prioritária para a sociedade (caráter utilitarista da educação) e afirma-se, mais uma vez, a dicotomia entre formação geral e formação especializada. O dilema do oferecimento de uma educação para a elite intelectual e outra para o povo, nesse momento, voltava-se, portanto, para dentro da educação superior.

A resposta à pergunta pela função e destino da universidade não é simples. Há crises estabelecidas quanto a sua função, ou destino, desde a Idade Média, passando na Modernidade, pela universidade imperial de Napoleão, pela universidade da pesquisa que nasce na Alemanha e pela universidade pragmática norte-americana. Desde os pólos funcionalista ou idealista, passando, nas palavras de Dreze e Debelles, pela universidade do Espírito ou do Poder e suas diferentes concepções, diferem também os princípios de organização da universidade e suas finalidades quanto ao problema da massa.

O sociólogo Boaventura de Souza Santos trabalha o tema crise da universidade a partir de três faces: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. A crise de hegemonia, diz respeito ao que, procurou-se apontar, até agora, nesse texto. Esta resulta das

[...] contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que, ao longo do século 20, lhe foram atribuídas. 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 vinha a ocupar desde a Idade Média européia. Do outro lado, 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)

Tal crise, posto numa universidade *reactiva*, evidencia as dicotomias e produz outra crise, a crise de legitimidade da universidade.

A crise de legitimidade da universidade, por sua vez, aproxima-se da pergunta pelo destino e acesso à educação superior: a universidade continuará um território destinado a pou-

cos? Como uma instituição educacional pode ser legítima quando, pela clássica hierarquização dos saberes, restringiu o acesso à educação ampla e plena? Ou seja, está posta a contradição. Por um lado, há a restrição do acesso e a credenciação das competências. Por outro, há “exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares” (SANTOS, 2010, p.10).

A “contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (SANTOS, 2010, p.10) caracteriza a terceira face da crise da universidade, segundo Santos. Trata-se da crise institucional posta na pergunta pela identidade, autonomia e estrutura organizacional da universidade.

Numa perspectiva sistêmica complexa, as três faces desta crise levam a insistir na pergunta pela universidade por e para todos. Primeiro, se, na crise da hegemonia está implícita a destinação dicotômica da formação – Universidade para a elite e Educação Profissionalizante para o povo, como será possível uma formação geral que respeite as diferentes expectativas dos estudantes? Segundo, se não cabe no mundo contemporâneo uma universidade seletiva e excludente, uma universidade inclusiva não exigirá romper com o universal para atender a demanda das diferenças? Terceiro, se a universidade tem uma função social, não faz parte da responsabilidade social da universidade organizar-se de forma a garantir as condições de acesso para todas as pessoas? Quarto, pelo micro espaço desta rede de memórias, qual a contribuição da presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade para esta discussão?

Pela última pergunta, vale um parêntese. Se, nas origens da universidade, está a preocupação com a educação humanística da elite, bem como a preocupação com a formação liberal³⁰ das lideranças o que, nesse momento histórico, destinava-se a homens, brancos, europeus, sem deficiência física, sensorial ou cognitiva, é oportuno retomar, aqui, o que dizia o jurista e educador brasileiro Anísio Teixeira sobre a universidade. Esta era “eminente seletiva, orgulhava-se de poucos alunos e da alta qualidade dos seus intelectuais e eruditos. Era a casa do intelecto, a torre de marfim de uma cultura fora do tempo” (PEREIRA, 2008, p.174). A universidade, portanto, não era para as pessoas com deficiência.

³⁰ Os termos formação liberal e formação geral são sinônimos nesse texto. Amparo-me nos estudos da professora Elisabeth Pereira para tal uso.

No Brasil, segundo o sociólogo e educador Luiz Antônio Cunha, chegaram primeiro as faculdades isoladas (medicina, engenharia e direito) com o príncipe João, em 1808, sob inspiração do modelo napoleônico de universidade, sendo que as suas primeiras universidades resultaram da junção dessas faculdades a partir de 1930. Noutras palavras, a formação profissional marca a função primeira da universidade em nosso país, confirmando a original premissa da formação profissional da elite.

Na década de 60 do século 20, no entanto, ganham corpo as críticas a esse modelo universitário, sendo que, no Brasil, os argumentos para outra universidade, na reforma de 1968, virão do modelo alemão, de matriz idealista, imersa na ambigüidade liberal autoritária – inspirada no filósofo alemão Fichte. Enfim, no “Brasil, o ensino superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa, esta depois daquela” (CUNHA, 1988, p.15). Todavia, seu modelo organizacional será o norte-americano, nos termos da modernização do país.

Percebam que subjacente à crise da universidade está o marco da contradição entre a proposta da educação plena e a restrição do acesso à mesma. Das dicotomias - entre saber erudito/popular, formação geral/especializada, conservação/inação, entre formar a elite ou o povo - nasceram outras barreiras na universidade. Ou seja, ao afirmar a proposta de educação inclusiva, que visa, legitimamente uma educação ampla e plena para todas as pessoas, é preciso lembrar que tal afirmação não fez parte da concepção primeira da universidade e, por conseguinte, a organização da Universidade não considerou a complexidade das diferenças, mas considerou, na maioria das vezes, a dicotomização das diferenças como, por exemplo, no binômio massa/elite.

Há que se dizer, então, que uma educação humanista, nos moldes originais da universidade, por mais que agrade a muitos, pela preocupação com a formação geral do ser humano, causa, em alguns, o repúdio pelo reducionismo implícito na concepção ideal de homem e nos binômios dicotômicos. Por isso, na busca pelas memórias da universidade desde o mundo greco-romano, é preciso lamentar. Insistentemente lamentar. Pessoas com deficiência, tal qual mulheres, pobres e escravos, não cabiam no conceito de Paidéia e, conseqüentemente, não couberam nas ideias das primeiras universidades.

A respeito dos direitos sociais das pessoas com deficiência, felizmente, nos tempos contemporâneos, aqueles que defendem os ideais da educação humanista, defendem também que construir o humanismo na universidade, hoje, significa:

Aceitar o humano como um valor fundamental, defender a igualdade de todos os seres humanos, reconhecer e valorizar a diversidade (cultural e pessoal), repudiar todas as formas de violência, afirmar a liberdade de crenças e ideias, desenvolver uma consciência de verdade para além da noção de verdade absoluta (PEREIRA, p.151).

Pelo “princípio ético-democrático do direito à educação” (CHAUÍ, 2001, p.37), uma universidade que prima pelo humanismo exige, portanto, a correção dos erros históricos da segregação e exclusão, a constituição de programas de equiparação de oportunidades e universalização do acesso, bem como processos democráticos na constituição do que seria este espaço educacional.

Pelo zelo ao princípio ético-democrático, também é preciso sinalizar que a contradição entre o ideal da educação plena e a restrição do acesso à mesma, ainda, evidencia-se na *Conferência Mundial sobre Educação Superior* (Paris, 1998), quando se constituiu a *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e missão* (UNESCO, 1998). Este documento, no seu Art. 3º, alínea a, trata da igualdade de acesso à educação superior, nos seguintes termos: "para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas" (UNESCO, 1998, p.18-19).

A preocupação com a superação da discriminação é um avanço significativo, especialmente quando o documento cita, inusitadamente, o grupo social das pessoas com deficiência. Todavia, neste mesmo artigo, a alínea c insiste na educação meritocrática: "dê-se preferência a uma aproximação baseada no mérito individual" (UNESCO, 1998, p.19). Se o ser humano, como *sapiens e demens*, nas palavras do antropólogo e filósofo Edgar Morin, não nasceu humano, mas tornou-se humano, num constante processo de aprendizado, marcado por evoluções, adaptações e construção cultural, há que se duvidar: existe mérito individual?

A premissa do mérito individual contextualiza uma contradição e dá visibilidade ao entremundos no qual está imersa, com toda a sua ambivalência (invisibilidade/emergência), a proposta de uma universidade inclusiva. Como resolver a equação acessibilidade e meritocracia na educação superior? O modelo social de deficiência traz algumas pistas neste sentido. Se somos, como humanos, todos seres sociais, dificilmente, o mérito pode ser individual.

No Brasil, o acesso à educação superior se dá por um processo seletivo, seja pelo tradicional vestibular, seja pelo Exame Nacional do Ensino Médio - o ENEM. As pessoas que demonstram o melhor desempenho na seleção ocupam o topo da classificação. Como não há vagas para todos (ainda, não se atingiu a meta de 30% da população de 18 a 24 anos na educação superior), somente os melhores tem acesso à universidade. O ser melhor ou pior, no entanto, advém da qualidade da educação básica que foi ofertada vinculada ao capital cultural (BOURDIEU, 1998) ao qual o jovem teve acesso desde a primeira infância.

O mérito individual que, numa primeira abordagem, garante a equidade de acesso à universidade, não se sustenta como uma ferramenta para a democratização do acesso à educação superior. Isso porque aquilo que, inicialmente, se apresenta como mérito individual (sem privilégios, por uma ou outra razão), traz subjacente um mérito socialmente construído, por um ou outro privilégio, no decorrer da vida deste estudante.

Aproximem esse argumento da realidade de um jovem com deficiência. O primeiro fato, dado, está na segregação legitimada pela histórica escola especial. A escola especial, amparada na visão clínico-terapêutica, determinou muitos destinos no Brasil, por alguns motivos. Primeiro, reduziu significativamente o acesso ao capital cultural, ao segregar as crianças nas instituições de educação especial que primavam pela normalização através de enfoques tecnicistas e biomédicos. Segundo, minimizou, ou ignorou, os conflitos essenciais para a percepção, denúncia e, conseqüente, superação dos impedimentos sociais impostos às crianças com deficiência, conflitos advindos de situações como: o incômodo pela diferença, o estranhamento do outro, a percepção da vulnerabilidade humana e, por outro lado, a pergunta por diferentes formas de ser e aprender na escola. E terceiro, reduziu o universo educacional destes jovens à formação profissionalizante de nível médio, uma vez que se naturalizavam os limites na formação destes indivíduos pela estigmatização e objetivação dos mesmos.

A divisão dicotômica do sistema educacional que levou à segregação das crianças, com e sem deficiência, em dois ambientes comunicáveis – a escola especial e a escola regular, foi uma das construções sociais que impediram a neutralização do “poder letal das fronteiras” (FERRE, 2001, p.198). Tal neutralização poderia levar as pessoas a sentirem-se do outro lado e a colocarem-se do lado da outra parte, na disposição do encontro com o outro. Noutras palavras, a neutralização das fronteiras entre os diferentes pode levar à percepção da interdependência e à sensibilização solidária, competências fundamentais para a universidade na sociedade contemporânea.

A garantia da acessibilidade na educação superior está, portanto, imediatamente relacionada às condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal na educação básica. Por um lado, passa pela superação da dicotomia educação especial/educação regular no sistema educacional brasileiro. Por outro, questiona o mérito individual que, legitimado por um processo seletivo, não se sustenta como legítimo se, nos processos educacionais anteriores ao vestibular ou ENEM, uma série de privilégios se impôs aos que não possuem deficiências físicas e sensoriais, tais como:

- ✓ A naturalização e legitimação da monocultura do código de leitura e escrita em tinta;
- ✓ A naturalização e legitimação da monocultura das línguas oralizadas;
- ✓ A naturalização e legitimação da monocultura da locomoção pelo andar de um jeito só;
- ✓ A naturalização e legitimação da monocultura do escrever com as mãos.

Se um jovem lê e escreve no código tátil; se um jovem comunica-se na língua sinalizada; se um jovem locomove-se numa cadeira de rodas; se um jovem não escreve com as mãos – de imediato, suas condições de acesso são, severamente, diminuídas pelas monoculturas, acima, citadas. Portanto, somente será legítimo o mérito, que não é individual, se, socialmente, garantir-se as condições de acesso físico, comunicacional e atitudinal para os diferentes indivíduos em todo o sistema educacional, como prevê a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (2008).

Colocar em dúvida o mérito individual, aqui, ampara-se num trocadilho. Se, nos termos do modelo social de deficiência, “a incapacidade é resultante da relação entre as pessoas (com ou sem deficiência) e o meio ambiente” (ONU, 1983), então, a capacidade também é resultante destas mesmas relações. Por conseguinte, o mérito advindo de uma ou outra competência ou incompetência é construído socialmente. Enfim, é preciso perguntar sempre, nas palavras da antropóloga indiana Veena Das, “como a biografia individual se converte em texto social” (DAS, 2008, p.87). Considerando os processos seletivos para o ingresso na educação superior, uma maneira de desnaturalizar o mérito individual, será rever os critérios utilizados para a classificação neste processo. Relacionar a carreira acadêmica anterior com as condições socioeconômicas do candidato, numa mistura da biografia pessoal e acadêmica, seria um dos caminhos para a consideração do mérito socialmente construído. As políticas afirmativas que

o Brasil tem desenvolvido para a universalização do acesso à educação superior ensaiam os primeiros passos neste sentido.

Há, ainda, outra face da democratização da educação superior. A universidade inclusiva trata de uma educação para todos, mas também de um espaço educacional constituído por todos. A participação de todos, numa construção coletiva e cooperativa do espaço educacional é essencial, pois o “para todos” pode ser, ainda, benevolente e elitista. A visão caritativa e assistencialista persiste na universidade quando prevalecem “os tópicos vazios de realidade” (FERRE, 2001, p.197) nos termos do respeito à diversidade, da valorização da diferença e da igualdade entre os seres humanos sem que se constituam, operacionalmente, os processos democráticos que garantam às pessoas com deficiência o protagonismo sobre sua vida e seus estudos.

Nas *Imaginações e Conflitos* sobre a universidade, não é impossível a universidade sem todos os seus atores. O que se deseja, mesmo que o Antônio José, por educação, não tenha dito, é que as pessoas com deficiência, em seus diferentes papéis – estudantes, professores, gestores - façam parte do todos da universidade. Todavia, isto demanda uma inversão, a começar pela imaginação da possibilidade de uma universidade sem livros, sem caderno, sem lápis ou caneta – instrumentos desnecessários na universidade desejada pelas pessoas com cegueira.

Ausências e emergências

Elizabeth Cristina, assessora pedagógica

Meu sobrinho nasceu. Era a potência da vida no corpo de um menino. Lembrou-me o Natal, quando o indizível e invisível comunica e se mostra na vulnerabilidade de uma criança. Um ato de tamanha complexidade, da entrega à acolhida incondicional, que se fez no não-lugar, na fronteira do território humano e animal. O que pode emergir da denúncia de uma ausência? Foi preciso o meu sobrinho nascer para eu perceber, de novo, que no jogo da emancipação, ausência e emergência se completam num argumento.

Naquela manhã, estávamos todos na sala de reuniões da Reitoria no terceiro andar do edifício NI. Sala ampla, confortável, equipada com a tecnologia necessária para a apresentação e discussão das questões urgentes e emergentes na universidade. No grande círculo estavam as personagens centrais para a boa gestão dos processos que constituem uma instituição de educação superior. Todavia, algo inusitado estava para acontecer.

- Bete, a Thaís chegou. Ela pode entrar?

- Sim, Osmar, claro! Vamos ao trabalho.

O que aconteceu a seguir me tirou dos eixos, positivamente me surpreendeu, foi, talvez, o mais inusitado (se existe como medir a intensidade deste movimento) nesse tempo de atuação como assessora para inclusão na Universidade Metodista. Uma estudante surda, sem oralidade, ocupava, bem ali, na minha frente, aos meus olhos, o espaço da liderança de uma reunião na Reitoria. Uma aluna surda, com 17 anos, estava ensinando a LIBRAS para os diretores, proreitores e reitor da Universidade Metodista e todos os olhos estavam na direção da LIBRAS. Precisei, sem fôlego, voltar para a manjedoura.

Vejo que o indizível e visível comunica e se mostra na vulnerabilidade de uma estudante com surdez profunda. Vejo um ato de tamanha complexidade, da en-

trega de todos, uns aos outros, à acolhida incondicional de ambos, que se fez no não-lugar, na fronteira dos territórios.

Primeiro, na fronteira do território administrativo e acadêmico – uma aluna estava liderando um ato na sala de reuniões administrativa. Segundo, na fronteira do território ouvinte e surdo – uma surda estava comunicando-se com os ouvintes. Terceiro, na fronteira do território das línguas – a LIBRAS compunha um processo de comunicação ao lado da língua portuguesa oralizada e escrita. Quarto, na fronteira do ensinar e do aprender, quem estava aprendendo, agora, ensina, bem como quem estava ensinando, agora, aprende. Daria para seguir por muitas outras fronteiras transpostas naquele ato, mas, agora, eu preciso perguntar. O que pode emergir da denúncia de uma ausência?

Foi preciso o meu sobrinho nascer para eu perceber, de novo, na manjedoura e na universidade, que, no jogo da emancipação dos sujeitos e seus saberes, ausência e emergência se completam nesse argumento da inclusão.

O movimento das ausências e emergências dá o tom à crônica que se apresenta e inaugura os conceitos fundamentais no movimento da invisibilidade e emergência de uma Universidade Inclusiva. Todavia, as mentes treinadas no pensamento estritamente cartesiano demoram a perceber que a proposta de Boaventura de Souza Santos não trata, simplesmente, de mais uma dicotomia – ausência/emergência. Não. Não é isto. A proposta de Santos desafia os desavisados a “neutralizar o poder letal das fronteiras” e pensar o entremundos dos paradigmas dominante e emergente, entre as ausências e emergências, o que, por sua vez, encontra precedentes no pensamento liminar defendido por Walter Mignolo e no pensamento complexo de Edgar Morin. Indagar pelo movimento das ausências e emergências pode ser um bom exercício do pensar-entre e do pensar, num dos mundos das emergências, a noosfera.

A sociologia das ausências começa seu trabalho por duas indagações. Primeiro, pergunta, com respeito, pelas razões pelas quais a totalidade teve primazia nos últimos duzentos anos e, segundo, busca a superação das totalidades homogêneas e excludentes e da razão metonímica que a sustenta, pondo em questão cada uma das lógicas ou modos de produção de ausência. Trata-se, portanto, do ato de “criar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da experiência social” (SANTOS, 2008, p.105). Se a ausência torna-se desperdício, há espaço para a emergência. Se a produção das monoculturas se dá, de cima para baixo, pela hegemonia do paradigma dominante, a sociologia das ausências pergunta pelo que tem sido desperdiçado ou esvaziado neste processo, possibilitando a emergência, num movimento de baixo para cima, dos saberes diferentemente sábios, das multitemporalidades e dos reconhecimentos recíprocos. Isto se dá por um processo de tradução que, constituído pela hermenêutica diatópica num exercício do pensamento liminar, afirma a incompletude do saber, alavancando a inteligibilidade recíproca que, por sua vez, é condição para as ecologias.

Este movimento, que cria, pela falta, a possibilidade da emergência, nos remete ao que fora apontado por Morin como próprio da noosfera, a autonomia relativa, “somos possuídos pelo ciclo-anel da posseção mútua entre o espírito, o cérebro, a cultura, a sociedade, os genes, o meio, mas, em momentos de autonomia, possuímos esse anel que nos possui” (MORIN, 1997, p.283). A educação daria conta deste complexo movimento? Firmada somente no pensamento lógico e racionalista, provavelmente, não. Todavia, uma vez que haja espaço também para o pensamento liminar, que, por exemplo, ensaie algumas analogias nas aborda-

gens pedagógicas, sim, os processos educacionais ganhariam maior complexidade, abrindo espaço para as ecologias no campo educacional.

Ao operar, criando um vazio, a sociologia das ausências, portanto, substitui as monoculturas (campo da hegemonia) por ecologias (campo da contra-hegemonia). Esse movimento, na perspectiva da emergência das pessoas com deficiência, associa as principais “formas sociais de não existência” (SANTOS, 2005, p. 24) às objetivações socialmente impostas às pessoas com deficiência, quando estas assumem maneiras desqualificadas de existir na sociedade, na forma de ignorante, quando as limitações funcionais tornam-se impedimento para aprender; residual, quando a segregação torna-se uma forma de esconderijo do anormal; inferior, quando a deficiência naturaliza dicotomias hierárquicas; local, quando a barreira legítima o isolamento; improdutivo, quando o sistema assistencialista-caritativo impossibilita a contribuição social destes sujeitos.

Da mesma forma que a sociedade, o espaço educacional, ao legitimar as formas desqualificadas de existir e estar, também prescreve a não-existência, em especial, das pessoas com deficiência. Como já foi posto, pelos caminhos da hegemonia, acontece a subalternização de determinados saberes, linguagens ou formas de viver e aprender no cotidiano universitário. Todavia, Santos aponta a “hermenêutica diatópica” (SANTOS, 2008, p. 126), um procedimento hermenêutico que considera todas as culturas incompletas, como um meio para desconfiar de uma teoria geral que se considera completa e, conseqüentemente, para questionar a hierarquização dos saberes, tendo em perspectiva a “inteligibilidade recíproca” que pode nascer da ausência que tem como horizonte utópico a emergência dos saberes diferentemente sábios. Nestes termos, pode-se afirmar, como a educadora brasileira Inês Barbosa Oliveira o fez, que também “há no cotidiano das escolas, saberes/fazeres/valores/ e emoções contra-hegemônicos” (OLIVEIRA, 2007, p.59). A crônica *Ausências e Emergências* inaugura esta percepção quanto ao cotidiano universitário.

O reconhecimento da incompletude de todo saber é passo fundamental para a inteligibilidade recíproca. Uma reflexão mais ampla sobre a hierarquização das línguas que subalternizou, por exemplo, a língua de sinais às línguas oralizadas e escritas, carece, em especial, das luzes da hermenêutica diatópica. A hermenêutica diatópica traz nova perspectiva para os processos de tradução e dúvida dos jogos lingüísticos que legitimaram a superioridade de determinadas culturas em detrimento de outras. Tal proposição, inclusive, coloca novos patamares na discussão sobre os direitos humanos, pois busca pelo potencial emancipador da política de

direitos humanos, ampliando ao máximo “a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu caráter dia-tópico” (SANTOS, 2008, p.448). Parece que, no mundo todo, somente foi possível reconhecer a língua de sinais quando ouvintes e surdos intercalaram seus pés no lugar das línguas.

Retomando, se a sociologia das ausências ajuda a localizar as formas de produção da ausência, a sociologia das emergências³¹, simultaneamente, possibilita a substituição das monoculturas por ecologias. A presença das pessoas com deficiência nos estudos superiores aproxima-se desse movimento da sociologia das emergências, especialmente, em três perspectivas.

- ✓ Na identificação de outros saberes e, por conseguinte, no reconhecimento da comum ignorância que subjaz o "princípio da incompletude de todos os saberes" posto pela *ecologia dos saberes* (SANTOS, 2008, p. 106).
- ✓ Na percepção de que as “relações de dominação mais resistentes são as que assentam nas hierarquias entre temporalidades”, como afirma a *ecologia das temporalidades* (SANTOS, 2005, p. 27), quando vislumbra a necessária flexibilidade dos tempos.
- ✓ No reconhecimento recíproco, quando se "criam novas exigências de inteligibilidade recíproca" (SANTOS, 2008, p. 111) pela *ecologia dos reconhecimentos*.

Num parêntese, importa colocar que as discussões desenvolvidas por Santos se colocam numa dupla perspectiva: por um lado, na denúncia da colonialidade do poder capitalista moderno ocidental e, por outro, na construção de proposições rumo à globalização contra-hegemônica, onde o "conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõe a prevalência do conhecimento-emancipação e da ecologia dos saberes" (SANTOS, 2008, p. 314). Este estudo trabalha, especialmente, com a segunda perspectiva. Todavia, tem-se, por certo, que a primeira perspectiva irromperá esse texto inevitavelmente, mesmo que de forma subjacente.

Ao encontro da demanda epistemológica apontada por Mignolo e Santos, Edgar Morin acredita que há “necessidade de elaborar uma ciência nova, indispensável ao conhecimento do conhecimento: a noologia, a ciência das coisas do espírito, das entidades mitológicas e dos

³¹ Segundo Santos, a sociologia das emergências “é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas (...), amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta” (SANTOS, 2008, p.118).

sistemas de ideias concebidos na sua organização e no seu modo de ser específico” (MORIN, 2002, p.30). Nem Mignolo e nem Santos apontam para uma nova ciência, mas eles sinalizam a insuficiência do paradigma dominante e a emergência de um paradigma, no entremundos das dicotomias hierárquicas, pelo pensamento liminar. Para eles, é preciso perguntar pelo *estar ou sentir-se entre* para romper com as monoculturas. Já Morin, pela complexidade do seu pensamento, procura perguntar pelo *todo e pelas partes* constituindo-se num movimento de *auto-organização*. Surge, então, outra pergunta: de uma ou de outra forma, o entremundos ou a *complexidade* que são potencializadores das emergências, são, respeitosamente, considerados nos processos de construção do conhecimento que se constituem na e pela universidade contemporânea?

