

Educação inclusiva no ensino superior e Monitoria Especial: da legalidade à educação para a sensibilidade

Inclusive education in higher education and Special Mediation: from legality to education for sensitivity

Celma Regina Borghi Rodriguero
Maria Terezinha Bellanda Galuch
Tânia dos Santos Alvarez da Silva
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Maringá- Paraná-Brasil

Resumo

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior representa um grande desafio, diante das condições objetivas que, para incluir, excluem. Este artigo tem por objetivo refletir sobre a inclusão no ensino superior, tomando como referência o Programa de Monitoria Especial desenvolvido pela Universidade Estadual de Maringá. O referido Programa disponibiliza a cada aluno atendido a mediação de um acadêmico monitor supervisionado por professores orientadores. Dessa forma, oportuniza-se mediação pedagógica individualizada, favorecendo a superação de obstáculos à aprendizagem. A monitoria especial produz impactos positivos na experiência de alunos, de docentes e dos demais segmentos da comunidade acadêmica no sentido de uma formação mais ampla e humanizadora, que inclui o desenvolvimento da sensibilidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas públicas; Ensino superior; Monitoria especial.

Abstract

The inclusion of people with disabilities in higher education represents a great challenge, considering the objective conditions that, in order to include, end up excluding. This article's objective is to reflect on the inclusion in higher education, using as reference the Special Mediation Program developed by the State University of Maringá. The referred Program provides each covered student with the mediating of a mediator student, supervised by a supervisor teacher. Therefore, it's provided individualized pedagogic mediation, which favors the overcoming of learning obstacles. The special mediation produces positive impacts in the students' experience, such as the teachers' and other members of the academic community, in order to have a more broad and humanizing formation, which includes the development of sensitivity.

Keywords: Inclusive education; Public policies; Higher education;

Educação inclusiva no ensino superior: da legalidade à educação para a sensibilidade

Introdução

A década de 1990 foi marcada por discussões que se firmaram nas décadas seguintes em favor de políticas públicas voltadas à inclusão no amplo sentido do termo, destacando-se a inclusão educacional. Documentos de organismos internacionais, dentre eles a *Declaração mundial de educação para todos* (UNESCO, 1998), aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que apresenta um plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, e a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), que trata dos princípios, das políticas e das práticas na área das necessidades educacionais especiais, expressam a perspectiva inclusiva. Esses documentos apresentam argumentos acerca do direito de todos à educação, renovando o ideal de igualdade no âmbito da educação escolar preconizado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948 (ONU, 2009). Tais declarações são consideradas marco orientador de políticas educacionais mundiais de garantia de acesso e de permanência da pessoa com deficiência na educação básica.

Acompanhando a tendência global, no Brasil, a educação inclusiva, em todos os níveis escolares, incluindo o ensino superior, foi se fortalecendo com o amparo legal e mediante pesquisas na área (CROCHÍK, 2011b; MANTOAN, 2015; KASSAR, 2011). Dentre os principais documentos que oficializam a concepção inclusiva de educação, estão a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008 (BRASIL, 2008); a Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009); o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011); a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012); a Nota Técnica n.º 55, de 10 de maio de 2013 (BRASIL, 2013); bem como a Lei n.º 13.146, de 06 de junho de 2015 (BRASIL, 2015).

No âmbito do ensino superior, destacam-se, dentre outras, a Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), que “[...] dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimentos de cursos, e de credenciamento de instituições”, cujos fundamentos encontram-se na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e na própria constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Busca-se atender à necessidade de assegurar

às pessoas com deficiência condições básicas de “[...] acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003). A Portaria n.º 3.284, de 2003 (BRASIL, 2003), ao estabelecer os requisitos de acessibilidade, toma como referência a NBR 9050/2004 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004), que trata da acessibilidade de pessoas com deficiências a edificações, a espaço, a mobiliário e a equipamentos urbanos e inclui como público-alvo pessoas com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva. No Estado do Paraná, ainda destacam-se a Lei n.º 13.668, de 5 de julho de 2002 (PARANÁ, 2002) que “dispõe que as redes de ensino pública e privada deverão oferecer, em suas instalações, programas de atendimento e integração aos portadores de necessidades especiais”, e a Lei n.º 16.514, de 25 de maio de 2010 (PARANÁ, 2010), que “Inclui a Função de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no Rol de Funções da Classe I, do Cargo Único de Agente Universitário da Carreira Técnica Universitária das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES)”.