Num movimento de possuir e ser possuída, a humanidade produz as condições para as possibilidades e os limites do conhecimento, quando todos os seres humanos são “criadores e criaturas do reino do mito, da razão, da técnica, da magia” (MORIN, 2003^a, p.50). A noosfera, segundo o filósofo Edgar Morin, remete a humanidade ao “mundo vivo, virtual e imaterial, constituído de informações, representação, conceitos, ideias, mitos que gozam de uma relativa autonomia e, ao mesmo tempo, são dependentes de nossas mentes e de nossa cultura” (MORIN, 2002a, p.53-54). Tal perspectiva coloca em dúvida, portanto, os processos da naturalização das diferenças e, especialmente, a subalternização hierárquica das mesmas.

Inclusive, há que esclarecer que os mitos, não, necessariamente, são alienantes e nem são exclusivos da religião. O problema não está no mito, pois o “ingrediente mitológico é tão necessário quanto o ingrediente material” (MORIN, 2002e, p.29) para a constituição humana. Isto posto, caberia, então, à educação ajudar nossas mentes a se movimentarem na noosfera, entendendo que mitos e ideias, num movimento complexo, são meios de comunicação, mas também podem tornar-se meios de ocultação. Entende-se que este é o movimento próprio da instituição que pretenda tornar-se um espaço educacional inclusivo.

Ao relacionar o sentido da educação com o conceito de noosfera, o teólogo e educador Jung Mo Sung sinaliza que “precisamos ajudar os nossos educandos e educandas a adquirirem o conhecimento sobre essa lógica de criadores e criaturas de mitos e a terem critérios apropriados para discernir entre mitos e sentidos de vida humanizantes e os desumanizantes.” (SUNG, 2006, p.56). Portanto, na contramão da monocultura do saber, questionando a si mesma, uma lição para se praticar, desde a escola até a educação superior, é a busca de novos sentidos para a educação, acreditando que, paradoxalmente, “de agora em diante, só devemos

crer em crenças que comportem a dúvida no seu próprio princípio” (MORIN, 1986, p.177). Das macro às micro estruturas sociais e educacionais, ou vice-versa, não seria o ato de duvidar, de novo, um princípio a se exercitar, agora, na busca do que nos humaniza?

É preciso duvidar dos mitos, ideologias e doutrinas que afetam a educação e determinam destinos no sistema educacional. Morin, ao atentar para o determinismo social, acredita que há um *imprinting* cultural, uma marca sem retorno, que “desde a primeira infância se forma no seio da família, depois na escola e mais ainda: o *imprinting* existe e fabrica-se nas nossas universidades” (MORIN, 2002, p.27). Todavia, o mesmo Morin acredita que há zonas fracas do *imprinting* onde o desvio pode aparecer, desenvolver-se e tonar-se tendência. Na zona fraca do *imprinting cultural* estaria a porta entreaberta para a sujeitividade das pessoas com deficiência? Provavelmente, sim, pois o determinismo social, na ambivalência dos processos sociais, também oportuniza a resistência que se dá na emergência da “qualidade de ser sujeito” (SUNG, 2002, p.62) de todas as pessoas, inclusive das pessoas com deficiência.

A normalização, segundo Morin, é uma forma de determinismo social, sendo que tal determinismo é uma marca também na história social das pessoas com deficiência desde a modernidade, chegando, inclusive, à legitimação da eugenia. Segundo a psicóloga Lígia Amaral, a naturalização das diferenças, num discurso valorativo, produziu hierarquias dicotômicas (igual/desigual, capaz/incapaz, normal/anormal, são/deficiente, melhor/pior), sendo que o rompimento desse discurso fundamentado em dicotomias hierárquicas torna-se possível através de outro discurso - o descritivo. A autora entende que “há que conhecer o ‘divisor de águas’ entre o normal e o anormal, entre o desvio e o não-desvio, entre o ‘legítimo’ e o ‘ilegítimo’” (AMARAL, p.26). Seria possível conhecer este entremundos apenas com o discurso descritivo? Segundo, a pesquisa de Flávio Pierucci (PIERUCCI, 1999), parece que as ciladas da diferença, postas pelo determinismo social, também estão presentes no discurso descritivo. Não seria a convivência aprendente o meio que melhor oportuniza a zona fraca do *imprinting cultural* e, por conseguinte, a emergência da sujeitividade das pessoas com deficiência?

Se o desconhecimento “pode ser entendido como matéria prima (entre outras) para a perpetuação de atitudes preconceituosas e de leituras estereotipadas da deficiência – seja este desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes” (AMARAL, p.122), o conhecimento será possível no encontro entre as diferentes pessoas nos diversos espaços sociais, a começar pela escola. Daí a relevância da consideração dos mitos, ideologias e doutrinas que afetam a educação, bem como da pergunta pela determinação de

destinos e territórios no sistema educacional. Qual seria, então, o valor do corpo desviante para uma revisão epistemológica?

A tradição cristã do Natal irrompe, numa pausa, a crônica das *Ausências e Emergências*. A ausência da divindade no menino não pretendia inaugurar um novo locus de enunciação para a humanidade? A salvação é manifesta no entremundos do poder divino e da vulnerabilidade humana, quando o desnudar do poder divino (uma ausência), possibilita a emergência da incompletude de ambos – do poder e da vulnerabilidade. Será por esta razão, do esvaziamento e acolhida mútuos, que o mito do menino Jesus tornou-se emblemático do que seria, nesta tradição, o acesso e a inclusão incondicional pela graça? Mas, epistemologicamente, nas palavras de Walter Mignolo, ainda, há muito que perguntar na perspectiva da criação de “novos *loci* de enunciação” (MIGNOLO, 2003, p. 36).

O tempo nos três tempos

Elizabeth Cristina, assessora pedagógica

“Tenho que me apressar o tempo urge”. Hoje, acordei, não, pelo grito das três experiências de Clarice Lispector, mas, sim, por um mito – O Tempo. O tempo do aprender foi seqüestrado e, agora, deseja seqüestrar-me em três tempos.

- Professora, não deu tempo! Fiz tudo o que combinamos, mas o semestre acabou e o livro não ficou pronto. E agora, abandono o que começamos? Quando o livro estiver pronto, o aluno não mais precisará dele!

- Professora, não deu certo, o tempo acabou! A partir de amanhã, depois do fechamento das notas no sistema, a aluna estará reprovada. Todas as atividades planejadas para a flexibilização do tempo da avaliação estarão perdidas, a não ser que, façamos uma retificação de nota, após a reprovação, no sistema. O que eu faço? Reprovo a aluna?

- Professora, sinto muito, não vai dar para pagar as dependências. Sei que tenho mais tempo para estudar, por direito, mas não tenho tempo suficiente para trabalhar e conseguir o valor da mensalidade do meu curso e das DPs. Preciso parar porque não tenho mais como pagar o curso. Tem alguma bolsa de estudos para deficiente?

Pela manhã, seqüestrada pelo tempo, lá estava, eu, ao telefone.

- Fernando, sinto muito. Desculpa! O livro que você precisava não ficou pronto.

- Fabíola, não se assuste. No sistema você vai aparecer reprovada, mas não está. Depois, após as atividades que combinamos, vamos retificar a sua nota, tá bom?!

- Samuel, infelizmente, não consegui a negociação dos tempos para o pagamento. Sinto muito!

Não combina. Esta roupa não está combinando, fica insuportável aqui. Neste calorão, terno e gravata na praia?! Não combina! Feijão preto com salmão ao creme!? Não dá, está horrível. Não combina! Peixe fora d'água, não dá. É mortal. Não combina!

Diferença no sistema educacional, também não dá?! Não combina?! Como dizia Hugo Assmann, “se isto é assim, não é humano – e na pedagogia pode ser desastroso – querer aprisionar a experiência temporal na exatidão dos relógios, porque os relógios não marcam temporalidades vivenciais”.

Se há tempo para todas as coisas, dá prá mudar a coisa do tempo na universidade? Que tal seqüestrar o relógio e me libertar do tempo?!

- Fernando, sinto muito. Desculpa! O livro que você precisava não ficou pronto.

Mas, ele, rapidamente, argumentou: - Não tem problema, professora. Eu quero mesmo mudar o tema dos meus estudos nesse semestre. Deixa este tema para o próximo.

- Fabíola, combinamos, então o seguinte. Você posta as atividades e, à medida que terminar, seguimos nos novos desafios de estudos, certo!?

- Samuel, você é quem define, em diálogo com seus professores, o seu tempo de integralização dos temas e, conseqüentemente, do curso. Não há custos adicionais, fique tranquilo.

As minhas soluções, quase mágicas e tão óbvias, são feitas impossíveis, quando o tempo cronológico determina o espaço de uns em detrimento do espaço de outros numa universidade.

Há um tempo predominante na universidade? Na construção da universidade inclusiva, existe um tempo pedagógico para tal? São infinitas e complexas, pela especificidade do tema, as possibilidades de falar do tempo: tempos políticos, tempos produtivos, tempos publicitários, tempos consumistas, tempos biológicos, tempos curtos, tempos longos, etc. Hugo Assmann e Boaventura de Souza Santos, dentre outros autores, apontam que todos estes tempos, de uma ou de outra forma, foram subalternizados, desde a modernidade, pelo tempo linear. Na universidade foi assim também?

Se, por um lado, na história, “progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento e globalização” (SANTOS, 2008, p.108) constituíram o seu sentido único na linha reta do tempo, encurtando espaços de uns e alargando espaços de outros. Na educação, por outro lado, a regulação de um sistema, os currículos fixos e o marco temporal das fases do desenvolvimento humano privilegiaram o tempo *chrónos* (tempo do relógio, tempo medido rigorosamente, tempo marcado) em detrimento do tempo *kairós* (tempo da vida, tempo da graça, tempo oportuno), legitimando a seleção e a exclusão. Em ambos os casos, na sociedade e na universidade, o que se produziu foi a naturalização do atraso e da não-existência de alguns que, na forma do resíduo, não couberam no tempo linear de um sistema. O tempo linear é, portanto, um modo de produção da não-existência.

As palavras do filósofo francês Michel Foucault sinalizam a relação das instituições educacionais com o poder dos signos temporais, eis os termos do tempo disciplinar nas práticas pedagógicas.

O tempo “iniciático” da formação tradicional (...) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa. (...) Cada programa deve ser cumprido no seu tempo. Cada elemento constituinte do processo educativo deve ter a consciência das exigências do “tempo”; seu comportamento deverá estar pautado pelas determinações do controle disciplinar. Aqueles que, de alguma forma, não se adequarem a estas formas serão excluídos. (FOUCAULT, 1999)

Na busca do redimensionamento do tempo e, por conseguinte, da ocupação do lugar, do espaço na sociedade aprendente, Assmann coloca como patamar inicial da discussão do tempo pedagógico, dois pontos: “há bastantes argumentos para afirmar, por um lado, a presença da flecha do tempo em todos os domínios da natureza e da história; mas, por outro, a experiência do tempo vivo, individual e coletivo implica pluralidade simultânea” (ASS-

MANN, 1998, p.221). Tal ponderação vai ao encontro do pensamento de Santos, nos termos, em geral, da sociologia das emergências e, em especial, da ecologia das temporalidades. Fato é que ambos preconizam a angustiante crônica de *O tempo nos três tempos* quando a mesma testemunha a predominância do tempo linear (cronológico) que subalterniza os tempos da vida (cairótico) e produz exclusão educacional num tempo institucional.

Se há um tempo institucional que predomina na educação superior, a presença das pessoas com deficiência na universidade denuncia algo que, por outros caminhos, Assmann apontou:

A noção do tempo não pode ser facilmente unificada através de uma única representação universal, ou seja, depois de tudo o tempo permanece problemático porque ele inclui facetas não facilmente unificáveis da experiência humana configurada dentro daquelas dimensões de espacialidade que caracterizam o nosso sensorial do mundo que nos envolve. (ASSMANN, 1998, p.221)

O sensorial do mundo pelas pessoas com deficiência, nos caminhos da aprendizagem humana, muitas vezes, não passa pelos sentidos que a evolução cultural privilegiou, a saber, a audição e a visão. Disto decorre a constituição dos tempos diferentes da aprendizagem destas pessoas, a começar num exemplo básico, quando se trata dos estudos acadêmicos, o tempo da leitura.

Ler um texto em Braille, por exemplo, exige mais tempo do que ler um texto em tinta porque falta, às pessoas com deficiência visual, a visão panorâmica e rápida das palavras que, uma a uma, se apresentam, em frases e texto, aos videntes pela leitura em tinta. As palavras, aos cegos, se apresentarão, letra a letra, nas pontas dos dedos. Ainda, a leitura de um texto pelos estudantes com surdez profunda, proficientes na LIBRAS, requer o exercício paciente e demorado da tradução da língua portuguesa escrita para a língua sinalizada ou da busca por palavras sinônimas que garantam a troca simbólica entre estas diferentes modalidades linguísticas, condição indispensável para a interpretação de um texto.

Se o tempo institucional subalterniza o tempo pedagógico – estabelecendo tempos iguais e fixos para a aprendizagem de todos os estudantes, resta aos estudantes, não detentores dos sentidos privilegiados da visão e da audição, a condição de atrasados ou fracassados o que, facilmente, legitima a exclusão do espaço educacional, já posta nos ciclos do fracasso escolar, desde a educação fundamental. Seria possível romper com esta monocultura do tempo linear na universidade?

Na busca pelo reencantamento da educação, Assmann aposta no imaginário transtemporal do devir como fluxo de irreversibilidade na sua dimensão cronológica, mas também como enredo do tempo vivo. Para ele, “o tempo institucional deveria estar sempre a serviço de um clima institucional que estimule a sincronização entre tempos cronológicos e tempos vivenciados” (ASSMANN, 1998, p.235) o que daria corpo, de fato, ao tempo pedagógico. Seria este um primeiro passo para a ecologia das temporalidades na educação? É possível garantir o espaço para o devir, em seus tempos complexos e plurais, na universidade?

Boaventura de Souza Santos, por sua vez, através da ecologia das temporalidades, numa visão macro social, propõe uma multitemporalidade que rompa com as hierarquias entre as diferentes temporalidades - monocrônicas, policrônicas, horárias, vivenciais, contínuas, descontínuas, reversíveis, irreversíveis, etc. Mas ele adverte que “construir coligações e organizar ações coletivas entre movimentos ou organizações com diferentes regras temporais não é tarefa fácil” (SANTOS, 2008, p.110). Tal dificuldade somente poderá ser ultrapassada com uma aprendizagem mútua que liberte “as práticas sociais do estatuto residual que lhes é atribuído pelo cânone temporal hegemônico” (SANTOS, 2008, p.110). Seria tal propósito possível? Pela ecologia dos saberes, seria possível expandir o tempo presente e contrair o futuro na educação superior? Nos termos de Santos, o desvio teria este papel, como uma “prática liminar que ocorre na fronteira entre um passado que realmente existiu e um passado que não teve licença de existir” (SANTOS, 2008, p.91).

Numa visão micro social, na educação, vale perguntar se a hegemonia do tempo linear, já, insensibilizou, de tal forma, as pessoas, a ponto destas não perceberem as diferentes temporalidades advindas, nas palavras de Assmann, da quase coincidência ente processos existenciais e processos cognitivos. Como, então, seria possível romper a governação do cânone temporal hegemônico dos currículos fixos ou de uma administração cartesiana no sistema educacional? Daria para inverter o fluxo corrente do processo de ensino e aprendizagem e propor múltiplos tempos num tempo pedagógico? Para Assmann, o “prazer do cérebro/mente acontece quando o tempo do eu e o tempo do ambiente/universo se encontram” (ASSMANN, 1998, p.231), pode estar nesta proposição uma das pistas para os múltiplos tempos na universidade. Aproximando o pensamento de Assmann às discussões atuais sobre os currículos, segundo o pesquisador inglês Goodson, no “novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento” (GOODSON, 2007,

p.569). Portanto, é preciso romper com os currículos estritamente prescritivos e trabalhar para a constituição de currículos narrativos nas instituições educacionais, como também aponta a pesquisadora brasileira Maria Inês Petrucci Rosa (ROSA, 2008).

Vocês estão convidados a fazer um caminho nos diferentes tempos das pessoas com deficiência na Universidade Metodista, tendo em perspectiva a corporeidade humana e a quase coincidência entre processos existenciais e processos cognitivos na morfogênese do conhecimento.

Inicie-se o percurso, agora, pelo tempo da escrita. Há diferentes tipos de escrita (logográfico, silábico, alfabético, abugida, abjad), bem como há tempos diferentes para as escritas manuscrita e a digital, o que depende da velocidade advinda da coordenação motora fina, do conhecimento tecnológico e do treino de cada um. Nos tempos da informatização da sociedade, especialmente, para os jovens, a escrita manuscrita é processo lento e doloroso – muito chato, na verdade. Lembram-se das provas escritas nas seleções? Depois da era digital, como se tornaram dolorosas e lentas!

Há, inclusive, uma discussão atual que, aos antiquados e saudosistas, incomoda: as crianças precisam aprender a escrever de forma cursiva? Não lhes é suficiente a escrita a digital? Não há tempo e espaço para discutir esta questão, aqui, o que prova os limites do tempo neste texto. Todavia, esta é uma pergunta interessante porque abre espaço para a desmistificação da incapacidade das pessoas com deficiência motora para a escrita. Hoje, a escrita digital, pela existência das tecnologias assistivas, é possível para todas as pessoas. Parece algo sem sentido, todavia, trata-se de uma pergunta presente no cotidiano universitário nos tempos da inclusão das pessoas com deficiência. Uma das perguntas postas, recentemente, por uma professora na Universidade Metodista, foi: como esta aluna pode ser advogada sem poder escrever? Este foi o efeito da presença de um corpo desviante num curso de direito: uma jovem negra, bolsista do PROUNI, com tetraplegia.

Seguindo. Primeiro, pela tecnologia assistiva, num teclado comum, com o suporte da colméia e auxílio da órtese ou da ponteira, uma pessoa com deficiência motora severa pode escrever. Todavia, isto exige um tempo bem maior que o comumente estabelecido para a produção de um texto. Uma hora para fazer a prova? Impossível! Segundo, existem, evidentemente, as tecnologias da informação e comunicação com mecanismos mais eficazes de acessibilidade como os softwares leitores de tela (Dosvox, Jaws, Virtual Vision, etc). Todavia, aí,

entra em cena um outro tempo – o tempo necessário para a aprendizagem do uso de um novo recurso. Seria esta outra face do currículo oculto?

Tornou-se comum, na Universidade Metodista, receber os estudantes com deficiência visual e motora, seja a deficiência congênita ou adquirida, temporária ou permanente. No caso dos estudantes com deficiência congênita, muitos já chegam com o conhecimento das tecnologias assistivas próprias para as suas necessidades de acessibilidade aos textos. Mas, no caso dos estudantes com deficiência adquirida ou temporária, é comum que os estudantes cheguem à educação superior sem o conhecimento destas tecnologias. O que fazer? Parar de estudar para aprender a usar a tecnologia ou seguir os estudos, já, com um atraso posto?

A necessidade de diferentes tempos para a construção dos diferentes conhecimentos, inclusive os que são pré-requisitos para o seguimento da escolaridade, ampliou-se com a presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade. Todavia, em tempos da sociedade da informação e dos ambientes virtuais de aprendizagem, é bem comum que um grupo de estudantes, os que não tiveram acesso às novas tecnologias, tenham grandes dificuldades em seguir o tempo institucional para a integralização do curso. Quando se trata de universidade privada, este descompasso é bem mais difícil de administrar, por questões econômicas – entra em cena, o tempo econômico. O descompasso entre estes tempos e o tempo institucional pode levar também à evasão escolar, sendo esta cada vez mais presente nas universidades, inclusive, nas públicas. Descompassos constantes levam ao desinteresse pelo curso e à possível desistência dos estudos na educação superior.

Há mais que os tempos tecnicamente postos pela leitura e escrita ou por questões administrativo-econômicas na educação superior. Nos termos da multitemporalidade, os tempos vivenciais, cairóticos, também estão neste espaço educacional – tempo do encontro com o desconhecido, tempo da angústia, tempo do silêncio, tempo da convivência, tempo do reconhecimento, tempo da pausa, tempo do reconhecimento mútuo – enfim, os tempos da vida, queiram ou não, também estão na universidade. Dos corredores às salas de aula, dos bancos da praça às bibliotecas e laboratórios, percebidos, ou não, respeitados, ou não, assim mesmo, os tempos emergem e possibilitam o conhecimento na universidade.

Estes diferentes tempos intensificam-se na vida dos calouros na universidade. Aqueles que chegam, certos de um novo tempo em suas vidas, tempo da aventura e autonomia num espaço desconhecido, acabam por, abruptamente, depararem-se com o tempo institucional.

Mas, para os que desejam desviar, isto não é problema – é possível ocupar outro lugar, que não seja a sala de aula, e fazer deste, o seu espaço – praças, ruas, corredores, etc. Vocês se lembram dos fazeres e prazeres fora da sala de aula? Aprenderam por lá? Parece que, muitas vezes, quem mais perde, com a insistência em um tempo só, é a instituição de educação superior.

Na perspectiva da revisão epistemológica, talvez, um caminho a se fazer, na universidade, seja a rota do entorno das salas de aula, na busca do tempo da vida que aí se constitui. Na construção de uma universidade inclusiva, há o que aprender com os outros tempos e espaços dos estudantes?

Há muitos processos envolvidos na constituição de um tempo institucional, desde os administrativos até os acadêmicos. Além do descompasso do tempo institucional com a multitemporalidade, existe o problema da interdependência entre tempos e espaços acadêmico-administrativos. Todavia, neste caso, esta é uma interdependência que não alarga as perspectivas educacionais, mas, sim, as estreita.

Na gestão educacional, ainda, predomina o modelo cartesiano que acabou por naturalizar a divisão de espaços e tempos entre o que é acadêmico e administrativo. Todavia, no cotidiano, quando há uma intenção pedagógica de flexibilização de tempos e espaços, bem como da emergência da maior criatividade na construção do conhecimento, percebe-se, de imediato, o quanto estas duas dimensões – administrativa e acadêmica, na instituição educacional são interdependentes.

No caso da Universidade Metodista, na última década, buscou-se construir os projetos pedagógicos dos cursos num novo modelo – em módulos do conhecimento, tendo em perspectiva a interdisciplinaridade e a necessária religação dos saberes. Neste processo, no entanto, evidenciou-se a incompatibilidade dos módulos com o modelo administrativo vigente. Por exemplo, se, num módulo, há que ter três professores atuando juntos em sala de aula, como seria paga a carga horária docente? Tratando-se de universidade privada, não coube a proposta de triplicar a carga horária docente. Portanto, restaram duas opções: desistir dos módulos ou continuar com um professor, por vez, cada qual num tema específico da área do conhecimento contemplada pelo referido módulo. Emergiu a pergunta: tal formato não levará ao reducionismo da disciplina tal qual se fazia anteriormente?

Especificamente, quanto à flexibilização de processos, considerando as necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência, ela infringe nos mesmos problemas. Impõe-se um tempo institucional, pela viabilidade da gestão, até então, em vigor. Esta é a questão que inaugura a crônica sobre *O Tempo nos três tempos*.

Questiona-se, portanto, se intenções pedagógicas de maior complexidade esbarram em modelos administrativos fixos ou, ainda, que tipo de gestão escolar seria capaz de contribuir para a flexibilização de processos, num movimento criativo, rumo ao reconhecimento das diferenças humanas e à religação dos saberes.

O fato é que a inclusão “implica uma mudança de paradigma educacional que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (MANTOAN, 2008, p. 37). Como a ecologia dos saberes, necessariamente, é transgressora, ela identifica o vazio e cria oportunidades para o novo a partir do mesmo.

A presença das pessoas com deficiência na universidade está interrompendo o tempo linear e cronológico ao gritar por outras temporalidades da aprendizagem humana. Conhecer o mundo sem imagens visuais, passando pelo tempo da aprendizagem com as memórias táteis e auditivas, bem como conhecer o mundo somente por imagens visuais numa dinâmica e aguçada visão panorâmica, apontam para tempos e espaços novos a serem explorados pelo tempo pedagógico. Haveria espaço para este alargamento de possibilidades aprendentes na educação superior? Ou continuaria bastando ao sistema educacional O tempo em três tempos e o atraso e exclusão que lhe subjaz?

A inclusão educacional exige uma nova relação entre tempo cronológico (*chronos*) e tempo vivido (*kairós*), onde haja espaço para o devir que respeita as diferenças humanas dando tempo ao sujeito aprendente. Todavia, isto requer uma universidade que não tenha pressa.