Como podemos observar, nas últimas décadas houve avanços significativos no que se refere à legislação com vistas a garantir o direito de todos à educação, o que levou instituições de diferentes níveis a adotarem medidas para fazê-la cumprir. Todavia, não podemos deixar de considerar que esse movimento se insere no contexto da agenda de organismos internacionais que buscam, mediante o planejamento, o acompanhamento, a avaliação e o financiamento, orientar reformas educacionais de modo a assegurar a formação condizente à reprodução da sociedade que, dados seus fundamentos, tem como objetivo primeiro garantir a produção da riqueza social, em detrimento da promoção da igualdade real, o que envolve o sacrifício de muitos em benefício de poucos, isto é, a exploração de muitos para a obtenção da lucratividade de uma parcela reduzida que detém o poder econômico e os mecanismos políticos para mantê-lo.

A preservação da sociedade, apesar da racionalidade inumana que a subjaz, requer algumas medidas para fazer com que todos se sintam incluídos – e de fato o são, já que aderem voluntariamente à ideologia da sociedade vigente (MARCUSE, 1967) – em um processo cuja inclusão significa a exclusão, a marginalidade (CROCHÍK, 2011a), mediante a falsa ideia de que os direitos individuais estão sendo preservados. Essa falsa ideia de inclusão pode ser observada, por exemplo, no documento do Banco Mundial *Estratégia 2020*

Educação inclusiva no ensino superior: da legalidade à educação para a sensibilidade

para a educação do Grupo Banco Mundial, aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2011) que destaca a necessidade de se alcançar a aprendizagem para todos.

À primeira vista, podemos pensar que se trata do objetivo de buscar o desenvolvimento de todos por meio da educação, mas logo percebemos que o intuito é “[...] formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho”, já que “a impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas”, como atesta Tamar Manuelyan Atinc, vice-presidente da Rede de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial, no prefácio do referido documento (BANCO MUNDIAL, 2011, s/p).

Esse documento deixa explícito que, da perspectiva da educação pretendida pelo Banco Mundial, ou seja, da perspectiva da educação que visa atender aos objetivos do capital, que são igualmente os objetivos do grupo que, na hierarquia social, é o que detém o poder e o mando, a

[...] aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam. Este objectivo exige que se removam as barreiras que mantêm as raparigas, pessoas portadoras de deficiências e minorias etnolinguísticas, fora do quadro educacional acessível a outros grupos da população (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4-5).

Portanto, podemos dizer que as políticas públicas para a inclusão escolar fazem parte do conjunto de ações globalmente levadas a termo para garantir que todos tenham as competências e as habilidades necessárias para serem incluídos na sociedade. Cabe-nos destacar, porém, a existência de elementos contraditórios nesta questão, já que o estágio atual de desenvolvimento da sociedade e os avanços científicos e tecnológicos que ela comporta implicaram a flexibilização dos contratos de trabalho e do trabalho e a sua consequente precarização (HARVEY, 2001). A possibilidade e a garantia de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho ocorrem no mesmo momento que o desemprego estrutural ameaça, indistintamente, a todos os trabalhadores, quer seja no Brasil, quer seja em territórios estrangeiros (CHESNAIS, 1996).

Nesse mesmo contexto histórico-social, a riqueza social produzida pela humanidade é explorada como mercadoria e, como tal, envolve relações de troca, ou seja, envolve compra e venda. Isso significa, por exemplo, que mesmo a humanidade tendo alcançado um nível de desenvolvimento científico e tecnológico capaz de garantir a todos o direito a uma vida digna, as relações econômico-políticas sob as quais se dão a exploração dessa riqueza conquistada pela humanidade tornam-se um entrave para a efetivação do referido direito (MARCUSE, 1967). Exemplo disso é a dificuldade enfrentada no atual momento de pandemia da Covid-19 para o acesso à vacina, a um cilindro de oxigênio, a uma vaga em hospitais ou mesmo a medicamentos que poderiam aliviar o sofrimento daqueles que conseguiram o acesso ao tratamento em Unidade de Terapia Intensiva.

A tensão entre inclusão e exclusão está na própria sociedade, em geral, e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em particular, como um aspecto específico dessa totalidade. Não é uma questão simples o fato de essa política, que representa muitas conquistas no sentido de eliminar a segregação nas escolas, de superar a exclusão e de garantir uma educação inclusiva, referir-se à educação inclusiva como “Especial” no próprio documento que traça as suas diretrizes. Nesse sentido, reiteramos a permanente tensão entre inclusão e exclusão, a despeito das conquistas humanitárias resultantes das políticas públicas para a educação das pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais. A título de ilustração sobre esse aspecto, citamos o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020); suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, o documento revela um retrocesso na proposta de educação inclusiva no Brasil e explicita que a exclusão vai além da educação inclusiva.

Portanto, na atualidade, falar em inclusão requer considerar o próprio desenvolvimento científico e tecnológico, cuja pandemia contribuiu para intensificar a sua aplicação com vistas a manter a produção e a competitividade no âmbito do capital, como podemos perceber na decisão da Ford Motor Company Brasil Ltda, divulgada em janeiro de 2021, de encerrar suas atividades no Brasil. Por que um exemplo de fechamento de fábrica automobilística possibilita refletir sobre a inclusão educacional? Porque, como já

Educação inclusiva no ensino superior: da legalidade à educação para a sensibilidade

mencionamos, a inclusão é uma questão particular, cuja totalidade é a sociedade. Henry Ford, em sua obra *Minha vida e minha obra*, no início do século XX, dedicou um item à discussão sobre “o aproveitamento dos inválidos”. Depois de categorizar todas as tarefas realizadas pelos trabalhadores na sua fábrica, classifica aquelas que poderiam ser executadas por deficientes físicos sem qualquer prejuízo à produtividade individual e à produção da indústria. Ele conclui que

[...] 670 podiam ser feitos por homens privados das duas pernas; 2.637 por homens de uma só perna; em 2 prescindiam-se os dois braços, em 715 casos, de um braço, e em 10 casos a operação podia ser feita por cegos. Das 7.882 espécies de trabalho, portanto, embora algumas exigissem fôrça corporal, 4.034 não exigiam o uso completo das faculdades físicas (FORD, 1967, p. 83).

Com o pensamento na atualidade, poderíamos olhar para uma fábrica que empregava deficientes no início do século XX e considerarmos que se tratava de uma perspectiva inclusiva. Na verdade, estamos diante de mecanismos utilizados pela sociedade capitalista que necessitava incluir a todos no processo produtivo para produzir com lucratividade e, assim, reproduzir-se, embora incluísse o trabalhador no processo produtivo e, contraditoriamente, favorecia a sua exclusão social. Hoje, a produção de corte toyotista ou produção flexível emprega braços, pernas, olhos, mãos e pés mecânicos. Empregar robôs é mais produtivo, mais competitivo e mais lucrativo do que empregar humanos. É este o contexto da sociedade industrial desenvolvida que os homens são excluídos do processo de produção, cujo trabalho é a mercadoria que cada um dispõe para vender em um mercado saturado. A lógica capitalista é que, ao haver maior oferta do que procura, a mercadoria tem o seu preço reduzido e, no limite, é incinerada – como fora o café no Brasil no início do século XX –, jogada, dispensada. Essa mesma lógica está presente no âmbito das relações de trabalho, já que na atualidade o trabalhador não compete apenas com humanos. O trabalho morto tornou-se concorrente direto e eficaz substituto do trabalho vivo; os trabalhadores não conseguem competir em produtividade e em lucratividade com os “homens de aço”. Isso não significa a defesa da labuta como forma de garantir a vida, mas a reflexão sobre a contradição que perpassa a sociedade industrial desenvolvida, cuja racionalidade é a da hierarquia e da dominação do grupo que detém o poder econômico e político (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Nesse contexto, os espaços e as brechas para a reflexão, para a resistência, para a negação, mesmo que diminutos, há que serem ocupados, se buscamos um ensino superior cuja missão seja formar pessoas com valores, com conhecimentos, com princípios, com condutas e com ética que não se limitam à adaptação à sociedade na sua fase atual. É esta a perspectiva adotada pela Universidade Estadual de Maringá no atendimento de pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais, ou seja, busca-se uma formação mais ampla e humanizadora, a formação da sensibilidade.