Não ter pressa. A fábula da *A lebre e tartaruga* é um exemplo clássico dos riscos da arrogante pressa. Para além da moral da história, o respeito à multitemporalidade exige que se pergunte pela pausa e lentidão no processo de construção do conhecimento. As pessoas com paralisia cerebral tem muito a ensinar nesse quesito. Sua corporeidade marca outro tempo nos processos de comunicação, especialmente, quando esta se dá pelo uso da oralidade. No exercício consciente da articulação das palavras, no treino da audição para a percepção de diferentes ritmos e tons da fala, no prazer de comunicar o que se deseja, enfim, no respeito à veloci-

dade da corporeidade humana. Para aqueles que andam por aí engolindo as palavras na corrida da existência cotidiana, um encontro com outra velocidade do tempo pode ser um exercício saudável para a manutenção da lucidez humana. Lembra-se dos que praticam a meditação? Eles atribuem outro valor ao tempo. A universidade teria algo a aprender com o tempo da meditação?

Ao considerar o exercício docente, o educador Miguel Arroyo sinaliza que “conhecer as trajetórias humanas e os tempos dos educandos será uma condição para reconstruir as trajetórias profissionais dos mestres” (ARROYO, 2009). Invertendo a perspectiva, dando valor à reciprocidade de olhares, pode-se dizer que conhecer as trajetórias humanas e os tempos dos educandos e educadores na educação superior será uma das condições para reconstruir as trajetórias aprendentes nos termos da educação inclusiva. Afinal, professores e estudantes, são os sujeitos envolvidos no sufocamento do tempo institucional. Aos sujeitos, com ou sem deficiência, um tempo e um espaço já não bastam mais!

A aluninha

Jairo Marques³², professor

Fui pego de surpresa. Totalmente de surpresa. E olha que tenho, apesar da dificuldade óbvia de rebolar, um bom jogo de cintura para situações novas. Aconteceu na semana passada, a primeira de volta às aulas. Acho que a maioria dos leitores sabe, mas o tio, além de quebrar pedra no jornal, também é metido a professor.

Neste semestre, estou dando aulas para turmas iniciantes, aquele povo verdinho, cheio de curiosidade em relação ao futuro, em relação àqueles que estão ensinando, em relação a tudo e qualquer coisa. Cheguei na sala (um laboratório, cheio de computadores, na real) cedinho, fiquei pensando na morte da bezerra e, aos poucos, a turma nova foi entrando, ressabiada e ligeiramente confusa:

- “É esse homi de cadeira de rodas o professor?”. E era...

Lá pelas tantas, eu já naquela adrenalina de solteirona para pegar buquê de noiva, levo um baque. Na porta da sala, uma cadeira de rodas, daquelas elétricas, mas que não dão choque, sacam? A bordo, uma garota com não mais de 17 anos, se valer de alguma coisa minhas impressões sobre aparências. Muito bonita, ligeiramente tímida, mas segura, atenta. Talvez já soubesse alguma coisa de mim, pois não esboçou a mínima sensação de “grande novidade”, como é para parte importante dos alunos.

Por alguns momentos, não posso ocultar isso, desmontei. Segurei firme a água do zóio, fechei a boca para o coração não saltar, mas meus pensamentos e a concentração foram impossíveis de manter em ordem.

O professor cadeirante, algo muito novo para um país ainda imaturo no acolhimento às diferenças, teria uma aluna também cadeirante. Tá chegando o do-

³² Crônica de autoria de Jairo Marques, jornalista, colunista no jornal Folha de São Paulo e professor na Universidade Metodista, publicada em 14 de fevereiro de 2011 no blog *Assim como Você*. Disponível em: http://assimcomovoce.folha.blog.uol.com.br/arch2011-02-13_2011-02-19.html. Acesso em: 14 fev. 2011.

mínio do mundo? Um pedacinho de um projeto ambicioso se cristalizando ali, na minha frente. Porém, mais do que um idealismo maior de conjunto das pessoas com deficiência, a menina ‘malacabada’, minha aluna, me levou a uma viagem íntima, me levou a um espelho imenso de minha própria trajetória de vida.

Pensei no tempo que eu comecei a enfrentar essa nova e decisiva fase da vida, a universidade. Claro que eu morria de medo de tudo, da agressividade da estrutura urbana, do preconceito, da distância dos cuidados da minha mãe, mas eu sabia que era o meu único caminho. Vendo a ‘menina’ cadeirante, ali, na minha sala de aula, senti um arrepio forte, de trazer, com tudo, para a minha cabeça o tanto de obstáculos que - desculpem a falta de modéstia e um ar de melindre - tive de enfrentar, sozinho.

Depois de controlar a tempestade emocional inicial - afinal era preciso começar a ‘ditar regras e começar a aula - fui tomado de euforia. Caprichei na “sedução” aos novatos com o meu arsenal de graça, temperado com algum conhecimento do ofício de fabricar parágrafos.

Não tenho dúvida que presenciei e vivi uma pequena, mas importantíssima revolução pela inclusão, pelo direito ao respeito ao diverso naquele momento. Não sei nada da aluninha, nem o nome. Claro que torço para que ela goste do curso de jornalismo, goste das minhas broncas (eu sou mais bravo que cachorro de japonês como professor), que tenha uma brilhante carreira. Mas aí são outros quinhentos...

Independentemente disso, de mim, nunca mais, ninguém tirará aquele momento histórico da minha vida e também para meus amigos, meus ‘seguidores’ e ‘perseguidores’, apoiadores, admiradores, leitores...

Ao final da aula, já parecendo que havia captado meu ‘gingado’ emocional, a aluninha, linda, linda, se despede de um jeito pueril e com um sorrizinho no canto da boca:

- “Tchau, professor”...

De que forma a presença das pessoas com deficiência em espaços públicos, como a universidade, afeta os sujeitos? Responder a esta pergunta requer um olhar das múltiplas perspectivas que, simultaneamente, desenham este holograma da inclusão. Curiosidade, alegria, perturbação, medo, aversão, rejeição, compaixão, complacência, pena, compromisso, enfim, são múltiplos os afetamentos advindos da presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade. Em tudo isto, na perspectiva da convivência aprendente, se o medo é a emoção primeira em relação às deficiências, nas palavras do teólogo alemão Jürgen Moltmann, “o medo de encontrar somente desaparece no ato de encontrar” (MOLTMANN, 1987). Não pela magia de um ato, mas, sim, por uma série de movimentos disparados neste ato, tendo o encontro com o outro, quase sempre, um potencial desmistificador.

A respeito da presença do outro nas instituições de educação superior, a professora Nuria Ferre, da Universidade de Barcelona, indica um problema. A “presença real do outro é, na universidade, praticamente nula e não podemos nos aproximar dele para ver seu rosto, escutar sua voz e ver-nos em seu olhar”, resta-nos, segundo ela, “perceber, escutar e adivinhar o outro, abrindo nossos sentidos e fazendo pensar, a nosso próprio coração, sobre a perturbação que, em nós, produz sua possível presença” (FERRE, 2001, p.198). A percepção desta ausência, faz, a todos, indagar. Se, para Santos, mudar a realidade de um conhecimento hegemônico na universidade, exige desafiar a razão indolente, nas suas diferentes formas, a saber: “a razão impotente (determinismo, realismo), razão arrogante (livre arbítrio, construtivismo), razão metonímica (reducionismo e dualismo) e razão proléptica (evolucionismo, progresso)” (SANTOS, 2008, p.97), a emergência do outro viria pelos movimentos contra-hegemônicos da sociologia das emergências?

Da ausência à emergência, na perspectiva da operacionalização do encontro, é possível começar perguntando pela própria ocupação de um lugar, tornando-o espaço comum para as diferentes pessoas. Trata-se da emergência da acessibilidade como num movimento revolucionário, no encontro entre pessoas com e sem deficiência, que remete à neutralização das fronteiras sociais milenares. Um lugar, a sala de aula, pode tornar-se um espaço, a universidade inclusiva, para *A aluninha* e o professor cadeirantes.

Façam, agora, por gentileza, um exercício. Invertam a questão – se a acessibilidade antecede o encontro, sem as condições de acesso, as diferentes pessoas se encontram? Tal inversão sinaliza duas realidades. Primeiro, a realidade do encontro previsto, que é programado, e,

segundo, a realidade do encontro inesperado, que é resultante de um desvio. Se esperassem o encontro programado, nos termos da acessibilidade física, comunicacional e atitudinal, as pessoas com deficiência não teriam rompido as barreiras da segregação e exclusão social e educacional. Foi pelo movimento do desvio, do sair de casa e colocar-se na sociedade e na escola, que esta presença tornou-se reivindicação. Eis, aí, o poder revolucionário da ocupação de um lugar e da constituição de um espaço de convivência aprendente.

Se há um poder revolucionário no encontro, para potencializá-lo é necessário, portanto, romper as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. Pelos múltiplos olhares na história das pessoas com deficiência, nesse movimento da construção de uma universidade inclusiva, o que se percebe é que as condições de acesso físico e comunicacional chegaram primeiro, pela força da presença/reivindicação que, numa atitude de persistência, conquistou as políticas públicas, hoje, em vigor. O desejo de encontrar não foi natural, exatamente porque um círculo vicioso ou, nas palavras de Morin, um anel reflexivo o alimentava - por não conhecer, tenho medo; por ter medo, não quero encontrar; se não encontro, não conheço; se não conheço, tenho medo de encontrar. Somente o encontro abrupto, promovido pela sujeitividade das pessoas com e sem deficiência, envolvidas com a causa da inclusão, quebraria este processo. Como elas o fizeram para a humanização do espaço educacional.

Na maioria das vezes, portanto, não foi uma mudança de atitude social que suscitou o rompimento dos impedimentos sociais às pessoas com deficiência. Ainda, há um consenso entre os estudiosos, a maior barreira imposta às pessoas com deficiência é a atitudinal. Por isso, parece que, quase sempre, a mudança de atitude social vem pela convivência aprendente entre os diferentes. Não estaria aí uma boa dica para uma revisão epistemológica?

Uma vez acontecendo o encontro, o que pode acontecer no ato de encontrar? Aconteceria uma pequena revolução pela inclusão? Estas perguntas inauguram a crônica *A aluninha*. O ato de encontrar, para o professor Jairo, foi um disparador de emoções – daquelas da sua vida mesma, dos tempos recentes quando não era considerável a presença de um cadeirante na universidade e no trabalho. O ato de encontrar lembrou ao professor, num espelho, um ato expulsor anterior.

O ato de encontrar as pessoas com deficiência provoca também a curiosidade. O que nunca se viu pode disparar a curiosidade das pessoas, desde a curiosidade pelo exótico até a curiosidade solidária. O teólogo e educador brasileiro Hugo Assmann perguntou pelo papel da

curiosidade na aprendizagem criativa, apontando a relevância deste impulso inato como base da disposição de aprender em três vetores: a curiosidade aprendente, a curiosidade estética e a curiosidade solidária. Suas intenções eram “mostrar que o tema é fecundo para a experiência da aprendizagem, que é imprescindível para a vivência da beleza da vida e que o tema pode fecundar as reflexões sobre nosso compromisso com a construção de um mundo mais justo, fraterno e solidário” (ASSMANN, 2004, p.15). Há espaço para a atitude curiosa na educação superior?

No decorrer da história social das pessoas com deficiência, pelo silêncio imposto ao tema, a curiosidade era nociva porque remetia ao desejo por um conhecimento que era indevido e proibido. Lembram-se das situações onde as crianças perguntavam: Por que é assim? Mãe, ele não enxerga? O que aconteceu com o braço dela? Os acompanhantes, incomodados, ou as beliscavam ou, em silêncio, ficavam!

Noutra perspectiva, é interessante a metáfora do espelho quando se põe em questão os afetamentos provocados pelo encontro com as pessoas com deficiência na esfera do anel reflexivo. Neste encontro, entre pessoas com e sem deficiência, ambas se afetam. Curiosidade, alegria, perturbação, medo, aversão, rejeição, compaixão, complacência, pena, compromisso - tudo isto afeta a ambos. Daí a relevância da reciprocidade do olhar e mais, a relevância do aprender com a reciprocidade do olhar. Noutras palavras, num encontro, só há conhecimento do outro, quando ambos se afetam. Invertendo de novo: ou não há encontro quando ambos não se afetam? Persistindo na questão, é preciso ousar e perguntar: a universidade está disposta a encontrar-se, em geral, com a diferença e, em especial, com as pessoas com deficiência? Parece, então, que há uma questão ética nesse movimento pela inclusão.

Pelo fim e pelo começo, vale a menção à ética, como valor confessional da Universidade Metodista, a qual constituiu a linha da coerência do ato educativo aqui descrito numa rede de memórias.

A Universidade Metodista, que compõe o Instituto Metodista de Ensino Superior, nos termos do seu Planejamento Estratégico Institucional (2006-2016), afirma, primeiro, como missão “participar efetivamente na formação de pessoas, exercendo poder de influência e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, baseada em conhecimentos e valores éticos” (UMESP, 2006) e, segundo, como visão, “ser referência educacional na construção de comunidade aprendente, reconhecida nacional e internacionalmente por serviços de qualidade e re-

levância social, com práticas flexíveis, criativas e inovadoras” (UMESP, 2006). Assim, ao propor melhorar a qualidade de vida das pessoas através de práticas flexíveis, criativas e inovadoras, tanto a missão quanto a visão da Universidade Metodista possibilitaram a projeção desta instituição rumo ao paradigma educacional da inclusão.

Uma educação fundamentada nos valores éticos e que busca a melhoria da qualidade de vida apresenta uma interface imediata com a intenção da educação inclusiva. Segundo uma das educadoras de maior referência na luta pela inclusão educacional plena, a professora Maria Teresa Mantoan, a intenção da educação inclusiva é recriar as instituições educacionais para que estas sejam

uma porta de entrada das novas gerações para o mundo plural em que já estamos vivendo. Neste sentido, pensamos que, de antemão, as mudanças educacionais exigem que se repense a prática pedagógica, tendo como eixos a Ética, a Justiça e os Direitos Humanos. Este tripé sempre sustentou o ideário educacional, mas nunca teve tanto peso e implicação como nos dias atuais. (MANTOAN, 2008, p.60)

Tal intenção vem ao encontro do ideário confessional da Universidade Metodista, onde destacam-se metas como exercício da cidadania, melhoria da qualidade de vida, consciência crítica, senso de justiça e de solidariedade, prática reflexiva, inovação, criatividade e socialização do conhecimento. Estas metas apontam para o compromisso desta instituição com a mudança de paradigma quando se trata das vantagens ou desvantagens sociais que compõem o *imprinting* cultural de todas as pessoas.

Retomando. Se, nos termos do modelo social de deficiência, “a incapacidade é resultante da relação entre as pessoas (com ou sem deficiência) e o meio ambiente” (ONU, 1983), a capacidade também é resultante destas mesmas relações. Por conseguinte, o mérito advindo de uma ou outra competência, ou incompetência, é construído socialmente, o que requer um compromisso da Universidade Metodista com a mudança de paradigma educacional.

A construção de um espaço educacional inclusivo requer o comprometimento da instituição com a sua responsabilidade social, nos termos do oferecimento das condições de acesso para a construção do conhecimento por todos os estudantes. No caso da Universidade Metodista, tal comprometimento exigiu investimentos de toda ordem – humanos, financeiros, pedagógicos, temporais, etc.

Trabalhar com as contradições inerentes ao entremundos da exclusão/inclusão não é tarefa fácil e simples. Há um grau de dificuldade e complexidade que passa, exatamente, pela disposição à revisão epistemológica, sendo esta vinculada ao paradigma dominante. A construção de uma universidade inclusiva requer, portanto, uma série de ações que deveriam acontecer em rede.

Por vezes, não bastaram os valores institucionais, seja pela cilada dos tópicos vazios de realidade ou pela carência de uma revisão epistemológica ampla, para além dos muros da Universidade Metodista. Se a construção de um espaço educacional inclusivo exigiu uma ação coletiva e colaborativa, esta não poderia esgotar-se nos campi da Universidade Metodista, pois há uma necessária reciprocidade social quando se pretende construir um espaço educacional inclusivo – as rotas dos sujeitos, aqui mencionadas, sinalizaram tal necessidade.

Os valores pregados pela Universidade Metodista, uma universidade comunitária, sem fins lucrativos, com missão filantrópica, exigem que toda a sua ação educativa proporcione, a todas as pessoas, as condições para que se libertem das injustiças e males impostos pela sociedade contemporânea. Exigem também as condições para que tais sujeitos exercitem o senso e a prática da justiça e solidariedade. Assim, a universalização do acesso à educação superior e a inclusão das pessoas com deficiência na Universidade Metodista veio ao encontro dos valores ético-cristãos da justiça e da solidariedade na perspectiva da confessionalidade desta instituição. Mas vale sempre perguntar, qual a contribuição das universidades confessionais para a construção da universidade inclusiva?

Num parêntese, importa dizer que a confessionalidade de uma instituição educacional pode conviver com a laicidade da educação. Os valores confessionais, nos termos das diferentes confissões religiosas, podem contribuir para a inteligibilidade recíproca, bem como para, numa perspectiva ecumênica, para o reconhecimento da incompletude de todo saber, seja das ciências, ou seja, das religiões.

Sabe-se que esta questão é bem complexa, pois envolve questões antropológicas, sociais e epistêmicas. Mas, se naturalizar a exclusão educacional foi uma marca social imposta na biografia das pessoas com deficiência no decorrer da história, cabe à instituição de educação superior, que se declara comunitária, o agir com coerência ética, abrindo-se para as diferenças humanas nos termos da promoção do reconhecimento mútuo. Pode-se dizer que este movi-

mento esteve presente nos múltiplos movimentos da inclusão neste campo educacional que é a Universidade Metodista.

Evidentemente, como sinalizado neste texto, a gestão dos processos de construção de uma universidade inclusiva é um processo complexo, cheio de contradições e impasses. Todavia, pela constituição de uma rede de apoio para a inclusão nesta universidade, é inegável que os valores, acima, citados corroboraram as metas postas para o oferecimento das condições de acesso e permanência para as pessoas com deficiência nesta comunidade acadêmica.

Provavelmente, não se esperava que o simples planejamento e execução das linhas de ações postas pelo projeto *Melhor é Nossa Causa* se tornasse como que linhas para a tessitura de uma rede de memórias na qual, pelo movimento da invisibilidade e emergência, a universidade inclusiva irrompe. Daí a surpresa do professor Jairo com sua Aluninha no primeiro dia de aula.

Utopias?

Sônia Regina, professora auxiliar na EAD

Em dois minutos, uma teleaula iria começar no edifício Delta, estúdio B. Mais uma vez, lá estava eu, numa quarta-feira à noite, imersa no universo verde deste mundo 3D.

Entusiasmo e angústia eram os sentimentos que se alternavam em mim naquele momento pós aula-atividade e pré teleaula. Toda esta emoção começara, há pouco, no fórum de discussão on-line onde eu, professora auxiliar, mediava uma discussão sobre o tema educação inclusiva.

Meus pensamentos, portanto, nesta noite, estavam em outras três dimensões da educação a distancia. Penso que posso descrevê-las, como num teatro, em três atos.

No primeiro ato, apresenta-se a personagem, uma estudante do curso de Pedagogia, num monólogo: meu manifesto contra a inclusão.

– Eu sou totalmente contra a inclusão. Acredito sim que é utopia e demagogia de muitos e idealismo puro, não vai funcionar...

E tem mais: as deficiências auditivas e dos cadeirantes são, por assim dizer, leves. Mas, professora, o que a senhora me diz sobre um deficiente mental, um autista, uma deficiência grave com convulsões sérias?!

Então, falo para quem quiser ouvir: isto de inclusão é pura demagogia de pessoas que não conhecem uma sala de aula! Critico todos os mestres e doutores que, talvez, nunca tenham pisado numa sala de aula do estado e de prefeituras de baixa renda, onde alunos não têm parâmetros sociais e respeito, onde pais transferiram a educação para a escola... E, agora, vêm estes seres pensantes e fazem estas mudanças de regras absurdas e burras!

No segundo ato, apresenta-se outra personagem, um estudante do curso de Pedagogia, um rapaz com autismo, num monólogo: meu depoimento a favor do ser-mais

– Durante toda a minha vida, sempre tive muita sede de conhecimento em todas as áreas. Sempre questionei sobre todas as coisas, sempre procurei respostas. O como e o porquê me instigavam. Talvez até bem mais do que os poucos colegas que tive. Quem sabe eu usasse isto como uma maneira de ‘tentar esconder’ minhas limitações intelectuais?!

Sou autista e disléxico. Essa limitação me levou a querer saber mais e mais. Levou-me a questionamentos, a dúvidas e a opiniões divergentes.

Não é importante quem sabe mais sobre determinado assunto ou há mais tempo que os outros. O importante é focalizar as lições deixadas e questioná-las.

Obter o conhecimento, não questioná-lo, nos conformarmos com as respostas, apenas saber por saber será uma ação sábia? Por isso busco sempre uma maneira de colocar ‘em xeque’ outras opiniões.

É assim que vejo a sabedoria, como uma busca incessante, como crescimento intelectual, não para saber mais que qualquer outra pessoa, mas para que, através dessa busca, sejam encontradas outras respostas, que estimulem, ainda, mais pessoas para que novamente busquem novas perguntas e respostas num círculo interminável de conhecimento.

Querer saber mais não é só querer saber o que os outros sabem. É saber para poder saber de outro jeito, diferente daquele que sabemos todos.

No terceiro ato... Desculpem! Fui interrompida em minha angústia.

– Gente! Preciso dizer! A Sandra está grávida! Era a notícia que, de longe, em gritos, minha colega trazia empolgadíssima.

Assim, inevitavelmente, pelo entusiasmo da boa notícia, mudou-se o terceiro ato.

No terceiro ato, apresenta-se a personagem, uma estudante cadeirante do curso de Teologia, num movimento na universidade: a inclusão.

A Sandra chega como estudante cadeirante, enfrenta o preconceito e discriminação por parte dos colegas estudantes e da família, ao casar-se com o Dennys – um colega de turma. Ela conclui o curso e, após os estudos do mestrado, assume o trabalho na Assessoria Pedagógica para Inclusão na universidade. No último ato desta peça, ela será uma mulher grávida a espera do seu primeiro filho.

E eu, uma professora, de volta ao universo verde do estúdio 3D, ouvia por todos os lados:

– Em breve, teremos uma criança passeando no colo da mãe pelas rodas de uma cadeira nesta universidade.

Parece que a vida cala o preconceito!

Como definir o paradigma da inclusão? Em quais argumentos fundamentam-se os defensores desta proposta. Se muitas são as perguntas, são poucas as proposições quando se fala de educação inclusiva no Brasil? Estas perguntas apontam para o fato de que é necessário buscar a coerência ética quando se propõe um movimento emancipador nos tempos da transição paradigmática contemporânea.

A proposta inclusiva, quase sempre, toca as emoções das pessoas porque o primeiro ato deste movimento é o encontro com o outro, considerando-se, nas palavras do teólogo alemão Jürgen Moltmann, que o medo de encontrar somente desaparece no ato de encontrar. Especialmente, no caso das pessoas com deficiência, o medo e a aversão antecedem o encontro. Isto se dá pelo desconhecimento, que é a base de todo preconceito, e, especialmente, pelos ditames do biopoder³³ que “age pelo apagamento da diferença no próprio grupo, pelo ódio ao inferior, pelo medo do outro” (CAMARGO, 2010, p.10), legitimando a eliminação da anormalidade.

São comuns as reações defensivas quando se propõe a inclusão educacional das pessoas com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento. Há vários motivos para isto, pode-se citar: o efeito espelho – quando a vulnerabilidade do outro lembra a própria vulnerabilidade; o efeito desestabilizador – quando a exigência das diferentes abordagens e recursos pedagógicos tira o docente da zona de conforto do ensinar sempre do mesmo jeito; o efeito transgressor – quando incluir requer que se confronte as práticas hegemônicas da escola e, ainda, o efeito culpabilizador – quando se faz uma pressão sobre o docente no sentido de que o mesmo seja o único responsável pela inclusão, o que pode causar grande angústia e imobilizar o professor para as novas práticas.

Muitas outras contradições e incoerências poderiam ser elencadas quando se analisa o processo de inclusão em desenvolvimento em nosso país. Todavia, a maior barreira, ainda, é a atitudinal, como aponta uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação³⁴, em 2009, quando se pergunta pela incidência de preconceito e discriminação nas escolas brasileiras. Os

³³ Utilizo a categoria biopoder, que é uma constante no pensamento de Michel Foucault, juntamente com as categorias poder disciplinar e norma (FOUCAULT, 1999), como exemplo de um dos instrumentos para o apagamento das diferenças na sociedade. Todavia, esta pesquisa não se baseou nos estudos foucaultianos como um todo.

³⁴ Trata-se de pesquisa realizada pelo Ministério da Educação em parceria com a FIPE, intitulada *Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar* (MEC, 2009), organizada de acordo com as áreas temáticas étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais(deficiência) e socioeconômica.

resultados assustam. Chegou-se ao percentual de 99,3% de incidência de preconceito e discriminação nas escolas brasileiras, sendo que as pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre as quais se encontram as pessoas com deficiência, são as que mais sofrem discriminação - o percentual de discriminação e preconceito em relação a estes sujeitos chega a 96,5% de incidência nas instituições educacionais analisadas.

Num movimento de proteção, romper com os processos de inclusão seria a solução para tamanha discriminação das pessoas com deficiência nas escolas regulares? No imediatismo dos que desejam a sociedade dita perfeita, provavelmente, sim. Mas, para os que defendem o princípio ético democrático da educação, não. É preciso afirmar a proposição crítica da inclusão às dicotomias hierárquicas que naturalizaram a discriminação das pessoas nos espaços educacionais.

Se as instituições educacionais, ao se comprometerem com a manutenção da ordem social, utilizaram do artifício linguístico de nomear e classificar, tal artifício, além de organizar o espaço social, levou ao horror à mistura e à obsessão pela separação dicotômica. Desta maneira, chegou-se a subverter a ambivalência, aspecto pertinente à prática linguística decorrente da prática de nomear e classificar, pela constituição de relações sociais hierarquizadas. Nas palavras de Bauman,

a anormalidade é o outro da norma, o desvio é o outro do cumprimento da lei, a doença é o outro da saúde, a barbárie o outro da civilização, o animal o outro do humano, a mulher o outro do homem, o forasteiro o outro do nativo, o inimigo o outro do amigo, 'eles' o outro de 'nós', a insanidade o outro da razão, o estrangeiro o outro do súdito do Estado, o público leigo o outro do especialista. Um lado depende do outro, mas a dependência não é simétrica. O segundo lado depende do primeiro para o seu planejado e forçado isolamento. O primeiro depende do segundo para a sua auto-afirmação (BAUMAN, 1999, p. 23).

Infelizmente, com esta lógica, segue-se legitimando o preconceito e a discriminação nas escolas brasileiras. Se as diferentes pessoas continuarem não se encontrando, pouco espaço haverá para o reconhecimento recíproco que coloca em xeque as dicotomias hierárquicas acima postas por Bauman. Daí a relevância do paradigma da inclusão, como um horizonte utópico, nas escolas brasileiras. Todavia, importa esclarecer a qual utopia corresponde a educação inclusiva.

Utopias conservadoras, nos termos do teólogo e economista alemão Franz Hinkelammert, atendem ao critério único da eficácia, num horizonte fechado, firmando-se no antiutopismo. Todavia, a utopia crítica trabalha pela crítica radical da sociedade presente e pelo desejo de uma sociedade melhor (HINKELAMMERT, 1999). Nos tempos da transição de uma epistemologia hegemônica para novas epistemologias emergentes (contra-hegemônicas), a utopia, como consciência antecipatória, conduz para o que não existe, deixando sinais e rastros da sociologia das emergências – aquela que trabalha com as ecologias dos reconhecimentos recíprocos e dos saberes diferentemente sábios, tal qual se propõe a fazer a inclusão. Portanto, há uma consciência antecipatória no movimento da educação inclusiva.

A educação inclusiva aponta para uma concepção educacional que não se fixa num lugar e não exige a coexistência de todas as pessoas num determinado território sob os ditames do controle social. O paradigma da inclusão funda-se numa concepção educacional que, para além dos sistemas instituídos, requer que um lugar, praticado pela educação, torne-se espaço de trânsito aberto e emancipador nos termos dos direitos humanos. Neste movimento, importa, portanto, a constituição das condições de acesso e de permanência para as pessoas que desejarem praticar este espaço, o qual pode ser um não-lugar, uma utopia, pois apresenta a crítica da realidade presente e o desejo de uma sociedade melhor, sendo, muitas vezes, “mais importante afirmar a possibilidade de alternativas do que defini-las” (SANTOS, 2004, p.10).

Há lugar para todas as pessoas na educação superior? Não. Se partirmos do pressuposto do aspecto físico do lugar das instituições de educação superior, considerando as relações de coexistência dos corpos no lugar, não há lugar para todas as pessoas na educação superior. Todavia, se considerarmos que a universidade é um espaço educacional de trânsito, sim, é possível que todas as pessoas, que assim o desejarem, façam o percurso da educação superior, sendo este um movimento importante para a emancipação dos sujeitos. A emancipação, certamente, é o princípio que funda o paradigma da inclusão. Neste aspecto, percebe-se mais uma interface entre o paradigma da inclusão e a racionalidade cosmopolita nos termos da sociologia das emergências proposta por Boaventura de Souza Santos.

Numa outra perspectiva, em *A invenção do cotidiano* – uma interessante inversão proposta por Certeau, um lugar remete à ordem (seja qual for) em que se distribuem elementos nas relações de coexistência. Neste aspecto, está excluída a possibilidade de duas coisas ocuparem o mesmo lugar. Quanto ao espaço, nesta invenção, “existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é

um cruzamento de móveis. É, de certo modo, animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram” (CERTEAU, 1994, p.202). Estas referências do lugar e do espaço são relevantes para uma conceituação do que seria a inclusão sem cair nos ditames da captura dos corpos pelo sistema educacional. Nesta perspectiva, importa dizer que no espaço educacional, em especial, na escola, “a referência ao diferente, anormal, decorre dos conceitos de normalidade instituídos como verdades, no jogo de saberes e poderes que circulam microfisicamente no espaço social” (CAMARGO, 2010, p.5)

Consideradas as questões relativas ao problema humano em lidar com as diferenças, vale sinalizar também que o conceito inclusão, por si só, é ambivalente. O movimento de trazer para dentro pode ser também aprisionar. Inclusão, portanto, diz respeito ao poder e querer fazer parte, não, necessariamente, precisar fazer parte, pois no precisar podem estar os limites da captura. Mas, quando se trata da partilha de algo necessário à sobrevivência, como a educação, sim, há uma referência à inclusão necessária, especialmente, quando estão em jogo as condições de formação das crianças e adolescentes, bem como a responsabilidade do Estado, da comunidade e das famílias em relação ao acesso à educação, como preconiza o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA, 1990).

Se, em sua complexa condição humana, o ser humano é um “ser de necessidades e desejos” (ASSMANN, 2001, p.35), incluir pode ser uma necessidade, se no espaço educacional tem primazia a emancipação dos sujeitos e a esperança de uma vida melhor para todas as pessoas. Assim, nos processos inclusivos, ganha espaço o ainda-não (BLOCH, 1995) que inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas nunca neutra. Se a educação inclusiva pretende ser um pensamento alternativo das alternativas, segundo Santos, este tem que ter uma tonalidade utópica, “a criação de um mínimo de consenso à volta deste imperativo é a primeira condição de uma luta utópica mas realista contra a acrescida virulência dos sistemas de desigualdade e de exclusão” (SANTOS, 2008, p.315).

A luta contra a exclusão social e educacional tem um componente ético importante, não se pode reduzir a realidade excludente ao que existe, há que se assumir um compromisso com a construção de uma sociedade para todas as pessoas. A educação inclusiva, por conseguinte, diz respeito a uma construção coletiva e permanente que exige a ressignificação do espaço escolar nos termos da educação para a esperança. Nas palavras de Hugo Assmann, se “o descaso com a educação transformou-se, no Brasil, numa *causa mortis* indisfarçável (...) é preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais entre seres humanos concretos, ou seja,

colocando em foco a corporeidade viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade” (ASSMANN, 2001, p.35).

Esta discussão evoca a necessária educação para a sensibilidade solidária, interdependência e o reconhecimento mútuo. Se o ser humano não é, naturalmente, solidário, o mesmo carece da educação para o desenvolvimento desta competência essencial à existência digna para todas as pessoas. Nas palavras dos teólogos e educadores brasileiros Hugo Assmann e Jung Mo Sung,

Não somos animais naturalmente solidários para além de um circuito bastante limitado de relacionamentos, no qual conseguimos perceber a relevância da sociabilidade para as nossas próprias vidas. Para percebermos a conveniência, até para a nossa própria felicidade, da solidariedade como elemento da sociedade ampla e do planeta Terra, precisamos de um *salto ético* que não costuma suceder espontaneamente. Ele necessita ser alavancado com argumentos, vivências, testemunhos e, até mesmo, a sensação de riscos e ameaças, que não formam parte do senso comum do nosso cotidiano (ASSMANN & SUNG, 2000, p.31).

Aproximando os processos advindos da inclusão educacional das pessoas com deficiência ao pensamento dos referidos autores, é possível reconhecer a contribuição da inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino nos termos de argumentos, vivências e testemunhos que possam alavancar o salto ético sugerido pelos mesmos.

A presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade testemunha como o inicial estranhamento da corporeidade desviante pode transformar-se na possibilidade do reconhecimento mútuo e do desenvolvimento de laços de solidariedade entre os diferentes sujeitos pelas rotas compartilhadas. A orientação espacial às pessoas com cegueira, a condução de uma cadeira de rodas quando necessário, a partilha das anotações com as pessoas com surdez, o ensino da língua de sinais pelas pessoas com surdez às pessoas ouvintes, enfim, são muitas as situações que testemunham atos de solidariedade que emergem da convivência entre diferentes sujeitos no ambiente educacional.

A inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino alavanca um movimento no sentido do compromisso ético com a construção das condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal no campo educacional. Quanto ao argumento para o salto ético desejado na sociedade, há que dizer da relação direta entre acessibilidade e direitos hu-

manos. O modelo social de deficiência indica os impedimentos sociais impostos a todas as pessoas e desperta para o fato de que o ambiente social pode incapacitar as pessoas. Enfim, o conceito de acessibilidade demonstra como a solidariedade pode ser operacionalizada a partir de um compromisso firmado na convivência cotidiana.

Quanto a uma vivência que alavanque o salto ético desejado e necessário para a construção de uma vida digna e prazerosa para todas as pessoas, pode-se dizer que a convivência entre as pessoas com e sem deficiência desmistifica a dicotomia hierárquica normal/anormal e aponta para o fato de que as deficiências fazem parte do ciclo da vida, sendo a vulnerabilidade uma condição comum a todas as pessoas. Uma vez reconhecida a vulnerabilidade como condição antropológica, o compromisso com o zelo pelas condições de existência de todas as pessoas torna-se algo necessário. Trata-se do movimento de inteligibilidade recíproca que também desperta o interesse e respeito pelos saberes diferentemente sábios advindos das experiências sociais deste grupo social.

Por fim, faz-se necessário dizer que não é possível uma teoria geral sobre a inclusão das pessoas com deficiência, pois isto seria somente uma troca de referência hegemônica. Assim, é preciso recusar salto da exclusão para a inclusão, num movimento que, de forma reductionista, cria outra exclusão. Se isto está acontecendo no sistema educacional brasileiro, trata-se de um movimento de captura pelo sistema de governação, nas formas do poder disciplinar, biopoder e norma, apontado por Foucault (FOUCAULT, 1999). A insistência na escola especial segregadora, por exemplo, aponta que a política educacional inclusiva pode estar no limiar da exclusão quando não supera a mentalidade classificatória, seletiva e excludente amparada nas antigas dicotomias, alimentadas pelo horror à ambivalência. Assim, parece que, por vezes, faltam, ao discurso inclusivo, os tópicos de realidade.

Considerações finais

Duas foram as perguntas geradoras desta pesquisa que, com o tempo, ganhou corpo em quinze crônicas comentadas. A primeira: o que emerge e o que tem sido esvaziado com o advento da presença/reivindicação das pessoas com deficiência nos cotidianos da universidade? A segunda: qual seria a contribuição do movimento das diferenças advindo desta presença/reivindicação para uma epistemologia emergente? Subjacentes a estas perguntas, estão os referenciais teóricos das sociologias das ausências e das emergências, dos estudos dos/nos/com os cotidianos, bem como da crise do paradigma dominante tendo em perspectiva o paradigma emergente.

A presença/reivindicação das pessoas com deficiência nos cotidianos da universidade nos remete a uma inversão importante – novos sujeitos estão chegando à educação superior brasileira que, anteriormente, era destinada aos homens brancos representantes da suposta elite deste país. Mulheres, negros, jovens das classes populares, pessoas com deficiência, enfim, gente diferente, está gradativamente chegando à educação superior neste país. Entendo que este movimento tem contribuído significativamente para a desestabilização das dicotomias hierárquicas clássicas como: homem/mulher; branco/negro, rico/pobre, normal/anormal.

A emergência de novos sujeitos na educação superior encontra equivalência na crise de paradigmas anteriormente citada. O paradigma emergente visualiza e confronta os limites das dicotomias hierárquicas, especialmente, as advindas do modelo universal de racionalidade que, a partir do conhecimento verdadeiro, legitimou a separação da ciência e do senso comum. Noutras palavras, o paradigma emergente suscita a superação das distinções que considerávamos insubstituíveis, iniciando um relativo colapso das distinções dicotômicas hierárquicas, sendo que, neste cenário, a ambivalência, advinda de uma desordem específica do jogo lingüístico dicotômico, ganha outra importância. Do estar ou sentir-se entre podem emergir possibilidades de emancipação dos diferentes sujeitos e dos saberes através de um trabalho de tradução que, nos termos de Boaventura de Souza Santos, tem em perspectiva a incompletude de todos os saberes e a inteligibilidade recíproca.

Há que abrir um parêntese para uma observação em relação aos estudiosos que, nos tempos da transição paradigmática, estão ampliando as fronteiras dos saberes, mas, simulta-

neamente, confrontam-se com alguns limites. Todos nós - incluo-me neste grupo, reconhecemos a transição paradigmática, discordamos do paradigma dominante no rigor do saber científico e rompemos com a teoria geral, mas, apesar do valor da crítica que desenvolvemos à totalidade, que controla o saber e o poder, temos grande dificuldade na proposição das alternativas para a operacionalização do paradigma emergente. Estamos iniciando uma inversão e ensaiando desvios rumo a como ser propositivos nos termos dos objetivos mobilizadores das alternativas concretas ao paradigma dominante. Neste sentido, considero que o trabalho com as memórias recentes e o exercício de literaturizar a ciência, na escrita das crônicas comentadas, representou um grande desafio para mim. Mas, ao mesmo momento, tornou-se uma forma prazerosa de escrever e de ver as personagens, deste movimento inclusivo nos cotidianos da Universidade Metodista, ganhando vida numa tese de doutorado.

A tentativa de articular a aproximação de diferentes sujeitos e saberes também no campo metodológico, de certa forma, foi coerente com o modo de participação das pessoas com deficiência nos cotidianos desta universidade. A reivindicação da inclusão educacional por parte deste grupo, na maioria das vezes, não se deu por meio de um discurso consciente, articulado racionalmente, mas, sim, através de suas práticas no cotidiano. Nesta tese, expressei esta compreensão utilizando o conceito presença/reivindicação, pois entendo que a força desta reivindicação estava na presença da corporeidade desviante destes praticantes dos cotidianos na educação superior. A presença das pessoas com deficiência no cotidiano universitário falou mais alto e afetou a todos pela diferença.

Contextualizada esta discussão paradigmática, volto às hipóteses correspondentes às perguntas geradoras deste estudo. Minha primeira hipótese era que somente as condições de acessibilidade física e comunicacional não garantem que todas as pessoas possam ingressar e permanecer na universidade, pois o caráter meritocrático individualista, legitimado por processos classificatórios, seletivos e excludentes, se impõe também às pessoas com deficiência pelo esvaziamento ou desperdício de suas experiências no campo educacional. Portanto, há muito a se trabalhar epistemologicamente para oferecer as condições de acessibilidade atitudinal na universidade. A segunda hipótese por mim defendida era que o paradigma educacional da inclusão vem ao encontro do paradigma emergente e, por conseguinte, a presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade pode contribuir para uma revisão epistemológica importante na transição paradigmática desta contemporaneidade. Tais hi-

póteses se confirmaram no decorrer desta investigação que, numa abordagem metodológica complexa, se deu pelos estudos no/do/com o cotidiano universitário.

Trabalhei com as crônicas comentadas na busca de, numa inversão, literaturizar a ciência e valorizar uma das fontes, dita, das mais impuras – as memórias. Aqui foram apresentadas as memórias recentes dos sujeitos que participaram deste movimento inclusivo na Universidade Metodista de São Paulo nos anos de 2005 a 2010, sendo que esse rememorar, tecido em crônicas, possibilitou tanto o questionamento das práticas hierarquizadoras e produtoras das monoculturas do ser e do saber, quanto a emergência dos sujeitos e seus saberes diferentemente sábios.

Imagino que vocês, num pensamento reflexivo após a leitura das quinze crônicas comentadas, perguntem-se: pois bem, como tais hipóteses se comprovaram no desenvolvimento deste estudo? Pretendo responder a esta pergunta, retomando as oitenta e quatro (84) perguntas apontadas neste texto. Não. Não pretendo respondê-las, uma a uma, por dois motivos. Primeiro, porque não há como responder tantas perguntas neste pequeno texto que pretende não se reduzir num exercício do rigor científico nos termos do paradigma dominante. O segundo motivo, mais que um manifesto de intenções, é uma constatação. A incidência de tantas perguntas, advindas das crônicas que carregam as memórias recentes da inclusão educacional das pessoas com deficiência numa universidade, por si só, afirma uma contribuição epistemológica deste grupo. Evidentemente, nestas considerações finais, num movimento propositivo, meus argumentos não se amparam somente nesta constatação. Sigamos, então, com os quatro argumentos que confirmam as referidas hipóteses.

O meu primeiro argumento vai ao encontro do princípio da racionalidade cosmopolita desenvolvido por Boaventura de Souza Santos, que rejeita uma teoria geral, trabalhando com as sociologias das ausências (monoculturas) e emergências (ecologias) e com a hermenêutica diatópica (trabalho de tradução). Entendo que a presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade confirma que não existe um sujeito universal e, numa inversão, requer uma revisão epistemológica nos termos do reconhecimento da complexidade humana, bem como da consideração das diferenças fora de um sistema de hierarquização das mesmas. Outras palavras, esta presença, testemunhada nas quinze crônicas comentadas, aponta que não existe o surdo, não existe o cego, não existe o deficiente, bem como não existe a pessoa com deficiência, pois tanto a diferença como a vulnerabilidade são condições antropológicas que se colocam a todos nós. Tal constatação, que requer a emergência dos diferentes sujeitos, por

consequente, carece do trabalho de tradução nos termos do reconhecimento da incompletude do saber e da necessária inteligibilidade recíproca.

Este argumento nos leva a perguntar: quem são as pessoas com deficiência? Se a vulnerabilidade humana, transversalmente, nos atinge no ciclo próprio da vida, insistir na visibilidade das pessoas com deficiência é um reducionismo nos termos da governação desta vulnerabilidade na personificação do deficiente. A “pessoa com deficiência”, portanto, pode ser alvo de suspeita quando não possibilita o devir outros sujeitos e determina um atendimento educacional especializado que promove a segregação social. Se somos todos pessoas, com potenciais e limites, o que importa é reconhecer que, em nossa humanidade, todos somos seres complexos. As deficiências, por um lado, numa perspectiva médica, nos remetem a problemas de função e estrutura do corpo e, por outro lado, nos remetem aos impedimentos sociais que produzem incapacidade e desvantagem social. Esta é a contribuição do paradigma da inclusão para a área das deficiências, quando o mesmo aponta que a incapacidade também é construída socialmente, sendo que tal percepção exige este movimento de mão dupla nos processos de educação inclusiva.

Entendo, portanto, que é necessário colocar o paradigma educacional da inclusão no chão da transição epistemológica contemporânea, tendo em perspectiva os elementos constitutivos das fronteiras dicotômicas. Primeiro, não é possível falar da inclusão sem problematizar a dicotomia exclusão / inclusão com vistas aos movimentos próprios da pertença e reconhecimento mútuo no campo educacional. Segundo, não é possível falar das pessoas com deficiência sem problematizar a dicotomia capaz / incapaz, tendo em vista tanto a nossa condição antropológica comum - a vulnerabilidade, quanto os impedimentos sociais incapacitantes que se colocam, especialmente, a este grupo social.

Passo a citar, então, algumas situações que exemplificam como a inclusão do grupo social das pessoas com deficiência na Universidade Metodista contribuiu para esse movimento rumo à ampliação da possibilidade epistemológica a partir do rompimento com o sujeito universal e com a teoria geral que o sustenta. Primeiro, ao disponibilizar, além do acervo bibliográfico em tinta, um acervo digital acessível, todos podem ler na educação superior - espaço aberto para o movimento dos diferentes códigos de leitura neste campo educacional. Segundo, ao inserir, além da língua oralizada e escrita, uma língua sinalizada em sala de aula (no caso do Brasil, a LIBRAS), a subalternidade das línguas e dos sujeitos com surdez profunda pode ser rompida - espaço aberto para o movimento dos saberes diferentemente sábios em sa-

la de aula. Terceiro, ao inserir imagens nos textos escritos, a centralidade da palavra pode ser problematizada - espaço aberto para a mistura de diferentes meios linguísticos no processo pedagógico. Quarto, ao oferecer as condições de acessibilidade física, outros saberes foram considerados na constituição deste campo educacional, era o espaço aberto para as tecnologias assistivas e o atendimento educacional especializado na educação superior. Entendo que, ainda, outras situações emblemáticas do devir outros saberes na universidade podem ser resgatadas das crônicas apresentadas nesta tese.

Nesse movimento do devir outros sujeitos nos cotidianos da universidade, vale dizer que a ambivalência do movimento das diferenças colocava-se abruptamente nestas mesmas ações, visibilizando, nas rotas dos sujeitos, a violência de algumas tecnologias pedagógicas próprias do paradigma dominante, como: uma só forma de escrever, uma só forma de ler, uma só modalidade lingüística, um só padrão para os espaços e mobiliários do campo educacional, etc.

Após este primeiro argumento, peço licença a vocês, para iniciar um exercício no sentido das proposições destas considerações finais. Grande parte da minha angústia como assessora pedagógica para inclusão estava na busca incessante por analogias que me impulsionassem ao saber-pensar e saber-fazer diferentes exigidos pelo paradigma da inclusão. Como saber e fazer diferente se aprendi somente a fazê-los como me foram ensinados? Aqui está a angústia da falta da *Receita do Bolo*, lembram? Não acredito que haja uma receita para a inclusão, conforme argumentei anteriormente. Todavia, se nos inculcaram pensar e fazer da forma linear e universal, há que existir uma maneira para a inversão desta prática. Rumo ao exercício do pensamento analógico, penso que as metáforas podem nos ajudar a inverter os reducionismos do paradigma dominante. Como sou pedagoga, parto deste lugar e, num exercício pela ecologia dos saberes, proponho a convivência cotidiana como uma metáfora para a educação. Como seria uma *Pedagogia da convivência* na educação superior?

A convivência com o outro possibilita a desmistificação do sujeito universal nos termos da constatação da incompletude do saber de cada um e do necessário exercício da inteligibilidade recíproca para a constituição de um processo educacional inclusivo. Se, predominantemente, nas instituições educacionais contemporâneas acontece a sobreposição de diversas atividades acadêmicas em tempos e espaços marcados e ligeiros, naturalizando e legitimando um processo massificador das atividades acadêmicas, é preciso uma inversão deste processo.

Uma *Pedagogia da convivência* propõe-se a promover encontros efetivos entre diferentes pessoas tanto no ambiente educacional quanto fora dele, num movimento de integração curricular da extensão, alargando o tempo de atividades fora da sala de aula ou da universidade e promovendo a aproximação dos saberes científicos e dos saberes do senso comum. O objetivo maior seria permitir a convivência emancipadora entre os diferentes sujeitos e saberes, o que requer uma conversão no sentido do olhar relacional, o qual aponta para outros tempos e outros espaços de aprendizagem na educação superior. As pausas na grade horária dos cursos seriam fundamentais, pois as pausas são próprias da convivência livre dos ditames do tempo cronológico e possibilitam a multitemporalidade na educação superior.

Noutra perspectiva, na gestão dos processos educacionais inclusivos, foi possível perceber que a falta da convivência entre docentes, discentes, familiares e gestores educacionais era um impedimento para a constituição das novas práticas. Com o tempo, a inclusão acabou suscitando o trabalho coletivo e cooperativo que misturava os saberes distintos neste campo educacional. A *Pedagogia da convivência*, portanto, vem ao encontro dos espaços pedagógicos alargados, bem como da constituição de desafios pedagógicos que promovam o reconhecimento mútuo e a sensibilidade solidária tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele. O que se teria em perspectiva seriam os encontros, argumentos, vivências e testemunhos potencializadores do salto ético necessário à educação contemporânea. Não bastando a democratização do acesso, pois a democracia carece de conteúdo ético quando se tem em perspectiva e emancipação dos sujeitos dentro e fora da universidade.

Quando a vida é compartilhada no espaço educacional e quando há espaço para a vida, que vem de fora e de dentro da academia, no fazer pedagógico-administrativo, emergem os saberes diferentemente sábios tal qual está posto nos inúmeros encontros narrados nas crônicas comentadas nesta tese. O viver junto contribui para a emancipação dos sujeitos num movimento de reconhecimento da incompletude de todos os saberes e de inteligibilidade recíproca.