Inclusão no ensino superior: uma experiência na Universidade Estadual de Maringá

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), desde o ano de 2000, há mecanismos legais que buscam promover a inclusão educacional. As diretrizes para a permanência dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais na UEM, por exemplo, foram definidas por meio de Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Conforme essa Resolução, “[...] o acadêmico com necessidades educativas especiais é aquele que possui deficiências físicas, auditivas, visuais e/ou múltiplas, de caráter permanente ou temporário” (UEM, 2000). O documento preconiza que, além de dispor de instalações, de equipamentos e de materiais, a universidade deverá dispor de profissionais que realizam o atendimento das atividades didático-pedagógicas. Por meio dessa Resolução, define-se que na UEM cabe ao Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educacionais Especiais (Propae), em acordo com os colegiados de cursos, com professores e com pesquisadores envolvidos com programas de Educação Especial, a responsabilidade pelo encaminhamento e pelas definições do apoio às pessoas que necessitam de algum atendimento especializado. Criado em 1994, pela Portaria n.º 1533/1994-GRE (UEM, 1994), o Propae está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PEN) da UEM, tendo atualmente a finalidade de desenvolver projetos de ensino, de pesquisa e de extensão com o intuito de consolidar suas ações de atendimento às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e, portanto, de garantir a acessibilidade ao ensino superior, viabilizando o ingresso, a permanência e a terminalidade dos estudos aos acadêmicos da UEM, conforme preconizam as políticas públicas, porém, extrapolando os aspectos legais, a formalização e a instrumentalização desse atendimento.

Educação inclusiva no ensino superior: da legalidade à educação para a sensibilidade

Com as políticas públicas para a educação inclusiva, a acessibilidade à educação é um direito constitucional dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. A garantia dada pela lei não nos dispensa de pensarmos que

Não bastam adaptações arquitetônicas e atitudes favoráveis dos que convivem na escola ou no trabalho com as pessoas que têm deficiência para que essas não sofram preconceito, mas a ausência dessas adaptações e atitudes indica uma negligência, uma indiferença, que já é ofensiva a quem é esquecido (CROCHÍK, 2011a, p. 37).

O Programa de Monitoria Especial atua no âmbito da permanência do acadêmico no ambiente universitário, com direito de sucesso na escolarização e da conclusão do curso superior, tendo como referência que “[...] a igualdade de condições de vida para todos deve ser o objetivo” e, por isso, “as condições a serem oferecidas para os indivíduos para atingi-las são distintas” (CROCHÍK, 2011a, p. 36).

No que se refere à aprendizagem dos conteúdos escolares, a igualdade de condições está ligada ao bom ensino, observando-se que o ensino é um processo fundamental à aprendizagem e esta, por sua vez, movimenta o desenvolvimento, como aponta Vygotsky (1999). Nessa perspectiva, alunos da graduação e da pós-graduação que apresentam deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (acadêmico/PNE) recebem o acompanhamento de um acadêmico que desempenha a função de ser o seu monitor. Cada acadêmico com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais atendido tem um acadêmico monitor bolsista, preferencialmente do mesmo curso do acadêmico monitorado, que dispõe de 12 horas/semanais para acompanhamento individual em atividades acadêmicas de diferentes naturezas. Esta monitoria independe do atendimento que o Propae oferece em relação ao acesso a materiais em braille, à digitalização de textos para que alunos com deficiência visual possam utilizar programas de leitura em tela, à garantia de intérprete de libras em aulas, em eventos e em demais atividades acadêmicas, à impressão de provas e de outros materiais utilizando fonte ampliada e em papel de cor adequada à deficiência visual etc.

A seleção do monitor bolsista é realizada mediante a abertura de edital pela Diretoria de Ensino. A classificação dos inscritos obedece aos critérios informados no Edital de seleção, na seguinte ordem: ter atendido o acadêmico/PNE no período letivo anterior; estar

matriculado na mesma turma que o acadêmico/PNE; estar matriculado no mesmo curso que o acadêmico/PNE; ter maior média aritmética simples das disciplinas cursadas; ter menor índice de reprovação. A ordem dos critérios visa possibilitar a continuidade dos trabalhos de um ano letivo para o outro; a proximidade entre o acadêmico monitor bolsista e o acadêmico com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no que se refere aos conteúdos estudados, aos interesses, à coincidência de horários de disponibilidade do monitor e do aluno atendido.

No que se refere às atividades desenvolvidas pelo monitor e orientadas por docentes do Programa, tanto há aquelas realizadas independentemente da especificidade da deficiência ou da necessidade educacional especial, como aquelas ligadas às características e às demandas específicas de cada aluno atendido.