Considerando que somos seres que podem se humanizar na convivência, proponho, portanto, uma pedagogia que valorize e promova os encontros cotidianos com os diferentes sujeitos, trabalhando com estratégias de ensino-aprendizagem voltadas para a superação dos processos de hierarquização dicotômica das diferenças. Neste caminho pedagógico, poderíamos lidar com as dicotomias através de uma didática que possibilite o devir das ambivalências próprias da vida e da condição humana. Nesta perspectiva, um exercício interessante, em rela-

ção aos tempos e espaços pedagógicos, seria a conversão. Sim, que, na rotina acadêmica cotidiana, de tempos e tempos, seja possível converter um caminho, voltar e fazer outro percurso de outro jeito, utilizando outros recursos pedagógicos. O exercício de fazer outro caminho, do encontro inesperado, bem como do ser-outro do outro possibilitaria o desconforto, o espanto e o aprender com aquilo que nos desestabiliza. Numa *Pedagogia da convivência* cotidiana, na ambivalência do ato expulsor e do ato acolhedor, seja de sujeitos ou saberes, podem emergir novos saberes, temporalidades e reconhecimentos.

O segundo argumento, que se fundamenta no princípio ético democrático do direito à educação, contribui para a transição paradigmática contemporânea, quando exige a superação da naturalização do mérito individual no campo educacional e aponta para o mérito socialmente construído. Importa dizer, portanto, que, desde as rotas dos sujeitos até a gestão dos processos inclusivos na universidade, foi possível perceber que o modelo social de deficiência contribuiu tanto para a percepção da inconsistência do mérito individual que se ampara na dicotomia capaz/incapaz, quanto para a percepção do valor da acessibilidade física, comunicacional e atitudinal para a emancipação dos sujeitos.

Se o modelo social de deficiência aponta o quanto e como a funcionalidade das pessoas é determinada pelas condições sociais que lhes são impostas, entende-se que tanto a capacidade quanto a incapacidade podem ser resultantes das condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal dispostas nos diferentes ambientes, inclusive nos educacionais. Ainda, este movimento, que diz respeito ao reconhecimento da incapacidade compartilhada entre sujeitos e sociedade, leva ao reconhecimento da nossa interdependência e da vulnerabilidade como uma condição antropológica que afeta a todas as pessoas. Portanto, subjaz esta problemática, o fato de que a injustiça cognitiva também assenta na injustiça social e de que, nos termos da professora Maria Teresa Eglér Mantoan, a educação inclusiva está diretamente relacionada com a defesa dos direitos humanos. O que me leva a afirmar novamente que há um conteúdo ético neste movimento pela revisão epistemológica do paradigma dominante.

Se não há mérito individual, portanto, todo mérito é social. Tal inversão é necessária para a universalização do acesso à educação superior porque tem o poder de neutralizar as fronteiras dicotômicas e hierárquicas postas no campo educacional - capaz/incapaz e competente/incompetente, bem como questiona os tradicionais processos seletivos. Precisamos, portanto, construir novos critérios para o ingresso na educação superior em nosso país. Talvez, um caminho seja a integração dos resultados da vida acadêmica com a história social do can-

didato. Entendo que algumas das políticas afirmativas em desenvolvimento no nosso país, como as cotas nas universidades públicas, sinalizam os primeiros passos na direção dos novos critérios meritocráticos.

O terceiro argumento, que afirma a contribuição da presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade, é decorrente do anterior e diz respeito ao evidenciamento das diferentes formas de sensoriamiento do mundo, num movimento de emergência da corporeidade como centro das abordagens pedagógicas inclusivas. O movimento cotidiano da inclusão de pessoas com deficiência na universidade apontou para a necessária centralidade da corporeidade humana no processo educacional inclusivo, desde a definição das condições de acessibilidade necessárias até a constituição dos caminhos pedagógicos alternativos que possibilitem a emergência dos saberes diferentemente sábios, das multitemporalidades e dos reconhecimentos. Não se trata de uma preocupação funcionalista ou utilitarista do atendimento educacional especializado (AEE), mas, sim, da percepção das múltiplas maneiras em que a corporeidade humana afeta a educação, exigindo os caminhos alternativos para ser e aprender.

Se, por um lado, a centralidade da corporeidade requer novas práticas no campo educacional, por outro lado, também muito aprendemos com os saberes que as pessoas com deficiência trouxeram para a universidade. Os projetos de acessibilidade, por exemplo, tornaram-se espaços pedagógicos singulares, onde docentes e discentes tiveram acesso a novos conhecimentos numa inversão pedagógica interessante – quem ensinava o novo eram os estudantes com deficiência. Ainda, tal movimento, com o tempo, deixou de ser elemento do dito “currículo oculto” para ser elemento constitutivo da matriz curricular dos cursos. A inserção da LIBRAS como disciplina curricular e optativa nos diversos cursos exemplifica este movimento, quando a experiência social e lingüística das pessoas com surdez pode deixar de ser desperdiçada ou esvaziada de sentido social e educacional, passando a compor o quadro de saberes oferecidos numa universidade. Todavia, este tema é complexo quando remete à discussão crítica do currículo prescritivo, objetivando a constituição de um currículo narrativo nas instituições educacionais.

O movimento das corporeidades desviantes rompe monoculturas, criando um vazio que possibilita as ecologias no campo educacional. Noutras palavras, se, no predomínio de uma epistemologia geral, a corporeidade do educando precisava submeter-se ao rigor do único saber, nos tempos da transição paradigmática, especialmente, a corporeidade das pessoas com deficiência, pelo desvio próprio das suas formas de sensoriamiento do mundo, colocou em xe-

que o *imprinting* cultural da incapacidade, anteriormente, legitimado pela monocultura da capacidade.

Este terceiro argumento, ao sinalizar a relevância dos caminhos pedagógicos alternativos, novamente me remete à busca de metáforas para o fazer pedagógico na educação superior. Mesmo que este seja um difícil exercício, me atrevo, mais uma vez, na companhia de vocês, a fazê-lo pela segunda metáfora que ensaio nestas considerações finais da tese. Desta vez, inspirada por *As quatro estações* (VIVALDI, 1723) que me acompanharam na escrita desta tese, interrompendo e invertendo muitas das minhas intuições em cada estação, proponho uma *Pedagogia das estações*.

As estações do ano resultam do movimento de translação, movimento da Terra em torno do sol, indicando os padrões climáticos em determinadas épocas do ano. Elas evidenciam que a luz e o calor do sol não chegam com a mesma intensidade em todos os pontos do planeta Terra.

As estações inserem-se num calendário anual, mas não se fixam ao mesmo, repetindo-se a cada ano continuamente, elas vão e vem, num movimento cíclico nos tempos e nos espaços. Portanto, não ocorrem simultaneamente em todo o mundo, são itinerantes nos termos do movimento do planeta e diferem-se, em cada hemisfério, pelos solstícios – quando dia e noite tem duração mais longa do ano e pelos equinócios – ocasiões em que o dia e a noite duram o mesmo tempo e nas quais acontece a mudança de estação. Todavia, vale lembrar que as datas dos equinócios variam de um ano para outro. Há, portanto, variáveis neste processo, sendo os equívocos possíveis, especialmente, quando se considera as variáveis na temperatura média das estações por influência das temperaturas dos oceanos.

Falemos das estações. O outono é o tempo das colheitas e dos dias curtos, o inverno remete ao tempo do frio intenso e dos dias ainda mais curtos que os do outono. Já, a primavera é o tempo das flores e dos dias que começam a se estender. O verão, por sua vez, traz o tempo do calor e das chuvas intensas nos dias, ainda, mais longos que os da primavera. Há variações nas estações, em alguns lugares, definem-se, por exemplo, apenas duas estações, como no norte e nordeste do Brasil. Por lá, este ritual de passagem ganha corpo nas estações da seca e da chuva. Neste movimento da dinâmica da vida na Terra, há grande expectativa pela transição destes tempos através da gradativa mudança das cores, formas, odores e sabores de estação para estação.

Uma *Pedagogia das estações* vem ao encontro da emergência de tempos e espaços flexíveis para a construção do conhecimento, sem abandonar a rotina cotidiana necessária ao bem estar e segurança de todas as pessoas. Esta pedagogia não abandonaria a organização e disponibilização dos saberes já construídos, isto seria possível num currículo cíclico, organizado em estações do conhecimento que poderiam estar disponíveis a todos e ser acessadas no tempo dos estudantes.

Nas estações de construção do conhecimento, seria possível inverter os inícios a partir dos desejos, possibilidades e habilidades de cada um. A intensidade dos desafios seria diferente em cada estação, num movimento gradativo de metas a alcançar, distribuídas tal qual as noites mais longas, os dias e noites de igual duração, ou, ainda, como os dias mais longos. Ou seja, as multitemporalidades poderiam ser respeitadas neste processo pedagógico. O que se perdeu, por uma ou outra razão, também poderia voltar a ser oferecido, tal qual o movimento cíclico das estações do ano. Afinal, as estações se repetem indefinidamente ano a ano, mas nem sempre são iguais – ganham na complexidade própria do ciclo da vida na Terra e no Cosmos.

Nesse movimento, seria possível também vivenciar a ambivalência das fronteiras das áreas do conhecimento, tal qual acontece com as estações do ano nos períodos de transição entre as mesmas. A mudança de uma para outra não acontece como está marcada nos dias do calendário, pois a transição traz em si a ambivalência que lhe é própria. Na vivência deste tempo cíclico, portanto, também seriam possíveis os espaços misturados e o uso dos recursos diferenciados para a construção do conhecimento.

Nas diferentes estações do conhecimento, pode-se perguntar pelo desenho e colorido próprio de cada momento, bem como pelos elementos essenciais da continuidade da vida que devem ser disponibilizados a cada dia, independente da estação que marca aquele momento. As ferramentas de acessibilidade seriam recursos permanentes a serem identificados como algo essencial para os diferentes sujeitos a cada momento da construção do conhecimento. Remover barreiras para a construção do conhecimento seria um movimento constante nesta pedagogia da convivência com as diferenças. Tais proposições permitiriam trabalhar o conteúdo ético a todo o momento.

A *Pedagogia das estações* permite também a superação de uma abordagem pedagógica antropocêntrica, possibilitando que os diferentes sujeitos, que participam do processo de

construção do conhecimento, se percebam como parte do ciclo da vida e responsáveis pela sustentabilidade da mesma. Se as estações do ano são interdependentes entre si - uma estação não chega a acontecer sem a existência da estação que a antecede, uma *Pedagogia das estações* educaria para as relações de interdependência com vistas a superação do individualismo e antropocentrismo que nos cegaram em relação ao necessário cuidado com a natureza para a sustentabilidade da vida.

Ao reproduzir a dinâmica do movimento das estações, também seria possível o exercício dos pensamentos lógico e analógico, no ser e aprender, com o que há de racional, afetivo, lúdico, imaginário, mitológico, poético, prosaico e histórico em todos nós. Evidentemente, o processo avaliativo desta pedagogia precisaria romper com as abordagens lineares, comparativas e competitivas. Na *Pedagogia das estações* a avaliação se daria num movimento processual cíclico, onde seria possível alinhar sistemas de responsabilidade com sistemas de diversidade. A diferença estaria na intensidade e não na abordagem. Em cada estação, os conteúdos oferecidos poderiam ser os mesmos, mas a intensidade das exigências seria diferente, ganhando complexidade maior em cada estação.

Feito este exercício, do pequeno ensaio propositivo de uma *Pedagogia das Estações*, retomo a argumentação a favor das hipóteses defendidas nesta tese. Num simples mapeamento das novas práticas advindas da presença/reivindicação das pessoas com deficiência na Universidade Metodista ampara-se o meu quarto argumento: a emergência dos diferentes sujeitos leva à emergência da universidade inclusiva, bem como a emergência da universidade inclusiva continua possibilitando a emergência dos diferentes sujeitos em meio à ambivalência da transição paradigmática. Eis o tom utópico da educação inclusiva: a emancipação de todas as pessoas.

Como um movimento que se sustenta numa construção coletiva e permanente da consciência antecipatória, a educação inclusiva cria um horizonte utópico para os sistemas educacionais, desde a educação infantil até a educação superior, quando transcender o possível é condição para conhecer o possível, bem como conhecer o possível é condição para transcender a realidade no marco do possível. Entendo que a educação inclusiva requer transcender a realidade tal qual se tem apresentado a nós nesta contemporaneidade, pois esta trata também do educar para a esperança, nos termos do respeito ao ser humano como um ser de necessidades e desejos. O princípio da emancipação dos sujeitos antecede, portanto, a educação inclusiva.

Como num anel reflexivo, a presença/reivindicação das pessoas com deficiência na universidade promoveu o encontro, abrupto e imprevisto, que suscitou os processos de construção das condições de acesso e permanência neste campo educacional, os quais, por sua vez, ampliaram as possibilidades de reconhecimento mútuo e inteligibilidade recíproca que continuaram suscitando processos que garantam acesso à educação superior para diferentes sujeitos. Esta ampliação das possibilidades de acesso, ainda, empoderou novos sujeitos para ocupar este lugar e promoveu novos e diferentes encontros entre as pessoas, com e sem deficiência, sendo que o ciclo da emergência de novos sujeitos e saberes ganhou possibilidades de continuidade na educação superior.

A inclusão, como processo construtivo da sociedade que ofereça uma vida digna para todas as pessoas, torna-se, portanto, um horizonte utópico. Noutras palavras, se a educação inclusiva pretende ser um pensamento alternativo das alternativas, esta, como todo pensamento alternativo das alternativas, segundo Boaventura de Souza Santos, tem que ter uma tonalidade utópica.

Entendo que a emergência dos sujeitos leva à emergência da universidade inclusiva quando se tem em perspectiva o horizonte utópico da inclusão: a emancipação dos diferentes sujeitos, a começar pela desmistificação do mérito individual, sinalizando, numa inversão, que todo mérito constitui-se socialmente. Nestes termos, se a meritocracia individual é fundamento para o ingresso na educação superior, defender a educação inclusiva exige romper com o paradigma dominante e sinalizar que a universidade inclusiva não é fato, ela subjaz à ambivalência de sua invisibilidade e emergência na transição paradigmática contemporânea.

Bibliografia

ALVES, Nilda. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. n. 23, p. 62-74 (maio/ago2003).

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a Deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.

_____. *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

AMORIM, Antonio Carlos; MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei. *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura; CAMARGO, Ana Maria Faccioli. Corpos femininos “escolarizados”. *Revista Instrumento*. Juiz de Fora, MG, vol. 12, n. 2, p.1-14 (jul./dez. 2010).

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba, SP: Unimep, 1994.

_____. *Desafios e Falácias: ensaios sobre a conjuntura atual*. São Paulo: Paulinas, 1991.

_____. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba, SP: Unimep, 2001.

_____. *Curiosidade e prazer de aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BHABHA, Homi. *Local da Cultura*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 24 out. 2011.

_____. *ABNT/NBR 9050*. Disponível em: <<http://www.mpdft.gov.br/sicorde/NBR9050-31052004.pdf>> . Acesso em: 19 fev. 2012.

_____. *Decreto N.5296/2004* (Decreto de Acessibilidade). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 18 fev. 2012.

_____. *Decreto N. 5626/2005* (Decreto de LIBRAS). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> . Acesso em: 18 fev. 2012. .

_____. *Decreto N. 6571/2008* (Decreto do AEE). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> . Acesso em: 18 fev. 2012.

_____. *Decreto N. 7611/2011*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> . Acesso em: 18 fev. 2012.

_____. *Lei N. 9610/1998* (Direitos Autorais). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm>. Acesso em: 19 fev. 2012.

_____. *Lei N. 9045/1995*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9045.htm> . Acesso em: 19 fev. 2012.

BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2011.

_____. *Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação*, 2008. Disponível em: <www.ufrgs.br/sai/arquivos/Instrumento_Avaliacao_Cursos_v_final_9setembro.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2009.

_____. *Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: SEESP, 2010.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. *Portaria N.3284/2003*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2012.

_____. *Projeto de estudo sobre discriminações no âmbito escolar*. (Relatório Analítico Final) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

BRASIL/SEESP. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*. Brasília, DF, 2007.

BRASIL/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei N. 8069/1990)*. Brasília, DF: CONANDA, 2002.

BRECCIO, Bárbara. *Gaiolas*. (mimeo, 2010).

BORGES, Jorge Luis. *O Aleph*. Porto Alegre, RS/Brasília, DF: Instituto Nacional do Livro – MEC, 1972.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BUJES, Maria Izabel Edelweiss; COSTA, Marisa *Vorraber (org)*. *Caminhos investigativos II-I: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli. Sala de aula e produção de subjetividades medos e perigos. *Revista Educação*. Porto Alegre, RS, ano 28, n. 2 (56), p. 317 – 332, (Maio/Ago. 2005).

CAMARGO, Ana Maria Faccioli; MARIGUELA, Márcio (org.). *Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walquiria Duarte. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARDIN, Teilhard de. *O fenômeno humano*. São Paulo: Cultrix. 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. *Educação e espiritualidade: pessoas com deficiência, sua invisibilidade e emergência*. São Paulo: Paulus, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: _____. *Composições*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, p.9-17, (2003).

CORDE\CAT. *Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas*. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html#topo>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DEBELLE, Jean; DRÉZE, Jacques. *Concepções de Universidade*. Fortaleza, CE: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DELORS Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3ªed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1999.

DERRIDA, Jacques. *Da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

DESCARTES, René. Prefácio e Introdução. Discurso do Método. In: *Descartes*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.

GALLO, Sílvio. *O sentido da escola*. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina M. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Revista Educação e Sociedade*, ano 23, n. 79, p. 39-63 (ago 2002).

GALZERANI, Maria Carolina Boverio. Memória, história e tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. *Memória, História e Educação*. Campinas, SP, Cadernos do CEOM, Ano 21, n. 28, p.16-32, (2006).

GOYOS, Celso (org.) *Temas em educação especial*. São Carlos, SP: Editora da UFSC, 1996.

GUTIÉRREZ, German. *Vulnerabilidad, corporalidad, sujeto y política popular*. Disponível em: <www.dei-cr.org/pasos.php>. Acesso em: 10 de novembro de 2005.

IBGE. *Censo Demográfico do IBGE 2000*. Disponível em: <www2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/acessibilidade/0004>. Acesso em: 8 mar 2006.

LUCHESE, C Maria Regina. *Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

HINKELAMMERT, Franz J. *Critica a La razon utópica*. San Jose: Departamento Ecuménico de Investigaciones, 1984.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JANNUZZI, Gilberta M. *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JASPERS, Karl. *The Idea of the university*. Londres: Peter Owen, 1965.

KANT. *O conflito das faculdades*. Lisboa: Edições 70, 1993.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito – ensaio sobre a exterioridade*. Trad. José Pinto Ribeiro Lisboa: 1961.

LOPES, Maura Corcini. HATTGE, Morgana D. *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon/Editora SENAC, 1997.

_____. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. (org.) *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.

_____. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Atores da inclusão na universidade: formação e compromisso*. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

MARQUES, Jairo. *A aluninha*. Disponível em: <http://assimcomovoce.folha.blog.uol.com.br/arch2011-02-13_2011-02-19.html>. Acesso em: 14 de mar.2011. (Crônica publicada em 14 de fevereiro de 2011 no blog *Assim como Você*).

MAZZOTA, Marcos J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Fundamentos da Educação Especial*. São Paulo: Enio Matheus Guasselli & Cia.Ltda., 1982.

MIGNOLO, Walter D. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. New Jersey: Princeton University Press, 2000.

_____. *The Idea of Latin América*. Malden-Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

MOLTMANN, Jürgen.(Trad.Constantino Ruiz Garrido). *Diaconia en el horizonte del reino de dios: hacia el diaconado de todos los creyentes*. Guevara: Editorial Sal Terrae, 1987.Título original em alemão: Diakonie im Horizont des Reiches Gottes.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Trad.Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. *O método IV – As ideias*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. *A religação dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

_____. *Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002c.

_____. *O problema epistemológico da complexidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2002d.

_____. *O Método V: a humanidade da humanidade – a identidade humana*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2003a.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003b.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal, RN: EDUFRN, 2000.

NERI, Marcelo (et al.). *Retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da ‘diferença’ e da exclusão social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos da ver/ler/ouvir/sentir/ o mundo. *Revista Educação e sociedade*, vol. 28, n. 98, p. 47-72 (jan/abr.2007).

OMS. *World report on disability 2011*. Disponível em: <http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

ONU. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência 2006*. Disponível em: <<http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. In: *Avaliação*. Campinas, SP, vol. 14, p. 29-41(mar 2009).

_____. Elisabete Monteiro de Aguiar. *Universidade e educação geral: para além da especialização*. Campinas, SP: Alínea, s/d.

PEREIRA, José Aparecido. A ideia de Progresso de Kant. In: *Tempo da Ciência*. PUC-PR, vol 30, p. 107-119 (2º sem. 2008).

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: FDE, 2005.

PIERUCCI, Antonio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: USP, Curso de Pós Graduação em Sociologia, 1999.

QUADROS, Ronice M. *O tradutor e intérprete da língua de sinais brasileira*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

QUARTERO, Felipe. *Valiosa vida*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2010.

REILY, Lúcia. *Escola Inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, SP, v.13, n.39, p.565-599, (set/dez 2008).

SÁ, Nidia Regina Limeira. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus, AM: Editora da Universidade Federal de Manaus, 2002.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *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*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

_____. *Manual de uso do Fórum Social Mundial*. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/fsm.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1989.

_____. *Utopia contra a exclusão*. Disponível em: <www.unb.br/acs/unbagencia/ag0404-17.htm>. Acesso em: 24 maio 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

_____. *Como chamar as pessoas que têm deficiência*. Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigo17.pdf>>. Acesso: 17 ago. 2007.

SEBBA, J. *What Works in inclusive education?* Ilford: Barnados, 1997.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (orgs.) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu. Identidade e diferença: impertinências. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 23, p. 65-66 (ago. 2002).

_____. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SKLIAR, Carlos. (org.) *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

_____. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

SKRTIC, T. M. *Students with Special Educational Needs*. Artifacts of the Traditional Curriculum. M. Ainscow (ed.). *Effective Schools for All*. London: Fulton, 1991.

SLEE, R. *Learning Initiatives to Include*. All Students in Regular Schools. M. Ainscow (Ed.). *Effective Schools for All*. Londres: Fulton, 1991.

SOARES, Carmem. *Corpo e história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

STALSETT, Sturla. *Vulnerabilidad, dignidad y justicia: valores éticos fundamentales en un mundo globalizado*. Disponível em: <www.dei-cr.org/pasos.php>. Acesso em: 10 nov. 2005.

_____. *El sujeto, los fundamentalismos y la vulnerabilidad*. Disponível em: <www.dei-cr.org/pasos.php>. Acesso em: 10 nov. 2005.

SUNG, Jung Mo. *Conhecimento e solidariedade: educar para a superação da exclusão social*. São Paulo: Editora Salesiano, 2002.

_____. *Sujeito e sociedades complexas: para repensar os horizontes históricos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TOMLINSON, S. *A Sociology of special education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE, 1994.

WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2000.

UMESP. *Projeto Pedagógico Institucional 2008-2012*. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista, 2008.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2016*. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista, 2006.

_____. *Projeto Melhor é Nossa Causa*. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista, 2005.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e missão*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1998. (Documento Original: *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: vision and action*. Paris: UNESCO, 1998).

Filmografia

ZEMECKIS, Robert. *Forrest Gump: o contador de histórias* (título no Brasil). Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=gAWCCpZrYFg> . Acesso em: 18 fev. 2012.

Musicografia

VIVALDI, Antonio. *Le quattro stagioni*. Itália, 1723. (título em português: As quatro estações).

Anexos

Anexo1 – Projeto Melhor é Nossa Causa, UMESP, 2005

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

**MELHOR É A NOSSA CAUSA –
INCLUSÃO DE
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UMESP**

São Bernardo do Campo — agosto de 2005

SUMÁRIO

Introdução

1. Objetivos

1.1 Objetivo geral

1.2 Objetivos específicos

2. Justificativa

2.1 A relevância social e acadêmica

2.2 A legislação brasileira

3. Referencial teórico

3.1 Diretrizes para a educação da Igreja Metodista

3.2 Planejamento estratégico do IMS

3.3 Referencial filosófico e pedagógico

4. Proposta de designação da assessoria

5. Ações

5.1 Criação de uma assessoria pedagógica relacionada à inclusão da
pessoa com deficiência na UMESP

5.2 Mapeamentos

5.3 Apoio pedagógico

5.4. Sensibilização da comunidade

5.5 Acessibilidade

6. Cronograma

MELHOR É A NOSSA CAUSA

“Não somos melhores nem piores. Somos iguais. Melhor é a nossa causa.”

Thiago de Mello

Introdução

O projeto *Inclusão da pessoa com deficiência na UMESP*³⁵ trata da implementação de uma assessoria pedagógica relacionada ao paradigma educacional da inclusão. Acredita-se na viabilidade de um sistema educacional inclusivo que permita a adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes, mais especificamente, dos aprendizes com deficiência temporária ou permanente.

Tal assessoria vem atender a demanda atual por uma educação democrática e inclusiva, conforme dados do IBGE³⁶, dos 24,5 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, apenas 3,2 milhões freqüentam algum tipo de escola. Sendo que este número cai para 700.000 quando se trata de pessoas com deficiência em idade média de ingresso no ensino superior.

Trata-se da inclusão como modelo interativo de pertença à instituição, como paradigma educacional que promove uma mudança de perspectiva educacional, onde incluir não se limita a ajudar alunos/as que apresentam dificuldades na universidade, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo - como comunidade aprendente.

O objetivo de universalizar o acesso à educação superior encontra respaldo na legislação brasileira. Desde a Constituição Federal de 1988 que garante a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art.206, inc.I), até a Portaria 3284/2003 do MEC que assegura aos portadores de deficiência os direitos de acessibilidade à educação em todos os níveis.

Garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na UMESP é uma meta suscitada pelo *Planejamento Estratégico do IMS* e construída em consonância com *As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*.

As ações propostas possuem um referencial filosófico-pedagógico que possibilita uma epistemologia inclusiva. Categorias como diversidade, complexidade, corporeidade humana e solidariedade contribuem para o desenvolvimento de uma epistemologia coerente com o paradigma educacional da inclusão.

³⁵ Este projeto foi construído por Elizabete Cristina da Costa e apresentado à Vice-reitoria da Universidade Metodista, na pessoa do professor Clóvis Pinto de Castro. O mesmo foi avaliado e aprovado pela Diretoria da UMESP em agosto de 2005.

³⁶ *Censo 2000*. Disponível em: <www.universiabrasil.net/materia/materia.jsp?id=6660>. Acesso em: 18 jul. 2005.

1. Objetivos

1.1. Objetivo Geral:

- Garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na UMESP.

1.2. Objetivos específicos:

- Atender adequadamente a pessoa com deficiência nos campi da UMESP, proporcionando condições de comunicação e locomoção independente;
- Possibilitar a participação do acadêmico com deficiência nos diversos espaços da universidade, valorizando *nossos* modos diferentes de *estar no mundo*;
- Mapear e avaliar as condições atuais de acessibilidade e permanência da pessoa com deficiência na UMESP;
- Implementar uma cultura de inclusão na instituição que valorize a diversidade e respeite a singularidade;
- Desenvolver uma epistemologia coerente com o paradigma educacional da inclusão;
- Incentivar a pesquisa relacionada às necessidades pedagógicas específicas das áreas de deficiência (auditiva, física, mental, visual);
- Promover o diálogo da UMESP com outras Instituições de Ensino Superior, com as Associações de Pessoas com Deficiência e com os diversos órgãos públicos e privados que atuam na área.

2. Justificativa

2.1. Relevância Social e Acadêmica

Falar sobre exclusão na sociedade brasileira não é nenhuma novidade, seja ela social, econômica, política ou educacional. No entanto, pouco se fala sobre a inclusão, sobre a diversidade inerente à condição humana, enfim, sobre as potencialidades da diferença.

A sociedade sempre teve problemas em lidar com a diversidade, sendo que a diferença acabou estigmatizada pejorativamente. No caso da pessoa com deficiência, “a ignorância, o

preconceito, a superstição e o medo ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência”³⁷.

Ao caminharmos pelas ruas ou em outros espaços públicos do Brasil, encontramos poucas pessoas com deficiência - onde estarão elas? Provavelmente, escondidas em suas casas ou em entidades que cuidam da sua especificidade. Pouquíssimas são as pessoas com deficiência que ocupam o seu espaço no mundo: nas instituições regulares de ensino, no trabalho, na cultura e até nas igrejas. Pouquíssimas são as pessoas com deficiência que, como cidadãs, buscam o seu direito à acessibilidade, comunicação e locomoção dignas.

A inclusão da pessoa com deficiência na universidade é de grande relevância social e acadêmica. Socialmente, possibilita uma nova visão da realidade onde a diversidade é valorizada e a diferença é respeitada. Desperta a *sensibilidade solidária*³⁸ e pergunta pela acessibilidade de todos às mais diversas instâncias sociais.

Academicamente, constrói-se um paradigma educacional que é flexível e propício à inovação em vivências personalizadas do aprender a aprender. Considera a condição humana em sua *complexidade*³⁹ e aposta num processo de construção do conhecimento enriquecido pelas certezas e incertezas, pelos erros e acertos – enfim, pela corporeidade humana em suas mais diversas formas.

2.2. Legislação Brasileira

Existe uma política pública de inclusão garantida pela legislação brasileira. Mesmo que incoerente em alguns aspectos, especialmente no que se refere à confusão de termos utilizados para a denominação da pessoa com deficiência⁴⁰, a legislação insiste nos direitos humanos e civis tanto para a pessoas com deficiência quanto para qualquer outra pessoa, primando por uma educação inclusiva.

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente plane-

³⁷ CAMOLESI, Marcos Roberto Haddad. *O direito de inclusão da pessoa portadora de deficiência à luz da legislação brasileira*. Disponível em: <www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4928>. Acesso em: 10 jul. 2005.

³⁸ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a Esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.

³⁹ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 7ªed.

⁴⁰ Diversos termos que aparecem na legislação: pessoa deficiente, pessoa portadora de deficiência, pessoa com necessidades especiais, educação especial, etc.

jadas, implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a idéia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Assim, a implantação de propostas com vistas à construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.⁴¹

Relacionados à educação da pessoa com deficiência podemos citar os seguintes documentos⁴²:

Decretos

DECRETO No 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001 – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Leis

LEI Nº 8.859 DE 23 DE MARÇO DE 1994 - Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

LEI No 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.

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

LEI Nº 4.309, DE 14 DE ABRIL DE 2004. - Dispõe sobre o ingresso de pessoas com Deficiência Auditiva nas universidades públicas e estaduais

Portarias

PORTARIA Nº 1.793, DE DEZEMBRO DE 1994 – Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.

⁴¹ Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=106>. Acesso em: 10 jul. 2005.

⁴² Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=192>. Baixado em: 14 jul. 2005.

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.

PORTARIA Nº 554 DE 26 DE ABRIL DE 2000 - Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille

PORTARIA Nº 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.

Aviso Circular

AVISO CIRCULAR Nº 277/MEC/GM, DE 08 DE MAIO DE 1996 – Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

Resolução

RESOLUÇÃO Nº 2 DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 – CEB/CNE - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

RESOLUÇÃO Nº 05/87 - Altera a redação do Art. 1º da Resolução nº 2/81.

RESOLUÇÃO Nº 02/81 - Prazo de conclusão do curso de graduação.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1 - Estágio.

Diante dessa legislação apresentada, torna-se imperativa a inclusão da pessoa com deficiência na universidade.

3. Referencial Teórico

3.1. Diretrizes para Educação na Igreja Metodista

As *Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista*⁴³ indicam que toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos seus participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestam na organização da sociedade, bem como condições para que exercitem o senso e a prática da justiça e solidariedade. A universalização do acesso à educação superior e a inclusão da pessoa com deficiência UMESP sinalizam os valores ético-cristãos da justiça e da solidariedade na perspectiva da Igreja Metodista.

3.2. Planejamento Estratégico do IMS

A UMESP compõe o Instituto Metodista de Ensino Superior que tem como missão “participar efetivamente na formação de pessoas, exercendo poder de influência e contribuindo

⁴³ Documento de referência para todo o Sistema Educacional Metodista no Brasil.

do a melhoria da qualidade de vida, baseada em conhecimentos e valores éticos”⁴⁴ e como visão “ser referência educacional na construção de comunidade aprendente, reconhecida nacional e internacionalmente por serviços de qualidade e relevância social, com práticas flexíveis, criativas e inovadoras”⁴⁵. Ao contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas através de práticas flexíveis, criativas e inovadoras, tanto a missão quanto a visão do IMS possibilitam a implementação do paradigma educacional da inclusão.

A implementação dessa nova assessoria pedagógica vem corroborar o patamar de excelência acadêmica e administrativa do IMS em seus três pilares de orientação estratégica: *Educação por toda a Vida, Comunidade Aprendente e Inserção Regional*⁴⁶.

Educação por toda a vida pressupõe apoio pedagógico contínuo no processo de construção do conhecimento, aspecto fundamental quando se pretende promover a acessibilidade e permanência da pessoa com deficiência na UMESP.

Entender-se como comunidade aprendente é respeitar a complexidade humana, onde a diversidade e a diferença são elementos constituintes da construção do conhecimento. A presença da pessoa com deficiência na UMESP suscita a flexibilidade, a criatividade e a inovação pretendidas por esta instituição.

A pessoa com deficiência é parte constituinte da sociedade, ao pretender a inserção regional, a UMESP considera também como seu público alvo a pessoa com deficiência.

A *Razão da Existência* e os *Valores Essenciais* do IMS, também, destacam temas como exercício da cidadania, melhoria da qualidade de vida, consciência crítica, senso de justiça e de solidariedade, prática reflexiva, inovação, criatividade e socialização do conhecimento. Tais temas incitam as ações da assessoria pedagógica relacionada à inclusão da pessoa com deficiência na UMESP, sendo que a sua atuação deverá acontecer de forma transversal e dialogada. O gráfico abaixo ilustra essa pretensão:

⁴⁴ Conforme Planejamento Estratégico do IMS.

⁴⁵ Conforme Planejamento Estratégico do IMS.

⁴⁶ Conforme Planejamento Estratégico do IMS.



3.3. Referencial Filosófico e Pedagógico

No decorrer deste projeto, fizemos opção pela utilização do termo *pessoa com deficiência*, em consonância com a proposta dos movimentos de pessoas com deficiência que “querem ser chamadas de ‘pessoas com deficiência’ em todos os idiomas”⁴⁷. Este é um assunto ainda em debate, entretanto, os mais recentes pronunciamentos a respeito da inclusão referem-se à *pessoa com deficiência*.

Alguns dos princípios básicos para utilização desse termo são⁴⁸:

- não esconder ou camuflar a deficiência,
- não aceitar o consolo da falsa idéia de que todo mundo tem deficiência,
- mostrar com dignidade a realidade da deficiência,
- valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da mesma,

⁴⁷ SASSAKI, Romeu Kazumi. *Como chamar as pessoas que têm deficiência*. Disponível em: <www.google.com/search?q=Romeu+Sasaki&hl=pt-BR&lr=&rls=WZPA,WZPA:2005-28,WZPA:en&start=20&sa=N>. Acesso em: 16 jul. 2005.

⁴⁸ SASSAKI, Romeu Kazumi. *Como chamar as pessoas que têm deficiência*. Disponível em: <www.google.com/search?q=Romeu+Sasaki&hl=pt-BR&lr=&rls=WZPA,WZPA:2005-28,WZPA:en&start=20&sa=N>. Acesso em: 9 jul. 2005.

- combater neologismos que tentam diluir as diferenças.

A discussão sobre as situações de inserção da pessoa com deficiência na universidade trata de enfoques diferentes que denotam as perspectivas pelas quais são vistas as pessoas com deficiência na instituição educacional e na comunidade. Integração⁴⁹ e inclusão são as opções de inserção.

Integrar significa incorporar-se, acomodar-se, insinua uma ação da parte da pessoa com deficiência para adaptar-se ao ambiente como ele é. Esta “é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração”⁵⁰.

Incluir, no entanto, significa envolver, quem já pertence ao todo, num ambiente próprio ao seu desenvolvimento como cidadão. Insinua uma ação da sociedade no sentido de trazer para dentro alguém que dela faz parte. “A inclusão propõe uma ruptura dos paradigmas que já existem, a construção de um novo trabalho, um novo lazer, uma nova escola. São propostas que vão melhorar a vida de cada um de nós porque são de alta qualidade, de alto refinamento para os relacionamentos humanos, onde quer que eles aconteçam.”⁵¹

Nos movimentos internacionais, a integração é um movimento mais antigo e propõe que as pessoas com qualquer tipo de comprometimento (mobilidade reduzida) ou deficiência tenham o direito ao mesmo espaço das outras pessoas, porém, sem nenhuma preocupação em mudar ambientes, estruturas e relacionamentos. Este foi um movimento importante que obteve conquistas significativas quanto à inserção da pessoa com deficiência nos vários espaços da sociedade. Contudo, o conceito integração é limitado quando prevê uma ação unilateral e descomprometida com a transformação social.

No Brasil, desde a década de 90, há um forte movimento por uma sociedade inclusiva,⁵² sendo que autores como a pedagoga Maria Teresa Égler Mantoan⁵³, a jornalista Cláudia Werneck⁵⁴ e o consultor Romeu Kasumi Sasaki⁵⁵ são referências nesse debate.

⁴⁹ Nos movimentos internacionais, a integração é um movimento mais antigo e que propõe que as pessoas com qualquer tipo de comprometimento ou deficiência tivessem o direito ao mesmo espaço das outras pessoas, porém, sem nenhuma preocupação de mudar ambientes, estruturas e relacionamentos.

⁵⁰ MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Integração X Inclusão*. Disponível em: <www.futurasgeracoes.com.br/htm/inclusao.htm>. Acesso em: 13 jul. 2005.

⁵¹ WERNECK, Cláudia. *A humanidade como ela é*. Disponível em: <www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0073.asp>. Acesso em: 10 jul. 2005.

⁵² Conceito criado pela ONU que também apóia a inserção inclusiva.

A inclusão da pessoa com deficiência na universidade fundamenta-se num pensamento complexo porque concebe, inseparavelmente, a unidade e a diversidade humana como partes constituintes da construção do conhecimento. Torna-se relevante, portanto, o referencial filosófico advindo de pensadores como Edgar Morin.

O ser humano, segundo Morin, não nasceu humano, mas tornou-se humano num constante processo de aprendizado, marcado por evoluções, adaptações e construção cultural. A educação contribuirá com a “aprendizagem da compreensão e da lucidez” e na “a mobilização de todas as aptidões humanas”⁵⁶. Condições estas que devem ser continuamente regeneradas.

No sistema educacional, as tradicionais estruturas curriculares e suas divisões em departamentos (ou áreas) e disciplinas têm promovido a fragmentação do conhecimento, desintegrando o processo educativo e a própria visão do ser humano e de suas aptidões. Torna-se necessário resgatar “a condição humana como o objeto essencial de todo o ensino”⁵⁷, considerando seriamente a complexidade humana, bem como a complexidade do próprio processo educativo no século XXI. Um dos caminhos para isso seria a “relição dos saberes”. Segundo Morin, “o ensino pode tentar, eficientemente, promover a convergência das ciências naturais, das ciências humanas, da cultura das humanidades e da Filosofia para a condição humana”⁵⁸.

Essa tarefa necessita de educadores/as lúcidos/as, pois se faz necessária a emergência da consciência da unidade / diversidade humana, da complexidade humana. A consciência lúcida carece de “múltiplos conhecimentos e de um esforço de

⁵³ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Ed. Moderna, 2003.

⁵⁴ WERNECK, Cláudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. WVA editora.

⁵⁵ SASSAKI, Romeu Kazumi. *Construindo uma sociedade para todos*. WVA editora: Rio de Janeiro, 1999.

⁵⁶ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.p. 54.

⁵⁷ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Trad. Catarina Eleonora F.da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília:UNESCO, 2003.p. 15.

⁵⁸ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, p. 46. O autor desenvolve também essa proposta em jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por ele na França e expressas no livro *A relição dos saberes: o desafio do século XXI*. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

pensamento para articular esses conhecimentos”⁵⁹ dispersos em várias disciplinas. A unidade da consciência humana somente é possível como “circuito / anel reflexivo”⁶⁰, dado o fato de que a própria consciência não é uma instância fixa e estável, mas sujeita aos possíveis erros humanos, pois é humana.

Educar para a condição humana é, antes de qualquer coisa, buscar compreender a condição humana vislumbrando a possibilidade de uma vida melhor. É reconhecer a cultura humana em sua complexidade e respeitá-la, possibilitando, assim, a continuidade dessa construção iniciada a milhões de anos.

A concepção educacional inclusiva respeita a corporeidade da pessoa com deficiência e busca valorizar a potencialidade da diferença. Hugo Assmann, filósofo, sociólogo e teólogo⁶¹, nos seus escritos sobre os paradigmas educacionais, menciona como as teorias pedagógicas limitam-se (ou correm o risco de limitar-se) a um ou outro aspecto do ser humano e de sua existência, não considerando a corporeidade humana.

A partir do tema corporeidade, Assmann indica a importância de uma reformulação conceitual do que se entende por educar na complexa sociedade moderna. A pista mais significativa, neste sentido, seria “a existência de uma relação estreita (praticamente uma coincidência) entre processos vitais e processos cognitivos⁶²” na morfogênese do conhecimento⁶³.

“Se realmente aceitamos despedirmo-nos do empirismo e do positivismo raso que afirmam os fatos como verdade, e se concordamos que toda realidade é construção perceptiva do real, então, talvez seja possível fazer as pazes com o único real plenamente afirmável: o de que somos corporeidades imersas em relações sociais de construção de significações / sentidos para o viável (e até para o inviável!). O rumo da navegação (as decisões

⁵⁹ MORIN, Edgar. *O Método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana*, Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 113.

⁶⁰ MORIN, Edgar. *O Método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana*, p. 113.

⁶¹ Como Assmann se autodefine em *Paradigmas educacionais e corporeidade*, p.63.

⁶² ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.p.116.

⁶³ ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação :epistemologia e didática*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.p.123-158.

conscientes) só pode ser definido dentro desse complexo processo criativo e construtivista de modelos de leitura do real. Mas as energias que tornam possível avançar brotam, em larga medida, do bojo de processos auto-organizativos nunca plenamente apreendidos em nosso limitado aprender. A construção da realidade tem que se apoiar na auto-organização do vivo”.⁶⁴

A corporeidade é entendida como a “globalidade do sistema auto-organizativo do nosso corpo como um todo, em tudo o que somos e fazemos”⁶⁵. O corpo seria, então “a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica”⁶⁶.

Assmann, ao tratar da corporeidade em educação, faz referência à complexa criatividade dos corpos vivos e seu potencial auto-organizativo⁶⁷, à filosofia do corpo⁶⁸ e à necessária superação da visão mecanicista em educação. Destaca-se, então, a *solidariedade*⁶⁹ que, na perspectiva de Assmann, segue na questão da confiabilidade dos seres humanos para com projetos que vão além de si, para projetos solidários. Assmann destaca o valor do ser humano e a preocupação com uma formação que dê conta dos múltiplos aspectos da existência humana, sempre primando por uma educação solidária que respeite “a corporeidade humana em situações-limite”.⁷⁰

4. Proposta de designação da assessoria

As palavras do poeta brasileiro Thiago de Mello, escritor de uma poesia comprometida com a vida, expressam

⁶⁴ ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*, p.138.

⁶⁵ ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*, p.112.

⁶⁶ ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*, p.113.

⁶⁷ Maturana e Varela são os autores aos quais Assmann se reporta nos estudos sobre este tema.

⁶⁸ Edgar Morin e Rubem Alves seriam referências nesse tema, sendo que Assmann trabalha mais com Morin.

⁶⁹ ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária educar para a esperança*. Petrópolis: vozes, 2000.

⁷⁰ ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: UNIMEP, 1996.p. 61.

Não somos os melhores⁷¹

A vida repartida dia a dia
com quem vinha querendo que a vida
pudesse um dia ser vida,
posso dizer que alguma coisa aprendi
(primeiro com amargura,
depois com essa dolorida lucidez
que nos ensina a ver nossa feiúra).

Aprendi, por exemplo, que não somos
os melhores. Custou mas aprendi.
tempo largo levei para enxergar
que era de puro desamor e chama
que crescia no olhar companheiro.

*Não somos nem melhores nem piores.
Somos iguais. Melhor é a nossa causa.*

Todos os que chegamos dessas águas
barrentas e burguesas, para dar
(pouco soubemos dar) uma demão
na roda e transformar a vida injusta
dos que conhecem mesmo a banda podre,
mostramos a nós mesmos, mais que aos outros,
a face verdadeira que levamos.

É repetir: melhor é a nossa causa.

Mas no viver da vida, a vida mesma,
quando é impossível disfarçar,
quando não se pode ser nada mais
do que o homem que a gente é mesmo,
na prática cotidiana da chamada vida,
que é verdadeira prática do homem,
fomos sempre e somente como os outros,
e muitas vezes como os piores dos outros,
os que estão do outro lado,
os que não querem, nem podem, nem pretendem
mudar o que precisa ser mudado
para que a vida possa um dia

⁷¹ MELLO, Thiago. *Poesia comprometida com a minha e a tua vida*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

ser mesmo vida, e para todos.

Em “*Não somos melhores nem piores. Somos iguais. Melhor é a nossa causa*” fica expresso o lema da assessoria pedagógica relacionada à inclusão da pessoa com deficiência na UMESP. *Melhor é nossa causa* porque:

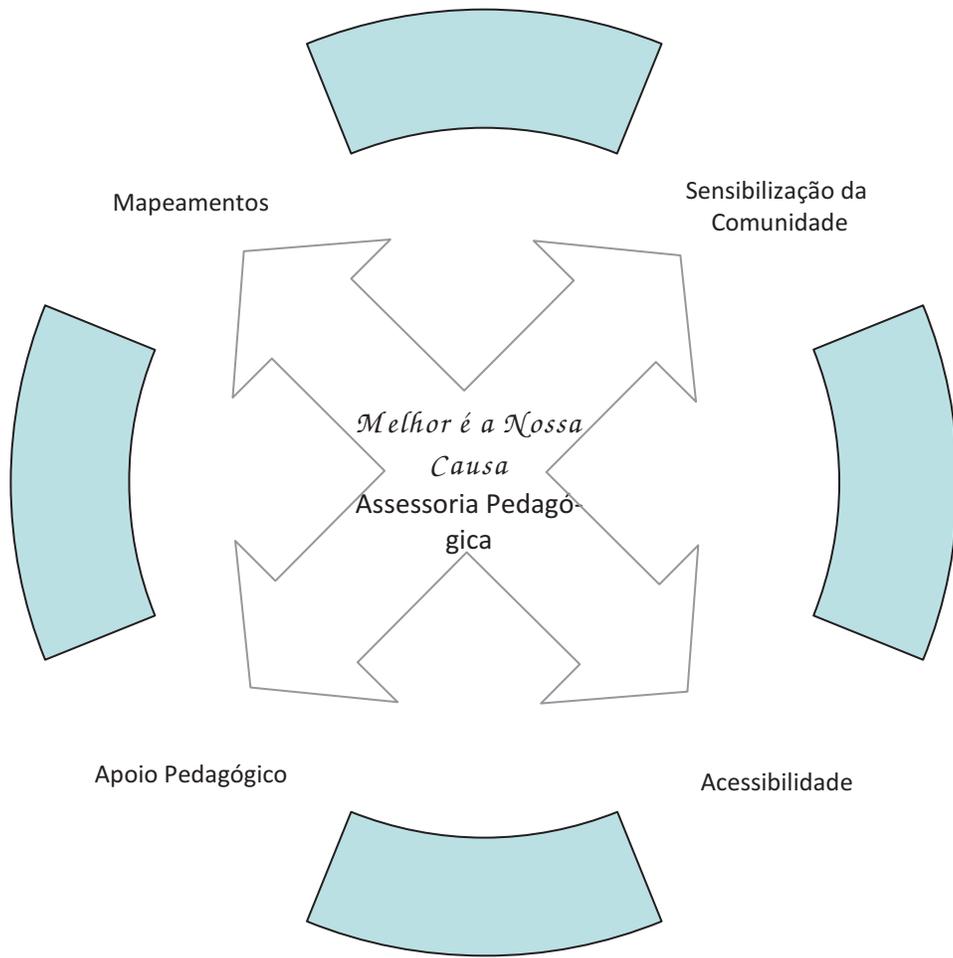
Melhor: é a excelência objetivada pela UMESP;

Nossa: é a vivência da excelência como comunidade aprendente;

Causa: é a inclusão da pessoa com deficiência na construção da excelência objetivada pela UMESP.