Aos monitores de alunos com deficiência visual, as atividades mais comuns são leitura e discussão de textos, de livros e de outros materiais pedagógicos e de bibliografias indicadas nas disciplinas; gravação de leitura de textos; descrição de figuras, de tabelas e de gráficos; descrição de vídeos. Os monitores de alunos com deficiência auditiva realizam, com mais frequência, estudos conjuntos; visando dirimir dúvidas a respeito de vocabulários e da gramática da língua portuguesa, dada a especificidade da Língua Brasileira de Sinais, bem como suprimir dúvidas que possam advir da compreensão do intérprete de Libras durante aulas, eventos, reuniões com professores e com orientadores; retextualização compartilhada de textos etc. Já se o aluno participa do Programa de Monitoria Especial em decorrência de alguma deficiência física, o seu colega de turma que desempenha a função de seu monitor o assiste no sentido de lhe garantir a locomoção e o acesso com segurança aos ambientes de aulas teóricas e práticas, bem como aos demais espaços acadêmicos. Os alunos cuja dislexia é o motivo pelo qual demandam o atendimento pelo Programa de Monitoria Especial têm em seus monitores o auxílio para a retextualização compartilhada de textos acadêmicos. Aos estudantes que se encontram no Transtorno do Espectro do Autismo a monitoria prioriza a organização das rotinas, a mediação na comunicação com professores e com colegas, quando necessário, e o estudo compartilhado.

Dentre as atividades realizadas pelos monitores, independentemente das especificidades dos alunos atendidos, podemos elencar a organização de cronogramas e de

Educação inclusiva no ensino superior: da legalidade à educação para a sensibilidade

rotina de estudos; a produção compartilhada de trabalhos acadêmicos; o acompanhamento à biblioteca; o acompanhamento em visitas técnicas; a mediação em reunião de orientação etc.

A atuação do monitor especial na pós-graduação já oportunizou parcerias muito produtivas, dentre as quais uma experiência de cooperação entre uma mestranda surda usuária de Libras, do Programa de Pós-graduação em Educação, e uma monitora da mesma área. Nessa situação particular, o apoio fornecido pela monitora foi realizar, em conjunto com a mestranda, a retextualização da dissertação, de acordo com a gramática da língua portuguesa. O vínculo estabelecido entre ambas motivou, inclusive, uma menção carinhosa à monitora nos agradecimentos apresentados pela mestranda ao término da sua dissertação.

Essa forma de encaminhamento vem provocando uma mudança atitudinal tanto nos acadêmicos monitores atuantes no Programa de Monitoria Especial, como na comunidade universitária em geral. Pode-se dizer que esse Programa tem promovido uma verdadeira experiência de inclusão, uma vez que tem possibilitado à comunidade universitária a compreensão de diferentes deficiências e suas respectivas demandas no processo de aprendizagem e a compreensão da pessoa com deficiência como uma pessoa com particularidades que precisam ser atendidas, ou seja, alguém com características que demandam caminhos alternativos para que a aprendizagem ocorra. Ao oportunizar aos monitores uma experiência da qual faz parte a atenção aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, pode-se observar o impacto positivo dessa atuação em seus processos formativos como futuros profissionais e pesquisadores atentos à construção de uma sociedade na qual os ideais de igualdade, de solidariedade e de liberdade não sejam apenas formais. O Programa de Monitoria Especial, desse modo, apresenta-se como um benefício aos acadêmicos com e sem necessidades especiais, aos professores e aos coordenadores de cursos de graduação e de pós-graduação, colocando a UEM no rol das instituições de ensino superior comprometidas com a dignidade humana e, portanto, com o atendimento das pessoas com deficiência que condiz com esta perspectiva.

A proposição do acompanhamento dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais por um discente monitor ampara-se na concepção de mediação defendida por Vygotsky (1999). De acordo com o autor, aquele que medeia

precisa considerar o nível atual de conhecimento e de desenvolvimento do aprendiz, de tal modo que a mediação incida na zona de desenvolvimento proximal, impulsiona avanços resultantes da apropriação cultural (VYGOTSKY, 1999). Portanto, o monitor atua como um mediador no processo de aprendizagem do monitorado, ou seja, ele intervém estudando, realizando leituras em parceria, discutindo os conceitos presentes nos textos, estabelecendo relações entre conteúdos, aprofundando conceitos conjuntamente. Nessa perspectiva, é a zona de desenvolvimento proximal que nos permite vislumbrar o futuro mediato do indivíduo e seu estado dinâmico de desenvolvimento, oportunizando o acesso não apenas ao que já foi atingido, ao que já foi desenvolvido, mas àquilo que ainda está em processo e que, com a interação com outras pessoas, inclusive, pela imitação, vai se desenvolvendo as individualidades da universalidade.

Considerando que a relação entre pares é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades humanas, na relação entre os monitores e os acadêmicos atendidos pelo Programa, que envolve a aprendizagem conceitual, o desenvolvimento da sensibilidade e o importar-se com o outro, o desenvolvimento das “potencialidades humanas” também não se limita às necessidades de produção, mas àquilo que Adorno (1993, p. 137) considera que seria a resposta delicada para qualificar o que seriam tais potencialidades: “que ninguém mais passe fome”.

Com as conquistas alcançadas pelos alunos atendidos pelo Programa de Monitoria Especial do Propae e observando seus desdobramentos, concordamos com Vigotski (2011, p. 867) quando afirma que

Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa.

Para o autor,

[...] nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Educação inclusiva no ensino superior: da legalidade à educação para a sensibilidade

O teórico salienta a supremacia das formas culturais de comportamento em relação a um ou outro aparato psicofisiológico, além do fato de que no indivíduo não ocorre o desenvolvimento espontâneo de formas culturais de comportamento.

O autor propõe um novo olhar para as diferenças e deficiências. Quando não se consideram os aspectos culturais do desenvolvimento, prevalece a ideia de que defeito significa menos, significa falha, sendo o desenvolvimento caracterizado pelo ângulo da perda da função. Nessa perspectiva, destaca-se a compreensão da pessoa com deficiência pelo prisma da comparação de desempenho, tendo como referência a pessoa sem deficiência, favorecendo uma visão estereotipada das pessoas com deficiência. A superação dessa compreensão que limita e restringe o desenvolvimento humano, requer a análise das forças contrárias que atuam no psiquismo de todas as pessoas e de modo especial no psiquismo das pessoas com deficiência. Ora, se por um lado a deficiência impõe obstáculos para a conquista do desenvolvimento esperado para o sujeito, tendo em vista os padrões previstos para a faixa etária e o nível de escolarização, por outro lado, a consciência sobre a existência desses obstáculos promove a busca de caminhos alternativos que permitam alcançar os objetivos pretendidos. O planejamento das estratégias para a conquista do nível pretendido de desenvolvimento exige o estabelecimento de parcerias entre o aprendiz com deficiência e mediadores capazes de propiciar-lhe a aproximação com os recursos adaptativos necessários para minimizar as barreiras impostas pela condição de deficiência. (VIGOTSKI, 2011).

Orientando-nos por essas ideias, o Programa de Monitoria Especial, busca criar e adaptar recursos e instrumentos, de modo que o acadêmico com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais possa criar, bem como aproveitar esses caminhos alternativos rumo à compensação, tal como destaca Vigotski (2011, p. 869). Segundo ele, “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”. A mediação realizada pelo monitor é acompanhada pela coordenação do Programa, considerando-se que cada deficiência carece de uma orientação específica, uma vez que cada acadêmico expressa necessidades específicas, demandando um atendimento também específico e personalizado.

Para além do atendimento ao aspecto legal, de garantia de mecanismos formais que viabilizem a permanência e a terminalidade do aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais no ensino superior, a mediação oportunizada pela monitoria especial tem impactos no universo afetivo dos alunos atendidos. Ora, a parceria entre monitores e monitorados, oportunizada por essa proposta, não raro, cria o suporte afetivo necessário para que o ambiente acadêmico do estudante com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais seja, efetivamente, um espaço de experiência para uma educação humana.

A sensação de pertencimento ao grupo social fortalece o aprendiz em sua dimensão afetiva de tal modo que os desafios da dimensão intelectual possam ser enfrentados e superados com dignidade. Na perspectiva walloniana as dimensões intelectual e afetiva mantêm estreitas relações e se fundem na composição da pessoa completa. Assim, desde os primeiros momentos do desenvolvimento infantil é a emoção que impulsiona as conquistas intelectuais. Nas palavras de Wallon “[...] é a emoção que imprime ao real o seu tom” (WALLON, 1968, p. 134). Desse modo, o atendimento oportunizado pelo Programa a acadêmicos com cegueira, com baixa visão, com síndrome de Irlen, com surdez, com deficiência física/neuromotora, com transtornos globais do desenvolvimento, com transtornos do espectro do autismo, com transtornos funcionais específicos e com distúrbios psicológicos, ao se firmar na perspectiva de parcerias de estudos entre os alunos, transcende o mero atendimento à legalidade e, intencionalmente, se propõe a construir a utopia de uma política de educação inclusiva que viabilize um espaço acadêmico sensível e humanizado, capaz de concorrer para “[...] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas”, que se “[...] constituem sem dúvida uma expressão da barbárie” (ADORNO, 1995a, p. 162).