5. Ações

As ações pretendidas por essa assessoria primam pelo trabalho cooperativo e pela flexibilidade necessária na busca do seu objetivo: garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na UMESP. O gráfico abaixo é ilustrativo nesse sentido:



6. Cronograma

6.1. Criação de uma assessoria pedagógica relacionada à inclusão da pessoa com deficiência na UMESP

<i>Ação</i> (o que)	<i>Responsáveis</i> (quem)	<i>Realização</i> (como)	<i>Implantação</i> (quando)	<i>Local</i> (onde)
Contratação da pessoa responsável			Agosto de 2005	
Escolha do espaço de trabalho		Prestar atenção na acessibilidade	Agosto de 2005	
Definição das funções da assessoria e construção do projeto		Em diálogo com a vice-reitoria.	Agosto de 2005	

6.2. Mapeamentos

<i>Ação</i> (o que)	<i>Responsáveis</i> (quem)	<i>Realização</i> (como)	<i>Implantação</i> (quando)	<i>Local</i> (onde)
Mapeamento do número de alunos com deficiência	Assessoria	Consulta banco de dados da UMESP	2005	Todos os campi da UMESP
Mapeamento do material pedagógico de apoio	Assessoria	Consulta banco de dados da UMESP	2005	Todos os campi da UMESP
Mapeamento das condições de acessibilidade	Assessoria	Rampas, elevadores, placas informativas (Braille), pessoal treinado, estacionamento, etc.	2005	Todos os campi da UMESP
Mapeamento das ações já desenvolvidas na área (instituição, docentes, discentes)	Assessoria	Questionário de pesquisa	2005	Todos os campi da UMESP

6.3. Apoio pedagógico

Ação (o que)	Responsáveis (quem)	Realização (como)	Implantação (quando)	Local (onde)
Adaptação dos laboratórios de informática		Utilizar programas que possibilitem a acessibilidade da pessoa com deficiência ao mundo on line (como Dosvox)	Conforme a demanda do campus	Todos os campi da UMESP conforme demanda
Adaptação das bibliotecas		Implantar a <i>audioteca</i> e adquirir livros em Braille - utilizar-se de parcerias com instituições especializadas ou de voluntariado.	Conforme a demanda do campus	Todos os campi da UMESP conforme demanda
Contratação intérprete de Libras		Parceria com instituições especializadas como <i>Fundação Dorina Nowil</i>	Conforme a demanda do campus	Todos os campi da UMESP conforme demanda
Adequação dos currículos e da metodologia de avaliação		Deficiência visual: utilizar metodologia e recursos que privilegiem a audição ou o tato. Deficiência auditiva: utilizar metodologia e recursos que privilegiem a visão.	Conforme a demanda do campus	Todos os campi da UMESP conforme demanda
Atendimento à especificidade da pessoa com deficiência no Vestibular		Providenciar Ledor, prova gravada ou em Braille e intérprete de línguas, conforme a demanda	Por ocasião da realização do processo seletivo.	Todos os campi da UMESP conforme demanda
Orientação ao calouro e ao egresso com deficiência quanto às suas possibilidades de trabalho.	Assessoria	Parcerias com instituições especializadas Oferecer informações a respeito das políticas públi-	2006	No centro de apoio pedagógico

		cas relaciona- das à inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.		
Criação de grupo de apoio peda- gógico	Assessoria Pe- dagógica, do- centes e discen- tes com defici- ência.	Reuniões peri- ódicas para apoio e discus- são com do- centes e dis- centes com deficiência	Iniciar em setembro de 2005	Todos os campi da UMESP con- forme demanda

6.4. Sensibilização da comunidade

<i>Ação</i>	<i>Responsáveis</i>	<i>Realização</i>	<i>Implantação</i>	<i>local</i>
Distribuição de folder informativo		Parcerias com instituições relacionadas	Por ocasião das inscrições para o vestibular	Todos os campi da UMESP
Participação na Campanha da Fraternidade 2006	Assessoria	Desenvolvendo discussões sobre o tema e “Solidariedade com a pessoa portadora de deficiên- cia” e apoiando eventos relacio- nados	2006	
Criação de cen- tro de informa- ção à pessoa com deficiência	Assessoria	Oferecer infor- mações sobre tecnologia assis- tiva e institui- ções de apoio à pessoa com defi- ciência.	Segundo semestre de 2006	No centro de apoio pedagó- gico

6.5. Acessibilidade

<i>Ação</i>	<i>Responsáveis</i>	<i>Realização</i>	<i>Implantação</i>	<i>local</i>
Implementação de recursos físi- cos que garan- tam a mobilida-		Providenciar placas informa- tivas em Braile, estacionamento		Todos os campi da UMESP

de e a comunicação da pessoa com deficiência na UMESP		reservado, rampas, mobiliário adequado, etc.		
Treinamento para acolher à pessoa com deficiência adequadamente.		Parcerias com instituições especializadas		Todos os campi da UMESP

Anexo 2 – Relatório da assessoria para inclusão - UMESP, 2010

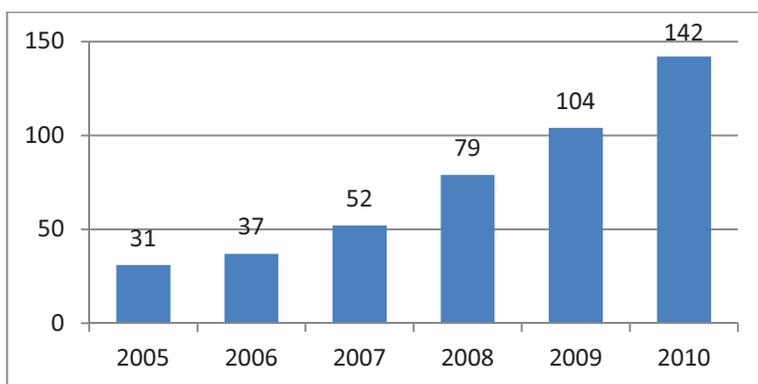
Assessoria Pedagógica para Inclusão da Pessoa com Deficiência - Relatório de Atividades 2010

Introdução

Este relatório apresenta as principais atividades desenvolvidas pela Assessoria Pedagógica para Inclusão no ano de 2010, bem como destaca as demandas para 2011. Pedimos atenção especial para as atividades relacionadas à modalidade de Educação a Distância – recebemos vários novos alunos com deficiência o que demandou uma série de procedimentos para inclusão na EAD, como a inserção da janela em LIBRAS nas teleaulas.

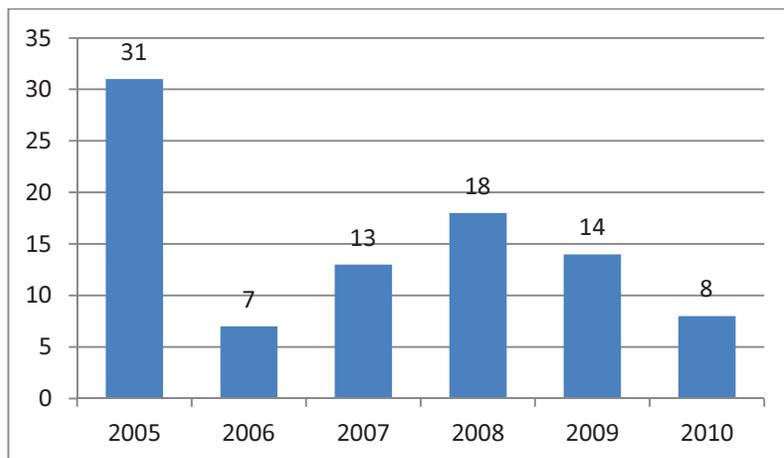
I. Mapeamentos

- 1) Pessoas com deficiência que estudaram na universidade desde 2005⁷², número cumulativo

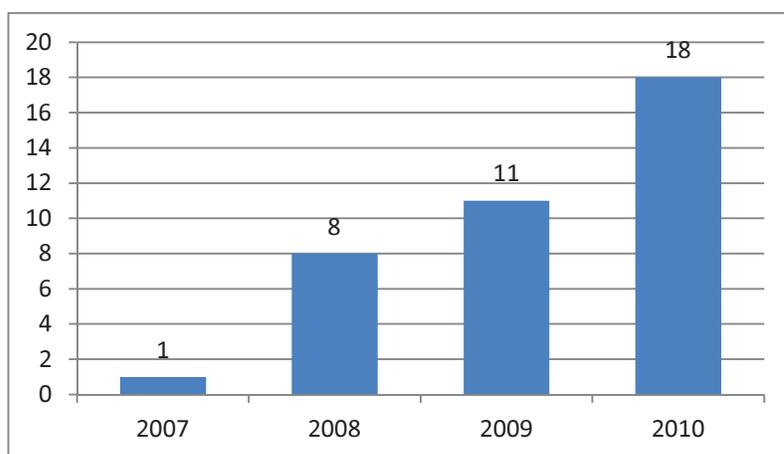


- 2) Estudantes com deficiência, ingressantes na modalidade presencial, desde 2005⁷³

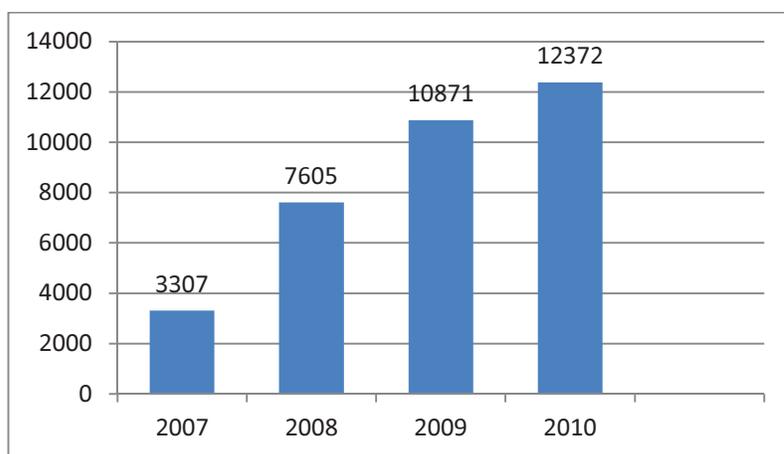
⁷² A ingressar no processo seletivo ou na universidade, o estudante não é obrigado a identificar-se. Portanto, estes números referem-se aos estudantes que se identificaram. É possível que existam outros estudantes, mas estes não se manifestaram como pessoas com deficiência. Existe campo de identificação no formulário tanto do processo seletivo quanto da matrícula, inclusive há formulário específico para solicitação de apoio pedagógico.



3) Estudantes com deficiência, ingressantes na modalidade EAD desde 2007

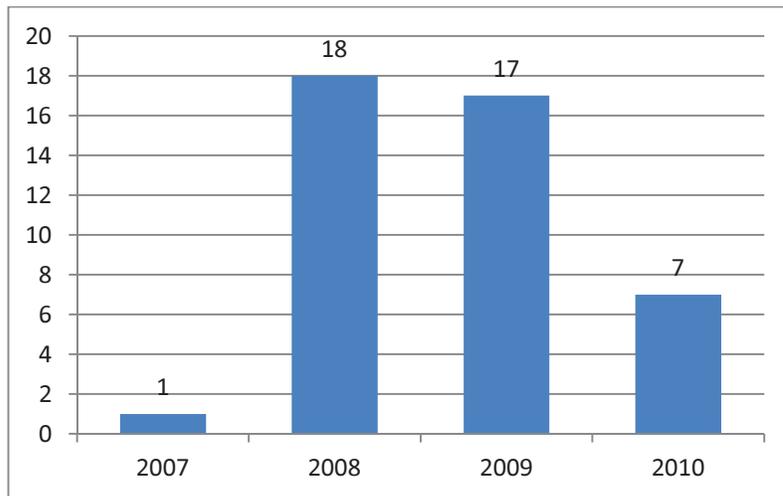


Estudantes na Metodista, modalidade EAD

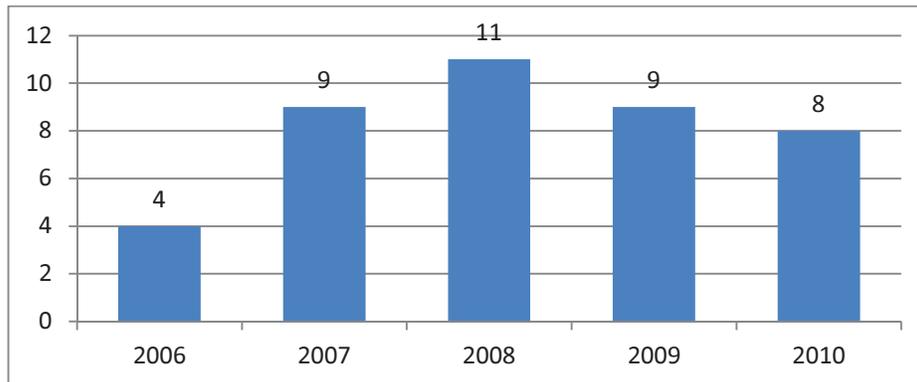


4) Estudantes com deficiência formados desde 2007

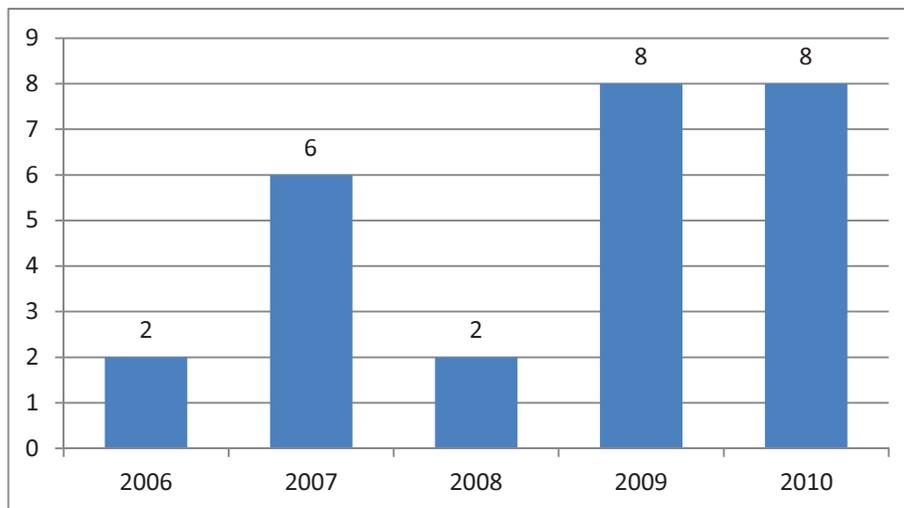
⁷³ Em 2009, destaca-se a inclusão de pessoas com deficiência na modalidade de ensino EAD, foram cerca de 50 pessoas ingressando somente neste ano. Podemos entender, portanto, que a EAD é um espaço importante para a eliminação de barreiras também para os estudantes com deficiência.



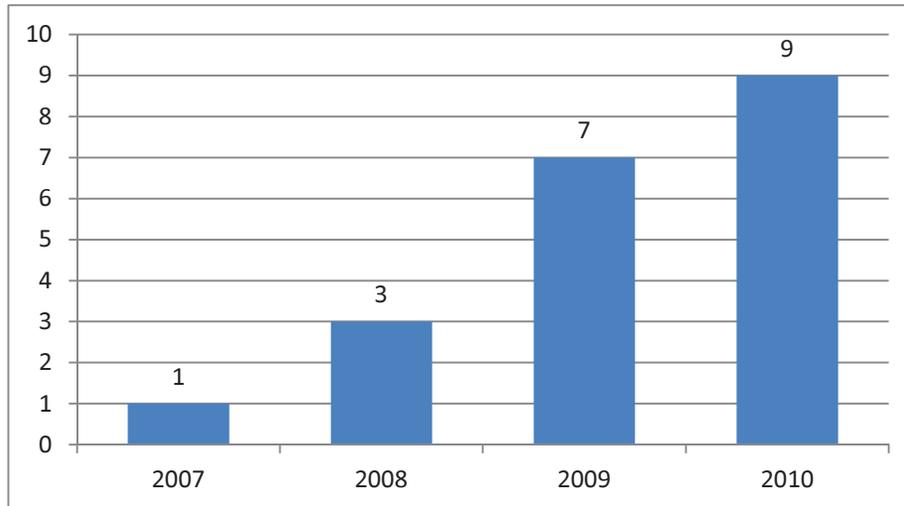
5) Intérpretes de LIBRAS na universidade desde 2006



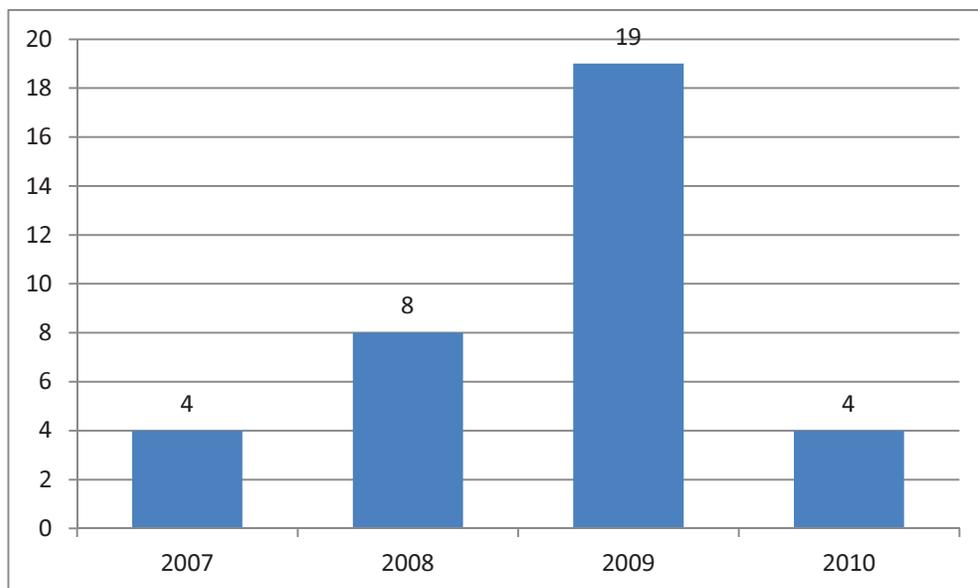
6) Oferecimento da disciplina optativa *Por uma sociedade inclusiva – LIBRAS* desde 2006



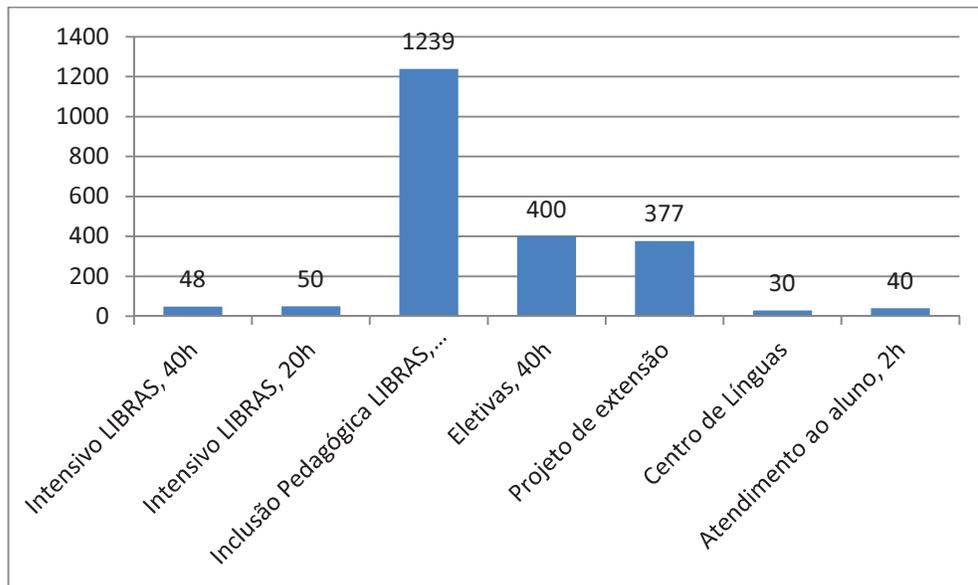
7) Oferecimento de LIBRAS como disciplina curricular desde 2007



8) Oferecimento de Cursos Intensivo de LIBRAS para comunidade interna desde 2007

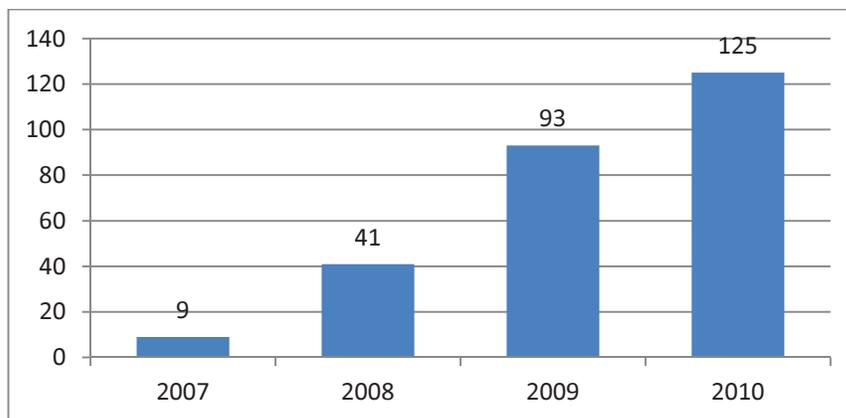


9) Oferecimentos e Número de alunos que fizeram LIBRAS em 2010

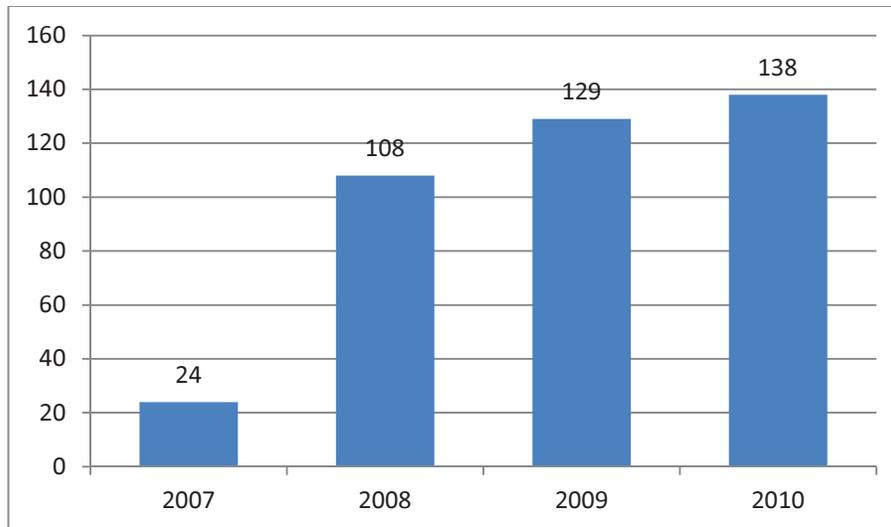


11) Número de Textos da Biblioteca Digital Acessível desde 2007 - cumulativo

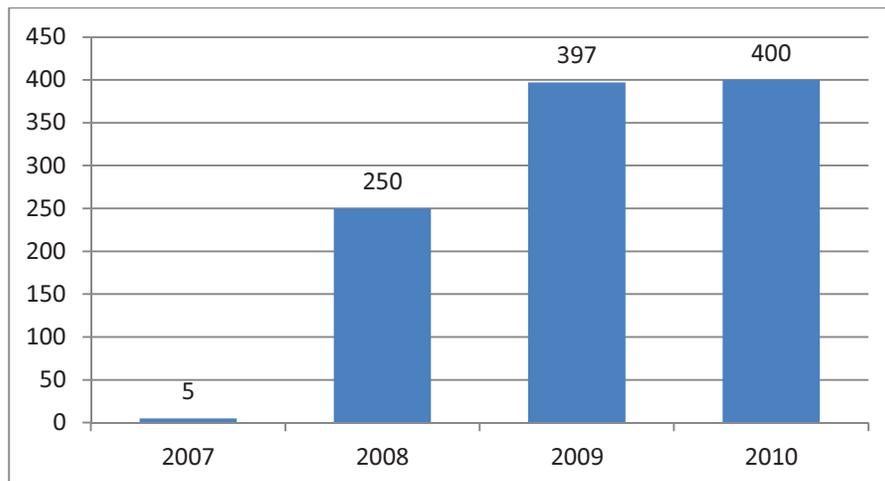
a) Livros



b) Capítulos de livros



c) Periódicos, textos e apostilas



II. Memória dos processos inclusivos na Metodista

1) Programa de Difusão de LIBRAS

Criado em 2007, o referido Programa divulga a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), promovendo a capacitação da comunidade interna (docentes, alunos e funcionários) e da comunidade externa (empresas, ONGs, escolas, etc.) para a utilização da LIBRAS no convívio com as pessoas surdas. Percebemos que, a cada ano, cresce o número de pessoas interessadas em fazer o curso seja na comunidade interna ou externa. Em 2010, foram 2144 pessoas que tiveram contato com a Língua Brasileira de Sinais através da Universidade Metodista.

Tivemos dificuldades em alcançar os estudantes para o Centro de Línguas por causa da precificação, estamos perdendo alunos para a faculdade Anchieta que oferece mensalidade menor que a nossa.