A condução do Programa exige a realização de atividades, dentre as quais a seleção de monitores no início de cada período letivo e ao longo do ano para repor e atender a novas demandas/necessidades; contatos e reuniões com coordenadores de curso, professores, acadêmicos e monitores no início de cada período letivo e no decorrer do ano letivo; encontros individuais e reuniões com o grupo de monitores e de monitorados, nas quais são discutidos objetivos, princípios básicos e, definição das atividades desenvolvidas,

Educação inclusiva no ensino superior: da legalidade à educação para a sensibilidade

buscando esclarecer dúvidas individuais, com monitores e acadêmicos; orientações a acadêmicos para o trabalho de adequação dos materiais para o braille e outras que se fizerem necessárias; orientação para adaptação de materiais utilizados nas disciplinas dos cursos de graduação; reuniões e atendimentos individuais a professores de cursos de graduação e de pós-graduação, que atendem em suas turmas acadêmicos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais; orientação de acadêmicos bolsistas para o acompanhamento de alunos atendidos pela monitoria durante a realização de avaliações das disciplinas; além de outras atividades e encaminhamentos que se fizerem necessários.

Considerações finais

A luta pela acessibilidade de pessoas com deficiência envolve a remoção de diferentes barreiras. O Programa de Monitoria Especial conduzido pelo Propae está comprometido com a remoção de barreiras pedagógicas e atitudinais. A parceria entre monitor e monitorado, construída sob a orientação e a supervisão dos professores responsáveis pelo Programa, descortina novas possibilidades para o aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais que, com o atendimento pedagógico que lhe é ofertado, tem garantido o pertencimento à comunidade universitária. A perspectiva adotada pela equipe envolvida no Programa de Monitoria Especial faz com que a inclusão não se limite ao aspecto legal. Todos são convidados a superar a lógica do individualismo e a pensar em um projeto de sucesso compartilhado, de sucesso coletivo, voltado para a educação da sensibilidade. Como resultado dessa visão de formação e de universidade, materializam-se histórias de lutas e de superações que resultam no fortalecimento do indivíduo.

O poder e a beleza da diferença são exibidos nas histórias de vida dos estudantes atendidos pelo Programa de Monitoria Especial. Somado a isso, o Programa põe em evidência os resultados de uma proposta da mediação humana planejada, com vistas à superação de barreiras resultantes de um cotidiano acadêmico tradicionalmente organizado para o estudante típico, sem deficiências ou sem condições especiais de aprendizagem. As condições peculiares de vida experimentadas pelas pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais determinam esforços redobrados para a conquista dos

objetivos acadêmicos. Nesse sentido, o Programa de Monitoria Especial do Propae representa uma oportunidade permanente de aprendizado e de aperfeiçoamento profissional e pessoal para todos os envolvidos.

A presença dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino superior permite a reflexão sobre questões fundamentais que extrapolam a formação para o trabalho. Permite pensar na formação para a emancipação do homem (ADORNO, 1995b), em uma lógica de socialização do saber e dos outros direitos fundamentais, como o direito de ir e vir sem barreiras arquitetônicas, o direito de se expressar em uma língua minoritária, o direito de ler sem tinta, enfim, o direito de ter a singularidade respeitada (BRASIL, 2015). Há nessa presença uma contradição que educa! O respeito à diversidade deve se expressar de forma honesta, não pela concessão de matrícula, mas pela garantia de caminhos efetivos para a apropriação do conhecimento.

É possível concluir que a experiência vem provocando uma mudança atitudinal, tanto dos sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, quanto da comunidade universitária. Pode-se concluir também que o Programa de Monitoria Especial se apresenta como uma ação eficiente na promoção da inclusão educacional no ensino superior, podendo constituir-se em modelo para iniciativas similares na educação básica e em outras instituições de ensino superior. Embora haja muito a ser feito, nota-se o seu impacto positivo nos acadêmicos em geral, bem como nos docentes e demais envolvidos, contribuindo para uma formação mais ampla e humanizadora.

Mediante o exposto, reiteramos a perspectiva de que os avanços em termos legais são fundamentais para respaldar a luta pelos direitos de todos, contudo a garantia desses direitos não se encerra nas letras da lei.

Desse modo, a despeito do aspecto ideológico e dos interesses econômicos que perpassam o discurso em prol da inclusão educacional, há que serem valorizadas iniciativas que, de forma consciente, buscam na escola inclusiva a possibilidade de o ensino superior oferecer uma formação que contribua para o fortalecimento da individualidade e, por conseguinte, que seja contrária ao individualismo. Desse modo, a escola pode se aproximar, mais e mais, da educação contra a barbárie, tal como argumenta Adorno (1995a).

Educação inclusiva no ensino superior: da legalidade à educação para a sensibilidade

Referências

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 155-168.

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 169-186.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050:2004**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. Disponível

em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/nbr_%2009050_acessibilidade%20-%202004%20-%20acessibilidade_a_edificacoes_mobiliario_1259175853.pdf. Acesso: 26 jan. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial, aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Banco Mundial, 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso: 28 jun. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso: 26 jan. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 26 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000, seção 1, p. 2. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1542695/pg-2-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-12-2000>. Acesso: 26 jan. 2021.

BRASIL. Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003, seção 1, p. 12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso: 26 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao

Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008]. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: 26 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 2009b, Seção 1, p. 17. disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf. Acesso: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011, p. 12. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera e altera o parágrafo 3 do Art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 55, de 10 de maio de 2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva Brasília: MEC / SECADI / DPEE, 2013. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICANo55CentrosdeAEE.pdf>. Acesso: 26 jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: [D10502 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2023/2020/Decreto/D10502.htm). Acesso: 27 jan. 2021.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CONSTANTINO, Rita; COSTA, Valter; EIRAS, Yuri. As ideias e os valores de Bolsonaro em 100 frases. **Época**, 2019. Disponível em: <https://epoca.globo.com/as-ideias-os-valores-de-bolsonaro-em-100-frases-23353141>. Acesso: 26 jan. 2021.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e inclusão. **WebMosaica Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, v. 3, n.1, p. 32-42, 2011a.

CROCHÍK, José Leon (Coord.). **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011b.

FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1967.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

Educação inclusiva no ensino superior: da legalidade à educação para a sensibilidade

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: [05.pdf \(scielo.br\)](#). Acesso: 26 jan. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso: 26 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien 1990. Unesco, 1998. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso: 26 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC/Rio/005, 2009. Disponível: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/04092019102510-declaracao.universla.dos.direitos.hmanos.pdf>. Acesso: 26 jan. 2021.

PARANÁ. **Lei n.º 13.668**, de 5 de julho de 2002. Dispõe que as redes de ensino pública e privada deverão oferecer, em suas instalações, programas de atendimento e integração aos portadores de necessidades especiais, conforme específica. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2002. Disponível: <http://www.leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13668-2002-parana-dispoe-que-as-redes-de-ensino-publica-e-privada-deverao-oferecer-em-suas-instalacoes-programas-de-atendimento-e-integracao-aos-portadores-de-necessidades-especiais-conforme-especifica#>. Acesso em: 26 jan. 2021.

PARANÁ. **Lei n.º 16.514**, de 25 de maio de 2010. Inclui a Função de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no rol de Funções da Classe I, do Cargo Único de Agente Universitário da Carreira Técnica Universitária das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES). Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-16513-2010-parana-dispoe-que-somente-sera-considerado-guia-de-turismo-no-estado-do-parana-o-profissional-que-estiver-cadastrado-no-ministerio-do-turismo-regional-mtr-pr-conforme-especifica-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 26 jan. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Gabinete da Reitoria. **Resolução n.º 1533/1994-GRE**. Cria o Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade – PROPAE, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. UEM: Maringá, 1994. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/portaria%201533-1994-GRE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/portaria%201533-1994-GRE%20(1).pdf). Acesso: 30 jun. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Secretaria dos Colegiados Superiores. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 15/2000/CEP**. Aprova diretrizes para a permanência dos acadêmicos com necessidades especiais na UEM. UEM: Maringá, 2000. Disponível em: <http://sites.uem.br/pen/deg/apoio-aos-colegiados-aco/normas-de-graduacao/necessidades-educativas-especiais>. Acesso: 26 jan. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-670, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso: 27 jan. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editorial Andes, 1968.

Sobre as autoras

Celma Regina Borghi Rodrighero

É psicóloga (UEM), mestre em educação (UEM) e doutora em educação (UEM). É professora do Departamento de Teoria e Prática de Educação da Universidade Estadual de Maringá e coordenadora do Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais da UEM. e-mail: crbrodrighero@uem.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8979-4833>

Maria Terezinha Bellanda Galuch

É pedagoga (UEM), mestre em educação (UEM), doutora em educação (PUC/SP), com estágio pós-doutoral no Instituto de Psicologia da USP. É professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. e-mail: mtbgaluch@uem.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>

Tânia dos Santos Alvarez da Silva

É pedagoga (UEM), mestre em educação (UNESP) e doutora em educação (UFPR). É professora aposentada pelo Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. e-mail: tsasilva@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3283-8049>

Recebido em: 27/01/2021

Aceito para publicação em: 13/04/2021