2) Grupo Interdisciplinar de Apoio Pedagógico para a Inclusão

Criado em 2005, o grupo é composto por docentes de diversas áreas de conhecimento, e reúne-se periodicamente para discussão das condições de acesso na Universidade.

Em 2010, o grupo esvaziou-se pois parte significativa dos componentes não mais está na instituição. Pretendemos, em 2011, retomá-lo com outra composição.

3) Fórum de Inclusão e Mostra de Arte Inclusiva

A Assessoria para Inclusão organizou e realizou, em parceria com o Fórum de Inclusão e Núcleo de Artes, a II Mostra de Arte Inclusiva, bem como uma mesa de discussão no Congresso Científico da Metodista. Veja a proposta abaixo.

Eixo temático: Gestão educacional e formação de educadores

Tema: *Inclusão e formação de professores.*

Proponentes: Assessoria Pedagógica para Inclusão e Fórum de Inclusão

Formato: mesa com quatro apresentações e uma coordenação

• Inclusão na formação de professores (Professora Maria José Russo, FAHUD)

Resumo: trabalha a formação de professores para a escola inclusiva que implica na reflexão sobre três das principais dimensões da inclusão: as culturas (compreensão da diversidade), as políticas (planejamento de novas formas de atuação) e as práticas (envolvimento e motivação). Nesse contexto, o papel do professor é, sem dúvida, essencial na formação de seus educandos. Por meio de atitudes afetivas, flexivas e dinâmicas, ele é capaz de construir um trabalho que possa efetivamente contribuir para a superação de mecanismos excludentes, que irão se refletir não só na escola, mas na sociedade em geral. No entanto, esse processo não pode e nem deve ser solitário. Há que se pensar na construção dessas dimensões buscando ações coletivas.

• LIBRAS na matriz curricular das licenciaturas (Professora Elizabete Cristina Costa- Renders, FAHUD)

Resumo: apresenta o processo de inserção da LIBRAS como disciplina optativa e tema curricular nas licenciaturas da Metodista, com base no Decreto de Libras de 2005. Especialmente, destaca a contribuição do grupo social das pessoas com deficiência para a emergência de saberes diferentemente sábios na universidade, na perspectiva de Boaventura de Souza Santos.

• **Confecção de material pedagógico inclusivo - o caderno de registro de sinais** (alunas de ciências biológicas)

Resumo: o trabalho foi desenvolvido como uma das atividades do módulo Educação, Inclusão e LIBRAS, tendo em perspectiva a inclusão de estudantes com surdez nas atividades de ciências biológicas. Foca um glossário com registro de vocábulos, imagens e sinais relativos a essa área do conhecimento.

• **A Literatura de Cordel como ferramenta inclusiva** (alunas de Pedagogia)

Resumo: o trabalho foi desenvolvido com base nas pesquisas sobre memória e literatura de cordel, tendo como referenciais teóricos as oficinas de memórias de Vera Brandão, a palavra geradora de Paulo Freire e o cordel de Moreira Acopiara. Abordar a interface da biografia pessoal com a biografia profissional tendo em perspectiva a contribuição da memória como *processo de apropriação do poder-saber sobre a vida* e sobre os direitos humanos em educação.

4) Projeto VIDA

Iniciativa da Faculdade de Fisioterapia e Educação Física que promove atividades de esportes, cultura e lazer para pessoas com deficiência da comunidade externa (crianças e adultos). As atividades são desenvolvidas por estagiários voluntários sob coordenação de docentes. Tornou-se um espaço de atuação e pesquisa interdisciplinar.

Todavia, em 2010, não aconteceram diálogos com a Assessoria para Inclusão.

5) Minuto da Inclusão

O Minuto da Inclusão é um programa de rádio que trata, durante um minuto, de temas ligados à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. A entidade organizadora é o Instituto MID para a Participação Social das Pessoas com Deficiência. A Universidade Metodista de São Paulo é parceira por meio da Faculdade de Comunicação Multimídia, que auxilia na produção do programa. Outros parceiros são: WACC (World Association for Christian Communication), Radiobrás, Cáritas Brasileira, CVI-AN (Centro de Vida Independente Araci Nalin) e Oboré – Empresa Social de Comunicação.

Em 2010, os trabalhos transcorreram normalmente, sob coordenação de Tuca Munhoz.

6) Sinalização tátil e rotas acessíveis

Objetiva dar condições de locomoção e comunicação para as pessoas cegas nos diversos espaços da Metodista. Iniciamos a Sinalização Tátil, com piso direcional e alerta, bem como a instalação de Diretórios em Braille e mapas táteis - projeto já concluído na Biblioteca Central.

Concluimos o processo de sinalização da Biblioteca Central (Rudge Ramos) e iniciamos a sinalização de outros prédios, priorizando as áreas de maior uso e necessária segurança para as pessoas cegas.

Realizaram-se, em 2010, as sinalizações dos campi Vergueiro e Planalto. Destacam-se as reformas nos auditórios Sigma e Nobre – ambos ganharam todas as condições de acessibilidade em 2010.

Em 2011, pretendemos sinalizar o prédio da Central de Relacionamento.

7) Capacitação docente

A orientação a respeito das abordagens pedagógicas diferenciadas em sala de aula tem acontecido, na maioria das vezes, individualmente – pela dificuldade de agenda dos docentes.

Especialmente, neste ano, atuamos junto ao curso de Jornalismo – que recebeu um estudante com dificuldades de aprendizagem, dislexia.

O programa de capacitação docente (*Atualiza*), desde maio de 2007, oferece cursos de LIBRAS para os professores interessados. Em 2010, em parceria com a PROGEPI, oferecemos:

- **Oficina de LIBRAS (8 h)**

Objetivo: apresentar a língua brasileira de sinais, bem como as estratégias iniciais de comunicação com a pessoa surda.

- **Uma postura docente inclusiva (2h)**

Objetivo: apresentar, com imagens e narrativas, os principais desafios para a prática docente inclusiva

8) Núcleo Comum às Licenciaturas: Educação, Inclusão e LIBRAS

Foi oferecido, nas licenciaturas de Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas, Educação Física (também no Bacharelado) com o seguinte formato:

- **Temática:** Educação Inclusiva e a transversalidade do Aee, 60 horas. Professora: Elizabete Cristina Costa Renders
- **Temática:** Linguística aplicada à educação bilíngüe, 20 horas virtuais. Professora: Andréa da Silva Pereira
- **Temática:** Prática de LIBRAS, 40 h, presenciais. Professores: Creudimar Moraes

(pessoa com surdez) e Osmar Roberto Pereira.

A respeito da professora com surdez, foi preciso um acompanhamento pedagógico da Assessoria Pedagógica para Inclusão. Neste sentido, a professora Elizabete reuniu-se periodicamente com a professora Creudimar.

Nas atividades do tema LIBRAS na EAD, efetivou-se uma parceria (Elizabete, Creudimar e Osmar), sendo que tanto o instrutor Osmar quanto a professora Creudimar fizeram o curso do CAPDOC.

9) Biblioteca Digital Acessível

Trabalha acervo acessível e objetiva romper as barreiras que impedem o acesso de pessoas cegas ao referencial bibliográfico de seu curso. Nestes termos, construiu acervo digitalizado e disponibilizou computador com software leitor de tela para que as pessoas cegas pudessem utilizar o acervo bibliográfico (digitalizado) de seu curso.

Eis nosso acervo em dezembro de 2010: 125 livros; 138 capítulos e 400 periódicos, textos e apostilas.

10) Acessibilidade no Processo Seletivo

O Processo Seletivo, na pessoa de Marcelo Milan, acompanha todo o processo desde a chegada dos candidatos (visitas aos cursos) até o dia de realização das provas, providenciando o apoio pedagógico necessário. As pessoas com deficiência têm o mesmo tratamento que as demais. Segundo o edital:

Art. 12 O candidato com algum tipo de deficiência que necessita de recursos especiais para realizar as provas poderá fazer a inscrição presencial ou pela internet.

§ 1º Em função do prazo necessário para a preparação, o candidato que necessitar de prova com sistema de escrita em relevo (braile) poderá efetuar a inscrição presencial ou pela internet impreterivelmente até.....

§ 2º Após realizada a inscrição pela internet, o candidato deverá entrar em contato com a Coordenação do Processo Seletivo pelo telefone (11) 4366-5938, de segunda a sexta-feira das 8h as 12h30 e das 14h as 18h, para efetivar a solicitação de acessibilidade e a confirmação da inscrição.

Em 2010, segundo informações do responsável pela acolhida dos candidatos, tivemos dificuldades na identificação dos candidatos com deficiência devido ao sistema novo. Precisaremos retomar esse tema no início de 2011.

11) Programa de Inclusão Pedagógica

Objetiva familiarizar os calouros com a nova realidade da vida universitária e orientá-los para o desenvolvimento de atividades acadêmicas através dos seguintes temas: Como estudar; Como pesquisar e elaborar trabalhos acadêmicos; Noções de Informática; Como comunicar-se com a pessoa surda - oficina de LIBRAS (16h). Em 2010, as oficinas foram oferecidas tanto para estudantes do presencial quanto da EAD, no formato **EAD**.

12) Inclusão na EAD

a) Processos de inclusão

No início desse ano, iniciamos uma série de diálogos na EAD a respeito da inclusão dos estudantes com deficiência. Assim, passo a relatar uma memória desses processos:

- Fala da Assessoria para Inclusão junto aos tutores EAD – participei de 03 encontros;
- Reunião com professora Adriana e coordenadores EAD – definimos por encaminhar o formulário de solicitação de atendimento educacional especializado pelos estudantes, inserir uma fala dessa Assessoria esclarecendo sobre inclu-

são, realizar reuniões para definição de procedimentos com coordenações de curso EAD;

- Fala da Assessoria para Inclusão no Fórum de Coordenadores;
- Duas reuniões com coordenações de curso EAD com participação de equipe técnica EAD;
- A solicitação de interprete de LIBRAS para a aluna surda (pólo Ceres) foi atendida, temos intérprete (janela em LIBRAS na teleaula) aqui e no pólo;
- A solicitação de software leitor de tela para aluno cego (pólo Perus) foi atendida, instalamos o software Virtual Vision;
- As solicitações de materiais ampliados pelos estudantes com baixa visão estão sendo atendidas;
- Foi atualizado o mapeamento dos estudantes com deficiência, pela equipe EAD, a partir dos formulários de solicitação de aee que chegaram à universidade;
- Essa Assessoria tem sido procurada pelas coordenações de curso e tutorias EAD no sentido de esclarecimento de dúvidas e apoio pedagógico;

Nosso principal desafio no momento:

- Produção da Teleaula com legenda (pólos Campinas e Mauá) – foi solicitado no início de 2010 e não foi realizado. Retomaremos os procedimentos em 2011.

b) Inserção do tema LIBRAS na EAD

Em 2010, o tema foi apresentado de forma curricular nos cursos de Pedagogia, Letras e Filosofia, sendo que inserimos intérprete de LIBRAS na tradução de tele-aulas no curso de Pedagogia. Como disciplina optativa, oferecemos a Oficina de LIBRAS (16h) pelo Programa de Inclusão Pedagógica a cada início de semestre, recebemos 1239 inscrições em 2010.

Demos, ainda, continuidade ao projeto de Extensão *A língua como fator de inclusão – conscientização, divulgação e difusão cultural da LIBRAS*, com participação de 377 pessoas.

13) Graduação Tecnológica em Comunicação Assistiva

Em 2010, realizamos alguns estudos e elaboramos o projeto pedagógico para possível oferecimento da Graduação Tecnológica em Comunicação Assistiva. Todavia, após estudos da DI-

COM, definiu-se não oferecer o curso em 2010. Lamentamos o ocorrido pois entendemos que o oferecimento desse curso é extremamente importante para a formação de novos profissionais para atuação na área da inclusão.

Apresentação do curso:

Conforme a definição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, o Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Assistiva forma profissionais para atuação “na promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência, na perspectiva da inclusão escolar e social nos setores públicos ou privados. Utiliza recursos pedagógicos, linguagens, códigos e sistemas específicos tais como: LIBRAS, Braille e Comunicação Alternativa, equipamentos, tecnologias, ferramentas de trabalho especialmente desenhadas ou adaptadas para viabilizar a comunicação, a informação e a sinalização para o acesso à educação”. O curso a ser oferecido pela Metodista priorizaria a formação de técnicos em Interpretação e Tradução da LIBRAS e em Comunicação e Acessibilidade. Nestes termos, os estudantes que integralizarem o curso estarão qualificados para atuação na tradução e interpretação em LIBRAS, bem como na construção de mídias acessíveis.

14) Produção dos Interprogramas *Quer Saber* para a TV Futura

Em 2010, essa assessoria atuou junto à FACOM na produção de 10 interprogramas que abordaram diferentes temas relativos à inclusão, tais como: LIBRAS, Inclusão no Ensino superior, Acessibilidade física, Dicas de convivência, Inclusão no mercado de trabalho, Braille, Repensar a incapacidade, Esporte inclusivo, Inclusão e diferenças humanas e Artes Inclusivas.

15) Parceria com o CEDALE

Em 2010, oferecemos, em parceria com o CEDALE (Centro de documentação em alfabetização – Leitura e Escrita), o **Curso "Alfabetização para surdos", 12h. O CEDALE ofereceu o espaço e essa assessoria supervisionou pedagogicamente o trabalho da instrutora de LIBRAS Berenice Astholfo Santos.** O objetivo foi discutir os aspectos da história da educação de surdos, desde a antiguidade aos dias atuais, desvelando as diferentes concepções nos momentos históricos, bem como levar os professores e pro-

fessoras a reconhecerem os diferentes graus e tipos de perda auditiva e suas implicações no desenvolvimento educacional dos surdos. Veja o formato do curso:

Módulo I - Histórico (2h)

Influências históricas para a prática de ensino

Módulo II - Percepção auditiva (4h)

Como o surdo pensa a linguagem

Funcionamento físico

Módulo III - Contexto linguístico (6h)

Estrutura linguística

Escrita

Sintaxe da língua

Prática e interpretação de texto

16) Assessoria Pedagógica para Inclusão

Criada em 2005, objetiva mediar diálogos nos diversos espaços da Universidade (acadêmicos e administrativos) no sentido da construção das condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na comunidade universitária. Em 2010, o objetivo foi fortalecer a rede de apoio para a inclusão na modalidade EAD, sendo que foram realizadas diversas reuniões com coordenações e equipe técnica dessa modalidade.

Vejam, abaixo, o gradativo desenvolvimento destas práticas inclusivas na Universidade:

1. Acessibilidade Física (anterior a 2005)
2. Acessibilidade no Processo Seletivo (anterior a 2005)
3. Fórum de inclusão (2005)
4. Projeto Vida (2005)
5. Assessoria Pedagógica para Inclusão (2005)
6. Grupo Interdisciplinar de apoio pedagógico para inclusão (2005)
7. Inserção de Intérpretes de LIBRAS no quadro funcional (2006)
8. Capacitação docente com o tema educação inclusiva (2006)
9. Programa de Difusão de LIBRAS (2006)
10. Disciplina optativa de LIBRAS (2006)
11. Sinalização tátil (2007)

12. Biblioteca Digital para Pessoas com Deficiência Visual (2007)
13. Semana de Inclusão Cultural (2008)
14. Produção do programa de radio Minuto da Inclusão em parceria com o Instituto MID (2008)
15. Programa de empregabilidade para pessoas com deficiência (2008)
16. Inserção do curso de LIBRAS no Centro de Línguas (2008)
17. Núcleo Comum às Licenciaturas: inserção do módulo *Educação, Inclusão e LIBRAS* como disciplina curricular nas licenciaturas (2008)
18. Programa de Inclusão Pedagógica (2008)
19. Contratação de Instrutora Surda (2008)
20. Projeto de Extensão do curso de Ciências Biológicas – *Elaboração de recursos didático - pedagógicos inclusivos para pessoa com deficiência visual* (2008)
21. Temática inclusão como mesa redonda no Congresso Científico (2008)
22. Inserção do indicador inclusão no PPI (2008)
23. **Projeto de Extensão EAD – Língua como fator de inclusão (2009)**
24. **Contratação de Docente Surda (2009)**
25. **Programa de Atividades Complementares (2009)**
26. **Mostra de Arte Inclusiva (2009)**
27. **Tradução de teleaula em LIBRAS – com a inserção da janela em LIBRAS**
28. **Produção de 10 Interprogramas sobre Inclusão para TV Futura**

III. Atual Equipe de Trabalho

1) Profissionais de LIBRAS

Desde 2006, temos profissionais de LIBRAS atuando na Metodista, sendo que são diversas as atividades por eles desenvolvidas. Indicamos abaixo como se dá essa atuação.

a) Atuação: 09 intérpretes de LIBRAS e 01 instrutora surda atuaram na Metodista em 2010 (seja como funcionários CLT – 04 ou como autônomos – 05). Destaca-se sua atuação:

- **Como tradutores em sala de aula nos seguintes cursos:** Fisioterapia (especialização), Administração Geral, Pedagogia, Mídias Digitais, Redes de Computadores, Sistemas da Informação, Automação Industrial, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão em Recursos Humanos.
- Como tradutores em eventos: cultos e formaturas.
- Como tradutores e instrutores na eletiva *Por uma sociedade inclusiva: LIBRAS*.
- Como tradutores e instrutores no Programa de Difusão de LIBRAS.
- Como tradutores e instrutores nas oficinas do CEDALE.

b) Reuniões: Foram realizadas reuniões periódicas, onde cada intérprete apresenta uma memória de seu trabalho (dificuldades/avanços), bem como se debate os temas pertinentes à inclusão de pessoas surdas na sociedade e no sistema educacional.

2) Apoio psico-pedagógico

Em 2010, um docente dedicou algumas horas (8h/s) na Assessoria pedagógica para Inclusão para apoio psico-pedagógico aos estudantes.

3) Auxiliar Administrativa

Em 2010, contamos com o apoio de uma auxiliar administrativa – a Kelly, para a efetivação dos trabalhos cotidianos dessa Assessoria.

4) Rede de Apoio

Considerando o projeto de inclusão desenvolvido pela Metodista, a maioria das ações aconteceu de forma descentralizada, o que possibilitou a construção de uma efetiva rede de apoio e a divisão de responsabilidades para as diversas ações inclusivas. Os setores envolvidos foram os seguintes:

a) Administrativo:

Proreitoria de Gestão de Pessoas e Infraestrutura, Proreitoria de Graduação, Coordenação das Bibliotecas, Administração dos Campi, Pastoral Universitária, Coordenações de Cursos, Assessoria de Espaço Físico, Departamento Jurídico, DICOM, Central de Estágios, Setor de Eventos, Núcleo de Artes, Equipe EAD, etc.

b) Acadêmico:

Processo Seletivo, Coordenações de Curso, Biblioteca Central, Programa de Difusão de LIBRAS, Projeto de Extensão Letras/Espanhol – *Difusão Cultural da LIBRAS*, FA-COM – Produção dos Interprogramas para TV futura, Núcleo de Formação Cidadã, Centro de Línguas, Fórum de Inclusão, etc.

c) Familiar:

Temos desenvolvido diálogo com algumas famílias. Geralmente somos procurados na ocasião do processo seletivo ou da matrícula. Mais adiante, somente quando acontece alguma dificuldade.

IV. Dificuldades

No decorrer do ano, localizamos algumas dificuldades no desenvolvimento do trabalho. A maioria delas foi superada após uma série de diálogos. Todavia, indicamos abaixo algumas dificuldades que ainda permanecem e que serão desafios na seqüência desse trabalho:

- **Práticas em sala de aula:** pequeno acesso às práticas inclusivas desenvolvidas nas salas de aula;
- **Discentes:** dificilmente conseguimos dialogar com os alunos, eles quase não comparecem às reuniões agendadas – geralmente a procura é para resolver problemas pontuais;
- **Docentes:** acontece pouquíssimo envolvimento nas oficinas de LIBRAS e educação inclusiva oferecidas pelo Atualiza;
- **Acesso aos docentes:** dificilmente conseguimos dialogar pessoalmente com os docentes – geralmente a procura é para resolver problemas pontuais;
- **Tradução em sala de aula:** com a inserção do intérprete de LIBRAS, quase sempre acontece uma confusão de papéis (docente, intérprete e aluno) – o risco é criar uma ilha que isola o aluno surdo;
- **LIBRAS:** grande dificuldade em encontrar profissionais na área;
- **EAD:** não obtivemos informações do que acontece nos pólos, sendo que alguns processos internos são extremamente lentos – exemplo: não conseguimos legendar teleaulas para estudantes surdos que não conhecem LIBRAS;
- **Banco de Horas:** com a mudança da política de Banco de Horas para funcionários técnico-administrativos, tivemos dificuldades no oferecimento das oficinas de LIBRAS para a comunidade interna. Precisaremos retomar esse tema em 2011.

Considerações Finais

O relatório apresentado acima oferece uma visão panorâmica da dimensão que o tema inclusão de pessoas com deficiência tomou na Universidade, percebe-se um crescimento significativo. Entendemos que este crescimento é resultado de uma ação coletiva e cooperativa de vários setores da comunidade.

Entendemos que a gestão descentralizada e colaborativa contribui tanto para a otimização de recursos (financeiros e humanos) como para a superação de barreiras atitudinais (como o preconceito). Ou seja, uma vez desafiados a construir espaços acessíveis, estamos juntos aprendendo e construindo uma rede de apoio para a inclusão.

Todavia, o ano de 2010 foi um ano difícil, encontramos vários entraves nos trabalhos cotidianos – conforme indicado nas dificuldades apontadas acima. Assim, entendemos como desafi-

os para 2011: reestruturar o Grupo de Interdisciplinar de Apoio Pedagógico para a Inclusão; efetivar os processos de legenda para teleaulas, visando a inclusão de estudantes com deficiência auditiva na EAD; reestruturar a equipe de instrutores de LIBRAS para as oficinas do Programa de Difusão de LIBRAS; retomar diálogo com o Processo Seletivo no sentido do aperfeiçoamento dos processos de identificação de candidatos com deficiência; sinalizar com piso tátil o prédio do Atendimento ao Aluno.

São Bernardo do Campo, 14 de dezembro de 2010.

Assessoria Pedagógica para Inclusão da Pessoa com Deficiência

Anexo 3 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – UNICAMP, 2010



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

🌐 www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html

CEP, 14/03/11
(Grupo III)

PARECER CEP: Nº 1236/2010 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto).
CAAE: 0967.0.146.214-10

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “INVISIBILIDADE E EMERGÊNCIA DA UNIVERSIDADE INCLUSIVA NA TESSITURA DE UMA REDE DE MEMÓRIAS”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Elizabete Cristina Costa Renders

INSTITUIÇÃO: Universidade Metodista de São Paulo - UMESP

APRESENTAÇÃO AO CEP: 10/12/2010

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 14/03/12 (O formulário encontra-se no *site* acima).

II - OBJETIVOS

Olhar com lentes sistêmicas a complexidade do processo de construção das condições de acesso para as pessoas com deficiência no ensino superior, no caso da UMESP, considerando as experiências desperdiçadas ou esvaziadas pela "colonialidade do poder e do saber" cartesianamente posta nas Instituições de Educação Superior.

III - SUMÁRIO

O material investigativo para este projeto será um relato denominado de DIÁRIOS. Trata-se de uma coletânea onde estão resgistrados encontros, conversas, reuniões, processos, parcerias, fóruns, consultas e reivindicações da comunidade acadêmica, feitos durante os anos de 2005 a 2010, quando a pesquisadora era assessora pedagógica da inclusão na UMESP. Estes relatos serão confrontados com Documentos Institucionais de diversas origens. Serão contactados 20 sujeitos (com e ou sem deficiência) da comunidade acadêmica que fizeram parte deste DIÁRIO. Não será feita uma entrevista individual, mas sim conversas com os mesmos, revendo as propostas daquele tempo.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem



restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII- DATA DA REUNIÃO

Homologado na XII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 21 de dezembro de 2010.


Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP

Anexo 4 – Portaria Nº 3284 de 7 de novembro de 2003

PORTARIA Nº 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.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, INTERINO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, resolve

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Art 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

§ 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo:

I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:

- a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas;
- d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas;
- e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

- a) de manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, 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 a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do portador de deficiência auditiva.

§ 2º A aplicação do requisito da alínea "a" do inciso III do parágrafo anterior, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas a este Ministério, fica condicionada à criação dos cargos correspondentes e à realização regular de seu provimento.

Art. 3º A Secretaria de Educação Superior, com suporte técnico da Secretaria de Educação Especial tomará, no prazo de noventa dias contados da vigência das normas aqui estabelecidas, as medidas necessárias à incorporação dos requisitos definidos na forma desta Portaria aos instrumentos de avaliação das condições de oferta de cursos superiores.

Art.4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, publicada no D.O.U. de 3 de dezembro de 1999, Seção 1E, pág. 20.

RUBEM FONSECA FILHO

(DOU Nº 219, 11/11/2003, SEÇÃO 1, P. 12)